

L'AFRIQUE EN DÉVELOPPEMENT



Perspectives

L'école au service de
l'apprentissage en Afrique

Sajitha Bashir, Marlaine Lockheed,
Elizabeth Ninan, Jee-Peng Tan



AFD
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT



GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE

Perspectives

Perspectives

L'école au service de l'apprentissage en Afrique

**Sajitha Bashir, Marlaine Lockheed,
Elizabeth Ninan, et Jee-Peng Tan**

**Ouvrage publié conjointement par l'Agence française de développement
et la Banque mondiale**

© 2019 Banque internationale pour la reconstruction et le développement/La Banque mondiale
1818 H Street NW
Washington, DC 20433
Téléphone : 202-473-1000 ; Internet : www.worldbank.org

Certains droits réservés
1 2 3 4 22 21 20 19

La publication originale de cet ouvrage est en anglais sous le titre de *Facing Forward : Schooling for Learning in Africa* en 2018. En cas de contradictions, la langue originelle prévaudra.

Cet ouvrage a été établi par les services de la Banque mondiale avec la contribution de collaborateurs extérieurs. Les observations, interprétations et opinions qui y sont exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de la Banque mondiale, de son Conseil des Administrateurs ou des pays que ceux-ci représentent, ni de l'Agence française de développement. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées dans cet ouvrage. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes du présent ouvrage n'impliquent de la part de la Banque mondiale aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que l'institution reconnaît ou accepte ces frontières.

Rien de ce qui figure dans le présent ouvrage ne constitue ni ne peut être considéré comme une limitation des privilèges et immunités de la Banque mondiale, ni comme une renonciation à ces privilèges et immunités, qui sont expressément réservés.

Droits et autorisations



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/>. Conformément aux termes de la licence Creative Commons Attribution (paternité), il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales, sous réserve du respect des conditions suivantes :

Mention de la source — L'ouvrage doit être cité de la manière suivante : Bashir, Sajitha, Marlaina Lockheed, Elizabeth Ninan, et Jee-Peng Tan. 2019. « Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique » Collection L' Afrique en développement. Washington, DC : La Banque mondiale. DOI : 10.1596/978-1-4648-1394-8 Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Traductions — Si une traduction de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source de l'ouvrage le déni de responsabilité suivant : *Cette traduction n'a pas été réalisée par la Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de cette dernière. La Banque mondiale ne saurait être tenue responsable du contenu de la traduction ni des erreurs qu'elle pourrait contenir.*

Adaptations — Si une adaptation de cet ouvrage est produite, veuillez ajouter à la mention de la source le déni de responsabilité suivant : *Cet ouvrage est une adaptation d'une oeuvre originale de la Banque mondiale. Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que l'auteur ou les auteurs de l'adaptation et ne sont pas validées par la Banque mondiale.*

Contenu tiers — La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de chaque composante du contenu de cet ouvrage. Elle ne garantit donc pas que l'utilisation d'une composante ou d'une partie quelconque du contenu de l'ouvrage ne porte pas atteinte aux droits des tierces parties concernées. L'utilisateur du contenu assume seul le risque de réclamations ou de plaintes pour violation desdits droits. Pour réutiliser une composante de cet ouvrage, il vous appartient de juger si une autorisation est requise et de l'obtenir le cas échéant auprès du détenteur des droits d'auteur. Parmi les composantes, on citera, à titre d'exemple, les tableaux, les graphiques et les images.

Pour tous renseignements sur les droits et licences doivent être adressées à World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street, NW Washington, DC, 20433, USA ; courriel : pubrights@worldbank.org.

ISBN (imprimé) : 978-1-4648-1394-8

ISBN (digital) : 978-1-4648-1411-2

DOI : 10.1596/978-1-4648-1394-8

Conception de la page et image de couverture : © Bill Praguski of Critical Stages LLC. Reproduite avec l'autorisation. Autorisation nécessaire pour toute autre utilisation.

Collection l'Afrique en développement

Créée en 2009, la collection « **L'Afrique en développement** » s'intéresse aux grands enjeux sociaux et économiques du développement en Afrique subsaharienne. Chacun de ses numéros dresse l'état des lieux d'une problématique et contribue à alimenter la réflexion liée à l'élaboration des politiques locales, régionales et mondiales. Décideurs, chercheurs et étudiants y trouveront les résultats des travaux de recherche les plus récents, mettant en évidence les difficultés et les opportunités de développement du continent.

Cette collection est dirigée par l'Agence française de développement et la Banque mondiale. Pluridisciplinaires, les manuscrits sélectionnés émanent des travaux de recherche et des activités de terrain des deux institutions. Ils sont choisis pour leur pertinence au regard de l'actualité du développement. En travaillant ensemble sur cette collection, l'Agence française de développement et la Banque mondiale entendent renouveler les façons d'analyser et de comprendre le développement de l'Afrique subsaharienne.

Membres du comité consultatif

Agence française de développement

Gaël Giraud, chef-économiste

Thomas Melonio, directeur exécutif, direction « Innovations, recherche et savoirs »

Pierre Icard, directeur, département « Valorisation des savoirs sur le développement durable »

Sophie Chauvin, responsable, division « Édition et publication »

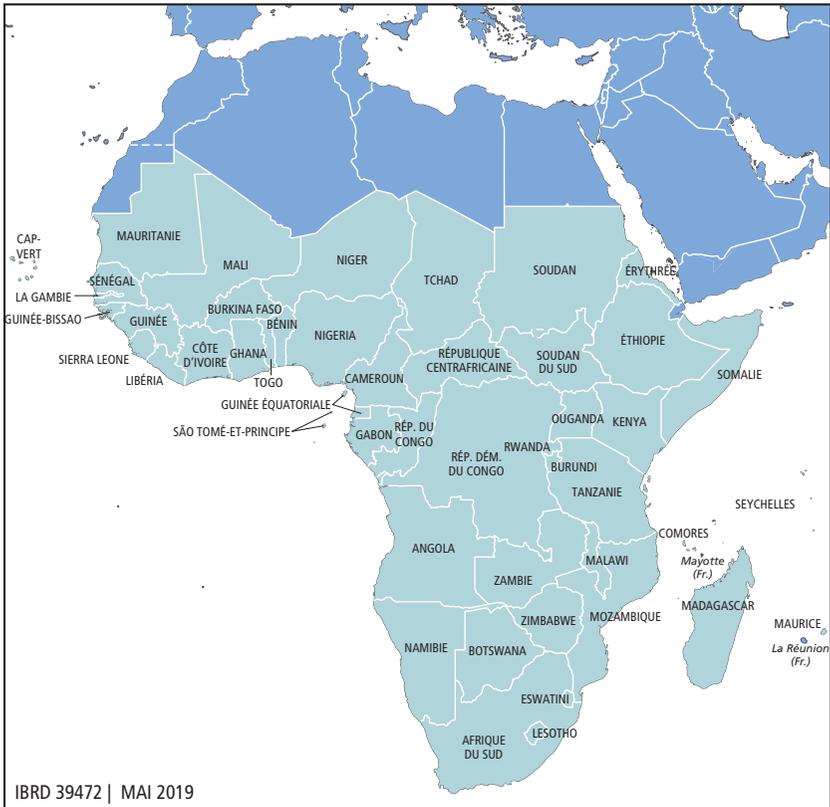
Hélène Djoufelkit, directrice adjointe, département « Diagnostics économiques et politiques publiques »

Banque mondiale

Albert G. Zeufack, chef-économiste, région Afrique

Markus P. Goldstein, économiste spécialiste, région Afrique

Afrique subsaharienne



Titres de la collection

L'Afrique en développement

En français

Vivien Foster et Cecilia Briceño-Garmendia, *Infrastructures africaines, une transformation impérative*, Pearson, 2010

Bernard Dafflon et Thierry Madiès, *L'économie politique de la décentralisation dans quatre pays d'Afrique subsaharienne*, AFD, 2011

Thierry Paulais, *Financer les villes africaines*, Pearson, 2012

Nancy Benjamin et Ahmadou Aly Mbaye, *Les entreprises informelles de l'Afrique de l'Ouest francophone*, Pearson, 2012

Hinh T. Dinh, Vincent Palmade, Vandana Chandra et Frances Cossar, *L'Industrie légère en Afrique*, Pearson, 2012

François Roubaud et Philippe de Vreyer, *Les marchés du travail urbains en Afrique subsaharienne*, IRD-AFD, 2013

Bruno Losch, Sandrine Fréguin-Gresh et Eric-Thomas White, *Transformations rurales et développement*, Pearson France, 2013

Deon Filmer et Louise Fox, *L'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*, AFD-Banque mondiale, 2014

Alexandre Marc, Neelam Verjee et Stephen Mogaka, *Relever les défis de la stabilité et de la sécurité en Afrique de l'Ouest*, AFD-Banque mondiale, 2015

Alain Durand-Lasserre, Maylis Durand-Lasserre, Harris Selod, *Le système d'approvisionnement en terres dans les villes d'Afrique de l'Ouest : l'exemple de Bamako*, AFD-Banque mondiale, 2015

Carlo del Ninno et Bradford Mills, *Les filets sociaux en Afrique*, AFD-Banque mondiale, 2015

David Canning, Sangeeta Raja, et Abdo Yazbech, *La transition démographique de l'Afrique : dividende ou catastrophe ?*, AFD-Banque mondiale, 2016

Aparajita Goyal et John Nash, *Obtenir de meilleurs résultats : priorités en matière de dépenses publiques pour les gains de productivité de l'agriculture africaine*, AFD-Banque mondiale, 2019

En anglais

Vivien Foster and Cecilia Briceño-Garmendia, *Africa's Infrastructure: A Time for Transformation*, World Bank, 2010

Jorge Saba Arbache, Alexandre Kolev and Ewa Filipiak, *Gender Disparities in Africa's Labor Market* (2010), World Bank, 2010

Jean-Claude Deveze, *Challenges for African Agriculture*, World Bank, 2010

Aurelia Segatti and Loren Landau, *Contemporary Migration to South Africa : A Regional Development Issue*, World Bank, 2012

Hinh Dinh, Vincent Palmade, Vandana Chandra and Frances Cossar, *Light Manufacturing in Africa: Focused Policies to Enhance Private Investment and Create Productive Jobs*, World Bank, 2012

Nancy Benjamin and Ahmadou Aly Mbaye, *Informal Sector in Francophone Africa: Firm Size, Productivity, and Institutions*, World Bank, 2012

Thierry Paulais, *Financing Africa's Cities*, World Bank, 2012

Bruno Losch, Sandrine Fréguin-Gresh and Eric-Thomas White, *Structural Transformation and Rural Change Revisited*, World Bank, 2012

Bernard Dafflon and Thierry Madies, *The Political Economy of Decentralization in Sub-Saharan Africa*, World Bank, 2013

Mary Hallward-Driemeier and Tazeen Hazan, *Empowering Women: Legal Rights and Economic Opportunities in Africa*, World Bank, 2013

Mary Hallward-Driemeier, *Entreprising Women: Expanding Economic Opportunities in Africa*, World Bank, 2013

Frank F. K. Byamugisha, *Securing Africa's Land for Shared Prosperity: A Program to Scale Up Reforms and Investments*, World Bank, 2013

Deon Filmer and Louise Fox, *Youth's Employment in Sub-Saharan Africa*, World Bank, 2014

Iain Christie, Eneida Fernandes, Hannah Messerli and Louise Twining-Ward, *Tourism in Africa: Harnessing Tourism for Growth and Improved Livelihoods*, World Bank, 2014

Carlo del Ninno and Bradford Mills, *Safety Nets in Africa: Effective Mechanisms to Reach the Poor and Most Vulnerable*, World Bank, 2015

Alain Durand-Lasserve, Maylis Durand-Lasserve and Harris Selod, *Land Delivery Systems in West African Cities: the Example of Bamako, Mali*, World Bank, 2015

Raffaello Cervigni, Rikard Liden, James E Neumann and Kenneth M. Strzepek, *Enhancing the Climate Resilience of Africa's Infrastructure: The Power and Water Sectors*, World Bank, 2015

David Canninh, Sangeeta Raja and Abdo S. Yazbeck, *Africa's Demographic Transition: Divident or Disaster?*, World Bank, 2015

Alexandre Marc, Neelam Verjee and Stephen Mogaka, *The Challenge of Fragility and Security in West Africa*, World Bank, 2015

Ali A. Rubaba, Federico Barra, Claudia Berg, Richard Damania, John Nash and Jason Russ, *Highways to Success or Byways to Waste: Estimating the Economic Benefits of Roads in Africa*, World Bank, 2015.

Raffaello Cervigni and Michael Morris, *Confronting Drought in Africa's Drylands: Opportunities for Enhancing Resilience*, World Bank, 2016

Aparajita Goyal and John Nash, *Reaping Richer Returns: Public Spending Priorities for African Agriculture Productivity Growth*, World Bank, 2017

Punam Chuhan-Pole, Andrew L. Dabalen and Bryan Christopher Land, *Mining in Africa: Are Local Communities Better Off?*, World Bank, 2017

Kathleen Beegle, Aline Coudouel, and Emma Monsalve, *Realizing the Full Potential of Social Safety Nets in Africa*, World Bank, 2018

Sajitha Bashir, Marlaine Lockheed, Elizabeth Ninan, Jee-Peng Tan, *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, World Bank, 2018

Moussa P. Blimpo and Malcolm Cosgrove-Davies, *Electricity Access in Sub-Saharan Africa: Uptake, Reliability, and Complementary Factors for Economic Impact*, World Bank, 2019

Omar Arias, David K. Evans, and Inhdira Santos, *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*, World Bank, 2019

Sommaire

<i>Préface</i>	<i>xxix</i>
<i>Remerciements</i>	<i>xxxix</i>
<i>Présentation des auteurs</i>	<i>xxxiii</i>
<i>Résumé</i>	<i>xxxvii</i>
<i>Acronymes</i>	<i>li</i>
1 À l'épreuve des faits : contexte et progrès	1
Le capital de connaissances : la clé du développement futur de l'Afrique	1
Le cadre conceptuel de l'étude : améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace	4
Classification des pays en fonction de leurs progrès en matière d'éducation	9
Classification des pays en fonction de leurs difficultés socioéconomiques	19
Cartographie des progrès en matière d'éducation et des difficultés rencontrées	38
Organisation de l'ouvrage	51
Notes	51
Bibliographie	53
2 Gros plan sur l'apprentissage	59
Introduction	59
L'apprentissage au service du développement	60
Le capital de connaissances en Afrique subsaharienne dans un contexte international	63

Équité dans l'apprentissage en Afrique subsaharienne	88
Les déterminants de l'apprentissage : données factuelles mondiales	106
Corrélat de l'apprentissage en Afrique subsaharienne	120
Interventions efficaces en Afrique subsaharienne	135
Conclusion : mettre en œuvre des interventions probantes en Afrique	145
Notes	148
Bibliographie	150
3 L'universalisation inachevée de l'éducation de base	159
Introduction	159
Premières classes : préparer les fondamentaux de l'apprentissage	161
Le « gonflement » des effectifs des premières années de scolarité	161
Élargir l'enseignement secondaire avec qualité et pertinence	212
Résumé	245
Notes	247
Bibliographie	251
4 Mieux gérer les enseignants	257
Introduction	257
Les défis de l'Afrique en matière de gestion des enseignants	259
Les enseignants d'Afrique subsaharienne	261
Le déploiement des enseignants et leur présence à l'école et au travail	284
Enseigner et apprendre en classe	298
Les enseignants et les conditions de leur environnement de travail dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne	339
Priorités stratégiques pour améliorer la gestion des enseignants	354
Rendre le corps enseignant plus efficace grâce à une plus grande redevabilité et des dispositifs incitatifs	362
Notes	364
Bibliographie	374
5 Employer le budget pour améliorer la qualité	383
Introduction	383

Aperçu du financement de l'éducation et des dépenses en éducation en Afrique subsaharienne	385
Mieux tirer parti des ressources grâce à la réforme de la gestion des finances publiques	410
Décentraliser pour améliorer la planification et l'exécution des budgets alloués à l'éducation	428
Utilisation du budget : domaines prioritaires pour améliorer la qualité et l'équité du système éducatif	441
Conclusion	449
Notes	450
Bibliographie	452
6 De la science à la prestation de services éducatifs : combler le déficit de capacité de mise en œuvre	457
Introduction	457
La production et l'utilisation de données pour une meilleure planification et un meilleur suivi	460
Développer les capacités techniques pour améliorer la qualité de l'éducation	468
Coordonner les institutions pour mettre en adéquation les ressources et les intrants	473
Redevabilité et dispositifs incitatifs pour améliorer la performance et les résultats d'apprentissage	474
Consulter et négocier avec les acteurs du système pour créer un consensus	477
Vers une approche du renforcement des capacités dans les ministères de l'éducation	481
Notes	488
Bibliographie	489
7 Conclusions et recommandations	493
Résumé et conclusions	493
La crise de l'apprentissage	494
Notes	500
Bibliographie	501

8 Perspectives d'avenir	503
Introduction	503
Changements contextuels : problèmes du passé et défis du présent	504
Généraliser l'accès à l'éducation tout en veillant à en améliorer la qualité	509
Notes	514
Bibliographie	515

Encadrés

1.1	Harmoniser les durées du primaire, du premier cycle du secondaire et de l'éducation de base entre les différents pays d'Afrique subsaharienne	12
1.2	Comment les pays d'Afrique subsaharienne peuvent-ils soutenir les jeunes non scolarisés ou déscolarisés ?	21
1.3	Le progrès en péril : l'impact des conflits sur le capital humain	35
1.4	Le Kenya : des progrès en termes d'apprentissage et de couverture de l'enseignement primaire, malgré de nombreuses difficultés initiales	40
1.5	Le Togo : un développement et des progrès soutenus au lendemain d'une crise politique et socioéconomique profonde	43
1.6	L'Éthiopie : un pays qui s'efforce de massifier l'éducation primaire malgré de grandes difficultés contextuelles	46
1.7	La Centrafrique : l'éducation en difficulté dans un contexte de crise perpétuelle	48
2.1	Les évaluations des acquis permettant de comparer les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne entre eux	66
2.2	La résolution d'une énigme : pourquoi le Burundi obtient de meilleurs scores aux évaluations des acquis que les autres pays d'Afrique subsaharienne	84
2.3	Exemples d'interventions qui se sont avérées efficaces pour augmenter le niveau d'apprentissage des élèves en Afrique subsaharienne	115
2.4	Le programme BRIGHT : une intervention « multi-niveaux » ciblant des filles de milieu rural au Burkina Faso	140
2.5	Exemples d'interventions visant à encourager la fréquentation scolaire en Afrique subsaharienne	144
3.1	Égalité ou équité dans l'éducation	160

3.2	Améliorer la progression en début de scolarité : l'exemple de l'Afrique du Sud	169
3.3	Enseignement en langues vernaculaires à travers tout l'Éthiopie : politique et mise en œuvre	183
3.4	La transition du Botswana vers l'éducation de base : un élan pour un changement radical	210
3.5	Les internats : une solution efficace mais présentant un mauvais rapport coût-efficacité	218
3.6	Comment retarder l'âge au premier mariage là où mariage précoce reste répandu : un programme modèle au Nigeria	223
3.7	Défis de la mise en œuvre d'un nouveau curriculum d'enseignement du premier cycle du secondaire en Ouganda	234
4.1	Recrutement et gestion des enseignants contractuels au Cameroun et à Madagascar	269
4.2	Négociation collective et normalisation de la rémunération et des avantages sociaux des enseignants au Kenya	283
4.3	Définitions des connaissances disciplinaires minimales des enseignants	300
4.4	Formation initiale des enseignants de mathématiques du primaire et du secondaire au Botswana : résultats de l'enquête TEDS-M	309
4.5	Formations et parcours de qualification initiale des enseignants au Ghana	320
4.6	Renforcement de la préparation des enseignants du secondaire à l'enseignement des mathématiques et des sciences	327
4.7	Modèles prometteurs de formation continue des enseignants pour la lecture en début de scolarité au Kenya et au Rwanda	334
5.1	Déséquilibres budgétaires	394
5.2	Transferts aux États fédérés du Nigeria : les effets pervers d'un principe d'égalité inadéquat	406
5.3	Dimensions de l'évaluation de la gestion des finances publiques dans le cadre PEFA 2011	411
5.4	Coût-efficacité des interventions visant à améliorer l'apprentissage en Afrique subsaharienne	417
5.5	Améliorer la passation de marchés pour l'acquisition de supports pédagogiques au Mozambique	425
5.6	Où en Afrique subsaharienne la décentralisation a-t-elle fonctionné et où a-t-elle échoué ?	431

5.7	Effets des faiblesses de la gestion autonome des écoles, de la passation de marchés et de la gestion des finances publiques sur la mise en œuvre de projets d'infrastructure scolaire en Ouganda	436
5.8	Expérimentations aléatoires d'initiatives de gestion autonome des écoles au Kenya, en Gambie, au Mali, au Niger et au Sénégal	439
6.1	Institutions impliquées dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Nigeria	470
6.2	Les déboires bureaucratiques de la coordination de l'éducation en Côte d'Ivoire	475
6.3	L'ascendant des acteurs locaux sur l'affectation des enseignants au Malawi	478
6.4	Développement des capacités de gestion du secteur financier et de gestion des risques de catastrophe	485
8.1	Hypothèses utilisées dans le calcul des projections des effectifs d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire	512

Graphiques

1.1	Cadre conceptuel de l'étude : améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace	8
1.2	Taux brut d'admission des filles en dernière année du primaire en Éthiopie, au Mozambique et au Togo en 1990 et 2015	10
1.3	Évolution de l'accès à l'enseignement primaire dans 45 pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2013	11
1.4	Taux bruts de scolarisation au premier cycle du secondaire dans 34 pays d'Afrique subsaharienne	17
1.5	Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire dans 38 pays d'Afrique subsaharienne	20
1.6	PIB réel par habitant et nombre total d'enfants scolarisés dans le primaire en Afrique subsaharienne entre 1960 et 2014	23
1.7	Population des pays d'Afrique subsaharienne en 1995	26
1.8	Croissance annuelle moyenne du nombre d'enfants dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2000	27
1.9	Croissance annuelle moyenne du PIB par habitant dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2000	29
1.10	Inégalités économiques : le coefficient de Gini dans les pays d'Afrique subsaharienne	30

1.11	Taux de pauvreté dans les pays d'Afrique subsaharienne	31
1.12	Indice de diversité linguistique dans les pays d'Afrique subsaharienne	33
1.13	Nombre de conflits violents par million d'habitants dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1997 et 1999	34
E1.3.1	Côte d'Ivoire : nombre moyen d'années d'études observé et nombre moyen d'années d'études estimé en l'absence de conflits (1990–2010)	35
2.1	Capital de connaissances et croissance du PIB à long terme dans une sélection de pays entre 1960 et 2000	61
2.2	Scores dans le cadre du SACMEQ II (2000) et croissance du PIB par habitant dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2015	64
2.3	Pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau de compétences minimal aux évaluations récentes de mathématiques, de lecture et de sciences en Afrique subsaharienne	67
2.4	Compétences des adultes en lecture au Ghana et au Kenya par rapport à d'autres pays à revenu faible ou intermédiaire	68
2.5	TIMSS : scores en mathématiques dans le premier cycle du secondaire (huitième année) de pays de différentes régions du monde	69
2.6	TIMSS : niveaux de compétences des élèves de neuvième année en mathématiques et en sciences en Afrique du Sud et au Botswana	70
2.7	PASEC 2014 : niveaux de compétences des élèves de sixième année en lecture et en mathématiques dans dix pays d'Afrique subsaharienne	73
2.8	SACMEQ : évolution des scores moyens en mathématiques des élèves de sixième année dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est participants entre 2000 et 2013, par groupe	74
2.9	SACMEQ IV (2013) : niveaux de compétences des élèves de sixième année en lecture dans onze pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est	76
2.10	SACMEQ IV (2013) : niveaux de compétences des élèves de sixième année en mathématiques dans onze pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est	77
2.11	PIRLS et prePIRLS : résultats moyens en lecture en quatrième année, en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à d'autres pays en 2011	78

2.12	TIMSS : scores moyens en mathématiques et en sciences en quatrième année en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à d'autres pays du monde	79
2.13	Enquête IPS/SDI : scores moyens des élèves de quatrième année en lecture et en mathématiques dans les pays d'Afrique subsaharienne	81
2.14	Enquête IPS/SDI : niveaux de compétences des élèves de quatrième année en lecture dans sept pays d'Afrique subsaharienne	82
2.15	Enquête IPS/SDI : niveaux de compétences des élèves de quatrième année en mathématiques dans sept pays d'Afrique subsaharienne	82
2.16	PASEC 2014 : niveaux de compétences des élèves de deuxième année en lecture et en mathématiques dans dix pays d'Afrique subsaharienne	83
2.17	EGRA : pourcentage d'élèves de deuxième et de troisième années ayant reçu un zéro en compréhension écrite dans différents pays d'Afrique subsaharienne en fonction de la langue d'évaluation et du groupe de pays	87
2.18	Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en sixième année entre la part attribuable aux écoles et celle attribuable aux élèves dans 25 pays d'Afrique subsaharienne	90
2.19	Résultats de lecture et de mathématiques en sixième année : pourcentage de la variance « écoles » expliquée par la composition socioéconomique moyenne des écoles dans différents pays d'Afrique francophone	92
2.20	Taille d'effet moyenne des caractéristiques des élèves sur les scores de lecture et de mathématiques en sixième année dans 25 pays d'Afrique subsaharienne	94
2.21	Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves du quintile socioéconomique supérieur et ceux du quintile socioéconomique inférieur dans les pays d'Afrique francophone	96
2.22	Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves du quartile socioéconomique supérieur et ceux du quartile socioéconomique inférieur dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, par groupe	97

2.23	Écart moyen en lecture et en mathématiques dans les pays d'Afrique francophone entre les élèves qui parlaient toujours ou parfois la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlaient jamais	98
2.24	Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est entre les élèves qui parlaient toujours ou parfois la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlaient jamais	99
2.25	Scores moyens en mathématiques des élèves de huitième ou neuvième année en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à la moyenne internationale en fonction de la fréquence à laquelle les élèves parlaient la langue de l'évaluation à la maison	100
2.26	PASEC 2014 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves des écoles urbaines et rurales dans différents pays d'Afrique francophone, par groupe	101
2.27	SACMEQ 2007 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre élèves des écoles urbaines et rurales dans différents pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, par groupe	102
2.28	PASEC 2014 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les filles et les garçons dans différents pays d'Afrique francophone	103
2.29	SACMEQ 2007 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les filles et les garçons dans différents pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est	104
2.30	Corrélations entre l'autonomie des écoles en matière de ressources et de programmes scolaires et les scores en mathématiques des élèves de 15 ans au PISA, en fonction du niveau de revenu du pays	108
2.31	Efficacité moyenne des interventions visant à stimuler l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire	117
2.32	Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer les taux de scolarisation et la fréquentation scolaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire	119
2.33	Pourcentage de la variance « écoles » dans les scores moyens des élèves en lecture et en mathématiques en sixième année imputable aux scores de lecture et de mathématiques en deuxième année dans différents pays d'Afrique francophone	126

2.34	Résultats moyens en lecture et en mathématiques en sixième année dans les écoles du quintile socioéconomique inférieur et supérieur dans différents pays d'Afrique francophone	127
2.35	Ressources et caractéristiques des écoles à ISE élevé et des écoles à ISE faible au Burundi et au Cameroun	129
2.36	Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer les résultats d'apprentissage en Afrique subsaharienne et dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire	139
2.37	Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer la fréquentation scolaire en Afrique subsaharienne et dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire	143
3.1	Indicateurs de scolarisation en début de scolarité dans une sélection de pays d'Afrique subsaharienne et au Pérou (1990–2010)	163
3.2	Classement des pays d'Afrique subsaharienne en fonction de l'« indice de gonflement » en début de cycle primaire	166
3.3	« Gonflement » du milieu des années 2010 et améliorations entre 1975 et 2010 en Afrique subsaharienne et dans différents pays à revenu faible ou intermédiaire	168
E3.2.1	Évolution des indicateurs de la scolarisation en début de scolarité en Afrique du Sud entre 1990 et 2010	169
3.4	Pourcentage d'enfants ruraux en âge de fréquenter l'école primaire vivant à plus de deux kilomètres ou une demi-heure de trajet de l'école la plus proche dans différents pays d'Afrique subsaharienne, par groupe, du début au milieu des années 2010	172
3.5	Taille moyenne des classes d'école primaire au Malawi par classe d'enseignement	174
3.6	Répartition par tranche d'âge des enfants scolarisés en première année dans différents pays d'Afrique subsaharienne	175
3.7	Taux de redoublement en première année en fonction de la tranche d'âge dans différents pays d'Afrique subsaharienne	176
3.8	Taux bruts de scolarisation au primaire et au premier cycle du secondaire comparés entre milieu rural et urbain dans différents pays d'Afrique subsaharienne	193
3.9	Pourcentage d'enfants de milieu rural et urbain en âge de fréquenter premier cycle du secondaire vivant à plus de trois kilomètres ou une demi-heure de marche de l'école secondaire la plus proche dans différents pays d'Afrique subsaharienne	195

3.10	Indice de parité entre les sexes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne	197
3.11	Taux de survie jusqu'en neuvième année dans différents pays d'Afrique subsaharienne	198
3.12	Principales raisons du décrochage scolaire des enfants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne	200
3.13	Principales raisons pour lesquelles les garçons et les filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire quittent l'école dans différents pays d'Afrique subsaharienne	202
3.14	Taux de redoublement par classe dans différents pays d'Afrique subsaharienne	207
3.15	Taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire en fonction de la localisation géographique, de la richesse du ménage et du sexe dans différents pays d'Afrique subsaharienne	208
E3.4.1	Effets des réformes du secteur de l'éducation au Botswana	210
3.16	Effectifs projetés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne entre 2015 et 2030	213
3.17	Pourcentage d'écoles du premier cycle du secondaire dotées de toilettes séparées selon le sexe dans différents pays d'Afrique subsaharienne	225
3.18	Pourcentage des effectifs du premier cycle de secondaire inscrits dans l'enseignement privé dans différents pays d'Afrique subsaharienne	230
3.19	Pourcentage de la population africaine utilisant la téléphonie mobile, le haut débit et Internet	240
3.20	Pourcentage d'écoles dotées de salles informatiques, par niveau d'éducation, dans différents pays d'Afrique subsaharienne	241
3.21	Pourcentage d'écoles disposant d'électricité, par niveau d'éducation, dans différents pays d'Afrique subsaharienne	242
4.1	Domaines problématiques de gestion des enseignants	261
4.2	Effectifs d'enseignants du primaire et du secondaire et facteur multiplicateur dans différents pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2013	264
4.3	Pourcentage d'enseignants non permanents dans les écoles primaires publiques dans différents pays d'Afrique subsaharienne	267

4.4	Niveau d’instruction des enseignants et d’autres travailleurs instruits dans différents pays d’Afrique subsaharienne	273
4.5	Durée de travail hebdomadaire, salaires et cumul d’emplois des enseignants par rapport à d’autres travailleurs instruits dans différents pays d’Afrique subsaharienne	275
4.6	Probabilité que des diplômés du supérieur travaillent comme enseignants plutôt que dans d’autres emplois tertiaires dans différents pays d’Afrique subsaharienne	277
4.7	Corrélat des salaires horaires et annuels des enseignants et des autres travailleurs diplômés du supérieur dans 13 pays d’Afrique subsaharienne	278
4.8	Corrélat de l’occupation d’un deuxième emploi parmi les enseignants et les autres travailleurs diplômés du supérieur dans certains pays d’Afrique subsaharienne	281
4.9	Relation entre le nombre d’enseignants et d’élèves dans les écoles du Ghana et de Côte d’Ivoire	286
4.10	Degré d’aléa dans l’allocation d’enseignants dans les écoles primaires de certains pays d’Afrique subsaharienne, par groupe de pays entre 2006 et 2016	287
4.11	Degré d’aléa dans l’allocation d’enseignants dans les écoles secondaires de certains pays d’Afrique subsaharienne, par groupe de pays entre 2006 et 2016	291
4.12	Cohérence de profil des postes d’enseignants en mathématiques et en sciences dans le secondaire par rapport au domaine de formation des enseignants au Zimbabwe	293
4.13	Motifs d’absence à l’école des enseignants et incidence de classes « orphelines » dans différents pays d’Afrique subsaharienne	296
4.14	Part des enseignants de sixième année n’ayant pas les compétences minimales en lecture et en mathématiques dans les pays du SACMEQ	301
4.15	Scores moyens des enseignants de quatrième année aux évaluations IPS/SDI dans différents pays d’Afrique subsaharienne	302
4.16	Analyse de régression des scores de lecture enseignants et d’autres travailleurs du secteur des services au Ghana et au Kenya	306
4.17	Rapport entre les résultats des tests TEDS-M 2008 et TIMSS 2011 au Botswana et dans d’autres pays du monde	311

4.18	Pourcentage moyen de réponses correctes des enseignants au test de connaissances pédagogiques dans les pays IPS/SDI	314
4.19	Repères et pratiques d'un enseignement de qualité dans les écoles primaires de différents pays IPS/SDI d'Afrique subsaharienne	316
4.20	Pourcentage d'enseignants du primaire et du secondaire dont le niveau d'études correspond au niveau auquel ils enseignent dans différents pays d'Afrique subsaharienne	319
4.21	Représentation schématique des parcours de formation préparatoire et continue des enseignants en Afrique subsaharienne	323
4.22	Pourcentage d'élèves du primaire en fonction de la durée de formation initiale des enseignants dans différents pays d'Afrique subsaharienne	325
4.23	Mesures du développement professionnel continu des enseignants du primaire dans certains pays d'Afrique subsaharienne	330
4.24	Fréquence des conseils pédagogiques donnés par les chefs d'établissement aux enseignants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne	332
4.25	Formation préparatoire des enseignants et le développement professionnel continu vus sous l'angle de la qualité des interventions et de l'efficacité de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne	337
4.26	Taille des classes et nombre d'élèves par manuel dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne	341
4.27	Installations sanitaires, eau potable et électricité dans les écoles primaires dans différents pays d'Afrique subsaharienne	344
4.28	Pourcentage d'enseignants pratiquant le châtime nt corporel des élèves dans différents pays francophones d'Afrique subsaharienne	346
4.29	Pourcentage de chefs d'établissement faisant état de violences de la part d'enseignants à l'encontre d'élèves dans des pays du SACMEQ	347
4.30	Présence des conditions essentielles pour un enseignement efficace dans les écoles primaires des pays d'Afrique subsaharienne, par groupe	352

5.1	Poids des dépenses publiques d'éducation dans le PIB dans différentes régions du monde et différents pays d'Afrique subsaharienne en 1999 et en 2014	387
5.2	Part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales dans différentes régions du monde et différents pays d'Afrique subsaharienne en 1999 et en 2014	389
5.3	Montant de l'aide à l'éducation dans les différentes régions du monde	390
5.4	Part des dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement dans différents pays d'Afrique subsaharienne	396
5.5	Part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation dans différents pays d'Afrique subsaharienne par niveau d'enseignement d'éducation, par groupe	397
5.6	Notes PEFA du « Caractère organisé et participatif du processus annuel de préparation du budget » de pays d'Afrique subsaharienne	413
5.7	Notes PEFA de la « Perspective pluriannuelle dans la planification budgétaire et de la politique des dépenses publiques » de pays d'Afrique subsaharienne	414
5.8	Notes PEFA de la « Classification du budget » de pays d'Afrique subsaharienne	415
5.9	Notes PEFA de la « Prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget » de pays d'Afrique subsaharienne	420
5.10	Notes PEFA des « Pratiques des bailleurs de fonds » de pays d'Afrique subsaharienne	427
6.1	Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données relatives aux indicateurs fondamentaux sur les élèves	463
6.2	Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données sur des indicateurs de base sur les enseignants	464
6.3	Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données sur des indicateurs de dépenses publiques d'éducation	465
E6.3.1	Taux d'encadrement dans l'enseignement primaire dans les différents districts du Malawi	478
8.1	Projections des effectifs d'élèves de primaire en Afrique subsaharienne et dans quatre pays sélectionnés (2015–2030)	510

8.2	Projections des effectifs d'élèves en premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne et dans quatre pays sélectionnés (2015–2030)	511
-----	---	-----

Cartes

E1.1.1	Durée des cycles d'enseignement dans les différents pays d'Afrique subsaharienne	13
3.1	Examens nationaux de sélection par niveau d'éducation en Afrique subsaharienne en 2016	205

Tableaux

1.1	Définition des quatre niveaux de progrès dans l'enseignement primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne	15
1.2	Difficultés socioéconomiques entravant l'admission des élèves et la rétention scolaire en Afrique subsaharienne	37
1.3	Classification des pays d'Afrique subsaharienne en fonction du niveau de difficultés socioéconomiques entravant l'éducation qu'ils ont connues au milieu des années 1990	38
1.4	Mise en correspondance des difficultés contextuelles initiales et des progrès réalisés en matière d'éducation dans l'enseignement primaire	40
2.1	Scores moyens des élèves de neuvième année en mathématiques dans le cadre de l'enquête TIMSS de 2015 et exemples de ressources et pratiques de certaines écoles en Afrique du Sud et au Botswana, en fonction de l'indice socioéconomique moyen des écoles	134
2.2	Types d'interventions visant à stimuler l'apprentissage ayant été analysées par des études de haute qualité dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, en Afrique subsaharienne ou dans le monde entre 1990 et 2015	137
2.3	Nombre d'études d'interventions visant à stimuler l'apprentissage dans les méta-analyses par pays d'Afrique subsaharienne	138
E2.4.1	Impacts du programme BRIGHT sur la scolarisation, les scores aux évaluations et les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso (2008–2015)	141
3.1	Politiques de langue d'enseignement dans l'enseignement primaire et leur mise en œuvre dans différents pays d'Afrique subsaharienne	181

3.2	Pourcentage moyen des dépenses des ménages par enfant consacrées à l'éducation, dans certains pays d'Afrique subsaharienne	201
E3.5.1	Coût par point d'examen dans les écoles de jour et les internats pour filles du secondaire dans le district de Kericho au Kenya	219
3.3	Caractéristiques diverses des établissements secondaires publics et privés en Côte d'Ivoire et en Ouganda	231
3.4	Utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne	238
4.1	Effectifs d'enseignants et leur évolution dans l'enseignement primaire et secondaire dans différentes régions du monde entre 1999 et 2014	262
4.2	Proportion d'enseignantes dans les écoles primaires et secondaires dans différentes régions du monde entre 1999 et 2014	263
4.3	Incidence des enquêtes auprès des ménages et sur la population active pour l'analyse comparative entre enseignants et des non-enseignants dans différents pays d'Afrique subsaharienne, par groupe et niveau des difficultés	272
4.4	Taux d'absentéisme à l'école des enseignants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne en fonction du lieu de travail, de la situation géographique (rurale ou urbain) et du type de contrat	294
4.5	Répartition des enseignants par niveau de compétence PIAAC au Ghana et au Kenya	305
4.6	Analyse de régression des résultats aux examens des étudiants admis aux programmes de formation des enseignants par rapport à des programmes dans d'autres domaines au Kenya	308
4.7	Qualifications minimales officielles des postes d'enseignant dans la fonction publique, par niveau, dans différents pays d'Afrique subsaharienne	318
E4.5.1	Les différents parcours offrant les qualifications initiales pour devenir enseignant dans l'éducation de base au Ghana	320
4.8	Définition de la dotation essentielle permettant des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage dans le contexte de l'Afrique subsaharienne	349

4.9	Recommandations pour renforcer la formation préparatoire des enseignants en Afrique subsaharienne, en fonction du niveau	357
4.10	Renforcer la mise à niveau enseignants en Afrique subsaharienne	359
4.11	Renforcer le développement professionnel continu des enseignants en Afrique subsaharienne	360
5.1	Dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne et dans d'autres régions du monde en 1999 et en 2014	386
5.2	Montant de l'aide à l'éducation consacrée à l'enseignement primaire par enfant scolarisé en Afrique subsaharienne, par groupe	391
5.3	Contribution des ménages dans les dépenses totales d'éducation dans différents pays d'Afrique subsaharienne	392
5.4	Pourcentage du budget de l'éducation médian par niveau d'enseignement dans différentes régions du monde	395
5.5	Dépenses publiques d'éducation par élève dans l'enseignement primaire et secondaire dans différentes régions du monde	398
5.6	Répartition de l'aide directe à l'éducation en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud	399
5.7	Dépenses d'éducation des ménages par catégorie	401
E5.4.1	Coût-efficacité d'interventions efficaces sur l'apprentissage, par type, en Afrique subsaharienne	418
5.8	Taux d'exécution du budget de l'éducation par poste budgétaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne	422
5.9	Résumé des réformes de gestion autonome des écoles dans les pays d'Afrique subsaharienne	434
5.10	Dimensions de la gestion des finances publiques liées à différents intrants du système éducatif	449
8.1	Progrès en matière d'éducation depuis les années 1990 et indice synthétique de fécondité en Afrique subsaharienne, par groupe	505
8.2	Progrès en matière d'éducation et trajectoires de croissance économique depuis les années 1990 en Afrique subsaharienne, par groupe	507

Préface

La richesse naturelle de l'Afrique est immense. L'augmentation des investissements dans les infrastructures et l'amélioration du climat des affaires contribuent à convertir cette richesse en capital physique productif. Les jeunes, dont la population déjà importante ne cesse de croître sur le continent, pourraient également favoriser la croissance économique. Cependant, le déficit de stock, la composition, la qualité et la vitesse d'accumulation du capital de connaissances de l'Afrique rendent sa transformation socioéconomique comparativement plus lente que celle des autres régions du monde.

Pour constituer ce capital de connaissances, il est essentiel de scolariser les enfants et faire également en sorte qu'au minimum ils achèvent une éducation de base et qu'ils acquièrent les bases de l'apprentissage. Cet ouvrage prouve qu'en se concentrant sur quelques domaines stratégiques clés, il est tout aussi faisable que prometteur de s'attaquer à ce défi fondamental pour l'avenir de l'Afrique subsaharienne.

Perspectives documente méticuleusement l'accès à l'éducation et les niveaux d'apprentissage de plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et expose leurs différences. Au cours des vingt-cinq dernières années, de nombreux pays de la région ont réussi l'universalisation de l'enseignement primaire ; quelques-uns sont également en passe de réussir celle du premier cycle du secondaire. D'autres pays, principalement dans la région du Sahel, ont toujours du mal à assurer une couverture universelle de l'enseignement primaire. Beaucoup de pays ont surmonté les difficultés posées par la pauvreté, les conflits et la forte croissance démographique, tandis que d'autres ont échoué. Malgré ces résultats, environ 22 % des enfants de la région en âge d'aller à l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés aujourd'hui, et beaucoup trop d'entre eux abandonnent l'école avant d'avoir fini leurs neuf ou dix années d'éducation de base.

Cet ouvrage met en lumière ce qu'il convient de qualifier de crise de l'apprentissage. Celle-ci reflète la mauvaise qualité des services éducatifs : dans la plupart des pays, moins de la moitié des élèves acquièrent les compétences minimales en lecture et en mathématiques. C'est dès les premières années que les apprentissages des enfants peuvent se montrer déficients avec des classes surchargées voire surpeuplées. De surcroît, les politiques relatives aux langues d'instruction sont peu cohérentes, peu stables ou leur mise en œuvre non effective ou peu efficace. Les décideurs politiques doivent porter leur attention non seulement sur la scolarisation des enfants, mais aussi sur la qualité de leur apprentissage à l'école.

Perspectives propose de nombreuses analyses et données probantes sur ce qui contribue aux acquis d'apprentissage. L'ouvrage montre également comment ces connaissances peuvent être mises en œuvre pour obtenir une prestation de services éducatifs efficace. Selon ses auteurs, des mesures sont nécessaires dans quatre domaines prioritaires afin que la scolarisation mène à un développement de l'apprentissage : il faut se concentrer d'emblée sur la progression des élèves du primaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, gérer et accompagner les enseignants, améliorer l'efficacité des ressources utilisées et renforcer les capacités, notamment techniques, des ministères de l'éducation.

Perspectives part du principe fondamental que les pays de la région peuvent apprendre d'autres pays ayant réalisé des progrès dans des conditions similaires aux leurs. Les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit d'adapter les interventions au contexte local ou de les mettre en œuvre de manière efficace sont universelles. L'Afrique n'a d'autre choix que d'investir dans son bien le plus précieux, la qualité de son capital humain, et d'assurer les bases de l'apprentissage pour tous ses enfants.

Cet ouvrage apporte une contribution essentielle à la compréhension de la performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. Ses recommandations sur la manière dont les pays peuvent avancer dans leur plan d'action en matière d'apprentissage méritent une attention urgente de la part des décideurs politiques et des autres acteurs qui s'intéressent au potentiel de transformation socioéconomique du continent dans les décennies à venir.

Makhtar Diop
Vice-président, région Afrique
Banque mondiale

Remerciements

Perspectives : l'école au service de l'apprentissage en Afrique est le premier ouvrage à présenter une analyse complète des perspectives des pays d'Afrique subsaharienne de parvenir à assurer une éducation de base de qualité pour tous. L'étude a été préparée par une équipe de base, composée de Sajitha Bashir, responsable des pratiques du Pôle éducation, de Marlaine Lockheed, responsable de recherche, d'Elizabeth Ninan, spécialiste principale de l'éducation et responsable de projet, et de Jee-Peng Tan, conseillère principale en éducation. Fadila Caillaud, directrice de programme et responsable de projet, ainsi que Sue Berryman, Ernesto Cuadra, Kebede Feda, Keith Hinchliffe, Ramahatra Rakotomalala, Michelle Riboud et Serge Theunynck ont apporté d'importantes contributions à cette étude. Salman Asim, Natasha De Andrade Falcao, Saori Imaizumi, Eema Masood, Martin Moreno, Quynh Nguyen, Tanya Savrimootoo et Armend Tahirsylaj ont fourni de précieuses analyses.

L'étude a également bénéficié d'analyses générales de contexte réalisées par German Caruso, Luis Crouch, Pierre Varly et Quentin Wodon. Les études de cas par pays ont été préparées par Anaïs Loizillon, avec la contribution d'Eunice Yaa Brimfah Ackwerh, Ruth Charo, Hamoud Abdel Wedoud Kamil, Mouhamadou Moustapha Lo, Deborah Newitter Mikesell, Hiroshi Saeki, Shobhana Sosale et Girma Woldetsadik. M. Fred O. Matiang'i, ancien secrétaire du ministère de l'Éducation du Kenya ; Mme Leela Devi Dookun-Luchoomun, ministre de l'Éducation et des Ressources humaines, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Maurice ; et Mme Hassana Alidou, ambassadrice de la République du Niger aux États-Unis et au Canada, ont tous eu l'amabilité de relire la présentation générale de l'étude et de donner des conseils utiles aux auteurs.

Nous exprimons sa gratitude au Pôle mondial d'expertise en éducation de la Banque mondiale pour sa supervision, ses conseils et son soutien, notamment à Jaime Saavedra, directeur général, Luis Benveniste, directeur, Meskerem Mulatu, responsable des pratiques, et Halil Dundar, responsable des pratiques.

Nous remercions également Makhtar Diop, vice-président de la Banque mondiale pour la région Afrique, et Lynne Sherburne-Benz, conseillère régionale principale, pour leur esprit de direction et leur détermination à améliorer la qualité de l'éducation dans la région.

Nous saluons également la précieuse contribution des experts ayant relu l'étude, notamment Samer Al-Samerai, Halil Dundar et Toby Linden qui l'ont examinée au stade de la note conceptuelle. Amit Dar, David Evans, Birger Fredriksen, James Habyarimana, Juan Manuel Moreno ainsi qu'un expert ayant requis l'anonymat ont fourni des commentaires détaillés sur l'ouvrage une fois celui-ci fini. L'équipe a en outre bénéficié des conseils et des observations de Deon Filmer, Toby Linden, Halsey Rogers et de nombreuses autres personnes tout au long de la préparation de l'étude.

Nous remercions enfin Rosario Aristorenas, Germaine Ethy et Celia Dos Santos pour le soutien administratif et logistique apporté tout au long de cette étude.

Présentation des auteurs

Sajitha Bashir est responsable de la région Afrique de l'Est au pôle mondial d'expertise en éducation de la Banque mondiale ; elle y supervise un portefeuille de nombreux projets éducatifs et de travaux d'analyse couvrant vingt pays. Elle encadre des dialogues sur les politiques, des projets et des programmes de recherche depuis plus de vingt-cinq ans dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines du secteur social. Elle a ainsi travaillé pour la Banque mondiale en Afrique, en Asie du Sud et en Amérique latine, ainsi que pour plusieurs gouvernements régionaux et le gouvernement national d'Inde et différents bailleurs internationaux. Elle a été à l'origine de la création en 2013 du partenariat pour le développement des compétences en sciences appliquées, ingénierie et technologies (PASET) : celui-ci mobilise les gouvernements africains, les nouveaux partenaires de développement et le secteur privé afin de renforcer le développement des compétences, l'enseignement supérieur et la recherche. Elle a publié de nombreux ouvrages dans le domaine de l'éducation et sur des sujets s'y rapportant. Avant de rejoindre la Banque mondiale, elle a été consultante principale pour la recherche et l'évaluation au sein du programme national d'enseignement primaire du gouvernement indien. Elle est titulaire d'une licence, une maîtrise et un doctorat de la London School of Economics and Political Science.

Marlaine E. Lockheed est conférencière invitée à la Woodrow Wilson School of Public and International Policy de l'université de Princeton. Elle intervient depuis près de quarante ans auprès de gouvernements, de bailleurs internationaux et d'organisations privées sur des réformes visant la qualité de l'éducation, l'égalité des sexes et l'efficacité scolaire. Au cours de ses 19 années à la Banque mondiale, elle a occupé divers postes de recherche et de haute direction, notamment des postes à responsabilité en matière de politiques éducatives et de prêts pour les quatorze pays de la région Moyen-Orient et Afrique

du Nord couverts par la Banque mondiale. Elle a également été vice-présidente de l'Association américaine de recherche en éducation ; membre du Conseil des études comparatives internationales en éducation du Conseil national de la recherche de l'Académie des sciences américaine ; rédactrice en chef adjointe de la revue *Educational Evaluation and Policy Analysis* ; et membre du conseil d'administration de nombreuses autres associations professionnelles et revues scientifiques. Elle est l'auteure de plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livres ainsi que de plusieurs ouvrages, dont *Improving Primary Education in Developing Countries* ; *Effective Schools in Developing Countries* ; et *Exclusion, Gender and Education : Case Studies from the Developing World*. Elle est titulaire d'une licence du Reed College et d'un doctorat de l'université de Stanford.

Elizabeth Ninan (Dulvy) est spécialiste principale de l'éducation au Pôle mondial d'expertise en éducation de la Banque mondiale. Elle a 20 ans d'expérience dans le développement humain dans plusieurs pays, en particulier en Afrique et a dirigé des projets, des études et des dialogues sur les politiques au nom de la Banque mondiale dans les domaines de l'éducation de base, de l'enseignement secondaire et du développement des compétences en Afrique du Sud, en Inde, au Rwanda, au Sri Lanka, au Soudan et en Ouganda. Avant de rejoindre la Banque mondiale, elle a été codirectrice du *Joint Economics AIDS and Poverty Programme* en Afrique du Sud, un projet visant à renforcer la capacité de victimes d'un désavantage historique et d'établissements d'enseignement supérieur à fournir des rapports de recherche de haute qualité aux décideurs politiques dans le domaine du développement sanitaire et social. Elle est titulaire d'une maîtrise en planification du développement de l'université Wits de Johannesburg et d'une double maîtrise en politiques publiques et méthodes quantitatives de l'université de Columbia.

Jee-Peng Tan est devenue consultante au Pôle mondial d'expertise en éducation de la Banque mondiale après avoir pris sa retraite. Avant cela, elle a occupé des postes à responsabilité à la Banque mondiale pendant une trentaine d'années, notamment celui de conseillère en éducation, travaillant en liaison avec des gouvernements et des organisations internationales sur les problèmes de capital humain des pays émergents. Elle a entre autres dirigé l'équipe de soutien aux politiques et à l'analyse sectorielle du Département du développement humain de la région Afrique, dont les efforts visaient notamment l'allègement de la dette pour l'éducation et la santé dans le contexte de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) et la mise en œuvre de l'*Initiative Fast Track*, qui venait tout juste d'être lancée. Elle a géré la production de documents analytiques, notamment de rapports phares régionaux et de rapports sur

l'état de l'éducation dans les pays, afin d'influencer le dialogue sur les politiques et les opérations de prêt. Elle a également facilité des discussions de haut niveau entre les responsables politiques africains et leurs homologues en Chine, en Inde, à Singapour et au Vietnam. Elle a écrit une soixantaine de publications, dont des ouvrages comme *Workforce Development in Emerging Economies et Tools for Education Policy Analysis*. Elle est titulaire d'une licence de la *London School of Economics and Political Science* et d'un doctorat de l'université de Princeton.

Résumé

Introduction

L'Afrique subsaharienne gagne en diversité, s'urbanise et s'intègre de plus en plus à l'échelle régionale et internationale, apportant la promesse d'emplois en plus grand nombre et de meilleure qualité à une population de jeunes en pleine croissance sur le continent. Pour réaliser ce potentiel, il faut que les jeunes Africains aient acquis un socle solide de connaissances et de compétences grâce à l'éducation de base, et qu'un nombre important d'entre eux ait eu la possibilité de poursuivre leurs études au-delà. Ces jeunes, la population active de demain, ont un rôle essentiel à jouer pour que les pays puissent puiser à cette richesse mondiale accumulée que sont les savoirs, scientifiques et technologiques, en les mettant au service de la transformation socioéconomique. Ce mécanisme est à ce point critique que de nombreux dirigeants africains, sinon tous, placent de plus en plus le développement du capital de connaissances au cœur des visions et des stratégies de développement de leur pays.

Ces 25 dernières années, l'Afrique subsaharienne s'est focalisée sur la scolarisation des enfants à l'école primaire, première étape du développement du capital humain. Les résultats ont été tout simplement remarquables, certains pays offrant déjà à tous les enfants un cycle complet d'éducation de base (9 à 10 années de scolarité). Toutefois, scolariser les enfants ne suffit pas en soi à produire du capital de connaissances, il faut également doter chaque enfant de compétences adéquates en lecture, en calcul et en sciences, et en préparer une grande partie à dépasser ce niveau de base pour poursuivre des études et des formations supplémentaires. À l'aune de critère, le capital de connaissances de la région reste encore faible aujourd'hui, alors même que les frontières des connaissances ne cessent d'être repoussées au niveau mondial.

Cet ouvrage porte sur la manière de construire le capital de connaissances de l'Afrique subsaharienne d'une part en améliorant les acquis d'apprentissage dans l'éducation de base et de l'autre en assurant que plus d'enfants aillent à l'école et complètent leurs études. Il tire à l'usage de tous les pays d'Afrique subsaharienne des enseignements d'interventions qui ont fait leurs preuves dans la région et examine comment en améliorer la mise en œuvre. Il enrichit la littérature de nouvelles analyses à partir de données régionales issues de sources multiples en intégrant les résultats de différentes études sur l'apprentissage des enfants, l'accès à l'école et leur progression dans l'éducation de base.

Une crise grave de l'apprentissage et quatre domaines prioritaires pour la surmonter

Les analyses de cette étude sur l'apprentissage font ressortir clairement une grave crise de l'apprentissage en Afrique subsaharienne. L'étude identifie et examine quatre axes prioritaires pour y faire face :

- *Achever le programme d'universalisation d'une éducation de base de qualité.* Il s'agit ici de surmonter les principales faiblesses de la prestation de services éducatifs qui affectent les enfants depuis le démarrage de leur scolarité et tout le long de leur parcours scolaire jusqu'à la fin du cycle d'éducation de base ; il est également nécessaire de s'attaquer aux fortes disparités dans l'apprentissage, qui augmentent considérablement les risques d'abandon scolaire chez les enfants pauvres des milieux ruraux, déjà soumis à des pressions économiques les incitant à arrêter leurs études.
- *Gérer et accompagner les enseignants de manière efficace.* Les enseignants sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage et il est donc primordial que les pays s'attaquent aux graves problèmes documentés dans cette étude, notamment en ce qui concerne leur recrutement, leur formation initiale, leur déploiement, leur supervision et leur accompagnement dans les écoles. Le taux d'absentéisme des enseignants est élevé et ces derniers ne disposent ni des connaissances et des compétences suffisantes, ni d'un cadre de travail propice leur permettant de s'acquitter de leurs tâches avec une efficacité optimale.
- *Augmenter le financement alloué à l'éducation et orienter les dépenses et les processus budgétaires vers une amélioration de la qualité.* La concrétisation de « bonnes idées » pour faire avancer l'éducation de base en Afrique subsaharienne nécessite de mobiliser des ressources à la fois plus nombreuses et mieux alignées. Aujourd'hui, trop peu est dépensé par élève dans l'éducation

de base de nombreux pays de la région, trop peu et trop mal. Il n'est qu'à voir les déploiements désorganisés des enseignants, les grandes disparités observées d'une école à l'autre quant à la disponibilité des supports d'apprentissage et l'existence de conditions minimales nécessaires à un enseignement, ainsi que les écarts qui en résultent dans l'apprentissage.

- *Comblent le déficit de capacités institutionnelles.* Pour remédier aux faiblesses des systèmes d'éducation de base en Afrique subsaharienne décrites dans cette étude, il faut recourir à des activités complexes : opérations de planification et de coordination, négociations, supervision des opérations, suivis, corrections de trajectoires, évaluations, collectes et analyses de données, et bonne communication. Ces fonctions sont actuellement très fragmentées et la plupart des ministères de l'éducation de la région ne disposent pas des capacités techniques suffisantes pour les assumer.

Il est essentiel de s'occuper de ces quatre domaines prioritaires pour réaliser les aspirations de la région en matière d'éducation de base. Cette étude part du principe fondamental que les pays d'Afrique subsaharienne peuvent certes apprendre des systèmes éducatifs plus performants des pays à revenus plus élevés mais qu'ils peuvent également s'inspirer d'autres pays à revenu faible ou intermédiaire, en particulier de ceux de leur région et notamment de ceux qui ont fait des progrès dans des conditions similaires ou plus difficiles que les leurs. Ces pays constituent une source d'inspiration particulièrement pertinente. Toutefois, le fait de pouvoir apprendre d'autres pays ne doit pas leur faire oublier un travail essentiel, à savoir l'adaptation au contexte local, notamment *via* l'examen attentif des contraintes et des opportunités qui existent au niveau local.

Des contrastes entre les pays : les progrès en matière d'éducation et les difficultés contextuelles

Depuis 1990, les progrès accomplis par l'Afrique subsaharienne ont été tout simplement remarquables en ce qui concerne l'universalisation de l'enseignement primaire. Dans la région, le taux brut de scolarisation moyen dans le primaire est passé de 68 % en 1990 à 98 % en 2015 : les effectifs sont ainsi passés de 63 millions à 152 millions d'élèves, 78 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire étant scolarisés¹. Les pays ont toutefois suivi des trajectoires de développement différentes. On peut ainsi définir quatre groupes :

- *les pays « établis » (groupe 1)* affichent des taux bruts de scolarisation élevés au primaire pour l'année de référence (2000) et 2013, de faibles taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire et des

taux de rétention dans l'enseignement primaire proches de 100 % (dernière année de données disponibles) ;

- *les pays « ayant émergé » (groupe 2)* affichent des taux bruts de scolarisation élevés au primaire en 2000 et 2013 ainsi que de faibles taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire, mais les taux de rétention dans l'enseignement primaire sont inférieurs à 80 % ;
- *les pays « émergents » (groupe 3)* ont fait des progrès en matière de scolarisation, les taux bruts de scolarisation au primaire étant faibles en 2000 mais supérieurs à 90 % en 2013. Les taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire restent toutefois élevés et les taux de rétention dans l'enseignement primaire restent faibles ;
- *les pays « en retard » (groupe 4)* n'ont quant à eux guère progressé : les taux bruts de scolarisation au primaire étaient faibles en 2000 comme en 2013, les taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire restent élevés et les taux de rétention dans l'enseignement primaire restent faibles.

Afin d'évaluer avec plus de précision la situation de chaque pays et de recommander des solutions sur mesure, l'étude examine également les difficultés socioéconomiques très diverses auxquelles les pays de la région étaient confrontés il y a environ 25 ans (du début au milieu des années 1990). Nous avons identifié sept difficultés principales affectant le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une population importante, une augmentation rapide de la population scolarisable, une croissance faible ou stagnante du produit intérieur brut par habitant, de fortes inégalités de revenus, un taux de pauvreté élevé, une grande diversité linguistique et une incidence élevée de conflits violents. Les pays sont classés dans quatre catégories différentes selon qu'ils aient été confrontés à *peu de difficultés*, *quelques difficultés* ou *beaucoup de difficultés* dans les années 1990.

Une grande partie des pays du groupe 4 ont connu beaucoup de difficultés contextuelles, notamment une forte croissance démographique, une incidence élevée de conflits fréquents, une grande diversité linguistique, une croissance économique lente et de fortes inégalités économiques ; celles-ci ont considérablement ralenti le développement de leur système éducatif. À l'opposé, une bonne partie des pays du groupe 1 (qui réunit la plupart des pays à revenu intermédiaire de la région, où les taux de croissance démoestent relativement faibles et les autres difficultés sont moins importantes) ont non seulement universalisé l'enseignement primaire mais sont près d'aboutir au même résultat pour l'enseignement secondaire du premier cycle. De nombreux pays du groupe 1 participent également à des évaluations régionales et internationales, ce qui témoigne de leur intérêt croissant pour l'apprentissage des élèves et la constitution du capital de connaissances nécessaire à leur compétitivité économique.

L'état du capital de connaissances en Afrique subsaharienne

Le capital de connaissances ne se mesure pas facilement. Le nombre moyen d'années de scolarité, indicateur du capital de connaissances couramment utilisé par le passé, aujourd'hui ni suffisant ni approprié, se voit remplacer par divers indicateurs visant à mesurer directement les compétences en lecture et en calcul ainsi que dans d'autres domaines. En Afrique subsaharienne, mesurer l'amélioration de l'apprentissage s'avère compliqué (et les comparaisons entre pays le sont encore plus), car les tests évaluent les apprentissages de manière différente, mesurent peu de compétences (se limitant généralement aux mathématiques et à lecture de niveau primaire) et ne sont généralement pas comparables dans le temps. Malgré ces insuffisances, ce rapport a pu réunir suffisamment d'éléments pour pouvoir tirer certaines conclusions, dont voici un résumé.

De nombreux enfants ne sont toujours pas scolarisés. Malgré les progrès salutaires enregistrés par le passé, on estime que 54,6 millions d'enfants africains en âge d'aller à l'école primaire et en premier cycle du secondaire, soit en moyenne 24 % de cette tranche d'âge, n'étaient pas scolarisés en 2015, représentant 45 % des enfants non scolarisés et déscolarisés dans le monde et beaucoup d'entre eux ne fréquenteront peut-être jamais l'école ². Les trois pays d'Afrique subsaharienne les plus peuplés comptent environ 40 % de ces enfants non scolarisés et déscolarisés : 10,5 millions au Nigeria, 7,5 millions en Éthiopie et 3,2 millions en République démocratique du Congo.

Chez les enfants scolarisés, les niveaux d'apprentissage sont faibles. Exception faite des pays qui ont réussi à universaliser l'enseignement primaire de façon satisfaisante, dans la quasi-totalité des évaluations régionales et internationales des acquis, moins de 50 % des élèves atteignent le niveau de compétence minimal requis, et même moins de 25 % dans nombre d'entre eux. Un premier objectif raisonnable de 75 % semble atteignable quelle que soit la situation.

Les niveaux d'apprentissage sont faibles dès les premières années d'études. L'enseignement de la lecture, qui est crucial pour que les enfants puissent progresser dans leur scolarité, n'est pas du tout efficace dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Dans plusieurs d'entre eux, les évaluations de lecture en début de cycle primaire révèlent que 50 à 80 % des enfants de deuxième année ne pouvaient pas répondre à une seule question portant sur un court passage rédigé dans la langue d'enseignement. Une grande partie n'avait pu lire un seul mot.

Les niveaux d'apprentissage montrent des signes d'amélioration. En Afrique australe et en Afrique de l'Est, les scores des élèves aux tests du SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation) ont fortement augmenté entre 2007 et 2013 ³.

Néanmoins, en 2013, un tiers des élèves de sixième année n'avaient toujours pas atteint le niveau élémentaire en lecture et en calcul. Sur le plan international, les scores des élèves de quatre pays d'Afrique subsaharienne ayant participé à des évaluations internationales récentes ⁴ étaient bien plus faibles que ceux de pays à revenu faible ou intermédiaire ailleurs dans le monde, et même de plusieurs écarts-types par rapport aux scores des élèves des pays à revenu élevé ⁵. L'Afrique du Sud et le Ghana ont néanmoins fait des progrès considérables, malgré leurs débuts modestes ; la proportion d'élèves de huitième ou de neuvième année ayant atteint un niveau *bas* en mathématiques sur l'échelle de référence TIMSS y était plus importante lors des évaluations les plus récentes que lors des évaluations précédentes ⁶.

L'amélioration des compétences en lecture et en calcul en début de cycle primaire doit constituer une priorité. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves inscrits dans les deux premières années d'enseignement est sensiblement plus élevé que la taille des classes d'âge concernées de jusqu'à 20 à 50 % ⁷. Ce « gonflement » des effectifs s'explique par le fait que des enfants trop jeunes ou trop âgés par rapport à l'âge officiel du début de la scolarité se retrouvent également inscrits en première année, ainsi certains élèves redoublent (parfois plusieurs fois) en première ou en deuxième année. Ce problème persiste depuis plus d'une décennie dans de nombreux pays de la région, aggravant les conditions d'apprentissage et grevant le budget. Ce « syndrome d'inefficacité » est particulièrement exacerbé dans des pays tels que le Burundi, l'Éthiopie, la Guinée-Bissau, Madagascar, l'Ouganda, le Rwanda, la Sierra Leone et le Togo, où l'accès à l'éducation s'est considérablement développé ces dix dernières années. Toutefois, l'expérience des pays « établis » (groupe 1) et des pays performants d'Amérique latine montre qu'il est possible, sur une période de dix à quinze ans, de réduire l'« engorgement » en début du cycle primaire : pour ce faire, il faut compiler des données par âge et par année d'étude, établir des normes relatives à l'âge correspondant à chaque niveau d'étude, les diffuser auprès des fonctionnaires de l'éducation du niveau primaire, et appuyer le développement de l'enseignement préscolaire.

Dans les premières années d'études, les enfants apprennent mieux dans une langue qui leur est familière. Si l'on souhaite que les enfants atteignent le niveau où ils peuvent apprendre *par* la lecture, l'enseignement doit être dispensé dans une langue qui leur est familière, habituellement leur langue maternelle ou bien une langue véhiculaire (nous la désignerons sous l'expression « langue parlée à la maison »). Il ressort des données disponibles que l'utilisation de la langue parlée à la maison comme langue d'enseignement pendant au moins les premières années du primaire (soit environ six ans de scolarité) constitue un très bon moyen pour permettre aux jeunes enfants d'atteindre ce niveau de compétence de lecture (Ouane et Glanz, 2011 ; Trudell, 2016). Il leur faudra en effet acquérir non seulement les compétences de base en lecture, en écriture et

en calcul, mais aussi les compétences nécessaires pour étudier des sujets plus *complexes*. Très peu de pays d'Afrique subsaharienne disposent d'une politique en matière de langue d'enseignement qui soit cohérente dans le temps et effectivement mise en œuvre. C'est le cas de l'Afrique du Sud, du Burundi, de l'Éthiopie et la Tanzanie, qui prévoient entre autres que l'enseignement dispensé aux jeunes enfants doit se faire dans une langue qui leur est familière.

Beaucoup d'enfants abandonnent l'école avant d'avoir terminé leur éducation de base. Mettre l'accent sur l'apprentissage dès les premières années d'études est déterminant en ce qui concerne l'achèvement de l'éducation de base. Dans de nombreux pays de la région, un pourcentage important d'enfants abandonne l'école avant la fin de ce cycle. Les parents exposent différentes raisons motivant cet abandon. Au niveau primaire, ils mentionnent le coût élevé de la scolarité, la mauvaise qualité et l'éloignement, ils ajoutent mariage et grossesse précoce⁸. Les incitations financières accordées aux ménages se sont révélées efficaces pour contrer l'influence de ces facteurs sur la scolarisation et la fréquentation scolaire. Parmi les autres interventions prometteuses au niveau du premier cycle du secondaire figurent l'installation de toilettes séparées pour les filles et des clubs pour adolescentes, qui offrent des modèles positifs aux filles. Ces initiatives ont également contribué à améliorer la santé et le bien-être des filles dans les écoles.

Les examens à enjeux élevés sont un frein majeur à la progression des élèves. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne continuent d'avoir des examens de sélection à enjeux élevés qui déterminer quels enfants passent ou non au niveau d'enseignement suivant. Cela a pour effet pervers d'inciter les enseignants à enseigner en « se focalisant sur l'examen » et conduit à des redoublements inutiles. Dans vingt-huit des quarante-trois pays pour lesquels des données sont disponibles à ce sujet, les examens à enjeux élevés ont lieu à tous les niveaux d'enseignement : primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire (Sayed et Kanjee, 2013). Les pays qui ont supprimé ces examens entre le primaire et le premier cycle du secondaire ont enregistré une augmentation significative des inscriptions dans le premier cycle du secondaire et une amélioration du taux d'achèvement de l'éducation de base⁹.

De la nécessité de mieux gérer et accompagner les enseignants

Les pays d'Afrique subsaharienne ont besoin de restructurer leurs politiques et programmes en relation avec le recrutement, la préparation, le déploiement, l'assiduité et l'encadrement professionnel des enseignants, du début du cycle primaire à la fin du premier cycle du secondaire. Les exigences concernant la mise en œuvre des politiques sur la langue d'enseignement doivent entre autres

être mises en cohérence avec la planification et la gestion des enseignants. Pour les enseignants en activité, en particulier ceux qui ont des compétences pédagogiques limitées et peu de connaissances sur le contenu enseigné, il est essentiel de leur offrir un accompagnement en continu, à proximité ou à l'intérieur de leur établissement de rattachement, en relation avec l'amélioration de l'enseignement dans des domaines tels que la lecture, les compétences scolaires, les mathématiques et les sciences. Les programmes de formation initiale ciblant les nouvelles recrues du corps enseignant doivent être complètement repensés pour mettre l'accent sur la maîtrise du contenu du programme scolaire, les stratégies d'enseignement concrètes et les attitudes à adopter vis-à-vis du développement professionnel continu.

Pour tous les enseignants, il faut améliorer les qualifications professionnelles en vue d'offrir des possibilités de carrière, en offrant des options de formation différenciées qui comprennent une formation initiale, un développement professionnel continu, des critères d'éligibilité à la formation appropriés, des normes de titularisation, ainsi qu'une attention portée au suivi de la mise en œuvre, notamment par le biais de la budgétisation des augmentations futures de salaire. Il y a lieu d'accompagner le redéploiement des effectifs en vue d'assurer des taux d'encadrement raisonnables de plusieurs mesures, notamment la planification, la coordination, la négociation, les mesures incitatives et une redevabilité stricte. Il est nécessaire d'augmenter le temps d'enseignement en assurant la présence d'enseignants en classe et en ayant éventuellement recours à des suppléants. Pour être efficaces, les enseignants ont également besoin d'un environnement de travail propice ; dans tous les pays à l'exception de ceux du groupe 1, moins de 10 % des écoles disposent actuellement des conditions minimales en la matière ¹⁰.

Les arguments en faveur d'une augmentation et d'une plus grande efficacité des dépenses consacrées à l'éducation

En 2014, la valeur médiane des dépenses publiques par élève dans les pays d'Afrique subsaharienne n'était que de 208 USD dans l'enseignement primaire et de 412 USD dans l'enseignement secondaire (en dollars PPA constants de 2013), contre respectivement 451 USD et 665 USD en Asie du Sud, la région où les dépenses par élève sont les plus faibles après l'Afrique subsaharienne ¹¹. Les salaires des enseignants absorbent de surcroît une bonne partie de ces dépenses dans la région, ce qui laisse peu de ressources pour financer les intrants indispensables à un enseignement efficace (Banque mondiale, 2017).

Il est important d'augmenter les dépenses d'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne pour atteindre le quatrième Objectif de

développement durable (ODD) des Nations unies : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité ». Dans beaucoup d'entre eux, l'enveloppe budgétaire totale ne peut s'accroître que par le biais d'une plus grande mobilisation des ressources nationales, c'est-à-dire en augmentant la base fiscale.

Il est également nécessaire d'établir plus judicieusement les priorités budgétaires du secteur de l'éducation. Enfin, il est possible d'accroître l'efficacité de ces dépenses, notamment en améliorant la planification et l'exécution du budget ainsi que le déploiement des enseignants.

Améliorer les processus de planification et d'exécution du budget. Il est nécessaire d'affecter des ressources supplémentaires à des dépenses non salariales qui peuvent améliorer drastiquement la qualité de l'éducation, comme les supports d'apprentissage et le respect des conditions minimales d'enseignement dans les écoles. Certains aspects de la gestion des finances publiques permettront aux gouvernements d'obtenir une meilleure rentabilité : citons notamment l'amélioration des contrôles des états de paie et des primes et indemnités des enseignants ainsi qu'une meilleure exécution des dépenses budgétaires non salariales grâce à la planification des achats et à la gestion contractuelle, notamment pour la construction d'écoles communautaires.

Améliorer le déploiement des enseignants, leur assiduité et leur accompagnement professionnel. La masse salariale représentant une part importante des dépenses d'éducation, il est essentiel de faire bon usage des enseignants pour assurer la bonne santé globale du système éducatif. Dans beaucoup de pays, il existe des écoles qui ont un nombre d'enseignants disproportionné par rapport à d'autres établissements comptant autant d'enfants scolarisés et de façon générale, les écoles urbaines sont largement favorisées lors des affectations par rapport aux écoles situées dans des régions difficiles d'accès. Par ailleurs, l'assiduité en classe et dans les écoles des enseignants pose partout problème. La plupart des absences de l'école sont autorisées, ce qui laisse deviner un problème concernant la gestion des politiques en matière de congés. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ne disposent souvent du soutien nécessaire, ou de la formation adéquate, pour être efficaces dans leur travail. Pour que les dépenses d'éducation soient efficaces, il est donc essentiel d'améliorer la gestion et l'accompagnement des enseignants afin d'assurer leur présence en classe et l'efficacité de leur enseignement.

De la nécessité de combler le déficit de capacité

La plupart des ministères de l'éducation, et tout particulièrement ceux qui n'ont toujours pas réussi à assurer une couverture universelle de l'enseignement primaire, ont de grandes difficultés à gérer les fonctions fondamentales du système

éducatif, à savoir la formation, le déploiement, la rémunération, la redevabilité des enseignants ; le choix des sites des écoles et la construction des établissements ; la passation de marchés et la livraison dans les délais des manuels scolaires et des supports d'apprentissage ; la collecte, l'analyse et l'exploitation périodiques des données relatives notamment à l'apprentissage des élèves.

Les capacités nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves sont encore plus importantes que celles exigées pour le développement de la scolarisation primaire. Les ministères de l'éducation de la région sont néanmoins confrontés à ces deux exigences en parallèle. Pour mettre résolument l'accent sur l'apprentissage, ils doivent donc aligner toutes les politiques et institutions sur cet objectif, ce qui exige des capacités techniques spécialisées ainsi que des capacités « humaines et relationnelles » pour diriger, coordonner et changer de cap selon les besoins. En outre, les systèmes éducatifs de la région sont devenus vastes et complexes : fonctions et parties prenantes sont de plus en plus nombreuses alors que leur gestion est de plus en plus décentralisée. Arriver à une convergence entre ces acteurs aux fonctions si variées exige une attention particulière. Ces capacités « humaines et relationnelles » sont, en réalité, les plus difficiles à acquérir.

Cette étude identifie cinq domaines de capacité importants :

- la production et l'utilisation de données ;
- la capacité technique ;
- la coordination entre les institutions ;
- la redevabilité et les mesures incitatives ;
- la négociation et la concertation avec les parties prenantes.

Perspectives d'avenir

Les trajectoires éducatives des pays d'Afrique subsaharienne ont considérablement divergé au cours des 25 dernières années. À quoi ressembleront-elles dans 15 ans ? Tout dépendra de l'issue des trois défis majeurs relatifs aux taux de fécondité, à la croissance économique et aux conflits.

Les pays du groupe 1 ont par exemple des taux de fécondité plus faibles, même si les populations du Congo (Rép.), du Gabon, du Ghana, du Kenya et du Zimbabwe continueront de croître pendant un certain temps. Ces pays feront probablement plus de progrès en matière d'éducation que les pays confrontés à une « catastrophe démographique », où les taux de fécondité s'élèvent à cinq enfants par femme ou plus ¹². Ces derniers comprennent à la fois les pays du groupe 2 (comme la République démocratique du Congo, la Tanzanie et l'Ouganda) et de nombreux pays qui n'ont fait que des progrès limités jusqu'ici ou

qui sont particulièrement en retard. Avec la croissance démoet l'amélioration de la progression des élèves prévue dans l'éducation de base sur l'ensemble de la région, on peut escompter une augmentation des effectifs de 50 % dans l'enseignement primaire d'ici 2030. Les effectifs du premier cycle du secondaire devraient également augmenter rapidement, voire plus que doubler dans certains pays.

Les écarts de croissance économique se sont creusés dans la région : certains pays ont pu maintenir des taux de croissance élevés, hors période de crise financière de 2008, d'autres ont vu leur croissance ralentir. La situation dépendra donc pour beaucoup du maintien ou non des taux de croissance mais la baisse des cours actuelle des matières premières, est de mauvaise augure. Les pays qui diversifient leur économie se placent sous de meilleurs auspices. La croissance économique affectera également la capacité des pays de la région à mobiliser davantage de ressources pour l'éducation, un facteur essentiel pour pouvoir soutenir le développement du système éducatif et promouvoir l'apprentissage.

Les conflits, l'un des obstacles au progrès en matière d'éducation, même s'ils se sont apaisés dans certains pays, se sont aggravés sur l'ensemble du continent¹³. Le déclin des conflits offre l'occasion d'améliorer l'éducation de base, alors que leur augmentation pourrait menacer les résultats scolaires des pays des groupes 1 et 2 et compromettre toute chance d'amélioration des groupes 3 et 4.

Ces perspectives sont très préoccupantes. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne vont perdre du terrain du fait d'une croissance démorapide et d'une croissance économique peu vigoureuse. Les défis les plus pressants pour ces pays seront de réduire et de stabiliser la croissance démoet d'accroître les ressources nationales consacrées à l'éducation. Néanmoins, les réalisations de la région de ces deux dernières décennies sont des facteurs encourageants et il y a matière à optimisme : les avancées en matière de couverture et les gains, modestes, réalisés en matière de qualité de l'apprentissage peuvent être maintenus, voire renforcés, en particulier dans les pays où la croissance démoralentit et où l'économie se diversifie et devient plus résiliente.

Notes

1. Chiffres issus de la base de données de l'Institut de statistique (UIS.Stat) de l'UNESCO (consulté le 2 octobre 2017) – <http://data.uis.unesco.org>.
2. Taux de non-scolarisation issus de l'analyse des micro-données des études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS, *Living Standard Measurement Study*) et des enquêtes démographiques et de santé nationales (EDS) de la Banque mondiale.
3. En principe, les scores des trois séries du SACMEQ sont comparables et permettent de mesurer précisément l'amélioration dans le temps. Cela a cependant été remis en question. À ce jour, aucun rapport technique n'a été publié sur le SACMEQ IV (Bethell, 2016 ; Spaul, 2012).

4. Ces résultats comprennent les scores en mathématiques des élèves de huitième ou de neuvième année d'Afrique du Sud, du Botswana et du Ghana dans le cadre de l'enquête TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), ainsi que les scores des élèves de 15 ans à Maurice dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA+).
5. À ce jour, aucun pays d'Afrique subsaharienne n'a participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Maurice a participé à l'évaluation PISA+ portant sur les compétences des élèves de 15 ans en 2010. Le PISA+ évalue les élèves de dix systèmes éducatifs qui n'ont pas pu participer au projet PISA 2009 dans les délais prévus ; les évaluations étaient les mêmes que celles passées par leurs homologues ayant participé au PISA 2009, la seule différence étant qu'elles se sont déroulées en 2010.
6. L'évaluation internationale TIMSS caractérise le niveau des élèves à partir de scores de référence. Pour atteindre le niveau de référence *bas*, les élèves doivent avoir des connaissances mathématiques élémentaires, et notamment savoir additionner et soustraire des nombres entiers et savoir reconnaître des lignes parallèles et perpendiculaires ainsi que des figures géométriques familières.
7. Chiffres issus de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS. Stat) (consultée le 19 novembre 2016) – <http://data.uis.unesco.org>.
8. Les raisons de l'abandon scolaire ont été déduites de données provenant des études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS, *Living Standard Measurement Study*) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) de douze pays d'Afrique subsaharienne.
9. Analyse des taux de passage du primaire au secondaire à partir de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) – <http://data.uis.unesco.org>.
10. Les résultats proviennent d'une analyse des micro-données du SACMEQ III (2007) et du PASEC 2014 (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN). Les six conditions essentielles d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces sont les suivantes : (a) des enseignants qualifiés, ayant une bonne connaissance du contenu enseigné et de bonnes compétences pédagogiques ; (b) un maximum de 50 élèves par enseignant ; (c) des services de base, comme la présence de toilettes pour filles et l'électricité ; (d) un accès aux manuels de lecture et de mathématiques ; (e) une présence régulière des élèves et des enseignants en classe ; (f) un environnement scolaire exempt de violence et de maltraitance.
11. Données UNESCO 2016 (tableaux statistiques pour l'exercice se terminant en 2014, version longue : tableau 16. Engagement financier national en faveur de l'éducation : dépense publique).
12. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, l'indice synthétique de fécondité est supérieur à six. L'indice synthétique de fécondité est le nombre d'enfants que mettrait au monde au cours de sa vie une femme dont la fécondité par âge suivrait les tendances actuelles.
13. Le nombre médian de conflits par million d'habitants a presque doublé depuis le milieu des années 1990, passant de 2 à 3,6 événements.

Références

- Banque mondiale (2017), « Education Public Expenditure Review Guidelines », document de travail, rapport n° 116334, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bethell G. (2016), « Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities », document de travail, rapport n° ACS19117, Banque mondiale, Washington, DC.
- Ouane A. et Glanz C. (éds.) (2011), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor—A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg ; Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Tunis.
- Sayed Y. et Kanjee A. (2013), « Assessment in Sub-Saharan Africa: Challenges and Prospects » *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, n° 4, p. 373–384.
- Spaull N. (2012), « Equity & Efficiency in South African Primary Schools: A Preliminary Analysis of SACMEQ III South Africa », Stellenbosch University, Stellenbosch, Afrique du Sud.
- Trudell B. (2016), « The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa », évaluation d'impact commanditée par le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe, New York.
- UNESCO (2016), « Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet—Creating Sustainable Futures for All », UNESCO, Paris.

Acronymes

ACER	<i>Australia Council for Educational Research</i> (Conseil australien pour la recherche en éducation)
ACLED	<i>Armed Conflict Location and Event Data</i> (base de données sur les conflits armés et leur emplacement géographique)
ACP	Analyse en composantes principales
ADEA	<i>Association for the Development of Education in Africa</i> (Association pour le développement de l'éducation en Afrique)
AFD	Agence française de développement
APBET	<i>Alternative Provision of Basic Education and Training</i>
BIE-UNESCO	Bureau international d'éducation (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
CGE	<i>Center for Girls' Education</i> (Centre pour l'éducation des filles, Nigeria)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
COE	<i>Colleges of Education</i> (instituts supérieurs d'enseignement)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CSO	<i>Curriculum Support Officers</i>
CUCG	<i>Catholic University College of Ghana</i>
DAES	Département des affaires économiques et sociales des Nations unies
DBE	<i>Diploma in Basic Education</i> (diplôme en éducation de base, Ghana)
DCD-CAD	Direction de la coopération pour le développement (OCDE)

DBE	<i>Department of Basic Education</i> (ministère de l'Éducation de base, Afrique du Sud)
DPC	Développement professionnel continu
DPE	Dépenses publiques d'éducation
DPT	Dépenses publiques totales
EDS	Enquête démoet de santé
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques)
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i> (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
EPT	Éducation Pour Tous (Nations unies)
ETP	<i>Extra Teacher Program</i> (programme de recrutement d'un enseignant supplémentaire, Kenya)
FPE	Formation préparatoire des enseignants (formation initiale de nouvelles recrues ou mise à niveau d'enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés en poste)
FIRST	<i>Financial Sector Reform and Strengthening Initiative</i> (Initiative pour la réforme et le renforcement du secteur financier)
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations unies pour la population
GEQIP	<i>General Education Quality Improvement Project</i> (Programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général, Éthiopie)
GFDRR	<i>Global Facility for Disaster Reduction and Recovery</i> (Facilité mondiale pour la prévention des catastrophes et le relèvement)
GFP	Gestion des finances publiques
GPSS	<i>Global Program for Safer Schools</i> (Programme mondial pour des écoles plus sûres)
ICG	<i>International Crisis Group</i> (organisation non-gouvernementale sur la prévention et la résolution de conflits meurtriers)
IDM	Indicateurs de développement dans le monde (Banque mondiale)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire)

IEG	<i>Independent Evaluation Group</i> (Groupe d'évaluation indépendant, Banque mondiale)
IPE	Institut international de planification de l'éducation (UNESCO)
IPED	Institut panafricain d'éducation pour le développement
IPS/SDI	Indicateurs de prestation de services/ <i>Service Delivery Indicators</i> (Banque mondiale)
IPS	Indice de parité entre les sexes
IPTE	<i>Initial Primary Teacher Education</i> (formation initiale des enseignants du primaire, Malawi)
ISE	Indice socioéconomique
ISF	Indice synthétique de fécondité
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
JSEIP	<i>Junior Secondary Education Improvement Project</i>
KCSE	<i>Kenya Certificate of Secondary Education</i>
KNEC	<i>Kenya National Examination Council</i>
KUCCPS	<i>Kenya Universities and Colleges Central Placement Service</i>
LSMS	<i>Living Standards Measurement Study</i> (enquête sur la mesure des niveaux de vie, Banque mondiale)
MASTEP	<i>Malawi Special Teacher Training Program</i>
MEBA	Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation
MIITEP	<i>Malawi Integrated In-Service Teacher Education Program</i>
MoE	<i>Ministry of Education</i> (ministère de l'Éducation, Ghana)
MOEST	<i>Ministry of Education, Science and Technology</i> (ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Malawi)
MS4SSA	<i>Mathematics and Science in Sub-Saharan Africa</i> (Mathématiques et sciences en Afrique subsaharienne, Banque mondiale)
NAEP	<i>National Assessment of Education Progress in the United States</i>
NCDC	<i>National Curriculum Development Centre</i> (Centre national de développement du programme, Ouganda)
NNCE	<i>National Commission for Colleges of Education</i> (Commission nationale des instituts de formation des enseignants)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

ODD	Objectif de développement durable (Nations unies)
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU-DAES	Département des affaires économiques et sociales (Nations unies)
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PEFA	<i>Public Expenditure and Financial Accountability</i> (Programme d'examen des dépenses publiques et d'évaluation de la responsabilité financière, Banque mondiale)
PEIP	<i>Primary Education Improvement Project</i>
PER	<i>Public Expenditure Review</i> (examen des dépenses publiques, Banque mondiale)
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i> (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Programme international de recherche en lecture scolaire)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, OCDE)
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PPTÉ	Pays pauvres très endettés
PSI	Paquet de services intégrés
PSLE	<i>Primary School Leaving Examination</i>
REL	Ressources éducatives libres
RNNPS	Région des nations, nationalités et peuples du Sud (Éthiopie)
SABER	<i>Systems Approach for Better Education Results</i> (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs, Banque mondiale)
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality</i> (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation)

SADC	<i>Southern African Development Community</i> (Communauté de développement de l’Afrique australe)
SDI	<i>Service Delivery Indicators</i> (indicateur de prestation de services)
SEED	<i>School for Educational Evolution and Development</i> (École pour l’évolution et le développement de l’éducation)
SEIA	<i>Secondary Education Initiative in Africa</i> (initiative pour l’enseignement secondaire en Afrique, Banque mondiale)
SFCG	<i>Search for Common Ground</i>
SIGE	Système d’information de gestion de l’éducation
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE)
STEP	<i>Skills Toward Employment and Productivity</i> (Compétences pour l’employabilité et la productivité, Banque mondiale)
SUBEB	<i>State universal Basic Education Boards</i> (Éducation de base universelle)
TBA	Taux brut d’admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TCE	Transferts conditionnels en espèces
TEDS-M	<i>Teacher Education and Development Study in Mathematics</i> (étude sur l’éducation et le perfectionnement du personnel enseignant les mathématiques)
TIC	Technologies de l’information et de la communication
TIE	Transferts inconditionnels en espèces
TIMED	<i>Teacher Education and Development Study in Mathematics</i>
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Tendances de l’enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TRCN	<i>Teachers Registration Consil of Nigeria</i> (Conseil nigérian d’enregistrement des enseignants)
UBEC	<i>Universal Basic Education Commission</i> (Commission nationale de l’éducation de base universelle)
UCC	<i>University of Cape Coast</i>
UEW	<i>University of Education, Winneba</i>
UIT	Union internationale des télécommunications (Nations unies)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture)
UNGEI	<i>United Nations Girls’ Education Initiative</i> (initiative des Nations unies pour l’éducation des filles)

UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fonds des Nations unies pour l'enfance)
UPPET	<i>Universal Post Primary Education and Training</i> (Enseignement et formation universels post-primaires, Ouganda)
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
USE	<i>Universal Secondary Education</i>
UTDBE	<i>Untrained Teacher's Diploma in Basic Education</i> (diplôme d'enseignant non formé en éducation de base)
VVU	<i>Valley View University</i>

À l'épreuve des faits : contexte et progrès

Le capital de connaissances : la clé du développement futur de l'Afrique

Le capital de connaissances stimule la croissance économique et permet d'améliorer le niveau de bien-être des populations¹. L'Afrique subsaharienne ne peut se permettre de rester en retard alors qu'elle rentre dans une nouvelle phase de son développement économique marquée par une diversification accrue de l'économie, une urbanisation croissante, des avancées technologiques, une plus grande intégration économique régionale et mondiale et des perspectives d'accroissement du nombre d'emplois dans les secteurs à plus haute productivité. Les jeunes représentent une part importante et croissante de la population et pourraient être les vecteurs de cette transformation à condition d'être outillés, dès leur entrée sur le marché du travail, des connaissances et des compétences requises pour faciliter l'acquisition, l'adaptation et la diffusion de nouvelles connaissances et de nouvelles technologies. Une jeunesse plus instruite pourrait également contribuer à réduire les inégalités de revenus, favoriser la mobilité et la cohésion sociales et relancer une transition démographique actuellement stagnante à l'échelle de la région.

Pour constituer le capital de connaissances de l'Afrique subsaharienne, la première étape consiste à assurer la scolarisation des enfants dans le cycle primaire, un objectif qui est au centre des efforts de la région ces vingt-cinq dernières années. Sur ce point, la région a fait d'énormes progrès. Cependant, pour que le capital de connaissances soit à même de stimuler la transformation socioéconomique, il faudra qu'un plus grand nombre de personnes ait des aptitudes et compétences aux niveaux de sophistication requis dans une économie moderne. Le capital de connaissances de la région reste encore faible aujourd'hui, alors même que les frontières des connaissances ne cessent d'être repoussées. Par exemple, les élèves de huitième année d'Afrique du Sud,

du Botswana et du Ghana réussissent moins bien que leurs pairs d'autres régions en ce qui concerne les évaluations d'acquis et l'application de différents concepts mathématiques. La plupart de ces élèves de huitième année intégreront bientôt le marché du travail et resteront actifs une cinquantaine d'années. Les doter des connaissances et des compétences requises constitue une priorité pour la région.

Pour pouvoir se doter d'une base solide pour augmenter le capital de connaissances, les pays doivent faire en sorte que les jeunes effectuent neuf à dix ans d'études, ce qui correspond à l'« éducation de base », et acquièrent des compétences suffisantes en lecture, en calcul et en sciences (Fredriksen et Kagia, 2013). L'universalisation de l'éducation de base fait également partie des Objectifs de développement durable (ODD) 2030. Parmi ceux-ci, l'ODD 4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015)². Cet ouvrage porte sur la manière de développer l'accès à l'éducation de base tout en améliorant la qualité.

L'ODD 4 vise à garantir un enseignement primaire et secondaire complet, gratuit, équitable et de qualité, comportant un minimum de neuf ans d'enseignement obligatoire et conduisant à des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces. Cet objectif de développement est en phase avec les recommandations issues de trois séminaires régionaux portant sur la réforme de l'enseignement secondaire en Afrique (tenues en Éthiopie en novembre 2005, au Ghana en avril 2007 et au Rwanda en septembre 2007)³. Les représentants des systèmes éducatifs des différents pays participants, avec les partenaires de développement, se sont accordés sur la nécessité d'une réforme du secteur de l'éducation avec un minimum de neuf ans d'éducation de base pour assurer le développement de compétences pertinentes pour un marché du travail en pleine mutation (BIE-UNESCO, 2007). Bien que cet ouvrage s'intéresse essentiellement à cette scolarité sur neuf ans, certains chapitres, dont ceux sur la gestion des enseignants et le déploiement du budget, auront une portée plus générale.

Nous nous appuyons ici sur de précédentes analyses comparatives régionales portant sur l'éducation en Afrique subsaharienne (Fredriksen et Kagia, 2013 ; Majgaard et Mingat, 2012), les complétant avec les évaluations des acquis plus récentes, en particulier celles s'intéressant aux premières années de scolarité, et documentant les bonnes pratiques de la région dans certains domaines clés. Cet ouvrage n'aborde pas l'éducation et la formation au-delà de l'enseignement de base, ni l'alphabétisation des adultes, car une prochaine étude de la Banque mondiale portera la question des compétences en Afrique subsaharienne (Arias, Santos et Evans, à paraître). Il ne porte pas non plus sur le développement préscolaire, puisqu'un rapport mondial publié récemment par la Banque mondiale aborde ce sujet (Denboba *et al.*, 2014), ni la question des jeunes non

scolarisés ou déscolarisés en Afrique subsaharienne étant donné qu'une étude régionale a porté sur ce sujet en 2015 (Inoue *et al.*, 2015).

Cet ouvrage s'adresse principalement aux décideurs politiques, praticiens et partenaires qui s'intéressent à la constitution du capital de connaissances en Afrique subsaharienne. Cette étude part du principe fondamental que bien que les pays d'Afrique subsaharienne puissent apprendre de systèmes très performants, les pays à revenu faible ou intermédiaire, en particulier ceux de leur région, peuvent s'avérer être une source d'inspiration pertinente. Il est en effet plus profitable de s'approprier l'expérience de pays qui connaissent des contextes similaires, voire plus difficiles. Les possibilités de comparaison facilitent la conception et la mise en œuvre d'interventions ou de politiques prometteuses et plus adaptées et la proximité de contexte est par ailleurs importante : il est possible qu'une intervention efficace dans un pays à revenu élevé, où les conditions d'enseignement sont généralement plutôt favorables, ne produise pas les mêmes résultats dans un pays à revenu faible ou intermédiaire, où de telles conditions sont souvent absentes.

Les pays d'Afrique subsaharienne doivent se construire leurs propres répertoires d'interventions concluantes et, lors de leur mise en œuvre, enrichir les réflexions et capitaliser les acquis d'expérience. Lorsqu'ils tirent des enseignements d'autres pays, et notamment de pays similaires à revenu faible ou intermédiaire, ils doivent veiller à ne pas emprunter des solutions « toutes faites ». En effet, ce serait faire l'impasse sur le travail essentiel d'adaptation au contexte local, notamment en termes de contraintes et d'opportunités. Dans leur quête de meilleurs résultats d'apprentissage, les pays de la région doivent donc utiliser un cadre de mise en œuvre active, ce qui passe, entre autres, par le fait de rechercher des exemples de bonnes pratiques, d'adapter les modèles les plus intéressants à leur contexte national et de s'engager dans un cycle permanent d'amélioration (mise en œuvre – évaluation – réforme) pour atteindre les résultats escomptés. Les responsables et les professionnels de l'enseignement de tous niveaux, depuis le directeur d'établissement jusqu'aux chargés de la planification stratégique, doivent maîtriser la totalité de ce processus. S'il y a bien une chose à apprendre des pays très performants, c'est qu'il est nécessaire de renforcer ce type de capacités pour obtenir des gains durables en termes de résultats d'apprentissage.

Le reste de ce chapitre décrit notre approche, abordant tout d'abord le cadre conceptuel utilisé, qui met l'accent sur l'importance de la démarche scientifique dans l'identification des interventions efficaces et de la solidité des pratiques de mise en œuvre dans l'amélioration des services éducatifs. Nous donnons ensuite une vue d'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, en s'appuyant une classification simple à deux dimensions : (a) les progrès accomplis en matière de développement de l'enseignement primaire au cours des quinze dernières années, et (b) les difficultés rencontrées par sur le plan contextuel entre le début

et le milieu des années 1990. La dernière section met en regard les difficultés rencontrées et les progrès accomplis en matière d'éducation, dégagant ainsi un référentiel utile à notre analyse et nous permettant également d'identifier quatre pays sur lesquels nous porterons une attention particulière.

Le cadre conceptuel de l'étude : améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace

Améliorer la qualité de l'enseignement nécessite à fois que les interventions et leur mise en œuvre soient efficaces. C'est grâce à une démarche scientifique que l'on peut déterminer quelles interventions sont utilisables (la « science »), cette connaissance donnant lieu à une mise en œuvre efficace de la prestation de services éducatifs et, *in fine*, une amélioration des apprentissages. Les interventions qui stimulent efficacement la participation scolaire et l'apprentissage des élèves sont bien documentées ; on en sait moins en revanche sur ce qui rend une pratique de mise en œuvre efficace. Nous mettons à profit des données probantes sur ce qui fait qu'une intervention ou une mise en œuvre est efficace pour définir un cadre conceptuel dont les thématiques principales seront développées dans les chapitres suivants.

La science : choisir des interventions efficaces

Un système éducatif performant offre des opportunités d'apprentissage à l'ensemble de ses élèves et leur permet d'atteindre des niveaux d'apprentissage élevés, le tout de façon équitable, indépendamment des attributs des écoles (par exemple leur situation géographique) ou des élèves (milieu socioéconomique, sexe, origine ethnique ou langues, par exemple). C'est un défi de taille. La question de savoir comment rendre les systèmes éducatifs plus performants a fait l'objet de nombreux débats au cours des cinquante dernières années, et de nombreuses études internationales ont été entreprises pour faire la lumière sur ce sujet. Comme l'a fait remarquer Foshay (1962), « *si la coutume et la loi définissent ce qui est admissible sur le plan éducatif au sein d'une nation, les systèmes éducatifs en dehors des frontières nationales suggèrent ce qui est possible d'un point de vue pédagogique* ».

C'est en partant de la réalité de différents pays et des variations dans leurs systèmes éducatifs, budgets, écoles, salles de classes et enseignants que l'on peut définir ce champ des possibles. Depuis les années 1950, des enquêtes d'évaluation internationales à grande échelle ont exploré la manière dont ces variations peuvent influencer l'apprentissage des élèves. Ces évaluations fournissent de nombreux renseignements sur les différences qui existent entre les systèmes éducatifs et sur la manière dont ces différences peuvent avoir un effet sur les résultats des élèves, ce qui a permis d'alimenter une vaste littérature sur les

interventions efficaces en matière d'amélioration des compétences des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. Les pays ayant obtenu de moins bons résultats dans le cadre de ces évaluations des acquis ont souvent demandé conseil aux pays ayant atteint un niveau de performance plus élevé.

De plus en plus de pays à revenu faible ou intermédiaire prennent part aux principales enquêtes d'évaluation internationales à grande échelle. Ainsi, seuls 6 % des pays participant à l'enquête TIMSS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) étaient à revenu faible ou intermédiaire lors de la deuxième édition, en 1980, contre plus de 25 % lors de la sixième édition, en 2015. En ce qui concerne le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), aucun système éducatif des pays à revenu faible ou intermédiaire n'a participé en 2000, mais ces derniers représentaient plus d'un tiers des participants en 2015. On en sait plus sur l'efficacité des modèles en fonction du niveau de développement économique des pays : en effet, les caractéristiques qui sont associées à de meilleures performances dans les pays à revenu élevé ne le sont pas toujours dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Par exemple, dans les pays à revenu élevé, les systèmes éducatifs où les écoles sont dotées d'une plus grande autonomie obtiennent de meilleurs résultats ; ce n'est pas le cas pour les systèmes éducatifs de pays à revenu faible ou intermédiaire (Hanushek, Link et Woessmann, 2013).

Vu le décalage très net entre les contextes des pays à revenu élevé et ceux des pays à faible revenu, les responsables des systèmes éducatifs des pays à revenu faible ou intermédiaire sont amenés à chercher conseil dans des pays partageant des conditions similaires aux leurs. En conséquence, des enquêtes d'évaluation à grande échelle de portée régionale ont commencé à prendre de l'importance en Amérique latine et en Afrique subsaharienne. Celles-ci fournissent des données probantes propres à ces régions sur les corrélats de l'apprentissage des élèves. Deux de ces enquêtes d'évaluation régionales portant sur des pays d'Afrique subsaharienne – le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) dans dix pays francophones et le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ) dans seize systèmes éducatifs de la région – ont permis de générer des informations plus adaptées sur les différences systémiques et les interventions efficaces.

D'autres études portant sur les caractéristiques des écoles et des salles de classe qui sont associées à de meilleurs résultats des élèves dans des pays à revenu faible ou intermédiaire situés ailleurs dans le monde. Ces analyses ont également démontré que les caractéristiques qui sont associées à une meilleure performance dans les pays à revenu élevé ne le sont souvent pas dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Lockheed, Prokic-Breuer et Shadrova, 2015).

Enfin, des évaluations d'impact rigoureuses en nombre croissant ont alimenté les connaissances sur les interventions qui réussissent à améliorer les taux

de scolarisation, la fréquentation scolaire, l'apprentissage et l'achèvement des études dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Un examen récent de ces travaux a permis d'identifier un ensemble d'interventions qui se sont toujours avérées efficaces partout où elles ont été appliquées dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Snilstveit *et al.*, 2015).

La prestation de services éducatifs : assurer une mise en œuvre efficace

La mise en œuvre est une étape cruciale. Des interventions (politiques ou pratiques éducatives) qui ont fait leurs preuves ne produiront pour autant des résultats positifs que lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière efficace. C'est ce que Fixsen *et al.* (2005, p. 69) décrivent comme le fait de « faire passer la science dans les services » pour « transformer les systèmes de services » (entendant par science, les travaux de recherche sur les programmes et les pratiques efficaces).

L'on ne peut donc s'attendre à une amélioration des résultats en matière d'éducation que lorsque les interventions et leur mise en œuvre sont efficaces. Dans le secteur de l'éducation, l'école constitue l'organisme phare de cette mise en œuvre des services éducatifs et les enseignants et les chefs d'établissement en sont les agents principaux. Pour que les écoles et les enseignants mettent en œuvre les interventions de manière efficace, il faut que la stratégie de mise en œuvre soit bien planifiée et bien exécutée. Les travaux de recherche font état d'un certain nombre de composantes indispensables : une sélection minutieuse du personnel (agents de mise en œuvre), leur formation préparatoire, le développement de leurs compétences grâce à un accompagnement professionnel, l'évaluation des performances des agents, l'évaluation de l'intervention, un soutien administratif de facilitation (Fixsen *et al.*, 2005), ainsi que des mesures incitatives et des mécanismes de redevabilité. Une grande partie de cette stratégie devra être mise en œuvre à des niveaux supérieurs à celui de l'école par le système éducatif lui-même.

Les éléments suivants sont des indicateurs d'une mauvaise mise en œuvre dans le système éducatif de pays à revenu faible ou intermédiaire : un absentéisme élevé des enseignants à l'école et en classe, de mauvaises pratiques pédagogiques, un taux d'encadrement excessivement faible et une faible proportion d'enseignants qualifiés parmi les enseignants en poste (Rogers et Vegas, 2009 ; Banque mondiale, 2013). Les interventions visant à améliorer l'efficacité des services éducatifs dans ces pays ont souvent cherché à réduire l'absentéisme des enseignants par le biais de mesures incitatives et de mécanismes de redevabilité, à diminuer la taille des classes et à augmenter la proportion d'enseignants ayant reçu une formation (Cueto *et al.*, 2008 ; Glewwe, Ilias et Kremer, 2010 ; Muralidharan et Sundararaman, 2011). Cependant, augmenter l'assiduité des enseignants en classe, le taux d'encadrement ou la proportion d'enseignants qualifiés n'est pas nécessairement une intervention efficace pour améliorer l'apprentissage des élèves, sauf à améliorer également la qualité de l'enseignement

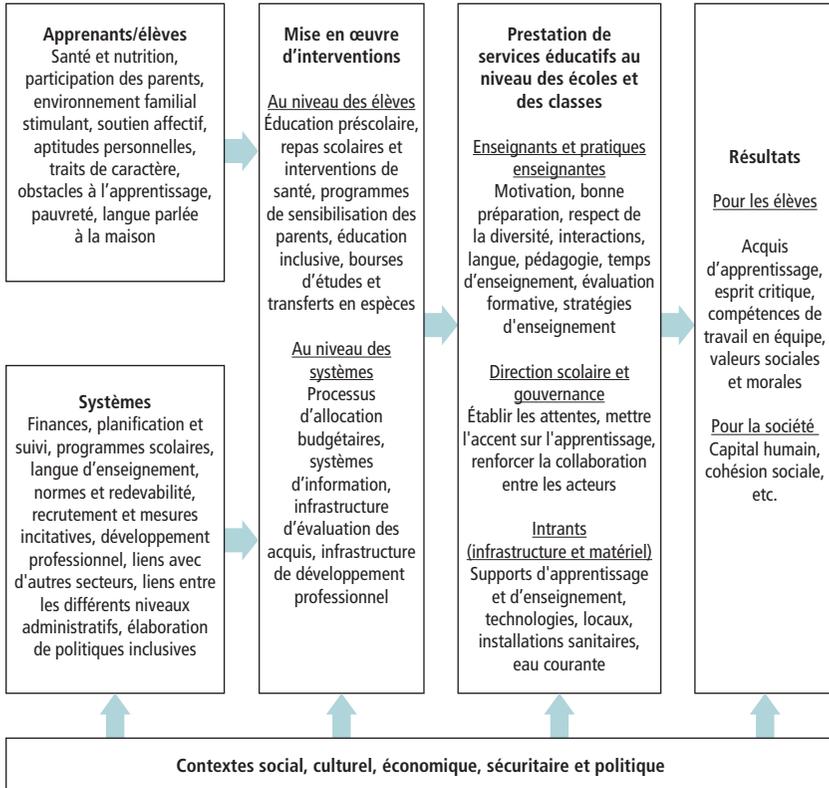
lui-même. À titre de comparaison, dans les pays à revenu élevé, les interventions visant à améliorer l'efficacité des services d'éducatifs ont souvent cherché à assurer que les enseignants aient un socle de connaissances solide et à modifier les pratiques pédagogiques. L'accompagnement professionnel semble constituer une stratégie de mise en œuvre très efficace permettant d'améliorer les pratiques enseignantes (Joyce et Showers, 2002).

Le cadre conceptuel de cette publication tient à la fois de théories de l'apprentissage (et de données probantes sur ce qui fait qu'une intervention est efficace) et d'une approche systémique (et de données probantes sur ce qui fait qu'une mise en œuvre est efficace). Il est aligné avec les cadres standards de la qualité éducative (Lockheed et Verspoor, 1991) ainsi que les approches plus récentes de la Banque mondiale que sont l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER) et les indicateurs de prestation de services (IPS/SDI)⁴. Le cadre analytique standard de Lockheed et Verspoor s'intéresse aux apprenants, au système éducatif, aux conditions dans les écoles et les salles de classe, ainsi qu'aux résultats des élèves. SABER porte quant à lui sur les politiques éducatives et le modèle IPS/SDI sur l'apport effectif d'intrants essentiels à l'école et à la salle de classe. Le cadre utilisé ici considère quant à lui que la mise en œuvre constitue un élément clé, situé à mi-chemin entre les politiques éducatives et les processus de prestation de services éducatifs qui, *in fine*, auront un impact sur l'apprentissage des élèves (graphique 1.1).

Ce cadre conceptuel tient compte du fait que le contexte social, culturel, économique, sécuritaire et politique façonnera le système éducatif. Tous les pays ne rencontrent pas les mêmes difficultés dans le développement de leur système éducatif. Les conflits, la violence et la fragilité des pouvoirs publics ont un impact négatif particulièrement marqué sur leur viabilité. Selon l'OCDE, « à peine un cinquième des États et économies fragiles sont en bonne voie [de réaliser] l'objectif de [l'universalisation de la scolarité] dans l'enseignement primaire, contre près de la moitié des pays en développement non-fragiles » (OCDE, 2016). Les pays fragiles sont également en retard en ce qui concerne l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation.

L'environnement familial et la manière dont il influence les caractéristiques des élèves affecteront également leur éducation de plusieurs façons : ils auront notamment un impact sur leur propension à fréquenter l'école, leur intérêt pour l'école et leur espérance d'apprentissage. En investissant dans la prise en charge et le développement préscolaire, les effets négatifs potentiels du milieu familial peuvent être partiellement compensés, par exemple au moyen d'interventions à l'échelle du système éducatif axées sur les apprenants telles que l'ouverture d'écoles maternelles, la distribution de repas scolaires et d'autres interventions ayant trait à la nutrition et la santé, les programmes de sensibilisation des parents, les programmes d'éducation inclusive, les bourses d'études et les transferts en espèces. Toutes ces interventions sont susceptibles d'encourager la participation scolaire.

Graphique 1.1 Cadre conceptuel de l'étude : améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace



Source : D'après UNESCO (2015) et les sites Internet de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs de la Banque mondiale (SABER – *Systems Approach for Better Education Results* : <http://saber.worldbank.org/index.cfm>) et des Indicateurs de prestation de services (IPS/SDI : <https://www.sdindicators.org/>).

Parmi les interventions systémiques visant à garantir une prestation de services éducatifs de qualité, citons celles concernant les processus d'allocation budgétaire ou encore la mise en place de l'infrastructure en matière de systèmes d'information permettant le pilotage du système éducatif, d'élaboration du curriculum, d'évaluations des acquis, de formation préparatoire et de perfectionnement professionnel des enseignants. En termes de prestation des services éducatifs, les écoles doivent alors disposer de locaux appropriés, de supports d'enseignement et d'apprentissage adéquats, d'une administration scolaire efficace et d'enseignants compétents. Lorsque tous ces éléments sont réunis et agissent de concert, l'apprentissage des élèves est amélioré pour le plus grand bien de la société.

Les sections suivantes donnent une vue d'ensemble des progrès accomplis par les pays d'Afrique subsaharienne en matière de développement de l'éducation au cours des vingt-cinq dernières années ainsi que les types de difficultés auxquelles ils faisaient face au début de la période considérée, dans les années 1990.

Classification des pays en fonction de leurs progrès en matière d'éducation

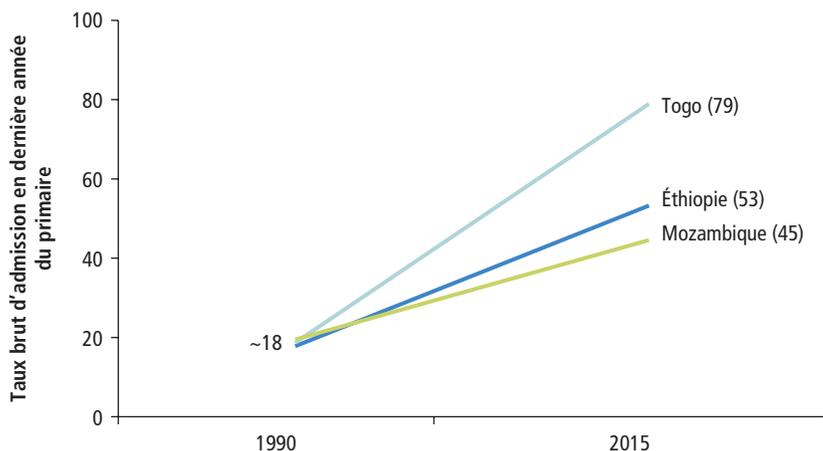
Augmentation des inscriptions à l'école primaire

Vingt-cinq ans après la Déclaration de Jomtien sur l'Éducation pour tous⁵ et quinze ans après le Cadre d'action de Dakar (qui a préparé les composantes éducation des objectifs du Millénaire pour le développement)⁶, les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne se sont massifiés et métamorphosés, scolarisant des dizaines de millions d'apprenants de première génération dans l'enseignement primaire, développant l'accès à l'enseignement secondaire et employant actuellement des millions d'enseignants nouvellement formés et recrutés. Dans les pays de la région, le développement de l'enseignement a suivi la trajectoire caractéristique à l'échelle mondiale qui correspond graphiquement à une « courbe en forme de S » (Clemens, 2004 ; Meyer, Ramirez et Soysal, 1992 ; Wils et O'Connor, 2003)⁷. Les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire sont passés de 63 millions d'élèves en 1990 à 152 millions en 2013 et les taux nets d'inscription à l'école primaire ont fortement augmenté, passant d'une moyenne régionale de 54 % en 1999 à 78 % en 2013⁸.

Le rythme de ce développement a toutefois varié considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi si en 1990, seule une fille sur cinq en âge d'être en dernière année du primaire l'était effectivement à la fois en Éthiopie, au Mozambique et au Togo, en 2015, c'était le cas de 53 % des filles en Éthiopie, 45 % au Mozambique et 79 % au Togo (graphique 1.2). Ces chiffres illustrent bien les énormes progrès réalisés par les pays d'Afrique subsaharienne en termes de participation scolaire dans l'enseignement primaire, ainsi que la diversité de leurs trajectoires de développement.

Nous avons pris en compte ces différentes trajectoires pour définir quatre groupes de pays en nous basant sur les taux bruts de scolarisation à l'école primaire, les taux de non-scolarisation chez les enfants en âge d'aller à l'école primaire et les taux de rétention des élèves entre la première et la sixième année. Le graphique 1.3 présente les données relatives au taux brut de scolarisation au primaire de chaque pays vers 2000 (l'année de référence) et en 2013, ainsi que le pourcentage d'enfants non scolarisés ou déscolarisés dans 44 pays d'Afrique subsaharienne. Étant donné que la durée du cycle primaire et du premier cycle du secondaire diffère d'un pays à l'autre dans

Graphique 1.2 Taux brut d'admission des filles en dernière année du primaire en Éthiopie, au Mozambique et au Togo en 1990 et 2015



Source : Base de données de l'Institut de statistique (UIS.Stat) de l'UNESCO (consultée le 30 mars 2017), <http://data.uis.unesco.org>.

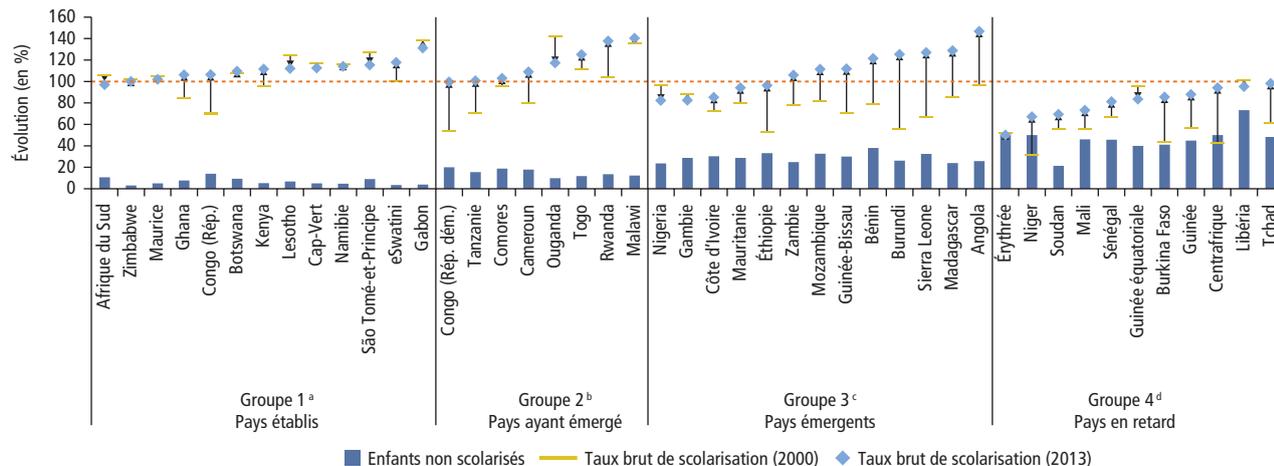
Note : Le taux brut d'admission en dernière année du primaire est défini comme le nombre total de nouveaux entrants en dernière année du primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'entrer en dernière année du primaire.

la région (voir encadré 1.1), nous avons analysé les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et des enquêtes auprès des ménages de manière standardisée en considérant que la première à la sixième année d'études correspondaient au cycle primaire et que la septième à la neuvième année d'études correspondait au premier cycle du secondaire.

Le tableau 1.1 présente ces quatre groupes :

- *les pays « établis » (groupe 1)* affichent des taux bruts de scolarisation élevés au primaire pour l'année de référence (2000) et proches de 100 % vers 2013, des taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire faibles au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans l'enseignement primaire proches de 100 % en 2013 ;
- *les pays « ayant émergé » (groupe 2)* présentent des taux bruts de scolarisation élevés pour l'année de référence ainsi que vers 2013, des taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire faibles au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention au primaire faibles en 2013 ;
- *les pays « émergents » (groupe 3)* enregistrent des taux bruts de scolarisation faibles pour l'année de référence et élevés vers 2013, des taux de

Graphique 1.3 Évolution de l'accès à l'enseignement primaire dans 45 pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2013



Source : Les données sur le taux brut de scolarisation et le taux de rétention sont issues de la base de données de l'Institut de statistique (UIS.Stat) de l'UNESCO (consultée le 18 juillet 2016 – <http://data.uis.unesco.org>) et de la version 19 de la base d'indicateurs pays du Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation (IPIE) de l'UNESCO. Les données sur les taux de non-scolarisation sont issues de l'analyse des micro-données les plus récentes de l'enquête sur la population active d'Afrique du Sud ; des enquêtes en grappes à indicateurs multiples de Mauritanie, du Soudan et du Zimbabwe ; des enquêtes démographiques et de santé du Bénin, du Burundi, du Cameroun, de la République démocratique du Congo, du Gabon, de la Gambie, du Kenya et du Sénégal ; des études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) dans tous les autres pays où ont lieu des enquêtes auprès des ménages ; et des données d'UIS.Stat dans les autres pays, à savoir le Cap-Vert, la Centrafrique, l'Érythrée, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale et Maurice.

Note : Dans chaque groupe, chaque pays est classé par ordre croissant de taux brut de scolarisation en 2013 (illustré par un losange bleu clair). Le taux brut de scolarisation au primaire vers 1995–2000 est indiqué par une ligne orange (et correspond à la valeur pour la dernière année de données disponibles pour le pays concerné). Les taux bruts de scolarisation supérieurs à 100 % s'expliquent par les élèves qui ne sont pas en âge de fréquenter l'école primaire mais qui y sont néanmoins inscrits. La part des enfants non scolarisés ou déscolarisés est représentée par une barre bleue (pour la dernière année de données disponibles). Pour simplifier la présentation, le graphique omet le taux de rétention. Ces données sont abordées dans le cadre du chapitre.

a. Les pays « établis » (groupe 1) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation élevés en 2000 et proches de 100 % en 2013, des taux de non-scolarisation faibles (inférieurs à 20 %) au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays « ayant émergé » (groupe 2) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux de non-scolarisation faibles (inférieurs à 20 %) au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays « émergents » (groupe 3) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux de non-scolarisation élevés (20 % ou plus) au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

d. Les pays « en retard » (groupe 4) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux de non-scolarisation élevés (20 % ou plus) au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire élevés au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention au primaire faibles en 2013 ;

- *les pays « en retard » (groupe 4)* affichent des taux bruts de scolarisation faibles pour l'année de référence ainsi que vers 2013, des taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire élevés au cours de la dernière année de données disponibles et des taux de rétention au primaire faibles en 2013.

ENCADRÉ 1.1

Harmoniser les durées du primaire, du premier cycle du secondaire et de l'éducation de base entre les différents pays d'Afrique subsaharienne

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, l'enseignement primaire dure six ans ; il dure toutefois cinq ans dans trois pays, sept ans dans dix pays et huit ans dans six pays. La durée du premier cycle du secondaire va de deux à quatre ans, la plupart des pays ayant adopté une durée de trois à quatre ans. Au Kenya, en Somalie, au Soudan et au Soudan du Sud, il n'existe que deux niveaux officiels : le primaire et le secondaire. Dans ces pays, l'enseignement primaire couvre les huit années de scolarité correspondant à notre définition de l'éducation de base tandis que l'enseignement secondaire dure quatre années.

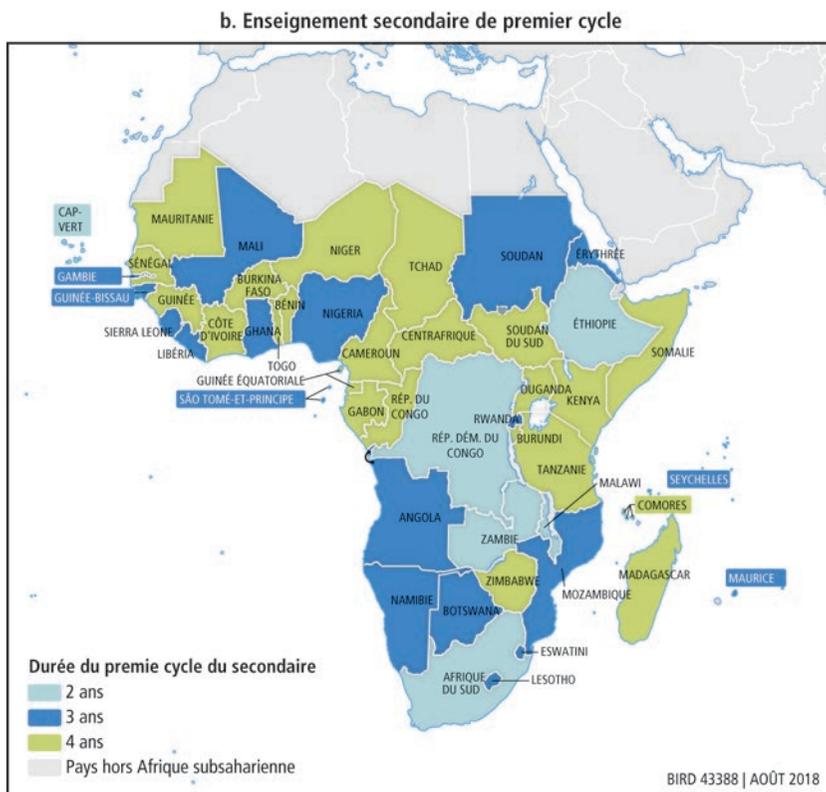
En ce qui concerne le début de la scolarité, les enfants sont censés commencer l'école avant l'âge de sept ans dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, l'âge officiel étant de six ans dans 36 pays et de cinq ans dans un pays (Maurice). L'âge normal d'entrée dans le secondaire dépend quant à lui de l'âge officiel d'entrée dans le primaire et de la durée de ce cycle.

Compte tenu de l'hétérogénéité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, il est impossible de comparer les pays de manière claire en ce qui concerne l'accès à l'éducation pour chaque cycle. Cet ouvrage a donc recours à une autre méthode : il calcule le taux brut de scolarisation au primaire sur la base de données administratives, en divisant le nombre total d'élèves inscrits dans chaque année d'études entre la première et la sixième année par le nombre total d'enfants en âge d'y être inscrits (qui peut varier selon l'âge officiel de début de scolarisation). Pour le premier cycle du secondaire, l'approche est similaire : le taux brut de scolarisation correspond à la somme des effectifs de la septième à la neuvième année, divisée par le nombre total d'enfants qui devraient y être inscrits d'après les données administratives du pays concerné. Cette méthode donne un taux brut de scolarisation harmonisé, tenant compte des différences observées en termes d'âge d'entrée à l'école et de durée des cycles.

(suite page suivante)

Encadré 1.1 (suite)

Carte E1.1.1 (suite)



Source : Compilé à partir des cartographies de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultées le 17 octobre 2016) – <http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite>.

Note : Les cartographies correspondent à la révision CITE 2011, sauf pour ce qui est du Kenya, de Maurice, du Rwanda et du Zimbabwe, pays pour lesquels seule la version CITE 1997 était disponible. La durée du cycle (« durée théorique en années ») indiqué correspond à la définition nationale donnée par les différents pays. La cartographie de la CITE n'étant pas disponible pour la Somalie, la durée des cycles a été compilée à partir du Plan sectoriel d'éducation 2012–2016 du pays et de la version 19 de la base d'indicateurs pays du Pôle de Dakar.

a. La carte illustrant la durée du premier cycle du secondaire indique la durée de la totalité de l'enseignement secondaire post-primaire dans les cas du Kenya, de la Somalie, du Soudan et du Soudan du Sud.

Tableau 1.1 Définition des quatre niveaux de progrès dans l'enseignement primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne

Indicateur	Groupe 1 Pays établis	Groupe 2 Pays ayant émergé	Groupe 3 Pays émergents	Groupe 4 Pays en retard
Taux brut de scolarisation en 2000	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Taux brut de scolarisation en 2013	~100 %	Élevé	Élevé	Faible
Taux de non-scolarisation (la dernière année disponible)	Faible	Faible	Élevé	Élevé
Taux de rétention dans le primaire en 2013	~100 %	Faible	Faible	Faible

Note : Le taux brut de scolarisation est considéré comme « élevé » lorsqu'il est supérieur ou égal à 90 % et « faible » lorsqu'il est inférieur à 90 %. Le taux de non-scolarisation est considéré comme « élevé » lorsqu'il est supérieur ou égal à 20 % et « faible » lorsqu'il est inférieur à 20 %. Le taux de rétention est considéré comme « élevé » lorsqu'il est supérieur ou égal à 80 % et « faible » lorsqu'il est inférieur à 80 %.

En général, la situation initiale en matière d'accès à l'éducation était meilleure dans les pays du groupe 1 que dans ceux des groupes 2 et 3. Le taux brut de scolarisation du groupe 1 était déjà proche de 100 % en 2000 (voir le graphique 1.3 : les lignes jaunes indiquent les taux bruts de scolarisation en 2000 et les losanges bleus ceux de 2013) ; ces pays avaient également réussi à conserver des taux d'accès et de rétention élevés dans l'enseignement primaire en 2013. En revanche, les pays du groupe 4 (à droite sur le graphique 1.3) avaient un taux d'accès à l'enseignement primaire faible en 2000 ; beaucoup d'entre eux ont cependant fait des progrès importants, quoiqu'insuffisants pour combler leur retard.

Les pays des groupes 2 et 3 (au centre du graphique 1.3) présentaient des taux bruts de scolarisation plus faibles que ceux du groupe 1 en 2000 ; cependant, tous les pays du groupe 2 et la plupart de ceux du groupe 3 avaient amélioré l'accès à l'enseignement primaire en 2013, atteignant des taux de scolarisation de 100 %, voire plus. Des pays comme l'Éthiopie (groupe 3) et la Centrafrique (groupe 4) ont amélioré de manière significative l'accès à l'enseignement primaire alors qu'ils avaient deux des taux bruts de scolarisation parmi les plus faibles en 2000, passant de 53 et 43 % à 96 et 94 %, respectivement, en 2013. Néanmoins, la Centrafrique compte toujours un fort pourcentage d'enfants non scolarisés ou déscolarisés, ce qui signifie que le taux de redoublement dans l'enseignement primaire y est élevé, ce qui a gonflé son taux brut de scolarisation en 2013. L'expérience du Rwanda (groupe 2) est remarquable : dans ce pays dévasté par un génocide en 1994, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire a cru régulièrement, passant de 76 % en 1995 à 104 % en 2000, puis à 138 % en 2013.

Il convient de noter que quand un taux brut de scolarisation dépasse nettement les 100 % (ce qui est le cas de plusieurs pays), et se maintient à ce niveau pendant une décennie ou plus ou continue à progresser, ce n'est pas forcément un signe de réussite : cela peut être révélateur d'une inefficacité forte dans le système qui prend la forme de redoublements et d'inscriptions d'élèves trop âgés ou trop jeunes par rapport à l'âge scolaire officiel. Compte tenu de cette limite de l'indicateur du taux brut de scolarisation, nous avons également pris en considération le taux de non-scolarisation et le taux de rétention afin de mesurer l'amélioration de l'accès à l'éducation d'une autre manière. Le graphique 1.3 illustre également les taux de non-scolarisation (indiquées par des barres bleues) au cours de la dernière année de données disponibles. Les taux de non-scolarisation sont de 10 % ou moins dans les pays du groupe 1, de 10 à 20 % dans le groupe 2, de 21 à 40 % dans le groupe 3 et de 40 % et plus dans le groupe 4.

En ce qui concerne le taux de rétention dans l'enseignement primaire (qui n'est pas indiqué sur le graphique 1.3), les groupes se distinguent de la manière suivante :

- *groupe 1 (pays « établis »)* : les taux de rétention sont généralement élevés (entre 80 et 100 %), ce qui indique des systèmes éducatifs mieux établis où la plupart des enfants sont scolarisés et restent à l'école (ce qui se traduit par des taux bruts de scolarisation élevés et des taux de non-scolarisation faibles) ;
- *groupe 2 (pays « ayant émergé »)* : la plupart des enfants sont scolarisés (ce qui se traduit par des taux bruts de scolarisation élevés et des taux de non-scolarisation relativement faibles) mais les taux de rétention, situés autour de 80 %, sont comparativement plus faibles que ceux des pays du groupe 1. Le Malawi, l'Ouganda et le Rwanda ont des taux de rétention bien plus faibles, preuve que des inefficacités existent dans ces systèmes et que de nombreux enfants abandonnant l'école avant la fin du cycle primaire ;
- *groupe 3 (pays « émergents »)* : de nombreux enfants ne sont pas scolarisés (ce qui se traduit par des taux de non-scolarisation relativement élevés) et les taux de rétention sont variables. Moins de 50 % des enfants restent à l'école dans certains pays, notamment en Angola, en Éthiopie, en Guinée-Bissau, à Madagascar et au Mozambique ;
- *groupe 4 (pays « en retard »)* : de nombreux enfants ne sont pas scolarisés et les taux de rétention sont variables. Certains pays comme le Burkina Faso, le Niger et le Soudan ont des taux de rétention compris entre 80 et 85 %. Des pays fragiles ou victimes de conflits, comme l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Libéria et le Tchad, ont des taux de rétention inférieurs à 60 %.

Tous les pays n'atteignent pas nécessairement les seuils établis pour chaque variable du groupe auquel ils sont rattachés (à savoir, le taux brut de scolarisation au primaire en 2000 et en 2013, le taux de non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école primaire au cours de la dernière année de données

disponibles et le taux de rétention au primaire) mais répondent néanmoins globalement aux critères de cette typologie générale.

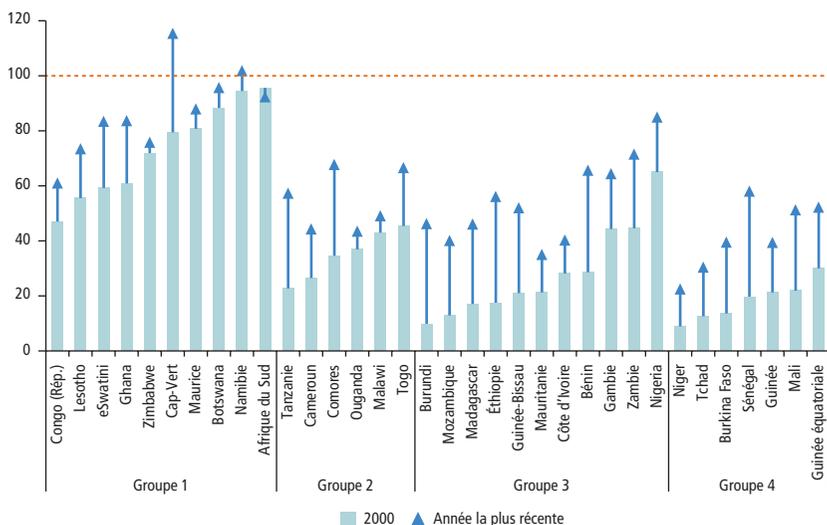
La typologie de pays va dans le sens de l'un des principaux thèmes de cette étude, à savoir que les pays d'Afrique subsaharienne peuvent apprendre les uns des autres, comme c'est parfois déjà le cas, et surmonter de grandes difficultés pour améliorer la couverture de l'enseignement primaire et le taux d'achèvement de ce cycle. Elle permet également de distinguer les tendances et les différences en termes de résultats d'apprentissage dans les différents pays ainsi qu'en termes de politiques et de stratégies de mise en œuvre.

Augmentations des inscriptions dans le premier cycle du secondaire

Les progrès ont été beaucoup plus lents dans le premier cycle du secondaire que dans l'enseignement primaire et les taux de scolarisation y restent faibles en Afrique subsaharienne (graphique 1.4). Le pourcentage des enfants inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 41 % en 2000 à 66 % en 2014. Cette tendance, bien que salubre, est à relativiser par rapport au

Graphique 1.4 Taux bruts de scolarisation au premier cycle du secondaire dans 34 pays d'Afrique subsaharienne

En 2000 et la dernière année disponible (entre 2011 et 2013)



Source : Analyse de la base de données de l'Institut de statistique (UIS.Stat) de l'UNESCO (<http://data.uis.unesco.org>) et des données administratives nationales.

Note : Les pays illustrés sont ceux pour lesquels nous disposons de données sur les inscriptions dans le premier cycle du secondaire (de la septième à la neuvième année) en 2000 et pour l'année la plus récente (2011–2013). Pour les définitions des groupes, voir le tableau 1.1 et le graphique 1.3.

taux moyen de 80 % en Asie du Sud, lui-même encore faible par rapport à celui d'autres régions comme l'Amérique latine et les Caraïbes (92 %) ou l'Asie de l'Est et le Pacifique (91 %) (UNESCO, 2016).

Les données sur les taux bruts de scolarisation au premier cycle du secondaire entre 2000 et la dernière année de données disponibles (2011-2013) ne sont disponibles que pour trente-quatre pays. Elles montrent que les pays du groupe 1 se rapprochent le plus d'un accès universel au premier cycle du secondaire, tandis que les autres groupes sont en retard en ce qui concerne l'accès à ce cycle (à l'exception du Nigeria, pays du groupe 3).

Quelques caractéristiques révèlent la diversité de ces pays en matière de progrès dans l'universalisation de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire :

- *pays ayant réalisé des avancées aussi bien au niveau du primaire qu'au niveau du premier cycle du secondaire* : Burundi, Cameroun, Éthiopie, Madagascar, Mozambique et Tanzanie, mais aussi d'autres pays « ayant émergé » ou « émergents ». Le taux brut de scolarisation pour le premier cycle du secondaire est ainsi passé de 17 % en 2000 à 56 % en Éthiopie et de 20 % à près de 60 % en Tanzanie. Cette augmentation a été encore plus spectaculaire au Burundi, où le taux est passé de moins de 10 % à près de 50 % ;
- *pays ayant réalisé des avancées au niveau premier cycle du secondaire mais pas au niveau du primaire* : caractéristique des pays francophones. Bien que beaucoup de ces pays aient encore de la peine à universaliser l'enseignement primaire, certains ont réussi à étendre assez rapidement la couverture du premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Sénégal par exemple, le taux brut de scolarisation y est passé de 20 % en 2000 à 58 % en 2013 ;
- *pays ayant réalisé des avancées au niveau du primaire mais stagnant au niveau du premier cycle du secondaire* : trois pays anglophones, le Malawi, l'Ouganda et le Zimbabwe, ont universalisé l'enseignement primaire mais ont à peine étendu la couverture du premier cycle du secondaire en quinze ans.

Un problème qui persiste : les taux de non-scolarisation élevés

Malgré les progrès importants accomplis en ce qui concerne l'augmentation de la scolarisation, notamment dans l'enseignement primaire, de nombreux enfants d'Afrique subsaharienne restent en marge du système éducatif. On estime ainsi que 52,3 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire (soit 6-14 ans ou 7-15 ans, selon l'âge officiel de début de la scolarité) ne sont pas scolarisés en Afrique subsaharienne. Ils représentent 45 % de la population mondiale d'enfants non scolarisés⁹. Cette situation crée des difficultés sur le plan socioéconomique : les perspectives économiques de ces enfants non scolarisés ne sont pas bonnes et risquent d'entraver les efforts des pays visant à créer une croissance économique durable sur le long terme.

Le graphique 1.5 illustre les taux de non-scolarisation combinés (pour le primaire et premier cycle du secondaire) des enfants en âge d'aller à l'école dans 38 pays d'Afrique subsaharienne, en fonction des groupes de pays. Le taux moyen de non-scolarisation en Afrique subsaharienne est de 24 % pour les enfants de cet âge mais plus de la moitié des pays ont des taux supérieurs à cette moyenne. Les pays ayant les taux les plus élevés se trouvent dans le groupe 4 (pays « en retard »), avec des taux bien supérieurs à 40 % et jusqu'à 51 % au Niger et même 61 % au Libéria. Les pays du groupe 3 (pays « émergents ») ont des taux compris entre 20 et 39 %, tandis que les pays des groupes 1 et 2 ont tous des taux inférieurs à 20 %.

Les pays à forte population comme la République démocratique du Congo, l'Éthiopie et le Nigeria ont la difficulté supplémentaire de devoir ouvrir des écoles et recruter des enseignants pour un nombre particulièrement élevé d'enfants non scolarisés ; ils doivent également mobiliser les ressources publiques nécessaires pour atteindre cet objectif. Ensemble, ces pays totalisent près de 40 % des enfants non scolarisés de la région (le Nigeria en compte près de 10,5 millions, l'Éthiopie 7,5 millions et la République démocratique du Congo 3,2 millions).

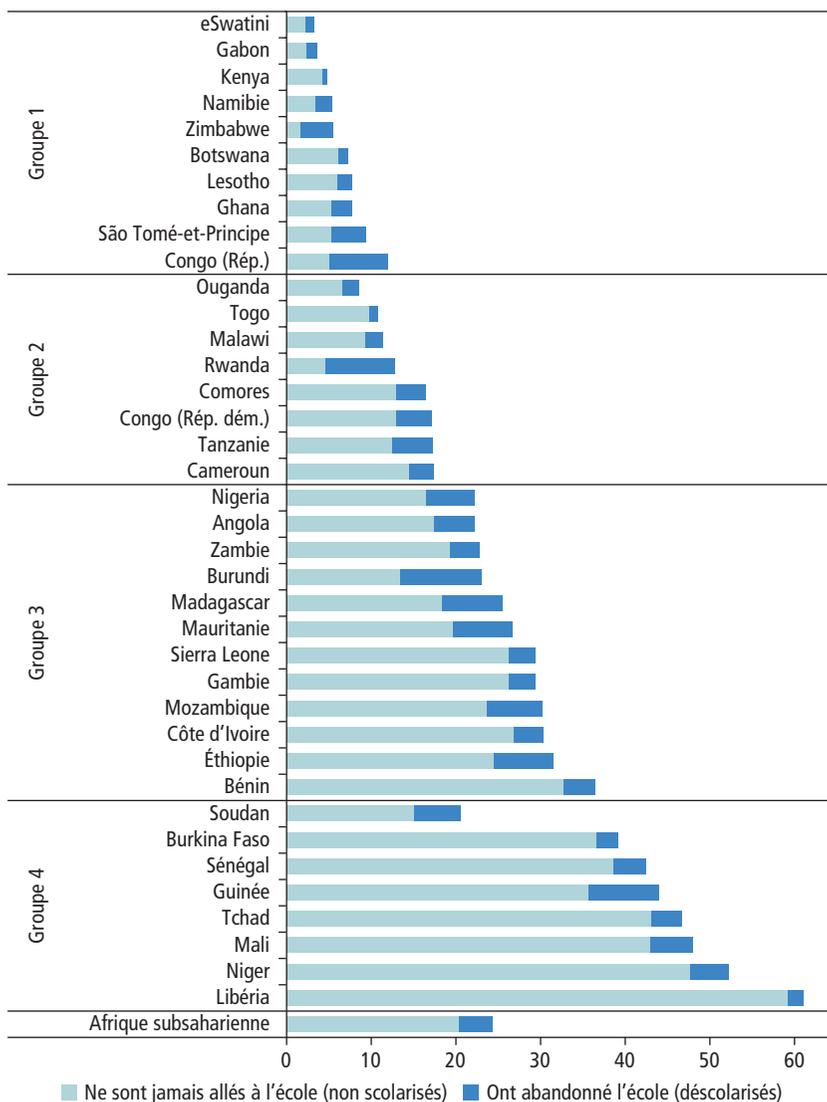
Il est frappant de constater que la plupart des enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne n'ont jamais été scolarisés (en termes stricts, ils sont non scolarisés plutôt que déscolarisés). Parmi les enfants hors du circuit scolaire dans la région, 86 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire et 62 % des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'avaient jamais été scolarisés. Les filles représentent près de 50 % des enfants non scolarisés ou déscolarisés. Sans surprise, la proportion d'enfants déscolarisés parmi les enfants qui sont hors du circuit scolaire est supérieure chez les enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire que ceux en âge d'aller à l'école primaire. Faire en sorte que les enfants et les jeunes (15-24 ans) soient tous scolarisés doit être une priorité régionale. L'encadré 1.2 récapitule quelques stratégies à cet effet.

Classification des pays en fonction de leurs difficultés socioéconomiques

Après une vague d'accessions à l'indépendance politique de la fin des années 1950 jusqu'au milieu des années 1960, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu une croissance économique plus irrégulière que les pays d'autres régions. Entre 1960 et le milieu des années 1970, la région a connu une croissance relativement forte et bien supérieure à la croissance démographique, entraînant une hausse du produit intérieur brut par habitant. Ce PIB par habitant a culminé vers 1974, à un niveau de presque de 1 500 USD (en USD de 2010). La croissance économique a cependant fortement ralenti au cours des vingt

Graphique 1.5 Taux de non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou le premier cycle du secondaire dans 38 pays d'Afrique subsaharienne

Vers 2013



Source : Analyse des micro-données des enquêtes sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) et des enquêtes démographiques et de santé de la Banque mondiale.

Note : Pour chaque pays, la tranche d'âge concernée (6-14 ans ou 7-15 ans) dépend de l'âge auquel les enfants sont censés s'inscrire en première année (soit à six ans, soit à sept ans). Pour les définitions des groupes, voir le tableau 1.1 et le graphique 1.3.

ENCADRÉ 1.2**Comment les pays d'Afrique subsaharienne peuvent-ils soutenir les jeunes non scolarisés ou déscolarisés ?**

L'Afrique subsaharienne compte un nombre important de jeunes (15-24 ans) qui n'ont jamais été scolarisés. On les retrouve tout particulièrement dans les pays francophones, à faible revenu, fragiles ou touchés par des conflits. Quant aux jeunes qui poursuivent des études secondaires, les taux d'abandon sont particulièrement élevés chez les 15-18 ans, un âge auquel les jeunes ont tendance à quitter l'école pour chercher du travail. Cela dit, de nombreux jeunes quittent l'école sans pour autant réussir à trouver un emploi, notamment dans les villes.

Inoue *et al.* (2015) constatent que l'incidence de non-scolarisation et de déscolarisation des jeunes est plus faible dans les pays qui consacrent une part importante de leur produit intérieur brut à l'éducation et qui octroient une part importante de ces dépenses éducatives à l'enseignement secondaire. Elle est également moindre dans les pays à faible taux de croissance démographique. Inoue *et al.* (2015) ont passé en revue les politiques et les programmes ciblant les jeunes non scolarisés en Afrique subsaharienne et ont identifié trois angles d'attaque : (a) la « rétention », ou maintien des jeunes à l'école, (b) la « remédiation », grâce à des programmes d'éducation formelle ou alternative, et (c) l'insertion sur le marché du travail.

Le maintien des jeunes à l'école. Pour les jeunes qui sont toujours scolarisés, l'intervention la plus immédiate consiste à s'assurer qu'ils restent à l'école. Identifier et aider les jeunes à risque est une pratique commune en Afrique subsaharienne comme dans le reste du monde mais il est notoirement difficile de diminuer le nombre d'abandons scolaires quand ceux-ci sont liés à la fois à l'offre et à la demande sur le marché du travail. Certaines de ces politiques visant à améliorer les niveaux de rétention seront décrites plus loin dans ce chapitre ; elles sont également exposées de manière plus systématique par Inoue *et al.* (2015).

La remédiation grâce à des programmes d'éducation alternative. Pour les jeunes qui ont déjà abandonné l'école, les systèmes d'éducation extrascolaire, et notamment les programmes dits d'équivalence ou de la « seconde chance », constituent probablement le moyen le plus efficace pour les inciter à reprendre et achever leurs études. Les dispositifs qui donnent les meilleurs résultats sont ceux qui prévoient de multiples points d'entrée et de sortie possibles ainsi que des liens étroits avec l'éducation formelle. Toutefois, l'enseignement formel disposant de moyens très insuffisants en Afrique subsaharienne, il est particulièrement difficile de concevoir des programmes d'éducation extrascolaire efficaces dans cette région. Les deux principaux obstacles à la mise en œuvre de programmes nationaux d'éducation extrascolaire sont le manque de coordination entre l'administration centrale et les entités infranationales (collectivités territoriales notamment) et le manque de moyens financiers. De très nombreux programmes d'éducation extrascolaire à petite échelle ont été mis en œuvre au profit des jeunes non scolarisés ou déscolarisés ; ils sont particulièrement efficaces lorsqu'ils

(suite page suivante)

Encadré 1.2 (suite)

associent enseignement « classique » (connaissances, ou capacités cognitives), encadrement individuel et formation aux compétences de la vie courante. Il existe toutefois peu d'informations sur le succès que rencontrent ces programmes de la deuxième chance à servir de passerelle avec l'enseignement formel.

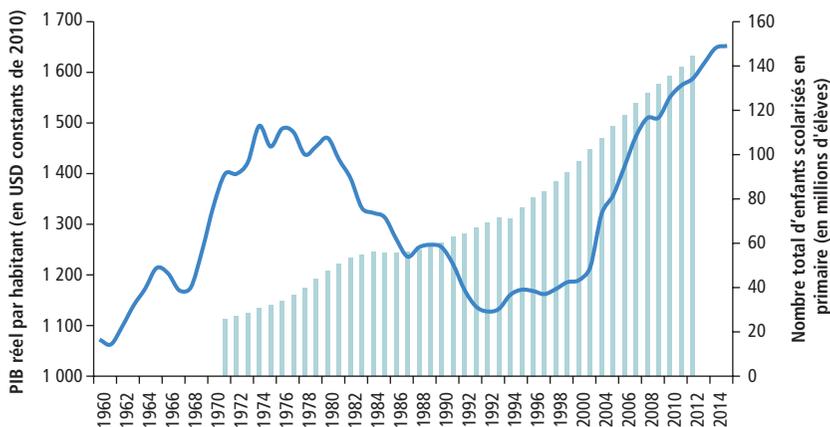
L'insertion sur le marché du travail. Dans le cas des jeunes peu susceptibles de retourner à l'école, une solution peut consister à proposer des formations et une expérience pratique afin de leur permettre de plus facilement trouver du travail. En Afrique subsaharienne, l'économie restant majoritairement informelle, l'apprentissage informel constitue le meilleur moyen de permettre aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés d'acquérir des compétences et de trouver un emploi. Il existe une multiplicité de programmes de formation professionnelle à grande échelle, que ce soit au niveau national ou régional, qui ont réussi à des degrés divers à favoriser l'insertion professionnelle durable des jeunes qui y ont pris part. Les aides à l'emploi et les grands projets de travaux publics peuvent permettre d'aider un grand nombre de jeunes, mais ceux-ci génèrent rarement des emplois durables, peut-être en raison de la stigmatisation qui y est associée. Certains pays d'Afrique subsaharienne s'associent maintenant à des organisations non gouvernementales pour mettre en œuvre des programmes de développement de la main-d'œuvre associant formations, expériences professionnelles, encadrement individuel et développement des compétences de la vie courante. Ces programmes réussissent parfois à insérer des jeunes non scolarisés ou déscolarisés sur le marché du travail, mais leur efficacité est limitée par leur taille modeste et leur manque de moyens.

Source : Adapté d'Inoue et al. (2015).

années suivantes (graphique 1.6). Cette baisse s'explique principalement par des chocs externes, en particulier la hausse des prix du pétrole et les sécheresses, qui ont entraîné de graves pénuries dans les pays menant des politiques de contrôle des prix.

La récession s'est poursuivie tout au long des années 1980, avec une détérioration de la balance commerciale, une augmentation des taux d'intérêt réels, une hausse continue du prix du pétrole et des sécheresses récurrentes. On a qualifié cette période de « décennie perdue » : le PIB par habitant de la région a fait un bond en arrière de dix ans. Malgré une légère reprise de la croissance économique au cours de la deuxième moitié des années 1980, le début des années 1990 a été catastrophique. Une grande partie de cette contre-performance peut être imputée à la grave instabilité politique à laquelle ont été confrontés l'Afrique du Sud, l'Angola, le Burundi, la République démocratique du Congo, le Libéria, le Rwanda et la Sierra Leone – ces pays ont vu leur PIB baisser au cours de cette période. Ce ralentissement de la croissance économique, conjugué à un accroissement de la population, a fait que PIB moyen par habitant en 1994 était égal, en termes réels, à celui de 1963.

Graphique 1.6 PIB réel par habitant et nombre total d'enfants scolarisés dans le primaire en Afrique subsaharienne entre 1960 et 2014



Source : Base de données de l'Institut de statistique (UIS.Stat) de l'UNESCO (consultée le 18 juillet 2016 – <http://data.uis.unesco.org>) et de la base de données Indicateurs du développement dans le monde (juillet et octobre 2016), <http://databank.banquemondiale.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>.

Ce n'est qu'au milieu des années 1990 que plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont commencé à connaître une croissance économique significative grâce aux prix élevés de leurs exportations de matières premières (pétrole, café, cacao, or et autres métaux notamment) (Olamosu et Wynne, 2015). Bien que la crise financière mondiale de 2008-2009 ait entraîné une réduction de leur marge de manœuvre budgétaire, de nombreux pays relativement performants de la région ont surmonté la tourmente grâce à la qualité de leur gestion économique et notamment en termes de politique monétaire, budgétaire, de change et de gestion de la dette.

Ces évolutions sur le plan économique peuvent être mises au regard de l'augmentation des effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire de la région (graphique 1.6). Il y a eu un ralentissement notable du développement de la scolarisation au début des années 1980, qui s'est poursuivie au début des années 1990, en phase avec la croissance économique modeste. L'année 1990 marque toutefois également une étape importante avec l'engagement mondial en faveur d'une « Éducation pour tous » pris à Jomtien, en Thaïlande, et qui a peut-être contribué à accroître l'attention portée au secteur de l'éducation par les gouvernements et les partenaires du développement et ainsi à l'augmentation du financement dédié à ce secteur. Une reprise modeste est intervenue au début des années 1990, mais celle-ci s'est quelque peu émoussée avec la montée des instabilités dans la région vers 1994-1995. Ce n'est qu'à la fin des années 1990 et au début des années 2000, lorsque le PIB par habitant a commencé à

augmenter et que les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations unies ont été adoptés, que les inscriptions dans l'enseignement primaire ont véritablement explosé.

Cette analyse du PIB par habitant concerne l'Afrique subsaharienne prise dans son ensemble et ne fait pas état de la grande hétérogénéité entre pays. Pour mieux comprendre cette diversité, nous avons analysé sept difficultés contextuelles spécifiques qui constituent un frein au développement de l'éducation : une population importante, une croissance rapide du nombre d'enfants, un PIB par habitant en recul ou en stagnation, de fortes inégalités, un niveau élevé de pauvreté, une grande diversité linguistique et une incidence élevée de conflits violents. La section suivante examine ces difficultés, telles qu'elles se présentaient avant 2000.

Les catastrophes naturelles (sécheresses, invasions de sauterelles, séismes et inondations par exemple) peuvent avoir des effets dévastateurs sur le niveau d'instruction des enfants, en particulier ceux *in utero*, en bas âge ou vivant dans des zones pauvres et rurales : les enfants touchés ont un niveau d'instruction inférieur (Baez et Caruso, 2017 ; Caruso, 2017 ; DeVreyer, Guilbert et Mesple-Somps, 2015 ; Groppo et Kraehnert, 2017).

L'Afrique subsaharienne est souvent affectée par des sécheresses, notamment dans le Sahel, et par des invasions de sauterelles. Les grands tremblements de terre sont plus rares et le risque sismique faible néanmoins pas nul. Depuis 1906, 23 tremblements de terre d'une magnitude supérieure à 6,0 ont été enregistrés en Afrique subsaharienne (Midzi et Manzunzu, 2012). Ces chocs externes ne sont pas une « caractéristique » propre à ces pays, nous les considérons donc bien comme des « chocs », ce qui explique pourquoi nous ne les comptons donc pas l'exposition aux catastrophes naturelles parmi les sept difficultés socioéconomiques précédemment citées. Pour une description des études portant sur les conséquences sur l'éducation de catastrophes naturelles, voir l'annexe A.1 en ligne (<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>).

Les sept difficultés principales à surmonter pour améliorer le système éducatif

On peut discerner deux grands types de difficultés rencontrées dans l'amélioration du système éducatif des différents pays : (1) de manière indirecte, des attributs d'ordre souvent géographique, et notamment leur vulnérabilité aux chocs climatiques et à la désertification, leur degré d'urbanisation et leur héritage colonial ont pu influencer la manière dont ceux-ci se sont développés ; (2) de manière plus directe, des difficultés socioéconomiques dans les années 1990 et 2000 (démographie, croissance économique, diversité linguistique et conflits) ont eu un impact sur les systèmes éducatifs aussi bien quantitativement que qualitativement. Tous les pays n'ont pas été également concernés, on peut donc les distinguer trois catégories, suivant qu'ils ont rencontré « beaucoup », « quelques » ou « peu » de difficultés.

Cela ne veut bien évidemment pas dire que les systèmes éducatifs des pays d'une même catégorie aient eu des trajectoires similaires ces vingt dernières années. Même au sein d'une même catégorie, les niveaux de difficultés rencontrées peuvent varier énormément. En général, cependant, de nombreux pays ayant rencontré « peu de difficultés » ont connu des trajectoires positives, alors que cela n'a été le cas que de quelques pays ayant rencontré « beaucoup de difficultés ». Pour autant, des pays ont fait de réels progrès dans chacune des trois catégories.

Cette sous-partie détaille les sept difficultés contextuelles des pays d'Afrique subsaharienne.

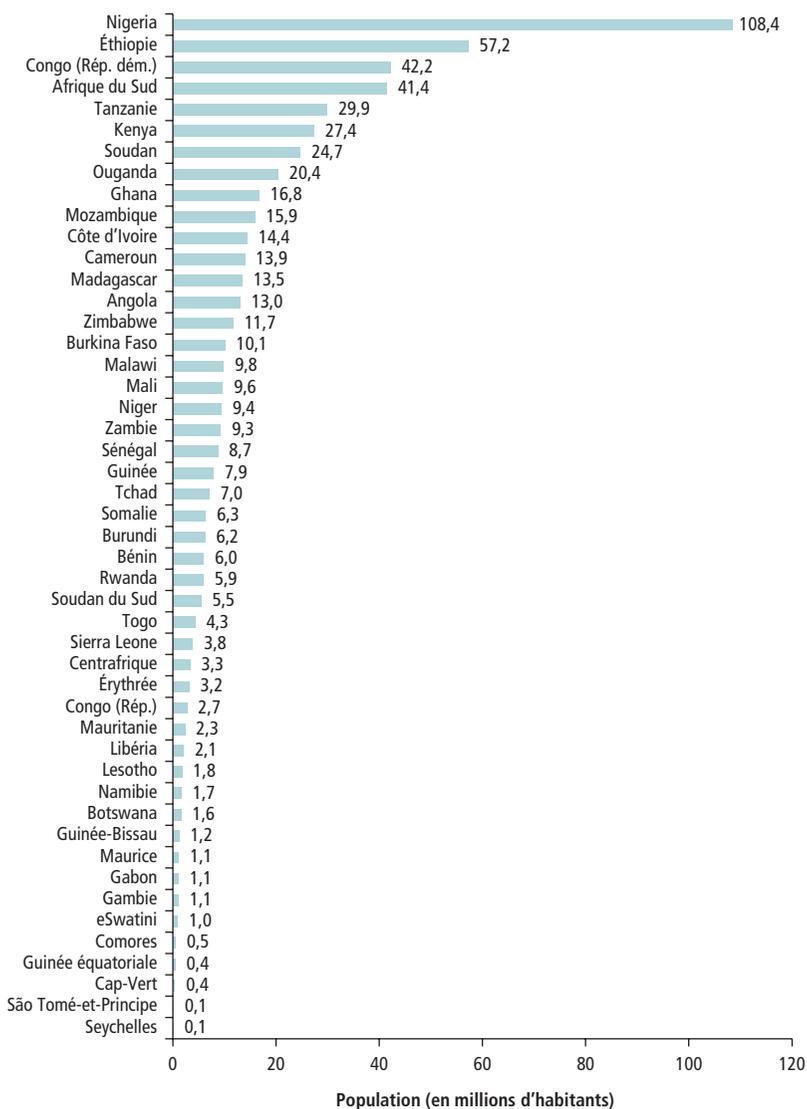
Nous ne disposons de données de référence complètes sur les indicateurs pertinents que pour trente-huit pays¹⁰. Les données sur la taille de la population, le taux d'accroissement de la population des enfants de 0 à 14 ans et les conflits sont disponibles pour tous les pays. Nous ne disposons cependant pas de données sur le niveau d'inégalités ou de pauvreté dans huit pays. Les pays sont rangés suivant le niveau d'exposition à chacune de ces sept difficultés dans les graphiques accompagnant les descriptions.

Taille de la population

La taille de la population d'un pays peut engendrer à la fois des pressions démographiques et des problèmes de gestion. En 1995, les pays d'Afrique subsaharienne avaient une population comprise entre moins de 100 000 habitants et un peu plus de 100 millions (ONU-DAES, 2015), comme le montre le graphique 1.7. Les pays les plus peuplés – le Nigeria, l'Éthiopie, la République démocratique du Congo et l'Afrique du Sud – ont connu d'importantes difficultés dans la gestion de leurs écoles, des enseignants et dans la formation des enseignants en rapport avec la taille de leurs systèmes.

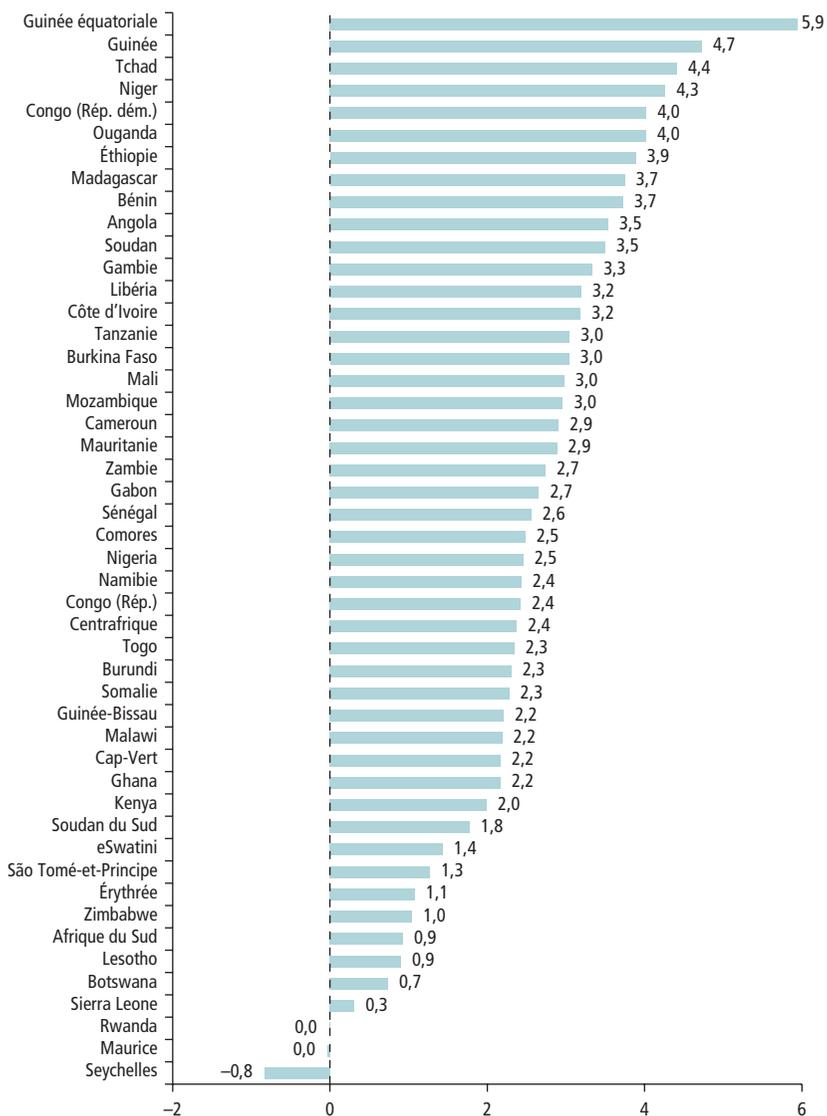
Augmentation du nombre d'enfants

L'augmentation du nombre d'enfants (0-14 ans) pèse sur les systèmes éducatifs : ceux-ci doivent en effet se développer en conséquence afin de faire face au nombre croissant de nouveaux enfants à scolariser. Dans l'ensemble, le taux moyen de fécondité des pays de la région a sensiblement baissé, quoique partant d'un niveau nettement supérieur à celui des autres pays à revenu faible ou intermédiaire. Entre 1980 et la fin des années 1990, l'indice synthétique de fécondité de la région a baissé de 20 %, passant de 6,6 naissances par femme en 1980 (contre 4,3 pour l'ensemble des pays à faible revenu) à 5,4 naissances par femme en 1998 (contre 3,1). Cependant, dans les années 1990, l'augmentation moyenne du nombre d'enfants était très différente d'un pays à l'autre, allant de moins de 1 % dans sept pays à plus de 4 % dans six pays (la Guinée, la Guinée équatoriale, le Niger, l'Ouganda, la République démocratique du Congo et le Tchad) (graphique 1.8).

Graphique 1.7 Population des pays d'Afrique subsaharienne en 1995

Source : Données ONU DAES (2015).

Graphique 1.8 Croissance annuelle moyenne du nombre d'enfants dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2000



Source : Estimation basée sur l'ONU DAES (2015).
 Note : Le terme « enfant » désigne les individus âgés de 0 à 14 ans.

Croissance du PIB par habitant

La croissance du PIB par habitant indique globalement la capacité d'un pays à financer son système éducatif. Dans les années 1990, le taux de croissance du PIB par habitant était tombé en dessous de zéro dans près de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne ; il n'a dépassé les 2 % en moyenne sur la décennie que dans douze pays (graphique 1.9). Au cours de la même période, la croissance du PIB n'a dépassé l'accroissement de la population scolarisable que dans un quart des pays. Le PIB par habitant ayant stagné ou reculé, les ressources consacrées au développement et à l'amélioration des systèmes éducatifs de la région étaient en général très limitées.

Inégalités économiques

Les inégalités économiques peuvent affecter l'éducation que reçoivent les élèves issus de ménages plus défavorisés, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Des inégalités économiques plus importantes sont corrélées à un niveau d'instruction moins élevé (Gregorio et Lee, 2002). Elles nuisent également à la croissance économique (Ostry, Berg et Tsangarides, 2014). Les pays à forte inégalité économique pourraient se retrouver à moins investir dans l'éducation publique et il est possible que les enfants issus de ménages défavorisés fréquentent des écoles dont la qualité est inférieure (Dabla-Norris *et al.*, 2015). En général, les inégalités sont assez fortes dans la totalité des pays d'Afrique subsaharienne, avec des coefficients de Gini allant de 32 à 66 sur une échelle de 100 points, où 0 représente une parfaite égalité dans la répartition des richesses et 100 indique qu'un individu détient toute la richesse du pays (graphique 1.10).

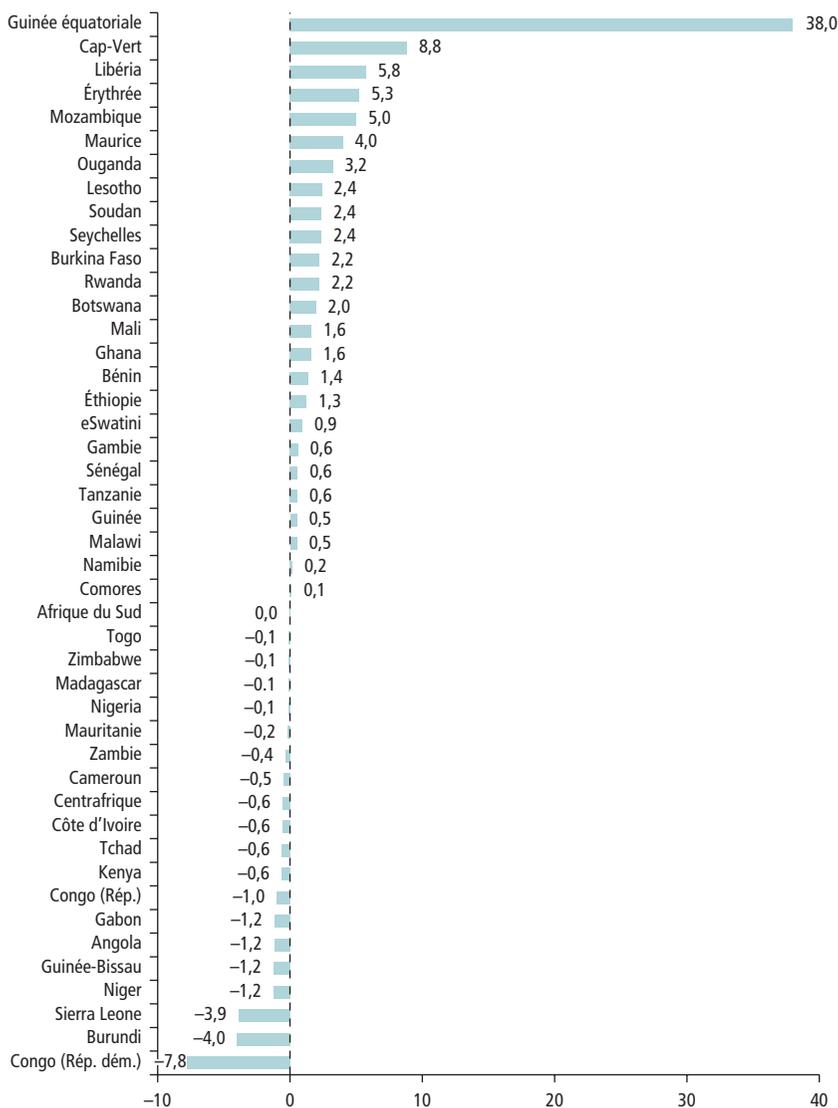
Pauvreté

La pauvreté est répandue en Afrique subsaharienne : c'est la seule région au monde où le nombre absolu de pauvres a augmenté depuis 1990 (passant de 288 millions en 1990 à 389 millions en 2012). Cependant, les chiffres de la pauvreté dans ces pays montrent que la proportion de la population vivant avec moins de 1,90 USD par jour varie considérablement : de moins de 1 % aux Seychelles à plus de 91 % en République démocratique du Congo (graphique 1.11) – ces chiffres de références correspondant aux données les plus récentes (s'échelonnant entre 1990 et 2005 selon les pays). Les enfants issus de ménages défavorisés qui entrent en première année du primaire sont également défavorisés sur le plan éducatif en général. Pour améliorer l'apprentissage, les pays où plus de la moitié des enfants sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés ont donc besoin de consacrer plus de ressources par individu que les pays où les taux de pauvreté sont plus faibles.

Diversité linguistique

La diversité linguistique affecte l'éducation de trois manières (Alidou, 2003). Tout d'abord, les enfants qui entrent à l'école mais qui ne parlent pas la langue d'enseignement doivent apprendre une nouvelle langue avant de pouvoir

Graphique 1.9 Croissance annuelle moyenne du PIB par habitant dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2000

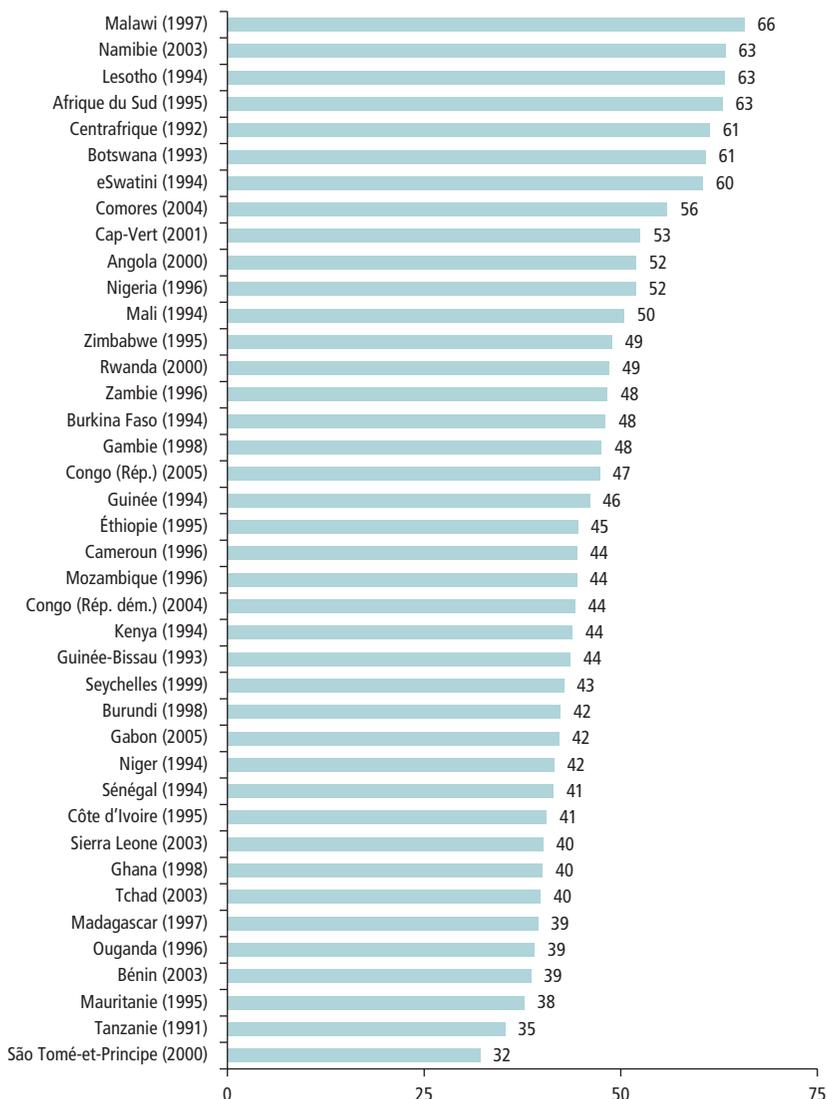


Source : Base de données Indicateurs de développement dans le monde (juillet et octobre 2016) – <http://databank.banquemondiale.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>.

Note : Croissance du PIB par habitant estimée en dollars PPA internationaux constants de 2011.

Graphique 1.10 Inégalités économiques : le coefficient de Gini dans les pays d'Afrique subsaharienne

Première année disponible entre 1991 et 2005

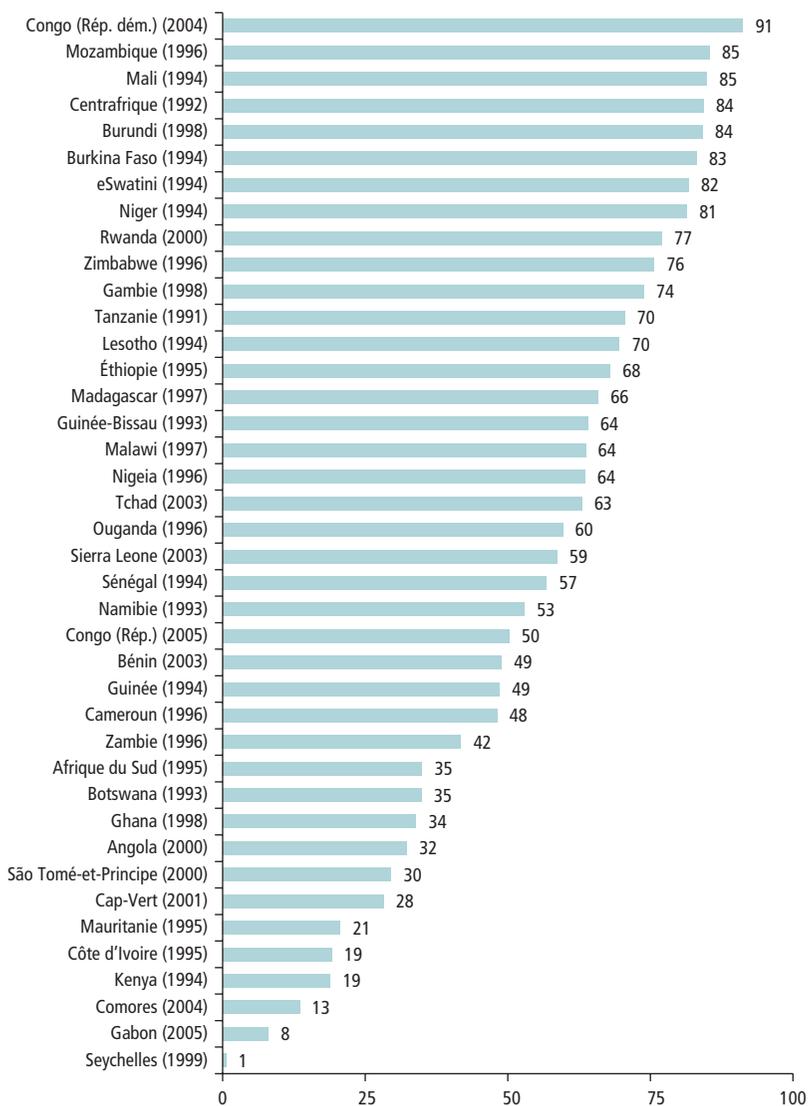


Source : Base de données Indicateurs de développement dans le monde (juillet et octobre 2016) – <http://databank.banquemondiale.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>.

Note : Le coefficient de Gini est la mesure la plus courante des inégalités dans la distribution des revenus (ou de la consommation) au sein d'un pays. Une valeur de Gini de 0 indique une égalité totale tandis qu'une valeur de 1 (ou de 100 %) correspond à une inégalité maximale.

Graphique 1.11 Taux de pauvreté dans les pays d'Afrique subsaharienne

Première année disponible entre 1991 et 2005



Source : D'après la base de données Indicateurs de développement dans le monde (juillet et octobre 2016) – <http://databank.banquemondiale.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>.

Note : Ce graphique illustre le pourcentage de la population de chaque pays vivant avec moins de 1,90 USD par personne et par jour en dollars PPA de 2011.

apprendre à lire ou à faire des calculs simples, les enseignants « bilingues » qualifiés pouvant être en nombre insuffisant. Deuxièmement, même si la politique officielle consiste à enseigner dans une langue dite « vernaculaire », les enseignants qualifiés qui la parlent ainsi que les manuels scolaires rédigés dans cette langue peuvent ne pas être disponibles en nombre suffisant pour répondre à la demande, notamment lorsque cette langue n'est parlée que par une faible minorité de la population. Troisièmement, la diversité linguistique peut aussi être un marqueur de statut social, les enfants parlant certaines langues minoritaires pouvant faire l'objet de discrimination de la part de ceux qui parlent une langue majoritaire (Lewis et Lockheed, 2006, 2007). Même dans s'il y a parfois peu de discriminations dans les communautés homogènes sur le plan linguistique, les écoles en milieu urbain ont tendance à être plus concernées et l'urbanisation galopante d'Afrique subsaharienne rend donc cette question d'autant plus prégnante. Selon les pays, la diversité linguistique peut être aussi bien quasiment nulle qu'extrêmement élevée (graphique 1.12)¹¹.

Conflits

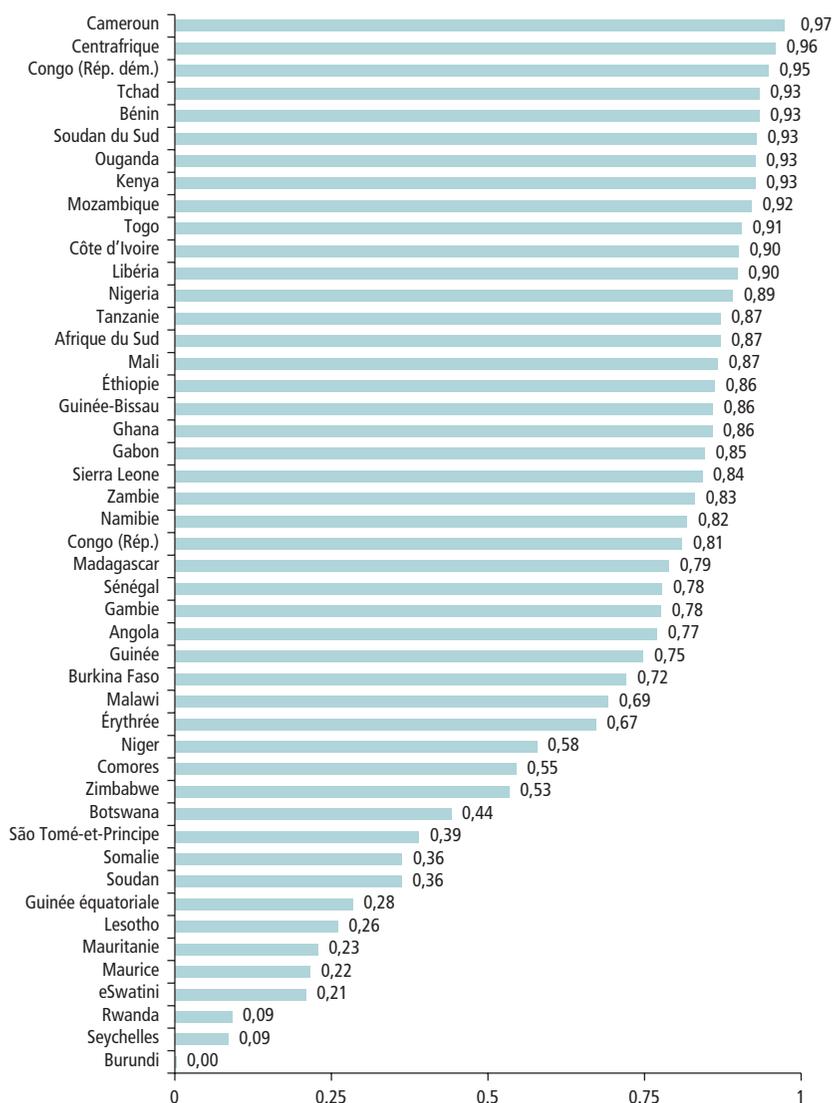
Les conflits réduisent le niveau d'instruction et exacerbent les inégalités en matière d'éducation (Bell et Huebler, 2010 ; Omoeva, Hatch et Moussa, 2016). Ils affectent l'éducation parce qu'ils ciblent souvent les établissements scolaires, notamment *via* la destruction d'écoles, l'assassinat d'enseignants et la prise en otage d'élèves. Ils bouleversent les populations et créent d'importants groupes de réfugiés, dont des enfants qui sont alors privés d'éducation. L'exposition des enfants aux conflits réduit leur niveau d'instruction. C'est un phénomène qui touche à la fois les filles et les garçons, tant sur le plan des violences sexuelles (Chamarbagwala et Morán, 2010) et du phénomène des enfants soldats (Caruso, Cucagna et Niu, 2017).

Un indice approximatif de conflits (basé sur le nombre d'événements politiques violents [Raleigh *et al.*, 2010] divisé par la population du pays concerné) montre des différences considérables dans la prévalence des conflits en Afrique subsaharienne. Il va de zéro conflit par million d'habitants à plus de 300 événements par million d'habitants entre 1997 et 1999 (graphique 1.13). À titre d'exemple, voir l'encadré 1.3 qui présente les effets de la guerre civile ivoirienne (2002-2007) sur l'éducation des enfants en Côte d'Ivoire.

Classification des pays en fonction de l'ampleur de leurs difficultés en matière d'éducation

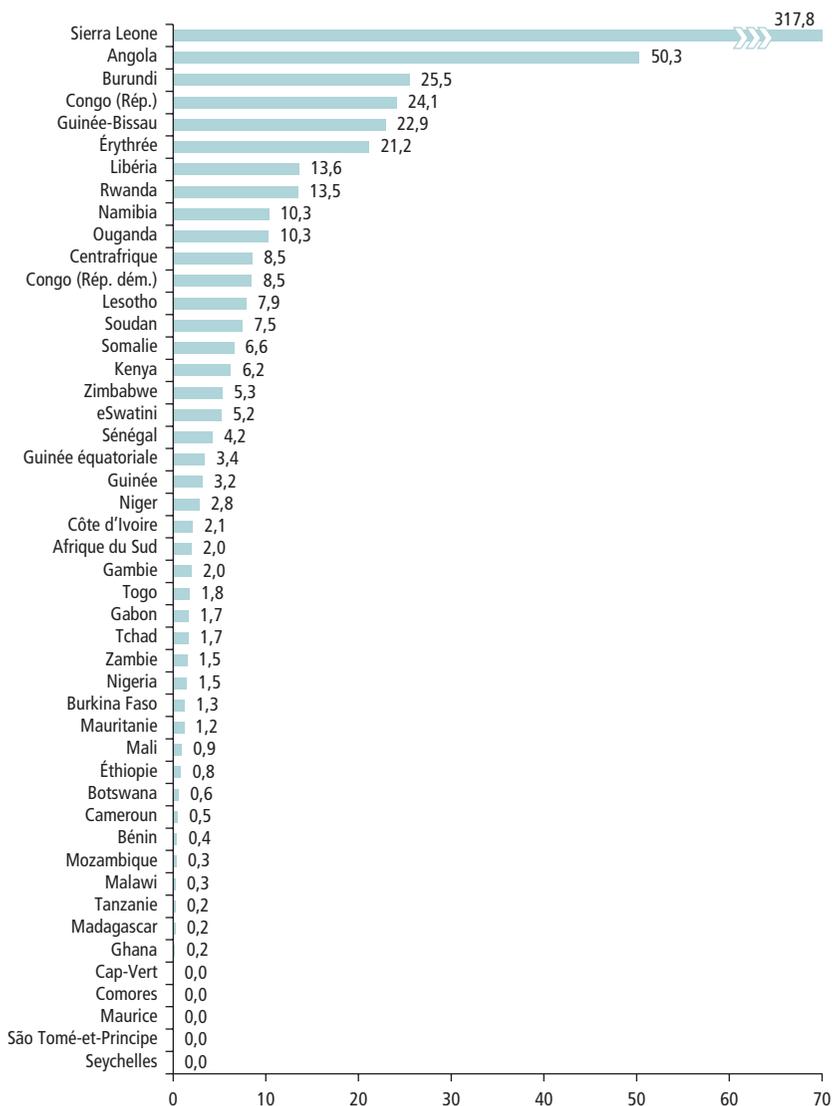
Cette sous-partie regroupe les pays en fonction de l'ampleur des difficultés rencontrées en matière d'éducation avant 2000. Pour chaque indicateur, nous avons identifié les pays du quartile supérieur (ceux ayant connu le plus de difficultés) et ceux du quartile inférieur (ceux ayant connu le moins de difficultés) lorsque nous disposons de données pertinentes. Le tableau 1.2 énumère les difficultés rencontrées et indique, pour chacune d'entre elles, la valeur des quartiles supérieur et inférieur.

Graphique 1.12 Indice de diversité linguistique dans les pays d'Afrique subsaharienne
Données pour 2015



Source : Lewis, Simons et Fenning (2016).

Note : L'indice de diversité linguistique, ou indice de diversité de Greenberg, mesure la probabilité que deux personnes choisies au hasard dans un pays donné aient une langue maternelle différente. Sa valeur va de 1 (diversité absolue) à 0 (absence de diversité : toute la population du pays partage la même langue maternelle).

Graphique 1.13 Nombre de conflits violents par million d'habitants dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1997 et 1999

Source : Estimation basée sur la version 6 de la base de données ACLED (*Armed Conflict Location and Event Data*) sur les conflits armés (<https://www.acledata.com/data/>) et sur ONU DAES (2015).

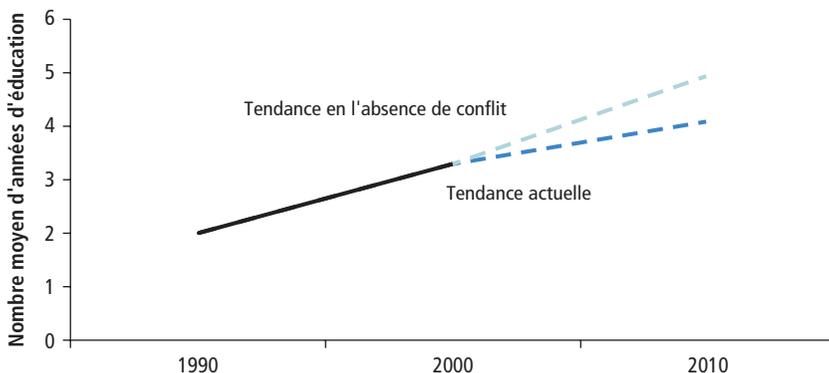
ENCADRÉ 1.3

Le progrès en péril : l'impact des conflits sur le capital humain

Les trois quarts des pays d'Afrique subsaharienne ont été concernés par des conflits armés depuis la Seconde Guerre mondiale, ce qui a compromis leurs progrès en matière d'éducation. En effet, les conflits armés donnent un véritable coup d'arrêt au processus de formation de capital humain : des infrastructures publiques essentielles sont détruites (écoles en particulier), la fréquentation scolaire diminue, les études sont plus souvent interrompues et les ménages sont souvent poussés à réduire leurs dépenses consacrées à l'alimentation et aux soins médicaux, ce qui n'est pas non plus sans effet sur le capital humain.

Quelques années de conflit peuvent suffire à faire perdre l'équivalent d'une décennie de progrès. Une étude commanditée dans le cadre de cette publication démontre ainsi que lors de la première guerre civile ivoirienne, qui a fait rage de 2002 à 2007, les individus vivant dans les départements touchés ont eu une scolarité réduite d'un an par rapport à ceux des départements non touchés, ce qui correspond aux chiffres moyens une décennie plus tôt (voir le graphique E1.3.1 pour l'impact global au niveau du pays). Dans les départements touchés, les enfants étaient également moins susceptibles de finir un cycle d'études donné (qu'il s'agisse du cycle primaire, du premier ou du deuxième cycle du secondaire). Les garçons plus âgés, étant plus susceptibles d'être

Graphique E1.3.1 Côte d'Ivoire : nombre moyen d'années d'études observé et nombre moyen d'années d'études estimé en l'absence de conflits (1990–2010)



Source : Caruso, Cucagna et Niu (2017).

Note : Ce graphique montre l'écart existant entre le nombre d'années d'études réel (tendance actuelle) et le nombre d'années d'études estimé (tendance en l'absence de conflit) qui aurait été observé si la première guerre civile ivoirienne (2002–2007) n'avait pas eu lieu.

(suite page suivante)

Encadré 1.3 (suite)

enrôlés que les filles, ont été de surcroît moins nombreux à terminer leurs études secondaires que les garçons vivant en dehors des zones concernées. En ce qui concerne les filles, c'est au niveau du cycle primaire que l'effet de la guerre a été le plus important (Caruso, Cucagna et Niu, 2017).

Des études similaires, menées dans d'autres pays de la région, ont montré que la guerre avait des répercussions sur d'autres dimensions de la formation du capital humain. Akresh *et al.* (2012) ont notamment constaté des effets durables sur la santé, quarante ans après la guerre civile nigériane (1967-1970). Les personnes ayant été exposées à la guerre entre la naissance et l'adolescence étaient de plus petite taille à l'âge adulte (effets qui s'avèrent plus importants lorsqu'ils ont eu lieu pendant l'adolescence). Cette diminution de la taille adulte est corrélée à une réduction de l'espérance de vie, à une baisse du niveau d'instruction et à une diminution des revenus.

Des recherches précédentes ont également montré que les effets des conflits sur la santé impactaient la formation du capital humain. Alderman, Hoddinott et Kinsey (2006) ont ainsi cherché à estimer l'impact de la malnutrition chez des enfants d'âge préscolaire sur l'acquisition ultérieure de capital humain dans le contexte de la guerre civile du Zimbabwe et ont mis en évidence une corrélation entre la taille des enfants d'âge préscolaire, la taille atteinte à l'âge adulte et le nombre d'années d'études achevées.

Ces différentes études suggèrent que les politiques et les programmes visant à compenser l'impact des conflits sur l'éducation doivent tenir compte du sexe et du stade de développement des enfants.

Dans les trente-huit pays disposant de données sur l'ensemble des sept difficultés contextuelles et les deux pays disposant de données sur six des sept difficultés, la dénomination « peu de difficultés » fait référence aux pays du quartile inférieur pour trois difficultés ou plus, « beaucoup de difficultés » aux pays du quartile supérieur pour trois difficultés ou plus, et « quelques difficultés » regroupe tous les autres pays. Quelques exceptions existent : trois pays initialement classés comme ayant rencontré « quelques difficultés » (l'Afrique du Sud, l'Éthiopie et le Zimbabwe), ainsi qu'un pays initialement classé comme ayant rencontré « peu de difficultés » (le Rwanda), ont été reclassés comme ayant rencontré « beaucoup de difficultés » sur la base des connaissances du personnel de la Banque mondiale. Pour cinq des huit pays pour lesquels on ne disposait pas de données sur deux difficultés ou plus (l'Érythrée, le Libéria, Maurice, le Soudan et le Togo), la classification a été établie sur la base des données disponibles et des connaissances du personnel de la Banque mondiale (pour plus de détails, voir l'annexe A.2 en ligne, tableau A.2.1).

La moitié des pays ont ainsi classé comme ayant rencontré « quelques difficultés » dans les années 1990. Les autres pays se situent dans le quartile

Tableau 1.2 Difficultés socioéconomiques entravant l'admission des élèves et la rétention scolaire en Afrique subsaharienne

Difficulté rencontrée	Nombre de pays	Année	Source des données	Quartile faisant face au plus de difficultés	Quartile faisant face au moins de difficultés
Population importante (en millions)	48	1995	ONU DAES (2015)	> 13,5	< 1,7
Forte croissance annuelle du nombre d'enfants de 0 à 14 ans (en %)	48	1990–2000	ONU DAES (2015)	> 3,2	< 1,9
Faible croissance du PIB par habitant (en %)	45	1991–2000	IDM (octobre 2016)	< -0,6	> 2,2
Fortes inégalités (coefficient de Gini) ^a	40	1991-2005	IDM (juillet 2016)	> 51,9	< 41,2
Taux de pauvreté élevé (en %)	40	1991-2005	IDM (juillet 2016)	> 74,2 %	< 34,5 %
Indice de diversité linguistique élevé ^b	47	2015	Lewis, Simons et Fennig (2016)	> 0,90	< 0,49
Nombre de conflits élevé (par million d'habitants)	42	1997-1999	ACLED version 6	> 8,1	< 0,5

Note : ACLED = base de données sur les conflits armés (*Armed Conflict Location and Event Data*), <https://www.acleddata.com>. IDM = base de données Indicateurs de développement dans le monde de la Banque mondiale.

a. Le coefficient de Gini est la mesure la plus courante des inégalités dans la distribution des revenus (ou de la consommation) au sein d'un pays. Sur une échelle de 0 à 100, une valeur de 0 indique une égalité totale et 100 une inégalité maximale.

b. L'indice de diversité linguistique mesure la probabilité que deux personnes choisies au hasard dans un pays donné aient une langue maternelle différente (Lewis, Simons et Fennig, 2016). Sa valeur va de 1 (diversité absolue) à 0 (absence totale de diversité : toute la population du pays partage la même langue maternelle).

supérieur ou inférieur pour plusieurs ensembles d'indicateurs et ont donc été classés comme ayant rencontré « peu de difficultés » ou « beaucoup de difficultés » (tableau 1.3).

Les différents pays ont été confrontés à des combinaisons différentes de difficultés (par exemple, on peut imaginer un pays confronté à des difficultés liées à sa population et sa diversité linguistique tandis qu'un autre serait principalement concerné par des problèmes de pauvreté et d'inégalités).

L'OCDE a évalué un autre ensemble de risques politiques, sociétaux, économiques, environnementaux et sécuritaires dans son analyse *États de fragilité 2016* (OCDE, 2016). Les résultats de ses classifications sont à peu près semblables aux nôtres mais avec certaines différences, étant donné que notre classification met l'accent sur les difficultés propres au secteur de l'éducation. Sur les 56 pays présentant les niveaux de fragilité les plus élevés selon l'analyse de l'OCDE, trente-cinq se trouvaient en Afrique subsaharienne. Parmi les 18 pays d'Afrique subsaharienne identifiés par l'OCDE comme étant comparativement

Tableau 1.3 Classification des pays d'Afrique subsaharienne en fonction du niveau de difficultés socioéconomiques entravant l'éducation qu'ils ont connues au milieu des années 1990

Classification des pays	Peu de difficultés	Quelques difficultés	Beaucoup de difficultés
Pays classés par difficultés ^a	Botswana ; Cap-Vert ; Comores ; eSwatini ; Ghana ; Lesotho ; Maurice ; Mauritanie ; São Tomé-et-Principe ; Seychelles	Bénin ; Burkina Faso ; Cameroun ; Congo, Rép. ; Côte d'Ivoire ; Gabon ; Gambie ; Guinée ; Guinée-Bissau ; Guinée équatoriale ; Madagascar ; Malawi ; Mali ; Namibie ; Sénégal ; Sierra Leone ; Tanzanie ; Togo ; Zambie	Afrique du Sud ; Angola ; Burundi ; Centrafrique ; Congo, Rép. dém. ; Érythrée ; Éthiopie ; Kenya ; Libéria ; Mozambique ; Niger ; Nigeria ; Rwanda ; Tchad ; Soudan ; Ouganda ; Zimbabwe
Pays non classés	Somalie ; Soudan du Sud (lequel n'était pas un pays en 1990)		

Note : Dans les 38 pays disposant de données sur l'ensemble des sept difficultés contextuelles et les deux pays disposant de données sur six d'entre elles, « peu de difficultés » fait référence aux pays qui appartiennent au quartile faisant face au moins de difficultés pour trois difficultés ou plus, « beaucoup de difficultés » fait référence aux pays qui appartiennent au quartile faisant face au plus de difficultés pour trois difficultés ou plus, et « quelques difficultés » regroupent tous les autres pays. Trois pays initialement classés dans la catégorie des pays ayant rencontré « quelques difficultés » (l'Afrique du Sud, l'Éthiopie et le Zimbabwe) ainsi qu'un pays initialement classé comme ayant connu « peu de difficultés » (le Rwanda) ont été reclassés comme ayant rencontré « beaucoup de difficultés » sur la base des connaissances du personnel de la Banque mondiale. Pour six des huit pays pour lesquels on ne disposait pas de données sur deux difficultés ou plus (l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Libéria, Maurice, le Soudan et le Togo), la classification a été établie sur la base des données disponibles et des connaissances du personnel de la Banque mondiale.

a. Les sept difficultés identifiées sont les suivantes : une population importante, une forte croissance annuelle du nombre d'enfants, une faible croissance du PIB par habitant, un fort niveau d'inégalité économique, un taux de pauvreté élevé, une diversité linguistique importante et une incidence importante de conflits. Pour plus d'informations sur ces critères, voir le tableau 1.2 et l'annexe A.2 en ligne.

plus fragiles, les deux tiers font également partie du groupe ayant connu « beaucoup de difficultés » de cette étude et seuls deux d'entre eux font partie du groupe des pays ayant connu « quelques difficultés ». Sur les dix-sept pays comparativement moins fragiles, plus des deux tiers sont classés comme ayant connu « quelques difficultés » et deux d'entre eux seulement sont classés comme ayant connu « beaucoup de difficultés ».

La section suivante superpose la classification en fonction des progrès en matière d'éducation dans l'enseignement primaire et celle des difficultés rencontrées dans les années 1990, afin de permettre aux pays rencontrant des difficultés similaires de mieux apprendre les uns des autres.

Cartographie des progrès en matière d'éducation et des difficultés rencontrées

Cette section met en regard la classification en fonction des difficultés rencontrées par les pays et celle des progrès accomplis en matière d'éducation (groupes 1, 2, 3 et 4) décrits précédemment. Le rapprochement de ces groupes permet de comparer les progrès en matière d'éducation tout en contrôlant

partiellement les conditions au début de la période de référence. Bien que ces classifications ne soient pas parfaites (et que les experts pourraient ne pas être tous d'accord sur la classification de certains pays), elles nous permettent d'éviter les limites inhérentes aux comparaisons entre pays dissimilaires.

En classant les pays selon leurs progrès en matière d'éducation dans l'enseignement primaire et les difficultés contextuelles rencontrées au cours de la période de référence, nous souhaitions pouvoir tirer des enseignements de l'expérience des pays ayant le plus progressé pour chaque niveau de difficultés rencontrées. Il n'est pas surprenant de constater que les pays ayant connu « beaucoup de difficultés » au démarrage de la période se situent principalement dans le groupe 4 (pays « en retard ») en termes de progrès dans l'accès à l'éducation, et que les pays ayant connu « peu de difficultés » se situent principalement dans le groupe 1 (pays « établis »). La plupart des pays qui accusaient un retard dans l'accès à l'éducation en 2013 avaient rencontré « beaucoup » ou « quelques » difficultés à la fin des années 1990, tandis que la plupart des pays qui avaient connu « peu de difficultés » à la fin des années 1990 avaient déjà universalisé l'accès au primaire en 2013 (tableau 1.4). Certains pays ont été confrontés à de nombreuses difficultés et ont malgré tout fait des progrès en matière d'éducation. C'est le cas de la République démocratique du Congo, de l'Ouganda et du Rwanda (pays du groupe 2) ainsi que de l'Angola, du Burundi, de l'Éthiopie, du Mozambique et du Nigeria (pays du groupe 3).

Un examen plus approfondi de cette cartographie bidimensionnelle indique que les pays du groupe 1 (pays « établis ») ont maintenu des taux de scolarisation élevés et les taux de non-scolarisation faibles. Ce groupe compte sept des dix pays d'Afrique subsaharienne qui disposaient d'un revenu intermédiaire en 2000, leurs ressources étaient donc probablement moins limitées que celles des pays des autres groupes. L'expérience de la plupart des pays du groupe 1 est très différente de celle des autres pays de la région, puisqu'ils n'ont rencontré que peu de difficultés pendant la période de référence et qu'ils ont déjà universalisé l'accès à l'enseignement, avec des taux de scolarisation élevés et des taux d'enfants non scolarisés faibles. Il y a néanmoins des leçons à tirer, notamment sur la manière dont ils ont su conserver un bon accès à l'éducation de base et un taux de non-scolarisation faible, ainsi que sur la manière dont ils ont commencé à améliorer la qualité de l'apprentissage (à titre d'exemple, voir l'encadré 1.4 sur le Kenya, pays qui comptait « beaucoup de difficultés » au démarrage de la période).

Les quelques pays du groupe 2 (pays « ayant émergé ») ayant reconnu « beaucoup de difficultés » dans les années 1990 (notamment la République démocratique du Congo, l'Ouganda et le Rwanda) offrent de nombreux enseignements, en particulier pour les pays des groupes 3 et 4 (pays « émergents » et « en retard ») ayant connu relativement « peu de difficultés », comme les Comores et la Mauritanie. Il y a aussi des leçons à tirer de pays tels que le

Tableau 1.4 Mise en correspondance des difficultés contextuelles initiales et des progrès réalisés en matière d'éducation dans l'enseignement primaire*Situation des pays 1990 à 2015*

Nombre de difficultés dans les années 1990 ^a	Groupe 1 Pays établis	Groupe 2 Pays ayant émergé	Groupe 3 Pays émergents	Groupe 4 Pays en retard
Peu de difficultés	Botswana ; Cap-Vert ; eSwatini ; Ghana ; Lesotho ; Maurice ; São Tomé-et-Principe	Comores	Mauritanie	Aucun
Quelques difficultés	Congo, Rép. ; Gabon ; Namibie	Cameroun ; Malawi ; Tanzanie ; Togo	Bénin ; Côte d'Ivoire ; Gambie ; Guinée-Bissau ; Madagascar ; Sierra Leone ; Zambie	Burkina Faso ; Guinée ; Guinée équatoriale ; Mali ; Sénégal
Beaucoup de difficultés	Afrique du Sud ; Kenya ; Zimbabwe	Congo, Rép. dém. ; Rwanda ; Ouganda	Angola ; Burundi ; Éthiopie ; Mozambique ; Nigeria	Centrafrique ; Érythrée ; Libéria ; Niger ; Soudan ; Tchad

Note : Dans les 38 pays disposant de données sur l'ensemble des sept difficultés contextuelles et les deux pays disposant de données sur six d'entre elles, « peu de difficultés » fait référence aux pays qui appartiennent au quartile faisant face au moins de difficultés pour trois difficultés ou plus, « beaucoup de difficultés » fait référence aux pays qui appartiennent au quartile faisant face au plus de difficultés pour trois difficultés ou plus, et « quelques difficultés » regroupent tous les autres pays. Trois pays initialement classés dans la catégorie des pays ayant rencontré « quelques difficultés » (l'Afrique du Sud, l'Éthiopie et le Zimbabwe) ainsi qu'un pays initialement classé comme ayant connu « peu de difficultés » (le Rwanda) ont été reclassés comme ayant rencontré « beaucoup de difficultés » sur la base des connaissances du personnel de la Banque mondiale. Pour six des pays pour lesquels on ne disposait pas de données sur deux difficultés ou plus (l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Libéria, Maurice, le Soudan et le Togo), la classification a été établie sur la base des données disponibles et des connaissances du personnel de la Banque mondiale. Ce tableau exclut les Seychelles, la Somalie et le Soudan du Sud, faute de données sur les progrès réalisés en matière d'éducation dans ces pays. a. Les sept difficultés identifiées sont les suivantes : une population importante, une forte croissance annuelle du nombre d'enfants, une faible croissance du PIB par habitant, un fort niveau d'inégalité économique, un taux de pauvreté élevé, une diversité linguistique importante et une incidence importante de conflits. Pour plus d'informations sur ces critères, voir le tableau 1.2 et l'annexe A.2 en ligne (<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>).

ENCADRÉ 1.4

Le Kenya : des progrès en termes d'apprentissage et de couverture de l'enseignement primaire, malgré de nombreuses difficultés initiales

Le Kenya fait partie des pays du groupe 1 qui faisait face à beaucoup de difficultés dans les années 1990 mais qui a su nettement améliorer sa couverture de l'enseignement primaire (son taux brut de scolarisation en sixième année est par exemple d'environ 100 %). Presque tous les enfants sont inscrits à l'école, même si certains commencent tard (après l'âge de 6 ou 7 ans). Plus impressionnant encore, comme le montre le

(suite page suivante)

Encadré 1.4 (suite)

chapitre 2, le pays obtient certains des meilleurs résultats aux évaluations régionales des acquis au niveau du primaire, juste derrière Maurice (en notant cependant que le Kenya ne participe à aucune des grandes évaluations internationales).

Des difficultés nombreuses au début de la période de référence

Le Kenya a été catégorisé parmi les pays ayant rencontré « beaucoup de difficultés » (en rapport avec les sept difficultés en matière d'éducation décrites précédemment) du milieu à la fin des années 1990. Il se situait plus précisément dans le quartile faisant face aux plus de difficultés pour trois indicateurs : (a) une population importante (27 millions d'habitants en 1995) ; (b) une importante diversité linguistique (avec un indice de diversité linguistique de 0,93, c'est-à-dire une probabilité d'environ 93 % que deux habitants choisis au hasard aient des langues maternelles différentes) ; et (c) une faible croissance du PIB par habitant. Le niveau de conflit était de surcroît relativement élevé (6,24 conflits violents par million d'habitants au cours de la période 1997-1999).

Des politiques et une mise en œuvre efficaces

En 1985, le pays a adopté une nouvelle organisation de l'enseignement, dite « 8+4+4 », visant à assurer à tous les enfants au moins huit années d'enseignement primaire. Toutefois, la couverture n'a pas augmenté rapidement, en partie parce que les coûts de la scolarisation ont été alors partagés avec les parents. Depuis le début des années 2000, les gouvernements successifs ont accordé une forte priorité à l'éducation. Le cadre stratégique a fixé des objectifs et des cibles clairs et sa mise en œuvre a été soutenue par des dépenses publiques d'éducation élevées puisque celles-ci représentaient environ 5,3 % du PIB et 17,1 % du budget national en 2014.

Parmi les mesures politiques les plus déterminantes, il convient de citer :

- *L'introduction de la gratuité de l'enseignement primaire* en 2003, ce qui a augmenté les inscriptions des enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Le ministère de l'Éducation a pris en charge les dépenses courantes de toutes les écoles primaires, leur accordant des subventions forfaitaires par élève. Un nouveau curriculum scolaire a également été introduit, réduisant le nombre de matières soumises à évaluation de 7 à 5 dans l'enseignement primaire et de 10 à 8 dans l'enseignement secondaire.
- *L'introduction de la gratuité de l'enseignement secondaire (dans les écoles de jour)* en 2008, là encore avec un système de subventions forfaitaires par élève, et tout en augmentant fortement le nombre d'écoles de jour grâce à un programme de construction d'écoles.
- *Le développement de l'éducation préscolaire* depuis 2006, grâce à l'adoption d'un cadre stratégique et la définition de normes et de standards pour l'offre préscolaire, qui prend en charge les enfants de la naissance à l'âge de cinq ans. La compétence en matière d'éducation préscolaire des enfants de trois à cinq ans a été confiée aux comtés en 2014, ces collectivités territoriales étant censées assurer une éducation préscolaire gratuite, avec cependant une qualité de mise en œuvre assez variable.

(suite page suivante)

Encadré 1.4 (suite)

- *Un cadre juridique solide*, progressivement mis en place suite à l'adoption de la nouvelle Constitution de 2010 pour définir les responsabilités de nouvelles institutions ainsi que la structure de gouvernance scolaire.
- *Des politiques cohérentes de formation et de recrutement des enseignants*, afin que tous les enseignants du primaire et du secondaire soient formés. La *Teacher Service Commission* (TSC), créée en 1967, est en charge du recrutement, de l'emploi, de la promotion interne et de la rémunération des enseignants. En 2012, une nouvelle loi a mis la TSC en conformité avec la nouvelle Constitution et l'a chargée de définir des standards pour les nouvelles recrues dans la profession, de déterminer les parcours de carrière dans l'éducation nationale, et de suivre le travail et la conduite des enseignants.
- *La création d'institutions d'appui technique essentielles*, telles que la *Kenya National Examinations Council*, fondé en 1980 et qui organise les examens et les évaluations nationales des acquis, et *Kenya Institute of Curriculum Development* (l'Institut kenyan pour le développement du curriculum), lancé en 2013.

Des priorités immédiates pour le premier cycle du secondaire : améliorer la qualité de l'enseignement et universaliser l'accès

Malgré ces succès, le Kenya doit veiller à ce que tous les enfants aillent au bout de leurs huit années d'éducation de base et complètent le premier cycle du secondaire. Il faut pour cela cibler les filles et les enfants des comtés pauvres (des territoires arides et semi-arides).

Les résultats d'apprentissage sont toujours insuffisants : les évaluations nationales du Kenya montrent que moins de la moitié des élèves de troisième année ont des compétences suffisantes en lecture. Bien que le Kenya ait pour politique officielle que les enfants reçoivent un enseignement dispensé dans leur langue maternelle jusqu'en troisième année, dans la pratique cette politique n'est pas appliquée faute d'enseignants et de supports d'apprentissage appropriés. Cela contribue aux difficultés d'apprentissage d'un grand nombre d'enfants, lesquelles s'aggravent au fur et à mesure que les élèves progressent dans leurs études.

Pour gérer efficacement le système éducatif, il faut également coordonner et aligner différentes institutions et négocier avec de multiples parties prenantes. Le système souffre d'un manque de données fiables sur la plupart des indicateurs clés depuis de nombreuses années. Un nouveau système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) a toutefois été lancé en 2017.

Togo, lequel faisait face à « quelques difficultés » dans les années 1990 et aurait pu réaliser plus de progrès s'il avait alloué davantage de financements à l'éducation en proportion de leur PIB, avec une approche plus axée sur l'amélioration de la couverture de la scolarisation dans l'enseignement primaire (encadré 1.5).

ENCADRÉ 1.5**Le Togo : un développement et des progrès soutenus au lendemain d'une crise politique et socioéconomique profonde**

Au début de notre période de référence, le Togo était un pays isolé sur le plan international. Les liens ont notamment été rompus avec plusieurs pays européens après l'échec des tentatives de démocratisation du pays et d'affranchissement du système du parti unique. L'impact s'est fait sentir sur les finances publiques du pays, qui s'est retrouvé dans l'incapacité de rembourser sa dette extérieure et a plongé dans une grave crise bancaire. En 2006, après une transition réussie d'un régime militaire à un régime démocratique, les bailleurs internationaux ont relancé la coopération avec le Togo, financé de nouveaux projets et accordé un allègement de la dette, permettant ainsi au pays de remettre en état son infrastructure sociale, institutionnelle et économique.

Les difficultés du Togo au démarrage de la période de référence, au milieu des années 1990, le placent parmi les pays d'Afrique subsaharienne rencontrant « quelques difficultés ». Parmi celles-ci, notons sa grande diversité linguistique.

Le système éducatif togolais suit un schéma « 3+6+4+3 », avec 3 ans d'enseignement préscolaire, 6 ans de primaire, 4 ans de premier cycle du secondaire et 3 ans de deuxième cycle du secondaire. L'éducation de base comprend le primaire et le premier cycle du secondaire et la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans.

Le Togo a fait des progrès importants ces dernières années, ce qui le place parmi les pays « ayant émergé » (groupe 2) :

- Entre 2000 et 2015, le pourcentage d'enfants non scolarisés dans le primaire est tombé de 10 % à 2,5 %. Les effectifs dans le primaire ont augmenté rapidement, passant de moins de 1 million d'élèves en 2000 à 1,5 million en 2015. Les effectifs dans le premier cycle du secondaire ont également cru rapidement, passant de 204 000 élèves en 2000 à 438 000 en 2015.
- Le taux brut de scolarisation au primaire est passé de 111 % en 2000 à 125 % en 2013^a (avec un bond après l'introduction de la gratuité en 2008) et l'écart de scolarisation entre garçons et filles s'est réduit. Le « gonflement » des effectifs dans les premières années de scolarité pose un problème (voir chapitre 3), bien que ce phénomène se soit quelque peu atténué ces dernières années.
- Le taux d'achèvement du cycle primaire a atteint 89 % en 2015, alors qu'il était de 70 % en 2007, tandis que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est passé de 33 % à 41 %.

Des problèmes en termes de qualité, d'équité et de capacité

Il ressort des résultats d'apprentissage qu'il reste des progrès à faire pour améliorer la qualité de l'éducation. Les résultats du Togo au PASEC 2014, l'évaluation régionale

(suite page suivante)

Encadré 1.5 (suite)

francophone des acquis, montrent que moins de la moitié des élèves de sixième année avaient atteint un niveau de compétences suffisant en lecture (38 %) ou en mathématiques (48 %).

Les disparités suivantes persistent en matière d'éducation :

- *En fonction du sexe.* Si l'écart de scolarisation entre filles et garçons s'est réduit en début de scolarité, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à quitter l'école à mesure qu'elles avancent dans leurs études. Les filles qui restent scolarisées obtiennent cependant des résultats aussi bons, voire meilleurs, que leurs homologues masculins et l'écart entre les sexes en matière d'apprentissage y est parmi les plus faibles des pays participant au PASEC.
- *En fonction de la situation géographique.* Il existe des disparités significatives dès les premières années du primaire entre milieux urbains et milieux ruraux d'une part et entre différentes zones géographiques de l'autre ; celles-ci deviennent plus marquées en fin de scolarité. Les disparités entre zones géographiques sont particulièrement frappantes, les élèves vivant dans la capitale (Lomé) ou les environs bénéficiant de conditions nettement plus favorables que ceux des régions les plus éloignées (Savanes).
- *En fonction du milieu socioéconomique.* En ce qui concerne le revenu des ménages, les écarts sont importants entre le quintile inférieur et le quintile supérieur et ils tendent à augmenter au fur et à mesure que les enfants progressent dans leurs études : en 2015, le taux brut de scolarisation au primaire était de 84 % pour le quintile inférieur et de 111 % pour le quintile supérieur. Dans le premier cycle du secondaire, l'écart était encore plus marqué : 57 % contre 95 %. Ces écarts se manifestent également très clairement au niveau des résultats du Togo dans le cadre du PASEC 2014 : de tous les pays participants, c'est même celui où les écarts imputables au milieu socioéconomique étaient les plus importants (plus de 100 points, soit plus d'un écart-type, en lecture et en mathématiques).

Enfin, les infrastructures scolaires sont médiocres. Selon les estimations, seules 13 % des écoles primaires satisfont cinq ou six des six conditions minimales essentielles pour un enseignement et un apprentissage efficaces (voir chapitre 4). Près de la moitié des écoles publiques ne disposent pas de manuels scolaires ou d'installations sanitaires de base (notamment de toilettes).

Ajustement des politiques et des stratégies

La gratuité de l'éducation a été posée par principe dans la Constitution de 1992 puis graduellement mise en œuvre : en 2000, les frais de scolarité des filles ont été réduits afin d'encourager les parents à les inscrire à l'école ; en 2007-2008, l'ensemble des frais de scolarité ont été supprimés pour le primaire.

L'élimination des frais de scolarité a entraîné une augmentation de 30 % des inscriptions en première année dès l'année suivante, les effectifs passant de

(suite page suivante)

Encadré 1.5 (suite)

180 000 à 240 000 élèves en 2008-2009. Dans le même temps, l'augmentation du corps enseignant n'a pas suivi, le nombre d'enseignants n'ayant crû que de 12 %. De même, les enveloppes budgétaires prévues par le gouvernement se sont révélées insuffisantes pour compenser les frais de scolarité perdus par ces dernières.

Le plan stratégique du Togo en matière d'éducation vise entre autres à optimiser la nutrition des enfants afin d'améliorer leur capacité d'apprentissage et leur participation scolaire. Une Politique nationale d'alimentation scolaire a été lancée avec l'assistance du Programme alimentaire mondial et les premières opérations de distribution de repas scolaires ont eu lieu en 2014, bénéficiant à 40 400 élèves de 182 écoles primaires. Cette initiative dépend toutefois du financement de bailleurs internationaux et, à ce titre, sa viabilité à long terme demeure incertaine malgré des efforts pour la pérenniser.

Le secteur de l'éducation est loin d'avoir été oublié puisque le poids des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est passé de 3,7 % en 2007 à 5,7 % en 2015, soit un peu plus que la moyenne régionale. Pour autant, il n'a pas été particulièrement favorisé si l'on considère que la part des dépenses publiques totales allouées à l'éducation a été plus faible en 2015 (18 %) qu'en 1999 (23 %) et qu'elles ont été à plus de 80 % consacrées aux salaires. Malgré une augmentation de l'aide internationale, le montant total de l'aide internationale consacrée à l'éducation primaire dépassait tout juste 1 USD par enfant et par an en 2014, ce qui reste faible par rapport à la moyenne régionale de 8 USD^b.

Sources : Hoogeveen, Rossi et Sanson (2014) ; République du Togo (2014) ; PAM (2016) ; Banque mondiale (2002).

a. Les taux bruts de scolarisation supérieurs à 100 % s'expliquent par le fait que des enfants sont inscrits alors qu'ils n'ont pas l'âge officiel correspondant à la classe qu'ils suivent.

b. L'aide à l'éducation par enfant dans l'enseignement primaire a été estimée à partir de données issues du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (OCDE/SNPC), de données sur les effectifs inscrits de l'UNESCO (2016) et à la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 12 octobre 2017) – <http://data.uis.unesco.org>. Pour plus de détails, voir le tableau 5.2 du chapitre 5.

Les pays du groupe 3 (pays « émergents ») ayant connu « beaucoup de difficultés » (comme l'Angola, le Burundi, l'Éthiopie, le Mozambique et le Nigeria) ont fait des progrès impressionnants en matière d'accès à l'enseignement primaire, mais ils comptent toujours une forte proportion d'enfants non scolarisés (comme l'explique l'encadré 1.6 sur l'Éthiopie).

En ce qui concerne les pays du groupe 4 (pays « en retard ») ayant connu « beaucoup de difficultés » au départ de la période considérée (comme la Centrafrique, l'Érythrée, le Libéria, le Niger, le Soudan et le Tchad), il s'agit d'un groupe spécial qui a besoin d'être plus soutenu pour qu'ils puissent surmonter les facteurs contextuels qui nuisent aux progrès de l'éducation. Des pays comme la Centrafrique ont connu plusieurs longues périodes de conflits, ce qui a limité ses capacités à améliorer les résultats éducatifs (encadré 1.7).

ENCADRÉ 1.6**L'Éthiopie : un pays qui s'efforce de massifier l'éducation primaire malgré de grandes difficultés contextuelles**

Au début des années 1990, l'Éthiopie se remettait de plus d'une décennie de guerre civile et de graves épisodes de sécheresse et de famine. Elle avait alors l'un des taux de fréquentation scolaire les plus bas au monde. Ses taux bruts de scolarisation étaient exceptionnellement bas, d'environ 30 % dans le primaire, 13 % dans le secondaire et 1 % dans le supérieur. Le pays a également été confronté à de nombreuses difficultés contextuelles de taille : une population importante, un nombre d'enfants en rapide augmentation, un taux de pauvreté élevé et une importante diversité linguistique. En 2000, c'était même le deuxième pays le plus pauvre au monde.

Un choix initial de priorité : accroître l'accès à l'enseignement primaire

L'Éthiopie a introduit la gratuité de l'éducation de base en 1994 (en relevant que les parents ont toutefois été sollicités pour des contributions en nature aux écoles, notamment lors de leur construction). Les deux décennies qui ont suivi ont été marquées par des progrès substantiels :

- Le nombre total d'écoles primaires (ce qui inclut les centres d'éducation de base alternative pour les populations nomades et pastorales) a presque triplé entre 1996 et 2013-2014, passant de 11 000 à 32 408 établissements.
- Entre 1999 et 2014, le taux brut de scolarisation au primaire a presque doublé, le nombre d'élèves inscrits entre la première et la quatrième année passant de 5 millions à plus de 11 millions et celui des élèves inscrits entre la cinquième et la huitième année passant d'environ 2 millions à 5,5 millions.
- Le nombre d'enseignants a plus que triplé entre 2003 et 2013 et des instituts de formation ont été créés dans les différents États régionaux du pays.

Il convient de relever deux aspects majeurs de la politique éducative définie en 1994 : (1) l'adoption des langues vernaculaires comme langues d'enseignement dans le primaire et (2) le partage clair des responsabilités en matière d'éducation entre le gouvernement fédéral, les États régionaux, les *woredas* (districts) et les écoles. Le gouvernement fédéral détermine les normes et la politique en matière d'éducation nationale. Le ministère fédéral de l'Éducation élabore quant à lui le *curriculum* national, les manuels et les standards qui s'appliquent aux enseignants ; il organise également des évaluations nationales des acquis. Le niveau des dotations en personnel et les affectations sont approuvés par le ministère de l'Éducation, mais ce sont les *woredas* qui recrutent et gèrent le personnel enseignant et non enseignant.

De plus en plus d'attention portée à la qualité

Le Programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général (GEQIP), soutenu par la Banque mondiale et d'autres donateurs, a été lancé en 2008. La deuxième

(suite page suivante)

Encadré 1.6 (suite)

phase du GEQIP devait appuyer la mise en œuvre de plusieurs nouveaux dispositifs visant à améliorer la qualité de l'éducation :

- *La mise à niveau des qualifications des enseignants du primaire* : en 2016, plus de 100 000 enseignants du primaire ont été diplômés dans le cadre d'un programme de formation renforcé. Le gouvernement fédéral a également mis en place un programme de perfectionnement professionnel des enseignants et un programme d'accréditation des enseignants.
- *La production et la distribution de manuels scolaires* : tous les élèves de la première à la huitième année reçoivent des manuels dans les quatre matières principales, l'objectif étant d'atteindre un ratio d'un manuel par élève à l'échelle du pays.
- *La mesure des résultats scolaires* : depuis 2004, tous les quatre ans, l'ensemble des élèves de quatrième, de huitième, de dixième et de douzième années sont soumis à des tests dans quatre matières (anglais, mathématiques, compréhension écrite et sciences) dans le cadre d'une évaluation nationale des acquis scolaires.
- *Le suivi et l'évaluation des écoles* : un système d'évaluation a été créé en 2012-2013 pour permettre le suivi de la qualité et de l'efficacité des écoles primaires et secondaires en termes d'intrants, de processus et de résultats. Les écoles font l'objet d'une inspection en vue de procéder à un classement ; ces inspections sont effectuées par des organismes indépendants et sont basées sur les normes et les indicateurs stipulés dans le cadre national de classement des écoles.
- *L'attribution de subventions pour l'amélioration des écoles* : celles-ci viennent compléter les enveloppes budgétaires faibles et aléatoires allouées aux écoles par les *woredas* et permettent à ces premières d'améliorer l'environnement d'apprentissage.

Un système éducatif universel et inclusif reste encore hors d'atteinte

Malgré ces résultats impressionnants, les progrès de l'Éthiopie en matière d'éducation dans l'enseignement primaire en font un pays du groupe 3 (pays « émergents »), car plus de 2 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés et le taux de rétention est relativement faible, même jusqu'en sixième année. S'il semblerait que la quasi-totalité des enfants soit inscrits en première année, le taux de redoublement officiel et informel est très élevé, surtout en première année. Le taux de scolarisation de la cinquième à la huitième année stagne de surcroît depuis 2010. L'Éthiopie ne se montre pas non plus à la hauteur dans les domaines suivants :

- *De fortes inégalités* persistent en matière de scolarisation et d'achèvement des études, en particulier entre États régionaux et entre les différents milieux socioéconomiques.
- *La mauvaise qualité de la formation des enseignants* touche tous les niveaux : la formation initiale, les programmes de mise à niveau et le perfectionnement professionnel continu.

(suite page suivante)

Encadré 1.6 (suite)

- *La distribution problématique et tardive des manuels scolaires aux écoles, malgré les achats massifs de manuels, contribue à réduire le nombre de manuels scolaires disponible pour chaque élève, ce qui va à l'encontre de la politique nationale en la matière. De plus, les enseignants n'utilisent pas régulièrement ces supports.*

Par ailleurs, la continuité des améliorations apportées à ce jour repose toujours de manière important sur l'aide internationale. Les bailleurs ont ainsi financé la totalité des intrants des deux phases du GEQIP et notamment les manuels scolaires, la formation des enseignants et les subventions aux écoles.

Comme l'Éthiopie ne participe pas aux évaluations internationales ou régionales, les données permettant une comparaison des progrès en matière de résultats d'apprentissage sont rares. L'évaluation nationale des acquis scolaires montre une amélioration générale des résultats des élèves pour la plupart des niveaux de classes et dans la plupart des matières entre 2011-2012 et 2015-2016, mais près des deux cinquièmes des élèves de quatrième année n'ont toujours pas acquis les compétences de base en mathématiques et en lecture.

ENCADRÉ 1.7

La Centrafrique : l'éducation en difficulté dans un contexte de crise perpétuelle

La Centrafrique, pays enclavé qui a accédé à l'indépendance en 1960, avait au milieu des années 1990 une situation assez similaire à ceux des autres pays de taille moyenne de la région, avec une population de 3,3 millions d'habitants en 1995 et un taux d'accroissement annuel moyen de 2,4 % du nombre d'enfants. En revanche, un taux de croissance annuel du PIB négatif (-1,15 %), des inégalités généralisées (coefficient de Gini de 61) et un taux de pauvreté élevé (84,3 %) le rangent parmi les pays faisant face à « beaucoup de difficultés » de notre classification.

Cependant, le défi le plus pressant, et toujours non résolu à ce jour, reste la violence politique généralisée qui règne dans le pays, ainsi que ses effets profonds sur la viabilité de ce dernier. L'indice de conflit pour la seule période 1997-1999 place la Centrafrique dans le quartile supérieur des pays d'Afrique subsaharienne, avec 8,5 conflits violents par million d'habitants. Plusieurs longues périodes de violence au cours des quatre dernières décennies méritent d'être signalées : l'émergence de conflits interethniques liés à l'exercice du pouvoir entre 1981 et 1993, la détérioration progressive de la viabilité de l'État entre 1994 et 2003, la première guerre civile de 2004 à 2007 et la deuxième guerre civile de 2012 à 2016.

(suite page suivante)

Encadré 1.7 (suite)

Les années 1980 à 2014 : un système éducatif en fluctuation permanente

Dès 1985-1986, le taux brut de scolarisation au primaire avait atteint 78 % (Banque mondiale, 1987). La capacité de l'État se détériorant, le taux brut de scolarisation a ensuite chuté, se stabilisant à environ 70 % entre 1988 et 2001. Les événements liés au coup d'État de 2003 ont affecté le taux brut de scolarisation cette année-là, celui-ci atteignant à peine les 54 %. Pendant les années de paix (2008-2012), certains indicateurs ont cru de manière stable et prometteuse : le taux brut de scolarisation avait ainsi atteint 93 % en 2012, tandis que le taux d'achèvement du primaire avoisinait les 45 %. La détérioration de la situation après 2012, avec le début de la deuxième guerre civile, s'est avérée insurmontable.

Certains des problèmes du secteur de l'éducation remontent aux années 1980 : la mise en place d'un gouvernement autoritaire et les conflits interethniques qui en ont résulté ont désorganisé l'infrastructure et l'administration publique du pays. Le système éducatif a connu plusieurs « années blanches », les absences des enseignants pendant une grande partie de l'année scolaire étant alors devenues la norme à cause de grèves incessantes dues aux salaires impayés et des mutineries et rébellions qui se suivaient en cascade. Sans personnel pour enseigner, les écoles ont été obligées de fermer. Au moins cinq années scolaires ont été perdues entre 1989 et 2003 dans ce type de circonstances.

L'année blanche de 2013 a frappé différemment à travers le pays. À Bangui, la capitale, l'année scolaire n'a pas été totalement perdue, mais, en raison des cours perdus en début d'année, les épreuves des examens obligatoires ont dû être simplifiées et ne porter que sur une partie seulement du programme scolaire. Dans d'autres régions, la violence et les affrontements militaires fréquents ont rendu presque inévitable la perte de l'année scolaire entière. Au fur et à mesure que le conflit a pris de l'ampleur, de moins en moins d'écoles sont restées ouvertes et un nombre croissant d'entre elles ont été fermées, pillées, occupées par des groupes armés ou tout simplement détruites. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, environ 49 % des écoles étaient fermées et ce pourcentage a même atteint près de 65 % en 2014 (Education Cluster en République centrafricaine, 2013).

Difficultés actuelles en matière d'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation s'est basé sur le rapport statistique annuel du gouvernement de 2015-2016 pour compiler des données de 2012 sur le système éducatif et a dégagé les difficultés suivantes que rencontre la Centrafrique en matière d'éducation^a :

- *un faible accès à l'éducation*, avec un taux net de scolarisation de 72 % dans l'enseignement primaire et des taux encore plus bas aux niveaux préscolaire (3 %) et secondaire (7 %) ;
- *une pénurie générale d'enseignants*, avec un taux d'encadrement de 83 élèves par enseignant dans les écoles primaires ;

(suite page suivante)

Encadré 1.7 (suite)

- *une forte prévalence d'enseignants communautaires (« maîtres parents ») sous-qualifiés et n'ayant reçu une formation que rarement – ces derniers représentaient 40 à 50 % du corps enseignant avant la crise politique de 2013 ;*
- *une pénurie de matériel pédagogique, notamment de manuels scolaires ;*
- *un manque d'infrastructures, notamment de salles de classe, d'écoles et d'autres infrastructures de base ; dans la plupart des cas, celles-ci ont été massivement détruites pendant les conflits.*

L'élection présidentielle de 2016 s'est déroulée dans le calme et un nouveau président a été élu, la population entretenant l'espoir qu'il reprendrait le contrôle du pays et désarmerait définitivement les factions belligérantes. En 2017, le pays restait toutefois enlisé dans une crise humanitaire persistante : on comptait près de 600 000 déplacés internes et un demi-million de réfugiés dans les pays voisins ^b, l'insécurité était endémique, seule la capitale se trouvait sous le contrôle du gouvernement et des poussées de violence à l'encontre des populations civiles continuaient à se produire dans les villes et les villages.

De nombreuses écoles sont restées fermées et leurs problèmes ont été exacerbés par le recrutement d'enfants soldats par des groupes armés non étatiques, plus de 10 000 enfants étant concernés depuis 2013 (UNICEF, 2017). Dans un tel contexte, difficile de prédire quand la situation se normalisera dans le pays et quand les activités éducatives pourront reprendre leur cours.

Sources : EC CAR (2013) ; ICG (2014, 2015) ; MENET, Centrafrique (2014) ; UNICEF (2017) ; Banque mondiale (1987).

a. Données statistiques compilées dans la section « L'éducation en République centrafricaine » du portail Internet du Partenariat mondial pour l'éducation – <https://www.globalpartnership.org/fr/country/republique-centrafricaine>.

b. Données sur le nombre de personnes déplacées et de réfugiés tirées de la page sur la réponse régionale à la crise des réfugiés en République centrafricaine du portail opérationnel « Crises de Réfugiés » du site Internet du Haut-commissariat des Nations unies pour les réfugiés (consulté le 23 octobre 2017) – <http://data2.unhcr.org/fr/situations/car>.

Les encadrés 1.4 à 1.7 illustrent le cas de quatre pays, un de chaque groupe, afin de mettre en lumière certains des programmes et des politiques éducatives mis en œuvre par ces pays malgré les difficultés socioéconomiques qu'ils ont connus.

Le reste de l'ouvrage suit la classification unidimensionnelle basée sur les progrès de chaque pays en matière d'éducation (groupes 1, 2, 3 et 4 : pays « établis », « ayant émergé », « émergents » et « en retard ») plutôt que le cadre bidimensionnel incluant également les difficultés initiales. Ce cadre bidimensionnel permet néanmoins aux pays de se comparer les uns aux autres et de découvrir ce que d'autres pays partant de contextes socioéconomiques similaires ont fait différemment pour améliorer l'accès à l'éducation.

Organisation de l'ouvrage

Le chapitre suivant, « Gros plan sur l'apprentissage », examine le nouveau défi à relever pour tous les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne : la « crise de l'apprentissage ». Cette expression fait référence au fait que les systèmes éducatifs de la région ne parviennent pas à instruire leurs élèves. Le chapitre décrit l'état actuel du capital de connaissances de la région, y compris, quand c'est possible, les progrès réalisés ainsi que les différentes dimensions de l'équité. Il présente également un ensemble d'interventions concluantes à même de renforcer l'apprentissage qui découlent de l'analyse des corrélats de l'apprentissage et des évaluations d'impact réalisées en Afrique subsaharienne comme au niveau international.

Le chapitre 3, « L'universalisation inachevée de l'éducation de base », est consacré à la question de savoir comment assurer que tous les enfants poursuivent leur scolarité jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. Il aborde la question des effectifs en surnombre dans les premières années du primaire et de la bonne progression des élèves, mais aussi celle de la préparation du développement prochain du premier cycle du secondaire.

Le chapitre 4, « Mieux gérer les enseignants », explore la question du recrutement des enseignants, de leur déploiement et de leur travail en classe, concluant par un exposé des priorités en termes d'élaboration de politiques visant à améliorer la gestion des enseignants en vue d'une meilleure efficacité de l'enseignement au niveau des écoles.

Le chapitre 5, « Employer le budget pour améliorer la qualité », s'intéresse à la manière de mieux utiliser les ressources pour améliorer la planification et la prestation des services éducatifs.

Le chapitre 6, « De la science à la prestation de services : combler le déficit de capacité de mise en œuvre », décrit les nouvelles capacités que doivent développer les ministères de l'éducation pour s'attaquer au problème de la qualité.

Les chapitres 7 et 8, « Conclusions et recommandations » et « Perspectives d'avenir », rappellent les principales conclusions de ce rapport, leurs implications en termes de politiques éducatives et, pour finir, offrent des recommandations.

Notes

1. Il existe une forte association entre croissance économique et capacités cognitives, telles qu'elles sont mesurées par les acquis scolaires. Dans les modèles économétriques multi-pays qui incluent à la fois les capacités cognitives et les années de scolarité, seule la première variable est statistiquement significative (Hanushek et Woessmann, 2015). En outre, une instruction plus poussée est liée à une hausse

- des revenus, à une meilleure cohésion sociale, à de meilleures conditions de santé et à des taux de fécondité plus faibles (Barouni et Broecke, 2014 ; Peet, Fink et Fawzi, 2015 ; Riddell, 2007).
2. Pour en savoir plus sur l'ODD 4 et ses objectifs spécifiques, consulter la plateforme de connaissances sur le développement durable des Nations unies : <https://sustainabledevelopment.un.org/topics/sustainabledevelopmentgoals>.
 3. Ces séminaires régionaux ont été organisés par l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et ses partenaires de l'éducation, notamment l'Union africaine, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et la Banque mondiale (BIE-UNESCO, 2007).
 4. Pour plus d'informations, voir les sites Internet de la Banque mondiale consacrés au programme SABER (<http://saber.worldbank.org/index.cfm>) et aux indicateurs de prestation de services (<http://www.sdindicators.org>).
 5. L'année 1990 a marqué le début du mouvement mondial de l'Éducation pour tous, qui vise à offrir une éducation de base de qualité à tous les enfants, les jeunes et les adultes. Ce mouvement a été lancé lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui a réuni cent cinquante-cinq pays à Jomtien, en Thaïlande, sous l'égide de l'UNESCO, du PNUD, de l'UNICEF et la Banque mondiale.
 6. En avril 2000, les acteurs de la communauté internationale de l'éducation se sont réunis au Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar. Les participants y ont réaffirmé leur engagement de parvenir à l'Éducation pour tous, et adopté le Cadre d'action de Dakar, intitulé « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », préparant des composantes relatives à l'éducation des objectifs du Millénaire pour le développement adoptés huit mois plus tard par les Nations unies.
 7. La « courbe en forme de S » fait référence à la trajectoire typique de la couverture de la scolarisation formelle, avec un développement initial lent (le bas du « S »), suivi d'une augmentation rapide de la scolarisation, et enfin d'une diminution asymptotique des inscriptions, les pays cherchant alors à scolariser les tous derniers enfants, les plus difficiles à atteindre (le sommet du « S »).
 8. Données sur le taux de scolarisation dans le primaire provenant de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, UIS.Stat – <http://data.uis.unesco.org>.
 9. Les taux de non-scolarisation sont issus de l'analyse des micro-données des études de la Banque mondiale sur la mesure des niveaux de vie (LSMS, *Living Standard Measurement Study*) et des enquêtes démographiques et de santé (EDS).
 10. La Somalie et le Soudan du Sud disposent de données pour quatre indicateurs ; l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Libéria, Maurice, le Soudan et le Togo disposent de données pour cinq indicateurs ; le Cap-Vert et São Tomé-et-Principe disposent de données pour six.
 11. L'indice de diversité linguistique fait référence à l'indice de diversité de Greenberg qui mesure la probabilité que deux personnes choisies au hasard dans un pays aient une langue maternelle différente. Sa valeur va de 1 (diversité totale) à 0 (absence de diversité : tous les habitants d'un pays donné ont la même langue maternelle). Les données sont issues de la page « Summary by Country » (Résumé par pays) du site Internet « Ethnologue: Languages of the World », 19^e édition (consulté le

8 avril 2016) – <https://www.ethnologue.com/statistics/country> (Lewis, Simons et Fennig, 2016). Cet indicateur est stable dans le temps et reflète de manière adéquate la situation des années 1990.

Bibliographie

- Akresh R., Bhalotra S., Leone M. et Osili U. O. (2012), « War and Stature: Growing Up during the Nigerian Civil War », *American Economic Review*, vol. 102, n° 3, p. 273–277.
- Alderman H., Hoddinott J. et Kinsey B. (2006), « Long-Term Consequences of Early Childhood Malnutrition », *Oxford Economic Papers*, vol. 58, n° 3, p. 450–474.
- Alidou H. (2003), « Medium of Instruction in Post-Colonial Africa », In : *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, édité par Tollefson J. W. et Tsui A. B. M., p. 195–214, Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah, NJ.
- Arias O., Santos A. et Evans D. K. (à paraître), *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusion and Adaptability*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Baez J. et Caruso G. (2017), « Do Weather Shocks Influence Long-Term Household Well-Being in Mozambique? », document de référence pour *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (1987), « Staff Appraisal Report: Central African Republic Education Rehabilitation and Development Project », rapport n° 6835-CA, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2002), « Le système éducatif togolais: éléments d'analyse pour une revitalisation », rapport d'État du système éducatif national, document de travail sur le développement humain en Afrique, n° 35, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2013), « Republic of Niger 2012 Public Expenditure Review (PER) », rapport n° 76851-NE, Banque mondiale, Washington, DC.
- Barouni M. et Broecke S. (2014), « The Returns to Education in Africa: Some New Estimates », *Journal of Development Studies*, vol. 50, n° 12, p. 1593–1613. doi:10.1080/00220388.2014.936394.
- Bell S. et Huebler F. (2010), « The Quantitative Impact of Conflict on Education », document de référence commandité pour le rapport de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2011 : *The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, UNESCO, Paris.
- BIE-UNESCO (Bureau international d'éducation de l'UNESCO) (2007), « An Expanded Vision of Basic Education for Africa: The Kigali Call for Action », rapport du séminaire international du BIE-UNESCO High Level Seminar on Basic Education, Kigali, Rwanda, 25–28 septembre.
- Caruso G. D. (2017), « The Legacy of Natural Disasters: The Intergenerational Impact of 100 Years of Disasters in Latin America », *Journal of Development Economics*, vol. 127 (C) p. 209–233. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2017.03.007>.
- Caruso G., Cucagna M. et Niu C. (2017), « War Exposure and Heterogeneous Impacts across the Educational Stages: Evidence from the First Ivorian Civil War », document

- de référence pour *Perspectives : L'école au service de l'apprentissage en Afrique*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Chamarbagwala R. et Morán H. E. (2010), « The Legacy of Civil War: Post-War Schooling Inequality in Guatemala », document de travail présenté à la quinzième réunion du réseau de recherche LACEA/IADB/WB/UNDP sur l'inégalité et la pauvreté, Medellín, Colombie, 10 Novembre.
- Clemens M. A. (2004), « The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective », document de travail, n° 37, Center for Global Development, Washington, DC.
- Cueto S., Torero M., León J. et Deustua J. (2008), « Asistencia docente y rendimiento escolar: El caso del Programa META », document de travail, n° 53, *Groupe pour l'analyse du développement* (GRADE), Lima, Pérou.
- Dabla-Norris E., Kochhar K., Suphaphiphat N., Ricka F. et Tsounta E. (2015), « Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective », note de discussion des services du FMI, n° SDN/15/13, Fonds monétaire international, Washington, DC.
- De Vreyer P., Guilbert N. et Mesples-Somps S. (2015), « Impact of Natural Disasters on Education Outcomes: Evidence from the 1987–89 Locust Plague in Mali », *Journal of African Economies*, vol. 24, n° 1, p. 57–100.
- Denboba A. D., Sayre R. K., Wodon Q. T., Elder L. K., Rawlings L. B. et Lombardi J. (2014), « Stepping Up Early Childhood Development: Investing in Young Children for High Returns », document de travail, rapport n° 92988, Banque mondiale, Washington, DC.
- Education Cluster en République centrafricaine (2013), « A Step Back: The Impact of the Recent Crisis on Education in the Central African Republic. A Joint Education Assessment », rapport d'évaluation, consulté en décembre 2016. <http://educationcluster.net/country-coordination/high-priority-countries/car/>.
- Fixsen D. L., Naoom S. F., Blasé K. A. et Friedman R. M. (2005), « Implementation Research: A Synthesis of the Literature », Louis de la Parte Florida Mental Health Institute (FMHI), University of South Florida, publication n° 231, Tampa.
- Foshay A. W. (1962), « The Background and Procedures of the Twelve-Country Study », In : *Educational Achievements of Thirteen-Year-Olds in Twelve Countries*, édité par Foshay A. W., Thorndike R. L., Hotyaat F., Pidgeon D. A. et Walker D. A., p. 7–20, Institut pour l'éducation de l'UNESCO, Hambourg.
- Fredriksen B. et Kagia R. (2013), « Attaining the 2050 Vision for Africa: Breaking the Human Capital Barrier », *Global Journal of Emerging Market Economies*, vol. 5, n° 3, p. 269–328.
- Glewwe P., Ilias N. et Kremer M. (2010), « Teacher Incentives », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, n° 3, p. 205–227.
- Gregorio J. D. et Lee J. W. (2002), « Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data », *Review of Income and Wealth*, vol. 48, n° 3, p. 395–416.
- Grosso V. et Kraehnert K. (2017), « The Impact of Extreme Weather Events on Education », *Journal of Population Economics*, vol. 30, n° 2, p. 433–472.
- Hanushek E., Link S. et Woessmann L. (2013), « Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA », *Journal of Development Economics*, vol. 104, p. 212–232.

- Hanushek E. et L. Woessmann. 2015. *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hoogeveen, J.G., Rossi M. et Sansone D. (2014), « Drivers of Performance in Primary Education in Togo », document de travail n° 145/14, Center for Research on Pensions and Welfare Policies (CERP).
- ICG (International Crisis Group) (2014), « The Central African Crisis: From Predation to Stabilisation », *Africa Report*, n° 219, ICG, Bruxelles.
- ICG (International Crisis Group) (2015), « Central African Republic: The Roots of Violence », *Africa Report*, n° 230, ICG, Bruxelles.
- Inoue K., Di Gropello E., Taylor Y. S. et Gresham J. (2015), *Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa: A Policy Perspective*, Directions in Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Joyce B. R. et Showers B. (2002), *Student Achievement through Staff Development* (3^e éd.), Association pour la supervision et le développement de programmes (ASCD), Alexandria, VA.
- Lewis M. A. et Lockheed M. E. (2006), *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do about It*, Center for Global Development, Washington, DC.
- Lewis M. A. et Lockheed M. E. (2007), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, Center for Global Development, Washington, DC.
- Lewis M. P., Simons G. F. et Fennig C. D. (éds.), 2016. *Ethnologue: Languages of the World* (19^e éd.), Société internationale de linguistique (SIL), Dallas.
- Lockheed M., Prokic-Breuer T. et Shadrova A. (2015), *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*, Banque mondiale, Washington, DC; Publications de l'OCDE, Paris.
- Lockheed M. E. et Verspoor M. A. (1991), *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press pour la Banque mondiale, Oxford.
- Majgaard K. et Mingat A. (2012), *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*, Banque mondiale, Washington, DC.
- MENET (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique), République Centrafricaine (2014), « Plan De Transition 2014–2017 », MENET, Bangui, République Centrafricaine.
- Meyer J. W., Ramirez F. O. et Soysal Y. N. (1992), « World Expansion of Mass Education, 1870–1980 », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, p. 128–149.
- Midzi V. et Manzunu B. M. (2012), « Large Recorded Earthquakes in Sub-Saharan Africa », In : *Extreme Natural Hazards, Disaster Risks and Societal Implications*, édité par Ismail-Zadeh A., Fucugauchi J. U., Kijko A., Takeuchi K. et Zaliapin I., p. 214–224, Cambridge University Press, Cambridge.
- Muralidharan K. et Sundararaman V. (2011), « Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India », *Journal of Political Economy*, vol. 119, n° 1, p. 39–77.
- OCDE (2016), *States of Fragility 2016: Understanding Violence*, publications de l'OCDE, Paris.

- ONU (2015), « Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development », A/RES/70/1, ONU, New York.
- ONU-DAES (*Département des affaires économiques et sociales de l'ONU*) (2015), *World Population Prospects: The 2015 Revision*, ONU, New York.
- Olamosu B. et Wynne A. (2015), « Africa Rising? The Economic History of Sub-Saharan Africa », *International Socialism*, vol. 146.
- Omoeva C., Hatch R. et Moussa W. (2016), « The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality », document pour l'UNICEF et le Programme de consolidation de la paix, d'éducation et de plaidoyer (PBEA), n° FHI 360, Washington, DC.
- Ostry J. D., Berg A. et Tsangarides C. G. (2014), « Redistribution, Inequality, and Growth », note de discussion interne du FMI n° SDN/14/02, Fonds monétaire international, Washington, DC.
- PAM (Programme alimentaire mondial) (2016), « Community-Based School Feeding Program in Togo: Standard Project Report 2016 », projet n° 200304, PAM au Togo, Lomé.
- Peet E. D., Fink G. et Fawzi W. (2015), « Returns to Education in Developing Countries: Evidence from the Living Standards and Measurement Study Surveys », *Economics of Education Review*, vol. 49, n° C, p. 69–90.
- Raleigh C., Linke A., Hegre H. et Karlsen J. (2010), « Introducing ACLED: An Armed Conflict Location and Event Dataset », *Journal of Peace Research*, vol. 47, n° 5, p. 651–660.
- République du Togo (2014), « Plan Sectoriel de l'éducation (PSE) 2014–2025: Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo », Lomé, République du Togo. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-education-togo>.
- Riddell W. C. (2007), « The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics », In : *Fulfilling Potential, Creating Success: Perspectives on Human Capital Development*, édité par Picot G., Saunders R. et Sweetman A., p. 55–100, McGill–Queen's University Press, Montréal.
- Rogers F. H. et Vegas E. (2009), « No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance », *Policy Research Working Paper*, n° 4847, Banque mondiale, Washington, DC.
- Snilstveit, B., Stevenson J., Phillips D., Vojtkova M., Gallagher E., Schmidt T., Jobse H., Geelen M., Pastorello M. G. et Evers J. (2015), « Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review », *Systematic Review*, n° 24, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.
- UNESCO (2015), *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*, rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet—Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO, Paris.

UNICEF (2017), « Dramatic Increase in Violence in the Central African Republic: Situation Update on Children in the Central African Republic », communiqué de presse, 15 août.

Wils A. et O'Connor R. (2003), « The Causes and Dynamics of the Global Education Transition », document inédit pour le Projet sur les tendances et les transitions en matière de durabilité, Harvard University, Cambridge, MA.

Gros plan sur l'apprentissage

Introduction

La scolarisation s'est développée de manière considérable ces vingt-cinq dernières années en Afrique subsaharienne. Malheureusement, l'apprentissage n'a pas suivi le rythme alors même qu'il améliore le bien-être des individus et favorise le développement socioéconomique et nous démontrons ici qu'il y a une véritable « crise de l'apprentissage » dans la région qui compromet la capacité des pays d'Afrique subsaharienne à profiter pleinement de leur capital humain. Un corpus croissant de données probantes démontre qu'il est possible de faire progresser l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, y compris en Afrique subsaharienne, en améliorant la qualité des écoles, les conditions d'enseignement et les pratiques pédagogiques ; il est alors non seulement important de choisir des interventions à l'efficacité avérée mais également nécessaire de les mettre en œuvre à l'échelle voulue.

Ce chapitre examine la situation de l'apprentissage en Afrique subsaharienne, l'inscrit dans le contexte international et régional puis examine quelles politiques et pratiques semblent favoriser l'apprentissage, dans la région comme dans le monde. Sa structure est la suivante :

- « *L'apprentissage au service du développement* » décrit la manière dont l'apprentissage (le capital de connaissances d'une nation) stimule le développement dans le monde et en Afrique subsaharienne.
- « *Le capital de connaissances en Afrique subsaharienne dans un contexte international* » présente des informations sur l'état du capital de connaissances des adultes en Afrique subsaharienne et en retrace les insuffisances aux différents niveaux de scolarité. La section conclut qu'il faut s'attaquer en priorité à la difficulté qu'a la région à faire en sorte que la scolarisation se traduise par des apprentissages effectifs.

- « *Équité dans l'apprentissage en Afrique subsaharienne* » attire l'attention sur les disparités en matière d'apprentissage liées au milieu socioéconomique des élèves, de la langue parlée à la maison, du sexe et de la situation géographique (milieu rural ou urbain).
- « *Les déterminants de l'apprentissage : données factuelles mondiales* » examine les données factuelles mondiales sur « ce qui fonctionne » pour améliorer l'apprentissage extraites de nombreuses études de corrélations mais aussi d'un plus petit nombre d'évaluations d'impact rigoureuses ayant eu recours à des expérimentations aléatoires¹. Elle conclut qu'une grande partie de ce que l'on sait être efficace dans les pays à revenu élevé l'est moins dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Dans ces derniers, les interventions doivent viser le niveau de la salle de classe pour renforcer efficacement l'apprentissage.
- Les sections sur les « *Corrélatés de l'apprentissage en Afrique subsaharienne* » et les « *Interventions efficaces en Afrique subsaharienne* » examinent les corrélatés de l'apprentissage propres à la région ainsi que les interventions qui se sont montrées efficaces.
- « *Conclusion : mettre en œuvre des interventions probantes en Afrique* » fait la synthèse de nos observations. Cette section met l'accent sur les interventions qui encouragent réellement l'apprentissage et la fréquentation scolaire et décrit ce que cela implique en termes de politiques éducatives.

L'apprentissage au service du développement

À l'échelle mondiale, l'apprentissage est un moteur du développement socioéconomique mais cet effet ne semble pas être aussi prononcé en Afrique subsaharienne. Cela peut s'expliquer d'une part par le niveau comparativement faible de l'apprentissage par rapport à celui des pays à revenu faible ou intermédiaire d'autres régions et de l'autre par le fait que l'accélération de la croissance économique régionale des années 1990 s'explique principalement par l'augmentation des exportations de ressources naturelles. Bien que ce lien soit peu visible à l'échelle des pays d'Afrique subsaharienne, il reste cependant valide au niveau des individus : une scolarité plus poussée et un apprentissage approfondi se traduisent par de meilleures retombées sociales et économiques.

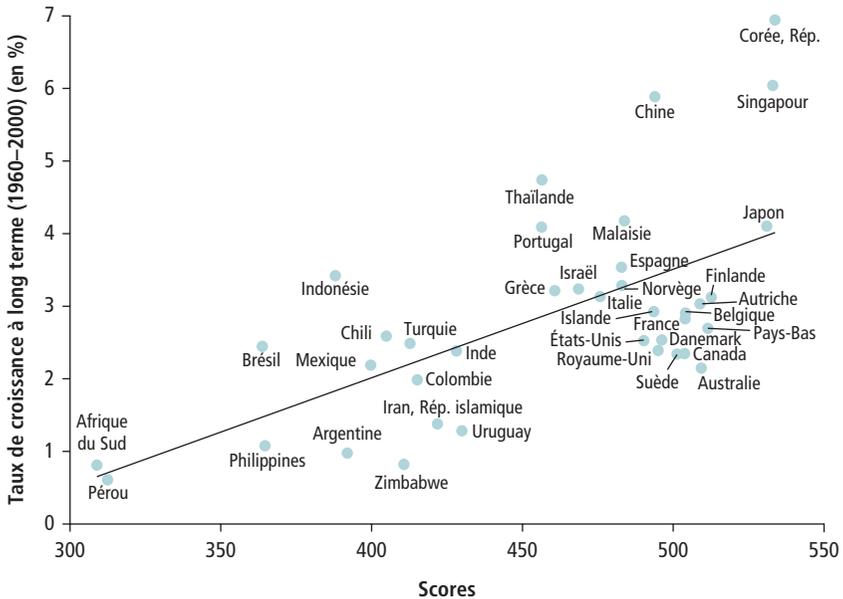
Le capital de connaissances, moteur du développement dans le monde

À l'échelle mondiale, les pays disposant d'un capital humain solide ont connu une croissance économique plus rapide (Hanushek et Woessmann, 2015). Les données probantes à l'appui d'un lien entre le capital humain d'un pays et son

taux de croissance économique se sont fortement accumulées ces vingt-cinq dernières années (Barro, 1991 ; Barro et Lee, 1994 ; Easterly et Levine, 1997 ; Hanushek et Kimko, 2000 ; Hanushek et Woessmann, 2008 ; Krueger et Lindahl, 2001 ; Mankiw, Romer et Weil, 1992). Les indicateurs utilisés pour décrire le capital humain dans le cadre de ce type d'analyses ont toutefois évolué au fil du temps. Les premières études portaient ainsi sur les taux de scolarisation (Barro, 1991) ou sur la longueur du parcours scolaire des adultes (Barro et Lee, 1994) tandis que les études plus récentes s'intéressent aux capacités cognitives mesurées directement par le biais d'évaluations des acquis comparables sur le plan international (Hanushek et Woessmann, 2008, 2015).

Il semblerait que ce soit les capacités cognitives (le « capital de connaissances » d'un pays) qui stimulent le développement, et non la scolarisation (graphique 2.1). En d'autres termes, lorsque les capacités cognitives et la

Graphique 2.1 Capital de connaissances et croissance du PIB à long terme dans une sélection de pays entre 1960 et 2000



Source : Analyse sur la base de Hanushek et Woessmann (2015) ; données sur le PIB par habitant issues de la base de données des Indicateurs du développement dans le monde (consultée le 17 août 2017) – <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/ny.gdp.pcap.pp.cd>.

Note : Le « capital de connaissances » est mesuré ici par le biais de la moyenne des résultats aux tests de mathématiques et de sciences réalisés du primaire à la fin du secondaire entre 1964 et 2003 (lorsque les données étaient disponibles), convertie à l'échelle du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) puis divisée par 100. La « croissance du PIB à long terme » désigne le taux de croissance annuel moyen du PIB réel par habitant entre 1960 et 2000.

scolarité sont simultanément prises en compte dans les modèles de croissance multi-pays, il apparaît que seules ces premières permettent de prédire la croissance économique (Hanushek et Woessmann, 2015). Ces données économétriques présentent des lacunes avérées et un examen récent de ces travaux indique qu'il est « peu probable que des données multi-pays nous permettent d'obtenir des estimations précises et crédibles de l'impact de l'éducation sur la croissance économique » (Glewwe, Maiga et Zheng, 2014, 388). Pourtant, le lien entre la croissance économique et le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation est patent : la qualité de l'éducation (reflétée par les acquis scolaires) joue un rôle particulièrement important.

Un plus grand nombre d'années d'études se traduit par des avantages sociaux et non économiques bien connus. Plus les niveaux de scolarité sont plus élevés, plus la cohésion sociale tend à être bonne (y compris en termes de tolérance et de « confiance sociale ») ; les citoyens sont également plus actifs, la participation politique plus importante, la criminalité plus faible, la santé meilleure et les taux de fécondité plus bas (Preston et Green, 2003 ; Riddell, 2007). Les pays où la proportion de personnes ayant fait des études secondaires est plus élevée jouissent également de systèmes plus démocratiques, d'une meilleure situation des droits de l'homme et d'une plus grande stabilité politique (McMahon, 1997, 2000). De tels liens ont été confirmés en Afrique subsaharienne (Majgaard et Mingat, 2012), mais le lien entre le *capital de connaissances* d'un pays et les retombées sociales et non marchandes a été peu étudié (Riddell, 2007).

L'égalité dans l'éducation garantit que les avantages économiques et non économiques de la scolarisation seront répartis de manière équitable. Inversement, les inégalités sur le plan de l'éducation peuvent exacerber les inégalités de revenu et réduire la cohésion sociale. C'est notamment le cas lorsque les systèmes éducatifs ne parviennent pas à offrir à l'ensemble des élèves scolarisés un enseignement qui est dispensé par des enseignants instruits et compétents ou des conditions propices à l'apprentissage.

Le capital de connaissances, moteur du développement en Afrique subsaharienne

Avant les années 1990, les pays d'Afrique subsaharienne tiraient un moins grand retour sur leurs investissements dans l'éducation (tant en termes de durée de la scolarité que de qualité des apprentissages) que les pays non africains, comme l'a démontré la réanalyse des données de trois études (Glewwe, Maiga et Zheng, 2014). La réanalyse des données de Mankiw, Romer et Weil (1992) a permis de montrer que la croissance nettement plus faible du produit intérieur brut (PIB) par travailleur dans la région entre 1960 et 1985 s'explique les investissements moindres dans l'éducation. La réanalyse des données de Barro et Sala-i-Martin (2004) a démontré que la scolarisation des garçons dans le secondaire en 1960 ne dépendait pas de la croissance du PIB par habitant

entre 1965 et 1995. Enfin, la réanalyse des données de Hanushek et Woessmann (2008) a quant à elle déterminé que la (mauvaise) qualité de l'éducation, mesurée par les résultats des élèves dans les évaluations internationales des acquis, explique entièrement la faible croissance du PIB par habitant entre 1990 et 1996 (pour ce qui est d'avant 1990, seuls trois pays d'Afrique subsaharienne avaient participé aux évaluations mises à profit dans cette réanalyse).

Depuis le milieu des années 1990, les pays d'Afrique subsaharienne ont considérablement développé leurs systèmes éducatifs et augmenté de façon substantielle le niveau d'études moyen de leur population active, comme le montre le chapitre 1. Le nombre de pays ayant participé à des évaluations internationales et régionales à grande échelle a par ailleurs bien augmenté, passant de trois dans les années 1990 à vingt-cinq sur la période 2010-2015. Ces évaluations permettent d'utiliser les scores obtenus, qui comparables d'un pays à l'autre, comme indicateurs du capital de connaissances des pays (Lockheed, 2015)².

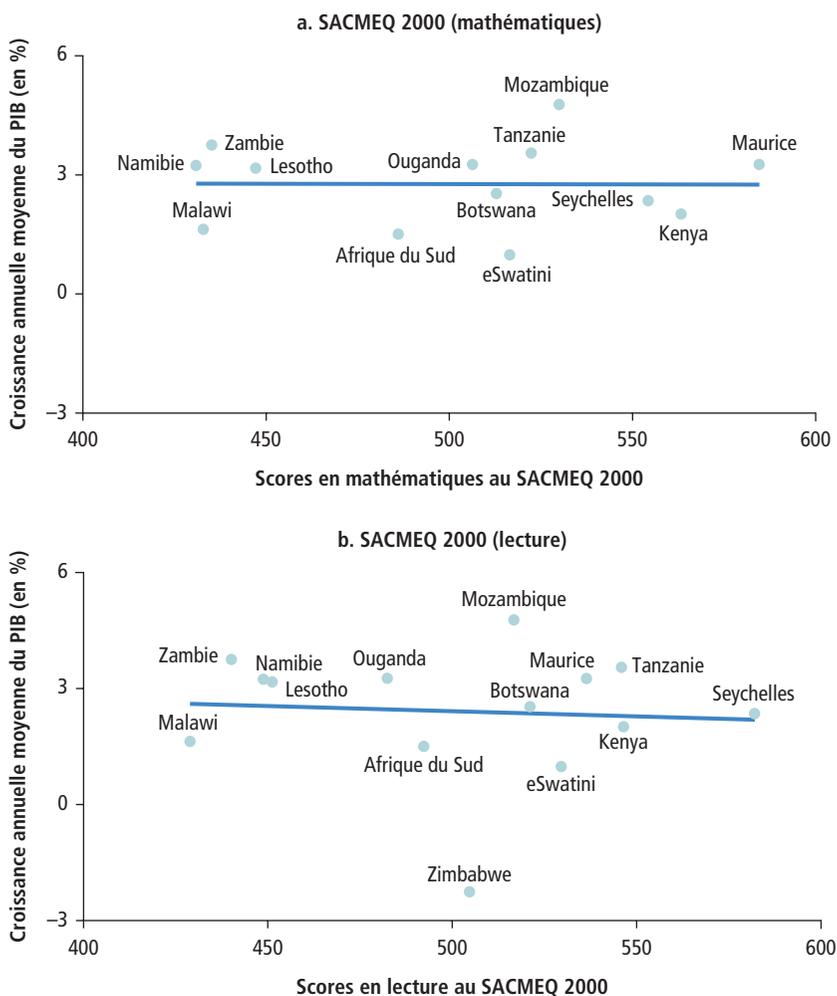
En Afrique subsaharienne, le lien entre capital de connaissances et croissance économique des pays est toutefois faible. On ne dispose de données comparables sur l'apprentissage datant d'avant 2013 que pour quinze systèmes éducatifs d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est³, voire même d'aucune donnée pour certains des pays connaissant les taux de croissance économique les plus soutenus. Dans certains pays, la croissance économique a en outre été affectée par des chocs externes (sanctions économiques et conflits par exemple), la découverte de ressources naturelles (de réserves de gaz naturel par exemple) et le développement du secteur extractif, et le financement des bailleurs internationaux.

Les scores moyens obtenus en mathématiques et en lecture à l'évaluation régionale SACMEQ II de 2000 (du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation) ne semblent pas avoir eu d'influence sur la croissance économique connue entre 2000 et 2015 (graphique 2.2)⁴. Ainsi, certains pays qui avaient un « capital de connaissances » du même ordre en 2000 ont pu voir leurs taux de croissance du PIB par habitant évoluer de manière radicalement différente au cours des quinze années suivantes.

Le capital de connaissances en Afrique subsaharienne dans un contexte international

La faible corrélation entre la qualité de l'éducation et la croissance économique en Afrique subsaharienne peut s'expliquer en grande partie par le niveau faible d'éducation de la population. Les pays de la région ont réussi à développer leurs systèmes éducatifs mais n'ont pas connu autant de succès pour établir les niveaux d'apprentissage nécessaires à la croissance et au dynamisme de leurs économies.

Graphique 2.2 Scores dans le cadre du SACMEQ II (2000) et croissance du PIB par habitant dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2015



Sources : Données du SACMEQ II (2000) et de la Banque mondiale.

Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation. Les pays représentés sont ceux qui ont participé en 2000 à l'évaluation SACMEQ II portant sur les compétences de sixième année. On entend par « Tanzanie » la Tanzanie continentale en remarquant que l'archipel semi-autonome tanzanien de Zanzibar, qui dispose d'un système éducatif distinct, n'est pas représenté. Le Zimbabwe n'a pas communiqué de scores en mathématiques en 2000.

Des signes d'amélioration ont toutefois été constatés, notamment dans le cadre des évaluations nationales propres à chaque pays.

Cette section examine les données disponibles sur le capital de connaissances en Afrique subsaharienne. Elle s'appuie sur des évaluations des acquis des adultes, des évaluations des acquis des élèves du premier cycle du secondaire et du primaire (en fin et en début de cycle), des évaluations internationales et régionales à grande échelle, ainsi que sur des évaluations portant sur les compétences fondamentales en lecture/écriture et en calcul (voir l'encadré 2.1 pour une description succincte de ces évaluations). Les évaluations internationales et régionales à grande échelle ont généralement eu recours à un échantillonnage stratifié en grappes en deux phases, pour les écoles (généralement environ 150 établissements) et les élèves (généralement environ 4 500 élèves) de chaque pays. Le cas échéant, nous mentionnons les différences observées entre les pays des groupes 1 à 4 (tels qu'ils sont décrits au chapitre 1 et résumés dans le graphique 2.3).

Les données disponibles montrent que de nombreux élèves n'atteignent pas le niveau minimum d'apprentissage tel qu'il est défini par les différentes évaluations. Les pays du groupe 1 obtiennent généralement des niveaux de performance moyens plus élevés que les pays des autres groupes et l'on constate en général une amélioration modeste au fil du temps.

Le graphique 2.3 montre le pourcentage des élèves évalués ayant atteint le niveau de performance minimum (tel que défini par les différentes évaluations)⁵ en mathématiques, en lecture ou en sciences. Dans les pays où l'enseignement et les évaluations se déroulent dans une langue nationale (le kirundi au Burundi, le kiswahili en Tanzanie et celles d'Éthiopie par exemple), les élèves réussissent mieux que dans les pays où la langue de l'évaluation est une langue dite « internationale », comme le français ou l'anglais. Les sous-parties suivantes décrivent en détail les résultats de ces évaluations, en commençant par les adultes et en terminant par les premières années du primaire. Nous mentionnons les cas avérés d'amélioration de l'apprentissage.

Compétences en lecture chez les adultes et les jeunes adultes

L'enquête STEP (Compétences pour l'employabilité et la productivité) de la Banque mondiale a récemment évalué le capital de connaissances des adultes dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire. Ces enquêtes portent sur les compétences en lecture, mesurent la diversité et la complexité des tâches rencontrées par les adultes dans leur vie quotidienne et évaluent les capacités cognitives nécessaires à la réalisation de ces tâches (Pierre *et al.*, 2014).

Les résultats de l'enquête STEP sont disponibles dans deux pays d'Afrique subsaharienne : au Ghana et au Kenya. Les niveaux moyens des compétences en lecture des adultes âgés de 25 à 64 ans, ayant un travail et vivant en milieu urbain, y sont moins bons que dans six des sept autres pays à revenu faible ou

ENCADRÉ 2.1**Les évaluations des acquis permettant de comparer les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne entre eux****Évaluations comparables à l'échelle internationale**

- TIMSS (2003, 2007, 2011, 2015), sciences et mathématiques, niveau quatrième et huitième années : Afrique du Sud, Botswana, Ghana ;
- TIMSS Numeracy (2015), mathématiques, niveau quatrième année : Afrique du Sud ;
- PIRLS (2011), lecture, niveau quatrième année : Afrique du Sud, Botswana ;
- prePIRLS (2011), lecture, niveau quatrième année : Afrique du Sud, Botswana ;
- PISA+ (2010 uniquement), lecture et mathématiques chez les élèves de 15 ans : Maurice ;
- PISA pour le développement (en cours), lecture et mathématiques chez les élèves de 15 ans : Sénégal, Tanzanie, Zambie ;
- STEP (comparable à PIAAC), compétences en lecture des adultes : Ghana, Kenya.

Évaluations comparables à l'échelle régionale

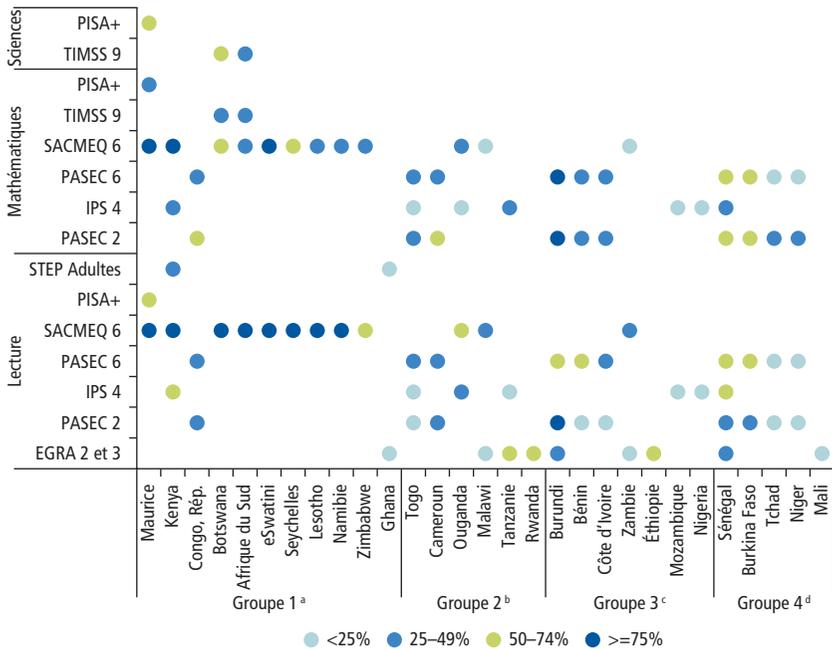
- IPS/SDI, évaluations individuelles en lecture/écriture et en calcul, niveau quatrième année : 10 pays ;
- PASEC (2014 uniquement), lecture et mathématiques, début (deuxième année) et fin (sixième année) du cycle primaire : 10 pays francophones ;
- SACMEQ (2000, 2007, 2013), lecture et mathématiques, niveau sixième année : 15 systèmes éducatifs d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est.

Évaluations relativement comparables à l'échelle internationale ou régionale

- EGRA, compétences fondamentales en lecture (prélecture et compréhension écrite) : 20 pays ;
- EGMA, compétences fondamentales en mathématiques (calcul) ;
- Uwezo, compétences fondamentales en lecture et en écriture : Kenya, Tanzanie, Ouganda

Note : EGMA = Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (*Early Grade Mathematics Assessment*) ; EGRA = Évaluation des compétences fondamentales en lecture (*Early Grade Reading Assessment*) ; IPS/SDI = Indicateurs de prestation de services (*Service Delivery Indicators*) ; PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ; PIAAC = Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) ; PIRLS = Programme international de recherche en lecture scolaire (*Progress in International Reading Literacy Study* – l'évaluation prePIRLS, maintenant connue sous le nom de « PIRLS Literacy », porte sur les connaissances les plus fondamentales en lecture en fin de cycle primaire) ; PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for International Student Assessment*) ; SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality*) ; STEP = Compétences pour l'employabilité et la productivité (*Skills Toward Employment and Productivity*) ; TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Graphique 2.3 Pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau de compétences minimal aux évaluations récentes de mathématiques, de lecture et de sciences en Afrique subsaharienne



Sources : Données compilées à partir de la base de données EdStats de la Banque mondiale portant sur l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) (consultée le 4 janvier 2017) – <http://datatopics.worldbank.org/education/> ; Bold *et al.* (2017) ; Martin *et al.* (2016) ; MOEST (2017) ; Mullis *et al.* (2016) ; PASEC (2015) ; Valerio *et al.* (2016) ; Walker (2011).

Note : Les 96 « points » de ce graphique synthétisent les résultats de sept évaluations dans trois matières (lecture, mathématiques et sciences) au niveau de plusieurs tranches d'âge et de plusieurs niveaux d'études : l'évaluation EGRA en lecture, niveau deuxième et troisième années ; l'enquête IPS/SDI (Indicateurs de prestation de services) en lecture, niveau quatrième année ; le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) en mathématiques et en lecture, niveau deuxième et sixième années ; le SACMEQ IV (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation) en mathématiques et en lecture, niveau sixième année ; l'enquête TIMSS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) 2015 en mathématiques et en sciences, niveau neuvième année ; le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2009 en mathématiques, lecture et sciences pour les élèves de 15 ans ; et l'enquête STEP (Compétences pour l'employabilité et la productivité) portant sur le niveau d'alphabétisation des adultes de 15 à 64 ans en milieu urbain. Les pays sont présentés au sein de chaque groupe par ordre décroissant du nombre d'évaluations auxquelles chaque pays a participé. La couleur de chaque point représente la performance d'un pays dans une évaluation donnée : par exemple, le bleu foncé indique qu'au moins 75 % des élèves ont atteint le niveau minimum de compétences, tandis que le bleu clair indique que moins de 25 % ont atteint ce niveau.

a. Les pays « établis » (groupe 1) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux de non-scolarisation faibles (inférieurs à 20 %) au cours de la dernière année de données disponibles, et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays « ayant émergé » (groupe 2) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux de non-scolarisation faibles (inférieurs à 20 %) au cours de la dernière année de données disponibles, et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays « émergents » (groupe 3) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux de non-scolarisation élevés (20 % ou plus) au cours de la dernière année de données disponibles, et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

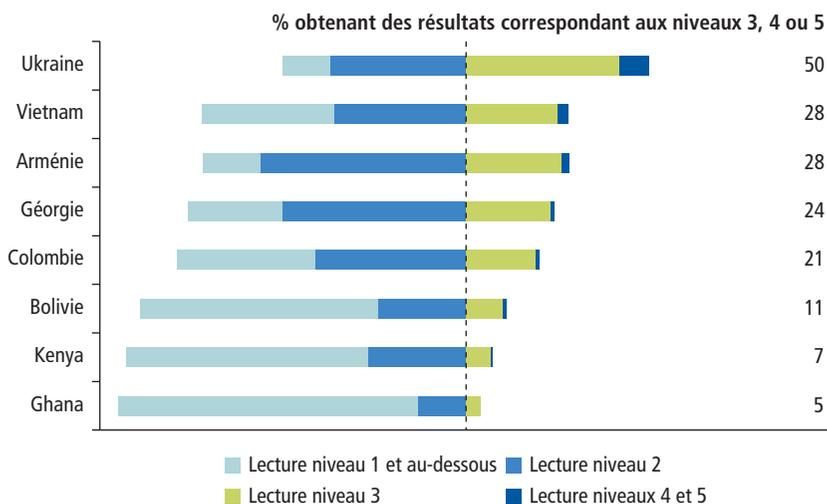
d. Les pays « en retard » (groupe 4) sont caractérisés par des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux de non-scolarisation élevés (20 % ou plus) au cours de la dernière année de données disponibles, et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

intermédiaire évalués (Valerio *et al.*, 2016) (voir le graphique 2.4). Au Ghana, 82 % de ces travailleurs étaient d'un niveau inférieur à 1, démontrant des compétences plus que rudimentaires en lecture ; au Kenya, cette proportion était de 65 %. Le niveau de compétences en lecture dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ayant participé à l'enquête STEP était inférieur à celui des pays ayant participé au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui utilise pourtant un test comparable (pour l'échelle de compétence des enquêtes PIAAC et STEP, voir l'annexe B.1 en ligne, tableau B.1.1) ; la différence s'élevait en moyenne à plus d'un écart-type.

Les jeunes et les jeunes adultes pensent pourtant généralement que leur degré d'alphabétisation est plutôt bon. Selon les enquêtes auprès des ménages, 70 % ou plus des jeunes de 15 à 19 ans déclarent savoir lire et écrire dans 25 des 35 pays pour lesquels des données sont disponibles (voir l'annexe B.2 en ligne). L'alphabétisation auto-déclarée par les jeunes est généralement plus élevée dans les pays des groupes 1 et 2 que dans ceux des groupes 3 et 4, bien que chaque groupe présente des variations considérables d'un pays à l'autre et que dans tous les groupes de pays, on retrouve des cas de pays où il y a de faible taux d'alphabétisation auto-évaluée.

Graphique 2.4 Compétences des adultes en lecture au Ghana et au Kenya par rapport à d'autres pays à revenu faible ou intermédiaire

Chiffres de l'enquête STEP de 2014



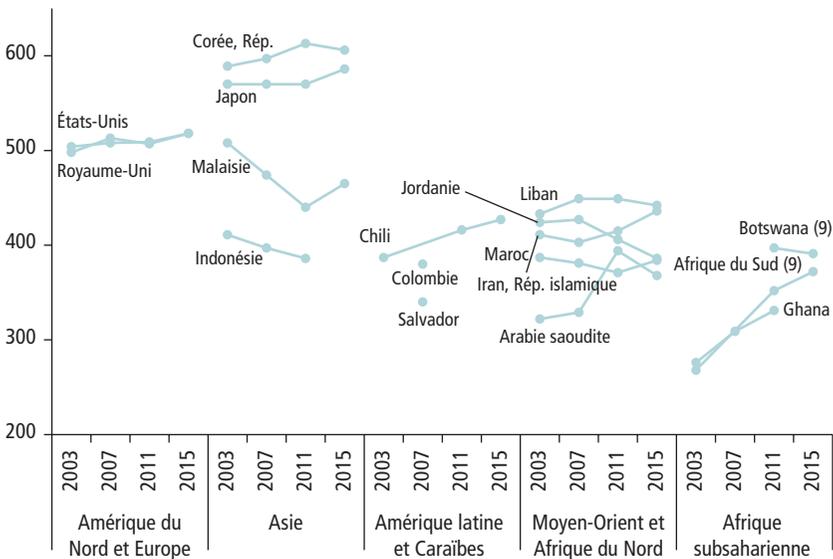
Source : Analyse des micro-données des enquêtes STEP (Compétences pour l'employabilité et la productivité) de la Banque mondiale.

Note : L'enquête STEP 2014 a évalué les compétences en lecture d'adultes âgés de 25 à 64 ans, ayant un emploi et vivant en milieu urbain. Les chiffres indiqués à droite de chaque barre sont les pourcentages de répondants dont les résultats en lecture correspondent aux niveaux 3, 4 ou 5 de l'échelle STEP.

Compétences en sciences et en mathématiques dans le premier cycle du secondaire

Il est difficile de comparer l'apprentissage au niveau du premier cycle du secondaire (de la septième à la neuvième année) en Afrique subsaharienne, des données comparables en mathématiques et en sciences n'étant disponibles que dans trois pays : en Afrique du Sud, au Botswana et au Ghana. L'Afrique du Sud et le Botswana ont tous deux participé à l'enquête TIMSS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) en 2011 et en 2015, tandis que le Ghana n'y a participé qu'en 2011. Les élèves de ces trois pays ont obtenu des résultats nettement moins bons que les élèves d'autres pays et régions : leurs scores moyens se situaient 1 à 2 écarts-types en dessous de la valeur centrale de l'échelle TIMSS, établie à 500, soit bien en dessous des scores des élèves de huitième année des autres pays à revenu faible ou intermédiaire, et plusieurs écarts-types en dessous des scores des pays à revenu élevé (voir graphique 2.5 pour les mathématiques). Cela s'est vérifié même lorsque les élèves évalués étaient dans une classe supérieure à celle ciblée par l'évaluation⁶.

Graphique 2.5 TIMSS : scores en mathématiques dans le premier cycle du secondaire (huitième année) de pays de différentes régions du monde
Chiffres des évaluations TIMSS entre 2003 et 2015



Sources : Sur la base de Mullis *et al.* (2016) ; Mullis, Martin et Foy (2008) ; Mullis, Martin, Foy et Arora (2012) ; Mullis, Martin, Gonzalez et Chrostowski (2004) ; Reddy (2006) ; Reddy *et al.* (2016).

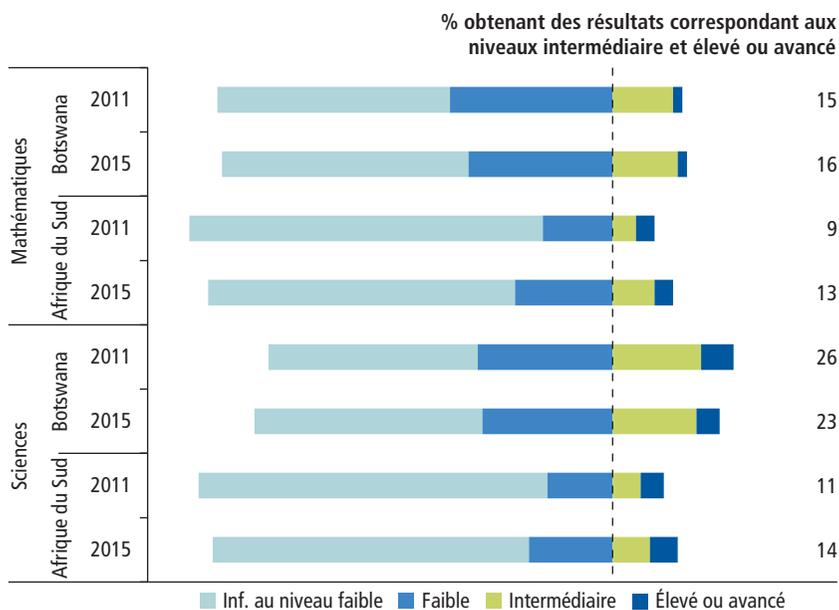
Note : TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*). En Afrique du Sud et au Botswana, ce sont les élèves de neuvième année qui ont passé le test, comme indiqué entre parenthèses.

Les scores se sont légèrement améliorés entre 2003 et 2015 pour les élèves de neuvième année d'Afrique du Sud (le pays n'ayant pas participé à l'enquête TIMSS de 2007) et entre 2003 et 2011 pour les élèves de huitième année du Ghana (le pays n'ayant pas participé à l'enquête TIMSS de 2015). En Afrique du Sud, les scores ont ainsi augmenté d'environ 20 points entre 2011 et 2015, une augmentation statistiquement significative. Les scores du Botswana n'ont quant à eux pas évolué de façon significative.

Une forte proportion d'élèves n'a pas réussi à atteindre le niveau de référence international qualifié de *bas* pour les élèves de huitième année sur l'échelle de compétence de l'enquête TIMSS ; à ce niveau, les élèves doivent avoir des connaissances mathématiques élémentaires : pouvoir additionner et soustraire des nombres entiers et savoir reconnaître des lignes parallèles et perpendiculaires ainsi que des figures géométriques simples (graphique 2.6). En Afrique du Sud et au Botswana, peu d'élèves (environ 5 %) du premier cycle du secondaire ont obtenu des scores correspondants aux niveaux de référence internationaux

Graphique 2.6 TIMSS : niveaux de compétences des élèves de neuvième année en mathématiques et en sciences en Afrique du Sud et au Botswana

Chiffres des évaluations TIMSS de 2011 et 2015



Sources : Sur la base de Martin *et al.* (2012, 2016) ; Mullis *et al.* (2016) ; Mullis, Martin, Foy et Arora (2012).

Note : TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Les chiffres indiqués à droite de chaque barre sont les pourcentages d'élèves ayant atteint les niveaux de référence *intermédiaire*, *élevé* ou *avancé* sur l'échelle de compétences TIMSS.

élevé ou *avancé* en sciences ou en mathématiques en 2015 ; ce pourcentage était pratiquement le même en 2011⁷.

Au Botswana, le pourcentage d'élèves atteignant les niveaux de référence internationaux *bas* ou *intermédiaire* est resté stable au fil du temps en mathématiques, mais a baissé en sciences. En Afrique du Sud, les scores ont augmenté de manière significative en mathématiques et en sciences entre 2011 et 2015, une augmentation qui s'explique en grande partie par une amélioration des scores les plus faibles. Le pourcentage d'élèves de neuvième année atteignant le niveau de référence qualifié de *bas* était ainsi beaucoup plus élevé en 2015 (34 % en mathématiques et 32 % en sciences) qu'en 2011 (24 % en mathématiques et 25 % en sciences). Cela s'est accompagné d'une forte baisse du pourcentage d'élèves dont le score était inférieur au niveau de référence *bas*. Celui-ci est passé de 76 % en 2011 à 66 % en 2015 en mathématiques, et de 75 % à 68 % en sciences (Martin *et al.*, 2016 ; Mullis *et al.*, 2016). Ce bon résultat suggère qu'une certaine attention a été portée sur ceux qui se situaient au bas de l'échelle en termes de résultats. La proportion d'élèves ayant atteint les niveaux de référence internationaux *élevé* et *avancé* a également augmenté, passant de 9 % à 13 % en mathématiques et de 11 % à 13 % en sciences.

Aucun pays d'Afrique subsaharienne n'a participé à ce jour au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Maurice a cependant participé à l'évaluation PISA+ en 2010 (Walker, 2011)⁸ avec des résultats qui montrent que plus de la moitié des élèves de 15 ans de Maurice semblent avoir acquis les compétences fondamentales en lecture, en mathématiques et en sciences. Les résultats étaient globalement équivalents à ceux des pays les moins performants de l'OCDE et supérieurs à ceux des autres pays à revenu faible ou intermédiaire ayant participé au PISA+. Le Sénégal et la Zambie participent au programme pilote PISA pour le développement, qui vise également les jeunes âgés de 15 ans⁹. De nombreux pays disposent par ailleurs d'évaluations nationales au niveau du premier cycle du secondaire, mais les scores de ces évaluations ne sont pas comparables d'un pays à l'autre.

Compétences en lecture et en mathématiques dans les dernières années de primaire

Les données issues de quatre programmes d'évaluations internationales n'attestent pas de la maîtrise des connaissances élémentaires en lecture/écriture et en calcul dans les dernières années du cycle primaire (entre la quatrième et la sixième année). Parmi ces programmes, deux évaluations à grande échelle ont été conçues *par* et *pour* les pays d'Afrique subsaharienne : le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et le SACMEQ. Trois pays de la région ont participé aux études PIRLS et prePIRLS du Programme

international de recherche en lecture scolaire et dix autres à l'enquête sur les indicateurs de prestation de services (IPS/SDI), une initiative régionale de la Banque mondiale. Tous ces tests se sont déroulés dans la langue d'enseignement des pays participants.

Afrique francophone

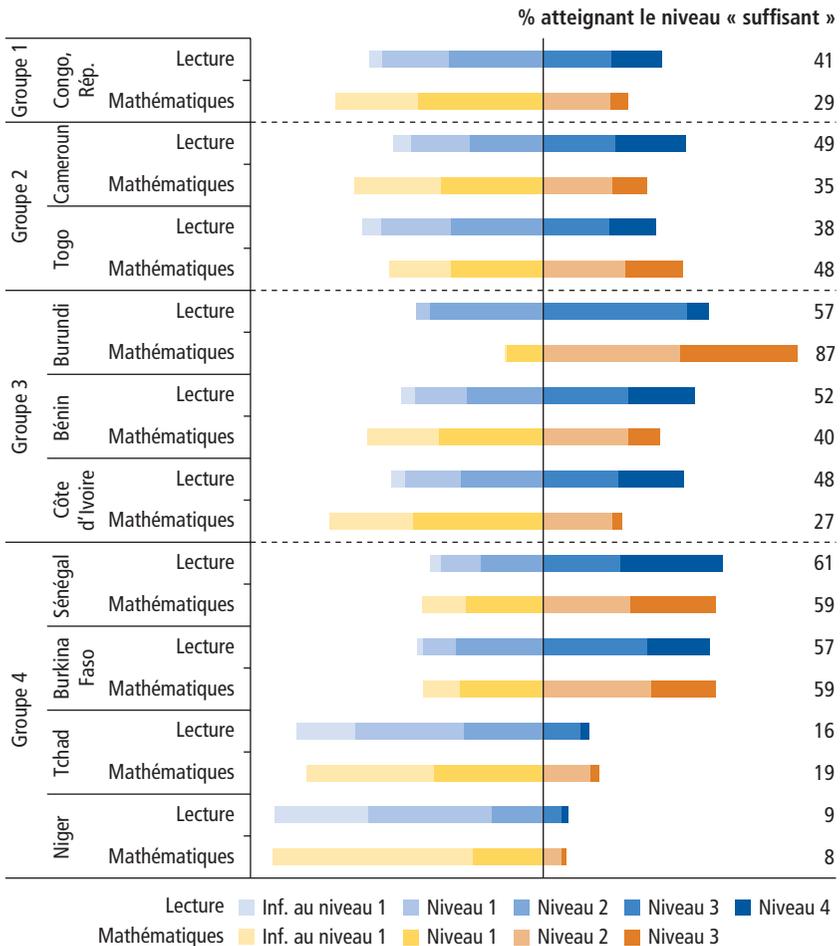
Dix pays francophones d'Afrique subsaharienne ont participé à la première session du PASEC en 2014, dont les résultats ont permis une comparaison entre pays. Aucun pays participant ne faisait partie du groupe 1 (pays « établis », tels que définis au chapitre 1 et résumés dans le graphique 2.3), tandis que deux d'entre eux appartenaient au groupe 2 (pays « ayant émergé »), quatre au groupe 3 (pays « émergents ») et quatre autres au groupe 4 (pays « en retard »). Quatre pays participants ont été confrontés à « beaucoup de difficultés », six à « quelques difficultés » et un seul à « peu de difficultés » au cours des années 1990 (voir le chapitre 1 pour la classification des pays en fonction du niveau de difficulté rencontré en matière d'éducation).

Les scores moyens en lecture et en mathématiques des élèves de sixième année de ces dix pays se situaient autour de la moyenne de l'échelle (500 points), les scores les plus faibles étant ceux du Niger, à la fois en lecture et en mathématiques, et les scores plus élevés en mathématiques ceux du Burundi.

Les évaluations PASEC des élèves de sixième année définissent des niveaux de compétences en lecture et en calcul (PASEC, 2015). En lecture, l'échelle de compétences compte quatre niveaux. Les élèves qui atteignent le niveau 3, soit en moyenne 42 % des effectifs de sixième année, sont capables de lire des passages, des textes et des documents littéraires et sont considérés comme ayant un niveau de compétences *suffisant*¹⁰. Les élèves qui n'atteignent pas ce niveau « risquent de rencontrer des difficultés dans le premier cycle du secondaire, car la lecture y joue un rôle central dans le processus d'apprentissage » (PASEC, 2015, p. 48).

En mathématiques, l'échelle de compétences comprend trois niveaux. Les élèves qui atteignent le niveau 2, soit en moyenne 41 % des effectifs de sixième année, sont considérés comme ayant un niveau de compétences *suffisant*. En dessous de ce niveau, les élèves ont du mal à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques. Le Burundi fait figure d'exception, car 87 % des élèves y atteignent le niveau de compétences *suffisant* (graphique 2.7). Selon les données du PASEC, près de 60 % des élèves qui parviennent en fin de cycle primaire (c'est-à-dire ceux qui n'abandonnent pas l'école avant la sixième année) ne disposent pas des compétences nécessaires en lecture/écriture et en calcul qui leur permettront de réussir leur passage en premier cycle du secondaire (pour une description des échelles de compétences du PASEC, voir l'annexe B.1 en ligne, tableau B.1.2).

Graphique 2.7 PASEC 2014 : niveaux de compétences des élèves de sixième année en lecture et en mathématiques dans dix pays d'Afrique subsaharienne



Source : PASEC (2015).

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Pour les définitions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

Afrique australe et Afrique de l'Est

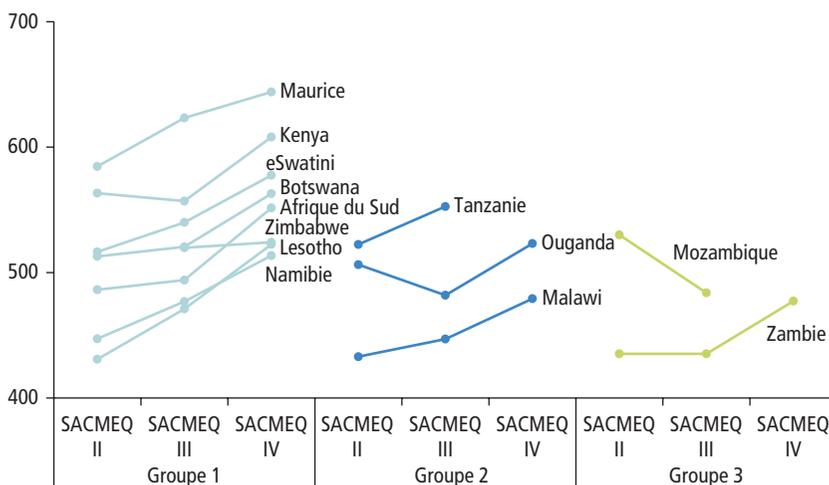
Le SACMEQ, un consortium de quinze systèmes éducatifs d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est¹¹, évalue les résultats scolaires en fin de primaire (en sixième année) de façon périodique depuis 1993, rapportant à la fois des scores et des niveaux de compétences. Quatorze systèmes éducatifs ont participé au

SACMEQ II en 2000, quinze au SACMEQ III en 2007 et à nouveau quatorze au SACMEQ IV en 2013. Parmi les pays ou systèmes éducatifs participants, plus de la moitié font partie du groupe 1, quatre du groupe 2, deux du groupe 3 et aucun du groupe 4 ; en outre, deux systèmes éducatifs participant aux évaluations SACMEQ ne rentrent pas dans notre classification de pays : les Seychelles et Zanzibar. Si la nature des difficultés rencontrées dans les années 1990 était très variée, les quinze systèmes éducatifs se répartissent de manière égale entre les trois niveaux de difficultés contextuelles (« peu », « quelques » ou « beaucoup » de difficultés).

Les scores moyens en mathématiques se sont généralement améliorés entre 2000 et 2013 (graphique 2.8), avec une augmentation très marquée entre 2007 et 2013 allant jusqu'à 0,50 écart-type dans de nombreux pays (MOEST, 2017) (pour plus de détails, voir l'annexe B.3 en ligne). Tous les pays se sont améliorés entre 2007 et 2013, même si ceux du groupe 1 ont obtenu, en moyenne, de meilleurs scores que ceux des groupes 2 et 3.

En principe, les scores des trois sessions du SACMEQ sont comparables et permettent donc de mesurer précisément les progrès des pays au fil du temps,

Graphique 2.8 SACMEQ : évolution des scores moyens en mathématiques des élèves de sixième année dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est participants entre 2000 et 2013, par groupe



Sources : Sur la base de Bethell (2016) et MOEST (2017).

Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation. Cette évaluation a mesuré les compétences en mathématiques en sixième année en 2000 (SACMEQ II), 2007 (SACMEQ III) et 2013 (SACMEQ IV). Aucune donnée relative au SACMEQ IV n'a été fournie pour le Mozambique ou la Tanzanie. Pour les définitions des groupes, voir le chapitre 1 et les notes du graphique 2.3. Aucun pays du groupe 4 n'a participé au SACMEQ.

même si cela a pu être remis en question (Bethell, 2016 ; Spaul, 2012). Au Botswana, les résultats en mathématiques au SACMEQ, des élèves de sixième année, se sont améliorés (de plus de 0,50 écart-type sur l'échelle de compétences entre 2007 et 2014) tandis qu'ils ont baissé au TIMSS, pour les élèves de huitième et neuvième années (de moins de 0,10 écart-type entre 2011 et 2015). En Afrique du Sud toutefois, les scores moyens en mathématiques se sont améliorés de façon similaire dans le cadre du SACMEQ (0,60 écart-type) et de l'enquête TIMSS (0,50 écart-type environ). Une partie de ces différences pourrait s'expliquer par le fait que les élèves passant les évaluations n'appartenaient pas au niveau d'enseignement visé.

Le SACMEQ IV (2013), la session la plus récente, documente huit niveaux de performances en lecture comme en mathématiques (pour plus de détails, voir l'annexe B.1 en ligne, tableau B.1.3) : « prélecture/précalcul » au niveau 1, « lecture émergente/calcul émergent » au niveau 2, « lecture de base/calcul de base » au niveau 3, « lecture et compréhension » et « début du calcul » au niveau 4, les niveaux 5 à 8 correspondant à des niveaux de compétences supérieurs dans ces deux domaines.

En moyenne, sur l'ensemble des pays participant au SACMEQ, 68 % des élèves de sixième année ont atteint le niveau 3 en lecture. Dans les pays du groupe 1, la proportion d'élèves atteignant les niveaux supérieurs était beaucoup plus élevée et le nombre d'élèves ne dépassant pas les niveaux les plus bas était plus faible (graphique 2.9). En moyenne, seuls 28 % des élèves ont atteint les niveaux 6 à 8, contre plus de 50 % en eSwatini, au Kenya, à Maurice et aux Seychelles (pays du groupe 1).

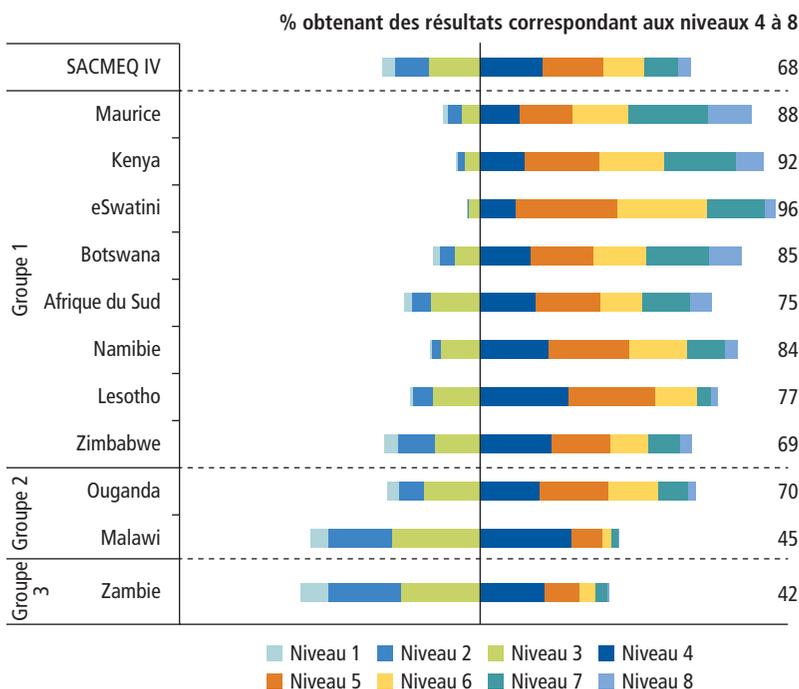
En mathématiques, 42 % des élèves de sixième année pouvaient résoudre des exercices de calcul de niveau 4 ou d'un niveau supérieur. Parmi les pays du groupe 1, ce pourcentage était bien plus élevé en eSwatini, au Kenya, à Maurice et aux Seychelles (graphique 2.10). Moins de 10 % des élèves atteignaient les niveaux 6 à 8 en mathématiques, mais là encore plusieurs pays du groupe 1 ont obtenu de bien meilleurs résultats.

Une mise en perspective internationale

Peu de pays d'Afrique subsaharienne ont participé à des évaluations internationales ciblant les dernières années de primaire telles que TIMSS, PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) ou prePIRLS (une version moins difficile de l'évaluation PIRLS). PIRLS évalue les compétences en lecture en quatrième année, tandis que TIMSS évalue les performances des élèves de quatrième année en mathématiques et en sciences.

L'Afrique du Sud et le Botswana, deux pays du groupe 1, ont récemment participé à ces deux évaluations internationales. En Afrique du Sud, des élèves de cinquième année ont participé aux évaluations TIMSS 2011 et PIRLS 2011, lesquelles sont prévues en principe pour les élèves de quatrième année (en notant

Graphique 2.9 SACMEQ IV (2013) : niveaux de compétences des élèves de sixième année en lecture dans onze pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est



Source : Sur la base de données de KNEC (2017).

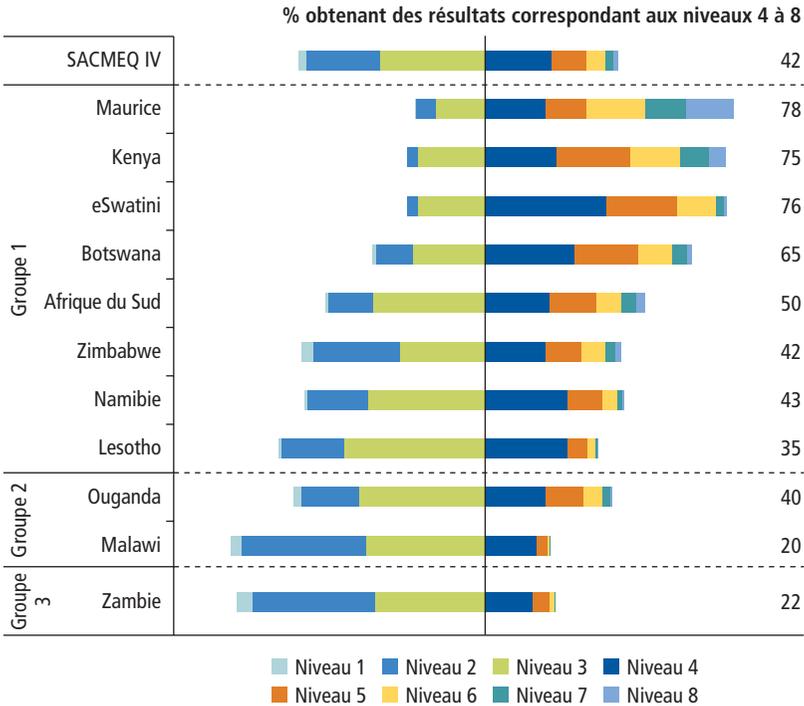
Note : Les niveaux de compétences représentés se basent sur la quatrième enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ IV), qui s'est déroulée en 2013. Les chiffres indiqués à droite de chaque barre sont les pourcentages d'élèves dont les résultats en lecture correspondent aux niveaux 4, 5, 6, 7 ou 8. Pour les définitions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3. Aucun pays du groupe 4 n'a participé au SACMEQ.

par ailleurs que seuls les élèves dont la langue d'enseignement était l'anglais ou l'afrikaans ont été évalués dans le cadre de PIRLS¹²). Au Botswana, il s'agissait même d'élèves de sixième année. Les élèves de quatrième année de ces deux pays ont également participé à l'évaluation prePIRLS cette même année¹³.

Les scores obtenus étaient bien en deçà de la valeur centrale de 500 points de l'échelle internationale en lecture, en sciences et en mathématiques¹⁴. Cette différence spectaculaire entre les résultats moyens de ces deux pays et ceux des autres pays participants peut être attribuée en grande partie à de fortes différences démographiques (par exemple, dans le pourcentage d'élèves vivant en milieu rural ou celui d'élèves ne disposant pas de livres à la maison).

En lecture, les deux pays de l'Afrique subsaharienne ayant participé au PIRLS ont obtenu des scores inférieurs à la valeur centrale de l'échelle mais supérieurs

Graphique 2.10 SACMEQ IV (2013) : niveaux de compétences des élèves de sixième année en mathématiques dans onze pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est

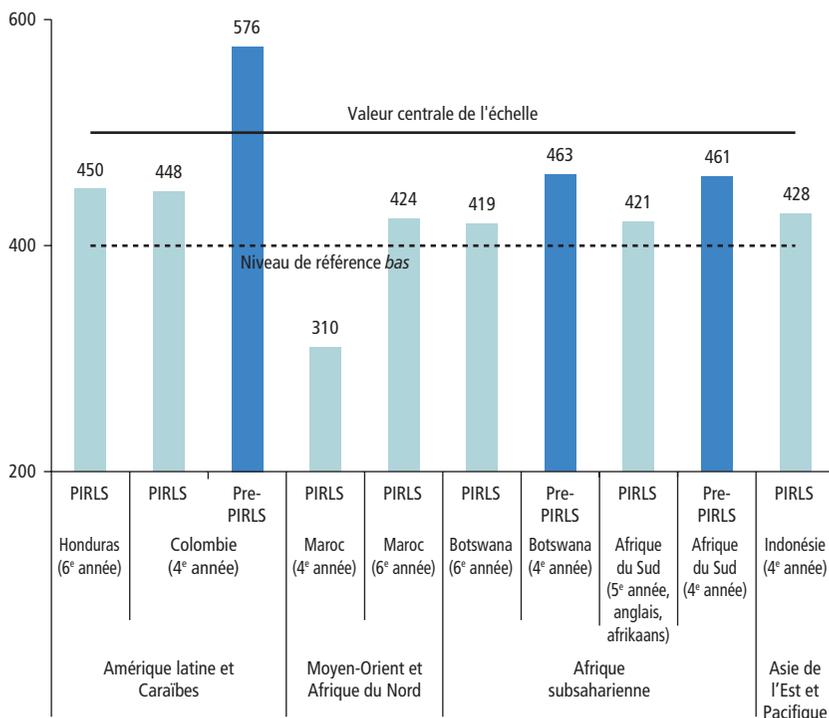


Source : Sur la base de données de KNEC (2017).

Note : Les niveaux de compétences représentés se basent sur la quatrième enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ IV), qui s'est déroulée en 2013. Les chiffres indiqués à droite de chaque barre sont les pourcentages d'élèves dont les résultats correspondent aux niveaux 4, 5, 6, 7 ou 8. Pour les définitions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3 ; aucun pays du groupe 4 n'a participé au SACMEQ.

au niveau de référence internationale *bas*, niveau auquel les élèves sont capables de repérer et extraire un élément de détail explicitement énoncé, et de repérer et extraire une information explicitement énoncée en début de texte, mais pas au-delà, dans un texte narratif ou informatif (graphique 2.11). Les élèves de cinquième année d'Afrique du Sud et ceux de sixième année du Botswana ont obtenu de meilleurs résultats à cette évaluation pour les élèves de quatrième année que les élèves de quatrième année du Maroc, des résultats similaires à ceux de sixième année du Maroc et de quatrième année d'Indonésie, et des résultats inférieurs à ceux de sixième année du Honduras et de quatrième année de Colombie. Les élèves de quatrième année d'Afrique du Sud et du Botswana ayant passé l'évaluation prePIRLS, moins difficile, ont obtenu des scores très nettement inférieurs (de plus d'un écart-type) à ceux des élèves de quatrième année de Colombie.

Graphique 2.11 PIRLS et prePIRLS : résultats moyens en lecture en quatrième année, en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à d'autres pays en 2011

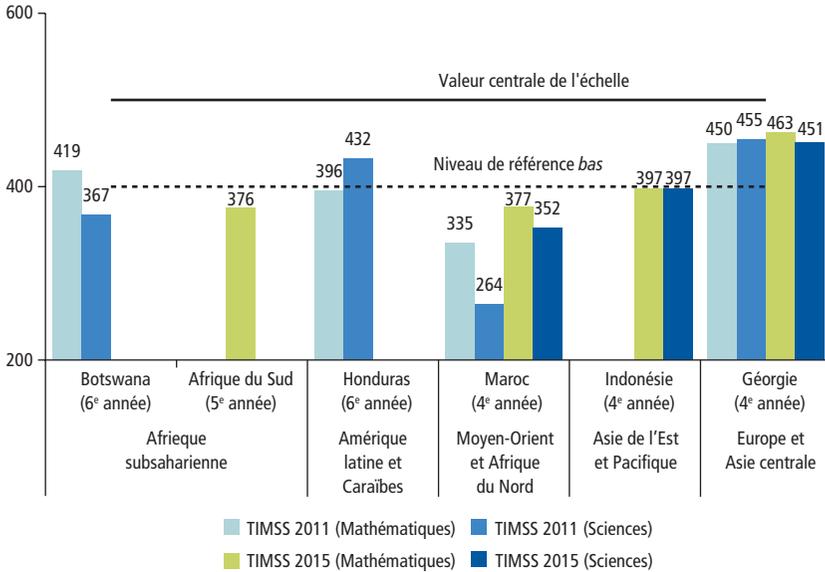


Source : Sur la base de Mullis, Martin, Foy et Drucker (2012).

Note : PIRLS = Programme international de recherche en lecture scolaire. L'évaluation prePIRLS (barres bleu foncé) est une version moins difficile de l'enquête PIRLS. Organisée pour la première fois en 2011, elle permet aux pays à revenu faible ou intermédiaire de mieux évaluer les compétences de leurs élèves en fin de cycle primaire. Bien que ces deux évaluations utilisent une échelle allant de 0 à 1 000, les scores obtenus dans le cadre des deux évaluations ne se prêtent pas à une comparaison directe.

Dans le cadre de l'évaluation TIMSS, qui correspond à un niveau de quatrième année, les élèves de sixième année d'Afrique du Sud (TIMSS 2015) et les élèves de cinquième année du Botswana (TIMSS 2011) ont obtenu des scores inférieurs à la valeur centrale de l'échelle internationale. En mathématiques, les élèves d'Afrique du Sud (TIMSS 2015) ont obtenu des scores similaires à ceux des élèves de quatrième année du Maroc et des résultats inférieurs à ceux des élèves de sixième année du Honduras (TIMSS 2011) et de quatrième année d'Indonésie et de Géorgie. Les élèves de sixième année du Botswana ont obtenu des scores bien supérieurs à ceux des élèves de quatrième année du Maroc, supérieurs à ceux de leurs homologues du Honduras et à ceux des élèves de quatrième année d'Indonésie (TIMSS 2015), mais inférieurs à ceux des élèves de quatrième année de Géorgie. En sciences, les élèves de sixième année du Botswana (TIMSS 2011)

Graphique 2.12 TIMSS : scores moyens en mathématiques et en sciences en quatrième année en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à d'autres pays du monde
Chiffres des évaluations TIMSS de 2011 et 2015



Sources : Sur la base de Martin *et al.* (2012, 2016) ; Mullis, Martin, Foy et Arora (2012) ; Mullis *et al.* (2016).
 Note : TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Le « niveau de référence bas » reflète les compétences des élèves de quatrième année. Ceux-ci doivent (a) pouvoir additionner et soustraire des nombres entiers, (b) reconnaître dans une certaine mesure des lignes parallèles et perpendiculaires, des figures géométriques simples et des repères à deux dimensions, et (c) pouvoir lire et remplir de graphiques à barres ou à bâtons et des tableaux simples.

ont obtenu des scores supérieurs à ceux des élèves de quatrième année du Maroc mais inférieurs à ceux des élèves de sixième année du Honduras et de quatrième année d'Indonésie et de Géorgie. Aucun des deux pays n'a participé à l'évaluation de sciences en 2015 (graphique 2.12).

Les études TIMSS et PIRLS ont pour vocation de refléter les programmes scolaires enseignés. Cependant, dans un premier temps, les pays participants étaient principalement des pays à revenu élevé ou à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. On pourrait craindre que ces tests internationaux ne puissent refléter les curriculums des pays à faible revenu. C'est pourquoi, dans la quasi-totalité des pays participants des spécialistes de l'éducation ont examiné les questions des évaluations et identifié celles qui étaient normalement abordées dans le programme national. Dans l'ensemble, celles-ci correspondaient de très près aux programmes en vigueur, y compris dans les pays à revenu faible ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Ainsi, en Afrique du Sud et au Botswana, près de 100 % des questions de l'évaluation

TIMSS 2011 concernaient des éléments faisant partie du programme scolaire national (Martin *et al.*, 2012 ; Mullis, Martin, Foy et Arora, 2012). Les scores globaux ont été comparés aux scores des seules questions portant sur le programme scolaire et en général aucune différence n'a été observée (Martin *et al.*, 2016 ; Mullis *et al.*, 2016).

Compétences fondamentales en lecture et en calcul entre la deuxième et la quatrième année

On s'attend en général à ce que les enfants passent de « l'apprentissage *de* la lecture » à « l'apprentissage *par* la lecture » lorsqu'ils arrivent en quatrième année. Pourtant, les études montrent invariablement que les enfants d'Afrique subsaharienne ayant suivi quatre années de scolarité n'ont tout simplement pas acquis les compétences fondamentales en lecture/écriture et en calcul nécessaires. Des compétences médiocres reflètent en partie un environnement familial qui n'est pas propice à l'acquisition d'aptitudes préparatoires à la lecture et au calcul : savoir dans quel sens écrire, connaître le nom et le son des lettres ou encore identifier les chiffres, par exemple.

En Afrique subsaharienne, on n'évalue que rarement ces aptitudes chez les enfants d'âge préscolaire et le plus souvent les évaluations des compétences élémentaires en lecture et calcul ne se fait qu'en deuxième et en troisième années du primaire. Certaines de ces données, que nous présentons dans cette section, montrent qu'une grande majorité des élèves ne possèdent pas les compétences de base en lecture/écriture et en calcul au début du primaire.

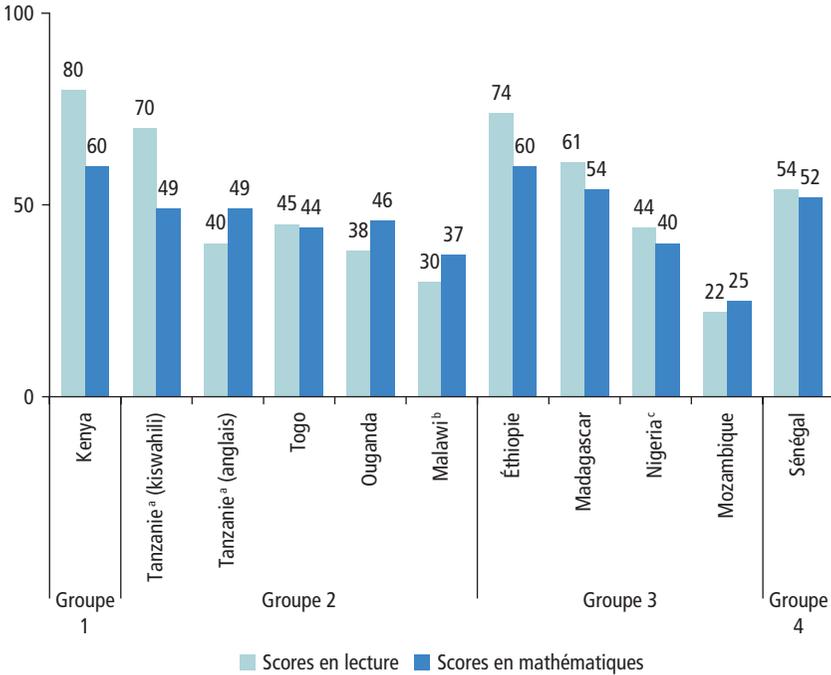
Afrique subsaharienne, quatrième année

En quatrième année, les enfants de certains pays sont déjà très en retard en lecture et en mathématiques : les scores moyens étaient ainsi inférieurs à 50 % dans six des dix pays ayant participé aux dernières enquêtes IPS/SDI (graphique 2.13)¹⁵. Au Mozambique, l'évaluation s'est déroulée en portugais ; elle s'est déroulée en français à Madagascar, au Sénégal et au Togo. En Tanzanie, les élèves ont passé le test soit en kiswahili (score moyen en lecture : 70 % de réponses correctes), soit en anglais (40 % de réponses correctes). Dans tous les autres pays, l'évaluation s'est déroulée en anglais. À l'exception du Malawi, les tests se sont déroulés à l'oral et en tête-à-tête¹⁶.

Des analyses plus poussées ont révélé de graves problèmes d'alphabétisation dans sept pays : près de 40 % des élèves de quatrième année n'étaient pas capables de lire une seule lettre, 70 % n'étaient pas capables de lire une phrase et près de 90 % un paragraphe (Bold *et al.*, 2017)¹⁷. Des variations considérables ont été observées d'un pays à l'autre (graphique 2.14).

En mathématiques, les résultats étaient quelque peu meilleurs : près de 10 % des élèves de quatrième année étaient incapables de reconnaître un seul chiffre et près d'un tiers d'entre eux ne savaient pas additionner ou soustraire des

Graphique 2.13 Enquête IPS/SDI : scores moyens des élèves de quatrième année en lecture et en mathématiques dans les pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse des micro-données de la base de données sur les Indicateurs de prestation de services (IPS/SDI) – <http://www.sdindicators.org/>.

Note : Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3. Bien que le Niger participe également à l'enquête IPS/SDI, les données n'étaient pas encore disponibles pour ce pays au moment de notre analyse.

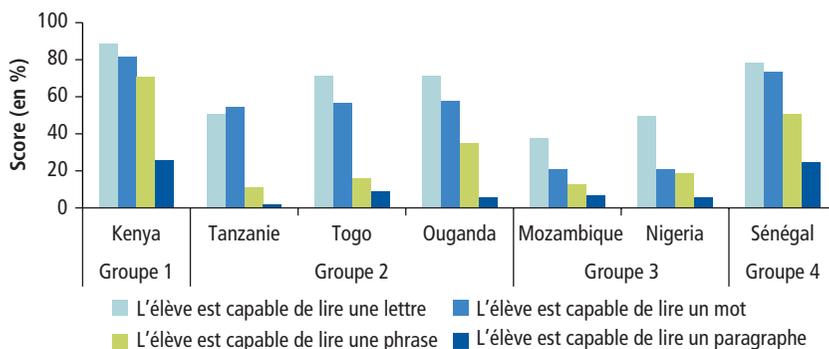
a. En Tanzanie, le test de lecture s'est déroulé en anglais et en kiswahili.

b. Au Malawi, les agents ont lu les instructions à haute voix et les élèves ont passé un test écrit en classe. Le test de mathématiques était rédigé en chichewa.

c. L'enquête IPS/SDI a couvert quatre États du Nigeria.

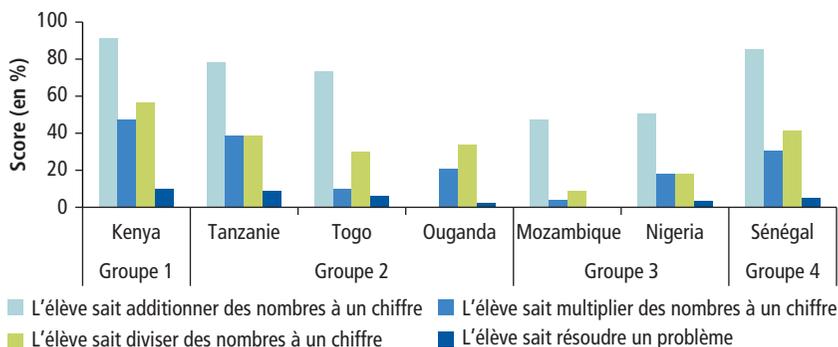
nombre à un chiffre. Cependant, 95 % des élèves ne savaient pas résoudre un problème mathématique simple, avec des variations d'un pays à l'autre (graphique 2.15).

Sur l'ensemble des pays participant aux enquêtes IPS/SDI, seuls 11 % des élèves de quatrième année étaient capables de lire un paragraphe et 5 % de résoudre un problème mathématique. Il est intéressant de noter que les élèves du Sénégal (pays du groupe 4) semblent reconnaître les lettres et lire des phrases presque aussi bien que les élèves du Kenya (pays du groupe 1), même s'ils ne lisent pas mieux dans l'ensemble. Cela n'est en réalité que peu surprenant, étant donné que le taux d'enfants non scolarisés ou déscolarisés est plus élevé au Sénégal et que le biais de l'échantillon y est donc plus important.

Graphique 2.14 Enquête IPS/SDI : niveaux de compétences des élèves de quatrième année en lecture dans sept pays d'Afrique subsaharienne

Source : Sur la base de Bold *et al.* (2017).

Note : IPS/SDI = indicateurs de prestation de services. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

Graphique 2.15 Enquête IPS/SDI : niveaux de compétences des élèves de quatrième année en mathématiques dans sept pays d'Afrique subsaharienne

Source : Sur la base de Bold *et al.* (2017).

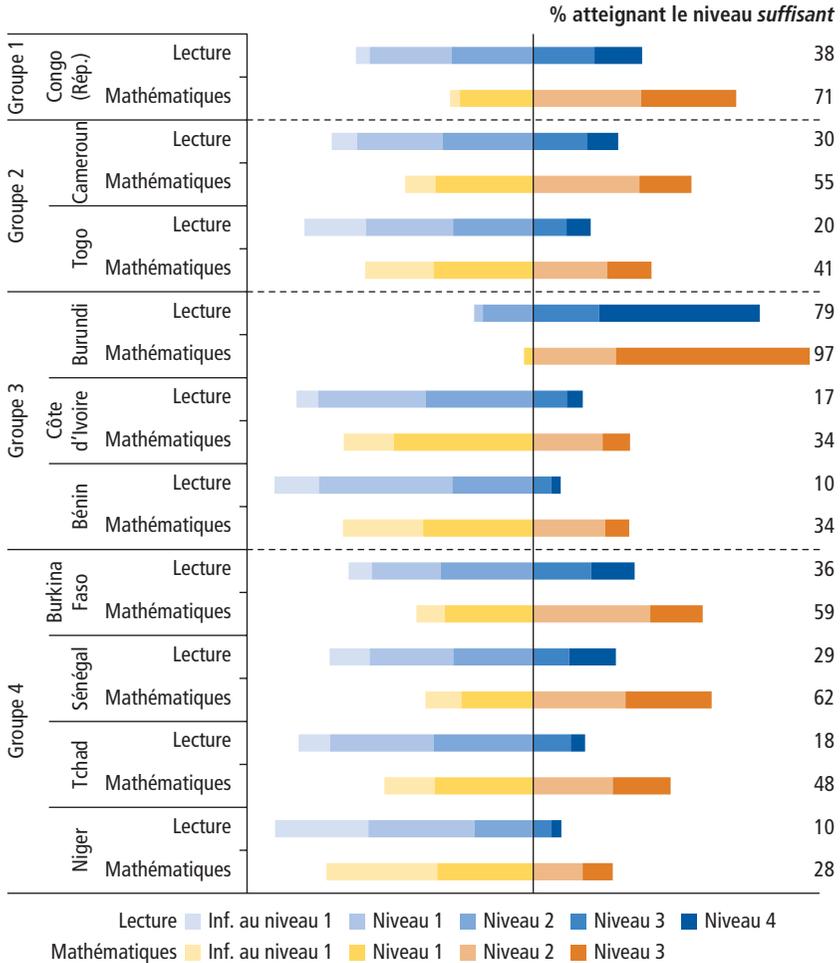
Note : IPS/SDI = indicateurs de prestation de services. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

Afrique francophone, deuxième année

L'évaluation PASEC 2014 en deuxième année a relevé des compétences relativement médiocres en lecture/écriture et en calcul en début de primaire dans dix pays d'Afrique francophone (graphique 2.16).

En lecture, de nombreux élèves ne disposaient pas des compétences élémentaires de déchiffrement des lettres et de compréhension des textes lus. En moyenne, les trois quarts d'entre eux avaient du mal à lire les lettres de l'alphabet à la fois

Graphique 2.16 PASEC 2014 : niveaux de compétences des élèves de deuxième année en lecture et en mathématiques dans dix pays d'Afrique subsaharienne



Source : PASEC (2015).

Note : La ligne verticale désigne le niveau de compétences *suffisant* pour chaque évaluation. PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

correctement et rapidement (c'est-à-dire plus de 20 lettres par minute) (PASEC, 2015). Ce n'était pas le cas au Burundi, où plus de 60 % des élèves de deuxième année étaient capables de lire plus de 20 lettres par minute. Dans certains pays, seule une petite minorité atteignait ce niveau de compétence : 8 % au Bénin, 9 % au Tchad et 10 % au Niger. Par ailleurs, sur les dix pays francophones, 26 % des

élèves de deuxième année n'étaient pas capables de lire un seul mot. Près de 40 % d'entre eux ont ainsi obtenu un score de zéro dans trois pays, à savoir au Bénin (41 %), au Cameroun (40 %) et au Niger (48 %). À titre de comparaison, au Burundi, seuls 3 % des élèves ont obtenu un score de zéro. En moyenne, seul un tiers des élèves de deuxième année ont atteint le niveau de compétences *suffisant* en lecture (PASEC, 2015).

En calcul, les tendances sont similaires. Dans l'ensemble, près de la moitié des élèves de deuxième année atteint le niveau de compétences *suffisant* en mathématiques, mais le Burundi se démarque une fois de plus, 90 % de ses élèves atteignant ce niveau. L'une des compétences fondamentales consiste à savoir compter oralement : en moyenne, seuls 25 % des élèves savaient compter au-delà de 80 (contre 63 % au Burundi). Une autre compétence consiste à savoir additionner des nombres à un chiffre : en moyenne, 60 % des élèves y parvenaient, mais ce pourcentage était bien plus élevé au Burundi et en République du Congo (83 %).

Comme le montrent ces résultats, le Burundi fait figure d'exception dans la région. L'encadré 2.2 décrit certaines des politiques éducatives qui lui ont permis d'obtenir de tels résultats.

ENCADRÉ 2.2

La résolution d'une énigme : pourquoi le Burundi obtient de meilleurs scores aux évaluations des acquis que les autres pays d'Afrique subsaharienne

Avec sa forte croissance démographique et son grand nombre de crises et conflits violents, le Burundi est l'un des pays les plus pauvres d'Afrique subsaharienne. Pourtant, les scores moyens en lecture et en mathématiques dans le cadre du PASEC (en deuxième et en sixième années) y sont nettement supérieurs à ceux de tous les autres pays d'Afrique subsaharienne qui procèdent à cette évaluation. C'est également le cas sur deux sessions de l'EGRA, qui porte sur les compétences fondamentales en lecture. Les résultats des élèves de deuxième année du Burundi dépassaient la moyenne du PASEC de plus de 100 points (soit un écart-type) en lecture et en mathématiques. En sixième année, les élèves burundais ont obtenu 30 points (soit 0,30 écart-type) de plus que la moyenne du PASEC en lecture ; en mathématiques, ils ont fait mieux, leurs scores dépassant la moyenne de l'échantillon de 100 points (soit un écart-type). Les filles ont obtenu de meilleurs scores que les garçons. Enfin, les résultats en mathématiques étaient meilleurs en milieu rural qu'en milieu urbain, quoique légèrement inférieurs en lecture.

Comment le Burundi est-il devenu une telle exception régionale ? Cette énigme apparente comporte plusieurs explications. Tout d'abord, le Burundi se distingue de la

(suite page suivante)

Encadré 2.2 (suite)

plupart des autres pays concernant l'une des difficultés évoquées : la diversité linguistique. C'est l'un des pays les plus homogènes de ce point de vue, 98 % de la population parlant une seule langue : le kirundi. Le kirundi s'écrit dans l'alphabet latin et possède une tradition écrite plus riche que nombre de langues africaines. Plus fondamentalement, le kirundi est la langue d'enseignement de la première à la quatrième année depuis 1973.

Le Burundi se distingue de surcroît par une politique éducative assez cohérente, mettant l'accent sur la « pédagogie structurée » et réellement appliquée sur le terrain, qui semble être à l'origine des résultats comparativement supérieurs des enfants burundais. L'approche éducative du pays s'est appuyée sur les éléments suivants :

- *Des supports d'enseignement et d'apprentissage en kirundi* : comme les enfants commencent par maîtriser la lecture et les concepts mathématiques en kirundi, ils sont d'autant plus capables d'utiliser ces compétences quand ils passent au français, cette dernière langue étant introduite d'abord principalement à l'oral en première année avant de devenir la langue d'enseignement en cinquième année. Le fait d'enseigner dans une langue nationale au début du cycle primaire améliore les compétences en lecture et en mathématiques des enfants dans la suite de leur parcours.
- *Une forte participation communautaire* : dans l'enseignement public, l'administration et les communautés se sont partagé la charge financière de la construction des infrastructures scolaires, tandis que certaines écoles ont été financées par des organisations religieuses. Le gouvernement a concentré ses efforts sur le financement des salaires des enseignants et des supports d'enseignement et d'apprentissage, y compris dans les écoles gérées par des organisations religieuses.
- *Des enseignants qualifiés, même dans les régions rurales* : malgré un afflux massif d'élèves, résultat de l'instauration de la gratuité dans l'enseignement primaire en 2005, le gouvernement a pu former et recruter un grand nombre d'enseignants. Plus de 90 % des enseignants du primaire ont suivi deux ans de formation à l'enseignement.
- *Des pratiques et des ressources pédagogiques adaptées* : les enseignants adoptent une approche participative pour enseigner la lecture et l'écriture en première et en deuxième année. Ils utilisent entre autres la méthode globale ainsi que des supports pédagogiques tels que des affiches scolaires. L'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait en même temps, de manière active, à l'aide d'exercices ludiques.
- *Un soutien pédagogique continu pour les enseignants* : les enseignants bénéficient d'une assistance personnalisée de la part des responsables académiques, de contenus véhiculés au moyen d'émissions de radio ou encore d'interventions d'apprentissage à distance. Enfin, pour pallier aux absences, des enseignants suppléants sont mobilisés.
- *Une forte proportion d'enseignantes* : contrairement aux autres pays d'Afrique subsaharienne, plus de 80 % des enseignants et une grande partie des chefs d'établissement sont des femmes.

(suite page suivante)

Encadré 2.2 (suite)

- *Des classes plus petites* : le Burundi fait appel à deux types de double vacation (« la double vacation des maîtres et des locaux ») pour réduire le nombre d'élèves par classe, même si les effectifs restent nombreux : (a) une double vacation des salles de classe, avec des enseignants différents, et (b) l'utilisation d'un même enseignant pour encadrer deux classes à la suite avec un temps d'enseignement légèrement réduit.
- *Un taux élevé d'alphabétisation chez les femmes* : près de 75 % des femmes âgées de 15 à 24 ans savent lire et écrire et souhaitent éduquer leurs enfants, y compris les filles.

Le système éducatif du Burundi reste confronté à plusieurs difficultés :

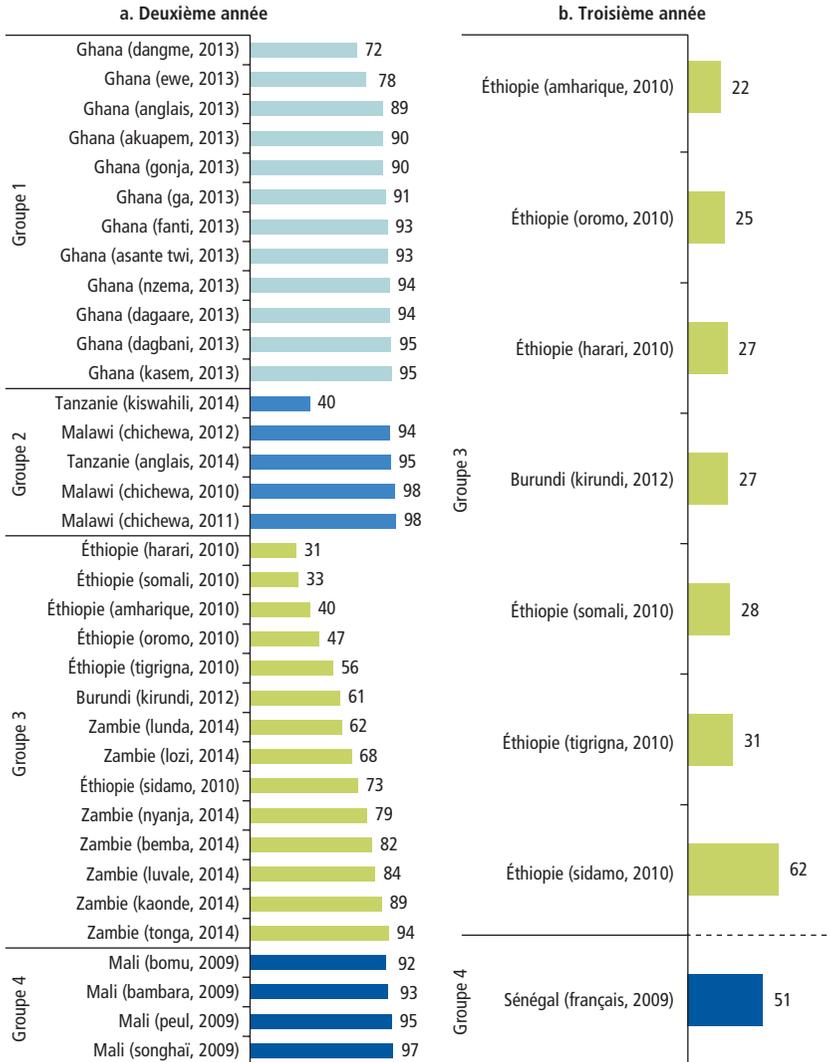
- *Un taux de redoublement élevé* : certains enfants prennent du retard dès la première ou la deuxième année, tandis que d'autres fréquentent l'école de façon irrégulière et s'inscrivent plusieurs fois en première année. Cela crée ainsi un effet de « redoublement invisible », qui ne se lit pas dans les chiffres officiels.
 - *Les mauvais résultats de nombreux élèves* : en deuxième année, 10 % des enfants n'atteignent pas le niveau prévu en mathématiques, 20 % en compétences linguistiques et 60 % obtiennent un score de zéro aux tests de compréhension écrite de l'évaluation EGRA.
 - *Des infrastructures inadaptées* : l'environnement d'apprentissage est affecté par la gestion communautaire de la construction des écoles et leur qualité doit être améliorée.
 - *Un passage difficile au français* : les insuffisances dans l'enseignement du français langue seconde génèrent des inégalités qui se creusent au cours du parcours scolaire.
 - *L'introduction d'une politique de quadrilinguisme* : le kirundi, l'anglais et le français sont toutes des langues officielles et l'usage du kiswahili est très répandu. L'utilisation de quatre langues d'enseignement dans le cycle primaire vise à faciliter une meilleure intégration au sein de la Communauté d'Afrique de l'Est mais pourrait déstabiliser les acquis du Burundi.
-

Afrique subsaharienne, la lecture en deuxième année et en troisième année

L'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) a évalué les prérequis et les compétences fondamentales en lecture dans plus de 100 langues de 65 pays, dont dix d'Afrique subsaharienne (Dubeck et Gove, 2015). Étant donné que les sessions ont lieu à des moments différents d'un pays à l'autre, l'EGRA n'est pas à proprement parler une évaluation internationale, mais elle permet néanmoins de confirmer les conclusions générales du PASEC.

Lors des récentes sessions de l'EGRA, de nombreux élèves de deuxième année ont obtenu un zéro en lecture lorsque l'évaluation s'est déroulée dans une langue nationale différente de celle parlée à la maison ; ils sont encore plus nombreux à obtenir un zéro en compréhension écrite (graphique 2.17)¹⁸ et c'est également le cas de nombreux élèves de troisième année.

Graphique 2.17 EGRA : pourcentage d'élèves de deuxième et de troisième années ayant reçu un zéro en compréhension écrite dans différents pays d'Afrique subsaharienne en fonction de la langue d'évaluation et du groupe de pays



Source : Base de données EdStats de la Banque mondiale portant sur l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) (consultée le 4 janvier 2017) – <http://datatopics.worldbank.org/education/>.
 Note : La langue de l'évaluation et l'année au cours de laquelle celle-ci s'est déroulée figurent entre parenthèses après le nom de chaque pays. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

Les élèves dont la langue « maternelle » des élèves correspondait à la langue d'enseignement ont eu de meilleurs résultats, notamment en troisième année. Par exemple, seuls 22 % des élèves éthiopiens de troisième année ayant passé le test en amharique, 27 % des élèves burundais de troisième année ayant passé le test en kirundi et 40 % des élèves tanzaniens de deuxième année ayant passé le test en kiswahili ont obtenu un zéro en compréhension écrite.

Conclusion

Le capital de connaissances (tel qu'il est mesuré par les évaluations en mathématiques, en lecture et en sciences) semble plus faible en Afrique subsaharienne que dans les autres régions du monde. Les évaluations TIMSS et SACMEQ ont toutefois montré que l'apprentissage a évolué positivement, notamment entre 2007 et 2013. La comparaison entre classes d'âge laisse également deviner une amélioration de l'apprentissage. Les pays du groupe 1 obtiennent généralement des résultats moyens plus élevés que les autres groupes, bien que des exceptions existent.

Il y a une tendance générale très nette à une faiblesse des résultats d'apprentissage des élèves apparaissant dès le début du primaire et persistant tout au long de la scolarité. De mauvaises performances en lecture et en calcul au début du primaire pourraient expliquer les mauvais résultats obtenus par la suite dans les classes supérieures ; la section « Corrélats de l'apprentissage en Afrique subsaharienne » examinera plus en détail cette relation. L'incapacité de la région à développer son capital de connaissances transparaît dans sa faible croissance économique générale.

Équité dans l'apprentissage en Afrique subsaharienne

Dans le monde de l'éducation formelle, les élèves sont regroupés dans des classes, elles-mêmes regroupées dans des écoles. De ce fait, les données sur l'éducation ont un caractère « hiérarchique » ou « multi-niveau » et il faut donc se pencher sur chacun de ces trois niveaux d'analyse (celui des écoles, celui des salles de classe et celui des élèves) pour pouvoir examiner les variations dans l'apprentissage des élèves (et donc l'équité dans l'apprentissage) (Raudenbush et Willms, 1991). Dans la pratique, peu de travaux portant sur les pays à revenu faible ou intermédiaire recueillent des données sur ces trois niveaux d'analyse, la plupart se contentant du niveau des écoles et des élèves groupés dans les écoles. Des données sur les enseignants sont parfois aussi collectées, mais elles sont rarement dissociables de celles portant sur les écoles. Parmi les exceptions, signalons une étude récente réalisée au Kenya (Ejakait *et al.*, 2016). Dans cette section, nous nous intéresserons à l'équité et aux inégalités à deux niveaux d'analyse : celui des écoles et celui des élèves.

Équité entre les écoles

Les différences qui existent entre les écoles, notamment entre celles qui desservent les élèves les plus aisés et celles qui desservent des élèves plus défavorisés, sont une source importante d'inégalité. La part de la variance totale attribuable aux écoles (aussi appelée variance « écoles ») est souvent utilisée comme indicateur de l'égalité scolaire : une part faible indique une plus grande égalité entre les écoles et une part plus élevée une plus grande inégalité.

À l'échelle internationale, la part de la variance totale attribuable aux écoles était de 22 % en moyenne en lecture, de 26 % en mathématiques et de 25 % en sciences dans les trente-deux pays ayant participé aux évaluations PIRLS 2011 et TIMSS 2011 de quatrième année (Martin *et al.*, 2013). Cette part était encore plus élevée au niveau du cycle secondaire, atteignant par exemple 37 % en moyenne en mathématiques dans les trente-quatre pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation PISA 2012 (OCDE, 2014).

Globalement, les inégalités entre les écoles (ou « ségrégation scolaire ») sont plus marquées dans les pays à revenu faible ou intermédiaire que dans les pays à revenu élevé, comme le prouve la différence entre part de variance totale attribuable aux écoles et celle attribuable aux élèves. Dans plus de la moitié des dix-huit pays à revenu intermédiaire ayant participé à l'évaluation PISA 2012, la variance « écoles » était supérieure de plus de 10 points de pourcentage à la moyenne des pays de l'OCDE ; dans quatre de ces pays, la différence dépassait même 15 points de pourcentage (Lockheed, Prokic-Breuer et Shadrova, 2015).

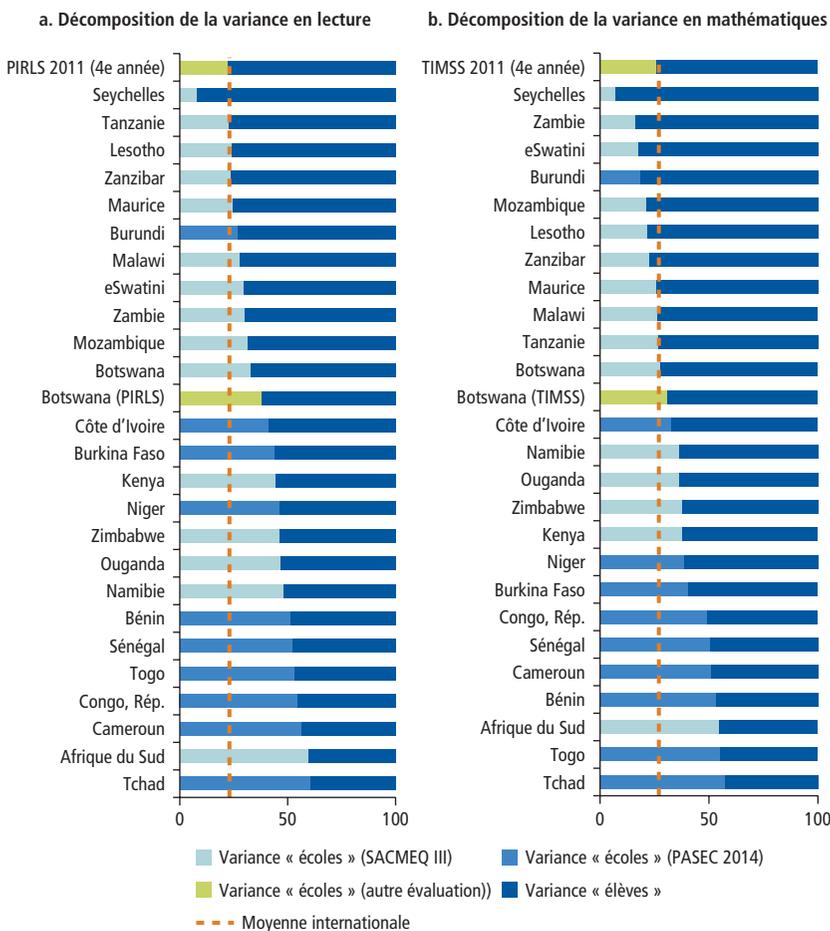
Une étude a examiné la variance « écoles » dans le contexte des évaluations TIMSS et PIRLS entre 1995 et 2007, démontrant que la ségrégation scolaire était plus élevée dans les pays à revenu intermédiaire que dans les pays à revenu élevé ; elle était par ailleurs plus élevée en huitième année (31 % en moyenne en mathématiques) qu'en quatrième année (27 % en moyenne en mathématiques et 23 % en moyenne en lecture, données les plus récentes) (Zopluoglu, 2012).

Peut-on observer de telles différences de performances entre les écoles en Afrique subsaharienne ? Pour répondre à cette question, cette section répartit la variance totale dans les résultats des élèves entre la variance « écoles » et la variance « élèves » dans les pays ayant participé aux évaluations SACMEQ III (2007) ou PASEC 2014 dans les dernières années de primaire (généralement en cinquième ou sixième année). Pour procéder à cette répartition, on procède pour chacun des pays étudiés à une analyse multiniveaux partant d'un modèle dit « vide » de décomposition de la variance sans variable explicative. Même si les évaluations n'utilisent pas les mêmes tests en lecture et en mathématiques, il reste possible de comparer la part de la variance attribuable aux élèves et aux écoles dans les différents pays.

Le graphique 2.18 illustre la décomposition de la variance totale entre variance « écoles » et variance « élèves » dans 25 pays d'Afrique subsaharienne. La variance « écoles » est indiquée en bleu clair pour les pays d'Afrique australe

Graphique 2.18 Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en sixième année entre la part attribuable aux écoles et celle attribuable aux élèves dans 25 pays d'Afrique subsaharienne

Les variances « écoles » et « élèves » sont exprimées en pourcentage de la variance totale



Sources : Analyse des micro-données des enquêtes PASEC 2014 et TIMSS 2015 (Afrique du Sud et Botswana) ; Hungi (2011).

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie) ; SACMEQ III = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation, troisième enquête (2007) ; TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ; PIRLS = Programme international de recherche en lecture scolaire ; « Autres » fait référence aux résultats des élèves de sixième année du Botswana dans le cadre des évaluations PIRLS 2011 (lecture) et TIMSS 2011 (mathématiques). Les chiffres correspondent au pourcentage de la variance qui est imputable aux écoles plutôt qu'aux élèves dans les modèles multi-niveaux « vides » en mathématiques et en lecture. Les modèles vides n'incluent aucune variable indépendante, que ce soit au niveau de l'école ou des élèves. Les lignes verticales de couleur orange indiquent les niveaux de référence internationaux en termes de variance attribuable aux écoles par rapport à celle attribuable aux écoles en lecture (PIRLS) et en mathématiques (TIMSS).

et d'Afrique de l'Est (SACMEQ III) et en bleu moyen pour les pays d'Afrique francophone (PASEC 2014). La décomposition moyenne à l'échelle internationale, issue des évaluations TIMSS 2011 et PIRLS 2011, est aussi donnée à titre de référence (données issues des évaluations TIMSS 2011 et PIRLS 2011).

Deux observations s'imposent. Tout d'abord, en lecture, la variance « écoles » dépasse la moyenne internationale dans ces vingt-cinq pays (à une exception près, les Seychelles). Dans certains cas, la part de la variance totale attribuable aux écoles dépasse même les 50 %, soit près du double de la moyenne internationale. En mathématiques, cette part dépasse également la moyenne internationale (26 %) dans près de deux tiers des pays. Une analyse des données des enquêtes IPS/SDI de cinq pays d'Afrique subsaharienne (Kenya, Mozambique, Nigeria, Ouganda et Togo) présente des conclusions similaires (Filmer, Molina et Stacy, 2016) : plus du tiers des variations observées dans les scores des élèves de quatrième année en lecture et mathématiques peut être imputé à des variations entre les écoles (une classe ayant été échantillonnée pour chaque école).

Ensuite, la part de la variance totale attribuable aux écoles est beaucoup plus élevée dans les dix pays francophones qu'en Afrique australe et en Afrique de l'Est. Elle était en effet supérieure à 50 % dans cinq pays francophones et n'était inférieure à la moyenne internationale que dans un seul pays francophone, le Burundi. À titre de comparaison, dans de nombreux pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, la variance « écoles » était bien plus faible et même comparable à la moyenne internationale dans certains cas. Un pays fait exception, l'Afrique du Sud : plus de 50 % de la variance dans ce pays est attribuable aux écoles (60 % en lecture et 55 % en mathématiques) ; il est possible que cela soit un héritage de l'apartheid.

Une variance « écoles » importante est généralement synonyme d'inégalités dans les environnements scolaires et les opportunités d'apprentissage.

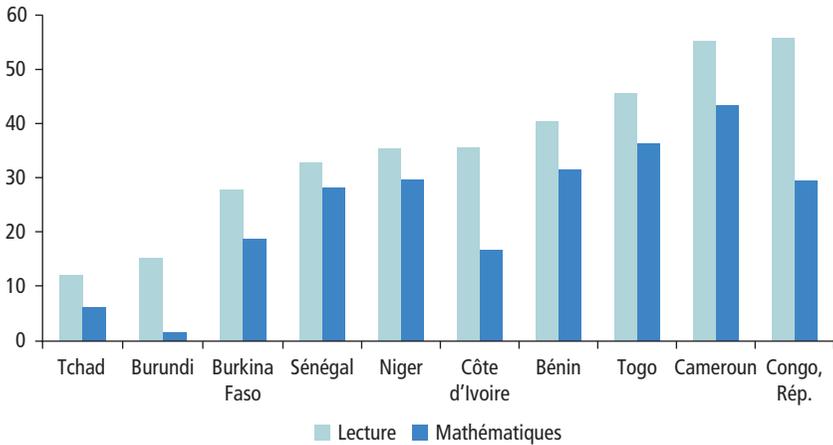
La variance « écoles » peut tenir à de nombreuses différences qui existent entre les établissements scolaires, la plus importante étant la composition socioéconomique des écoles. Les analyses originales commanditées dans le cadre de cette publication révèlent que la composition socioéconomique des écoles primaires expliquerait plus d'un tiers de la variance « écoles » dans les résultats des élèves de sixième année en lecture ou en mathématiques (PASEC 2014) (graphique 2.19).

La part de la variance « écoles » expliquée par la composition socioéconomique des écoles était beaucoup plus élevée dans le premier cycle du secondaire : elle était ainsi de 59 % en Afrique du Sud et de 71 % au Botswana pour ce qui est des résultats de mathématiques du TIMSS 2015¹⁹.

Au niveau de l'enseignement primaire, cela signifie que les écoles qui accueillent des élèves défavorisés sont également celles qui affichent des mauvaises performances et qu'il est possible que les systèmes éducatifs n'offrent pas une éducation de bonne qualité aux élèves défavorisés, ou alors qu'ils ne leur offrent pas les

Graphique 2.19 Résultats de lecture et de mathématiques en sixième année : pourcentage de la variance « écoles » expliquée par la composition socioéconomique moyenne des écoles dans différents pays d'Afrique francophone

Chiffres de 2014



Source : Analyse des micro-données du PASEC 2014.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie).

conditions nécessaires pour surmonter leur handicap au démarrage. Au niveau du secondaire, les écarts entre écoles pourraient s'expliquer par des pratiques de répartition sélective des élèves basée sur leurs antécédents scolaires.

Équité entre les élèves

Une explication possible de la faiblesse des résultats comparativement aux autres régions peut tenir à la grande différence des caractéristiques démographiques de la population, notamment en ce qui concerne les revenus des ménages et la langue parlée à la maison. Plus d'élèves viennent de familles ne disposant que de peu de ressources éducatives et vivent dans de très petites collectivités, facteurs liés à de faibles niveaux d'apprentissage dans tous les pays. Ces deux caractéristiques sont corrélées à des niveaux d'apprentissage plus faibles, quel que soit le pays : les élèves issus de ménages défavorisés obtiennent de moins bons résultats que ceux des ménages plus aisés et ceux qui vivent dans de très petites villes ou peuplements obtiennent de moins bons résultats que ceux qui vivent dans les grandes villes.

Au niveau international, les élèves qui ne parlent pas langue de l'évaluation à la maison obtiennent de moins bons résultats. En Afrique subsaharienne, un grand nombre d'enfants vont à l'école sans vraiment connaître la langue

d'enseignement : ils obtiennent donc de moins bons résultats, quelle que soit la matière concernée.

On observe peu de différences entre les performances des filles et celles des garçons dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire à l'échelle internationale. En Afrique subsaharienne toutefois, les filles obtiennent souvent de meilleurs résultats que les garçons, mais les différences entre les deux sexes varient selon les sous-régions du continent (Afrique australe et Afrique de l'Est ou Afrique francophone, par exemple) et les évaluations. En Afrique australe et en Afrique de l'Est, les scores des filles étaient ainsi meilleurs en lecture et similaires à ceux des garçons en mathématiques, tandis qu'en Afrique francophone, les scores des garçons étaient meilleurs en mathématiques et similaires à ceux des filles en lecture.

Les sous-parties suivantes décrivent ces différences dans le détail, en s'appuyant sur les différentes évaluations dont les données se prêtent à une comparaison. Les évaluations régionales et internationales mentionnées ci-dessous sont normalisées de la même façon, avec une moyenne des scores de 500 points et un écart-type de 100 points. Cela permet de comparer avec précision les écarts d'apprentissage entre garçons et filles d'une part et entre élèves qui parlent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlent pas de l'autre. Il est également possible de procéder à une comparaison partielle entre les élèves des milieux urbains et ceux des milieux ruraux, bien qu'il n'y ait pas de définition unique en la matière dans les différentes évaluations.

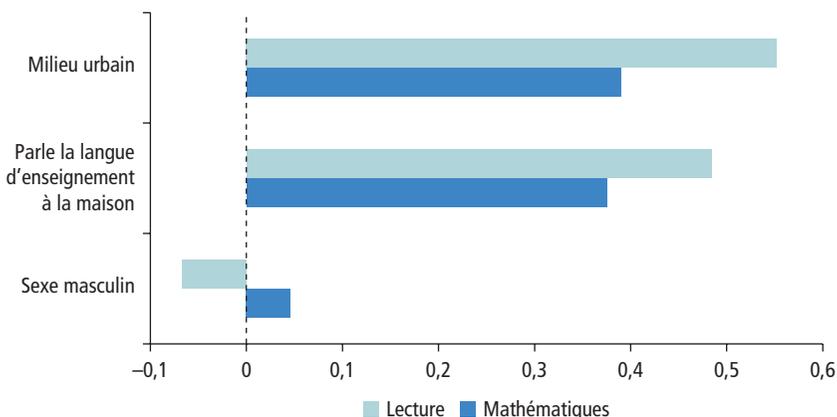
Ces différences de performances peuvent s'exprimer en unités d'écart-type, c'est-à-dire en « taille d'effet » (graphique 2.20). En moyenne, dans les 25 pays pour lesquels des données sont disponibles, la différence de scores s'élève à entre 0,40 et 0,50 écart-type entre les élèves des milieux urbains ou parlant la langue d'enseignement à la maison d'une part et les élèves des milieux ruraux ou ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison d'autre part, ce qui correspond à un effet habituellement considéré comme très important. Les différences entre filles et garçons sont au contraire négligeables.

En ce qui concerne la situation socioéconomique des ménages, un autre indicateur clé, les mesures varient tellement d'une évaluation à l'autre qu'il est impossible de comparer les écarts d'apprentissage sur cette base. De plus, comme les évaluations mesurent des types de compétences différentes, les scores ne sont pas comparables d'une évaluation à l'autre.

Milieu socioéconomique des ménages

Quel que soit le pays, le milieu socioéconomique des ménages affecte fortement les performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences dans l'enseignement primaire. Les effets en sont très importants, avec une différence s'élevant à plus d'un écart-type dans certains pays.

Graphique 2.20 Taille d'effet moyenne des caractéristiques des élèves sur les scores de lecture et de mathématiques en sixième année dans 25 pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse des micro-données des enquêtes SACMEQ III et PASEC 2014.

Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation ; PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). La « taille d'effet » désigne la différence (en unités d'écart-type) entre les résultats obtenus par les élèves des écoles urbaines et ceux des écoles rurales, ou entre élèves qui parlent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlent pas, ou entre garçons et filles. Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type.

La manière de mesurer la situation socioéconomique des ménages varie d'une évaluation à l'autre. Au niveau de l'enseignement primaire, les évaluations PIRLS et TIMSS ont ainsi cherché à savoir si certaines ressources étaient disponibles à la maison. Les parents ont indiqué leur niveau d'éducation, leur situation professionnelle et les ressources éducatives disponibles à la maison (livres à la maison en particulier, mais aussi connexion Internet). Au niveau du premier cycle du secondaire, les élèves ont rempli un questionnaire portant sur le même type d'informations. À partir de ces réponses, l'évaluation TIMSS 2015 a établi une échelle à trois niveaux (Mullis *et al.*, 2016) :

- « *Beaucoup de ressources* » : un des deux parents au moins a un niveau d'éducation universitaire, occupe un emploi dit *professionnel* (directeur d'entreprise, haut fonctionnaire, cadre spécialisé, technicien ou administrateur professionnel), le logement compte plus de 100 livres, dont plus de 25 livres pour enfants, l'élève a sa propre chambre et la famille dispose d'une connexion Internet.
- « *Quelques ressources* » : un des deux parents au moins a achevé des études post-secondaires, occupe un emploi dit de *fonctionnaire* ou d'*employé* ou possède une petite entreprise, le logement compte entre 26 et 100 livres, dont

entre 11 à 25 livres pour enfants, l'élève a sa propre chambre et la famille dispose d'une connexion Internet.

- « *Peu de ressources* » : les parents ont atteint au plus la fin du cycle supérieur du secondaire, un des parents occupe un emploi de niveau *ouvrier qualifié* ou *ouvrier non qualifié*, le logement compte moins de 26 livres, l'élève ne dispose ni de sa propre chambre, ni d'une connexion Internet.

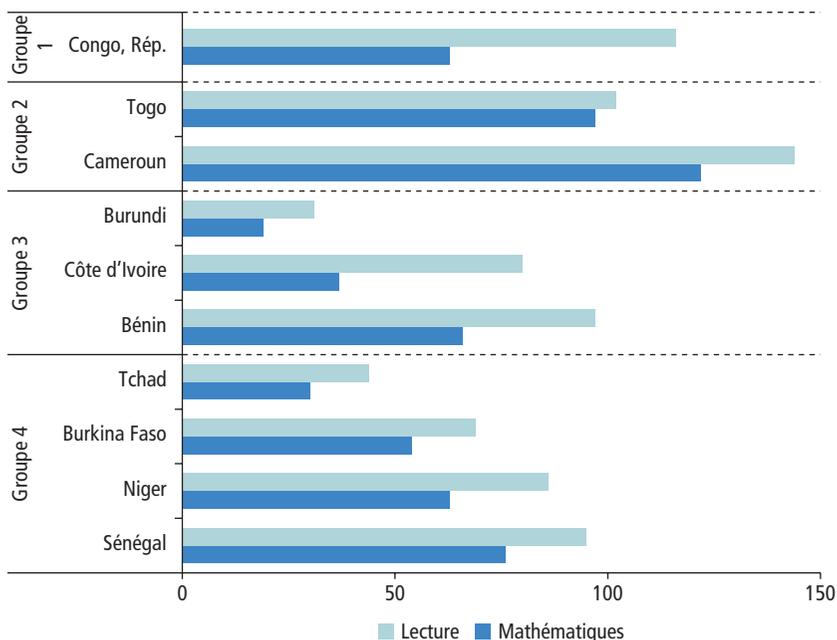
En Afrique du Sud, au Botswana et au Ghana (les trois pays ayant participé à de récentes évaluations internationales), peu d'élèves du primaire ou du premier cycle du secondaire venaient de foyers disposant de « beaucoup de ressources » (1 à 3 % seulement, contre 12 à 20 % en moyenne à l'échelle internationale, selon les évaluations) et beaucoup d'entre eux venaient de foyers disposant de « peu de ressources » (30 à 60 %, contre 9 à 21 % en moyenne à l'échelle internationale, selon les évaluations). En Afrique du Sud et au Botswana, les élèves disposant de « quelques ressources » à la maison ont obtenu de bien meilleurs résultats que ceux disposant de « peu de ressources », la différence allant de 0,5 écart-type à près d'un écart-type (de 40 à 80 points) selon les évaluations ; les différences étaient moins marquées au Ghana (voir l'annexe B.4 en ligne, tableaux B.4.1 et B.4.2).

Le PASEC 2014, qui a évalué les élèves de sixième année dans les pays d'Afrique francophone, s'est intéressé au contexte familial et a notamment cherché à savoir si la famille possédait certains objets, équipements, biens durables ou moyens de transport (nombre de livres, table, télévision, ordinateur, voiture, vélo, etc.) et à caractériser le logement (type de bâti, approvisionnement en eau courante et en électricité, présence ou absence de toilettes) pour pouvoir définir un indice socioéconomique. Les élèves du quintile socioéconomique supérieur ont obtenu de bien meilleurs résultats au PASEC que ceux du quintile inférieur. En lecture comme en mathématiques, l'écart entre leurs scores et ceux du quintile socioéconomique inférieur dépassait les 50 points (0,5 écart-type) dans huit des dix pays participants : au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Congo (Rép.), en Côte d'Ivoire (en lecture uniquement), au Niger, au Sénégal et au Togo. En moyenne, les écarts étaient plus élevés en lecture qu'en mathématiques (graphique 2.21).

Le SACMEQ III (2007) a également démontré que le milieu socioéconomique des élèves influençait fortement leurs scores en lecture et en mathématiques. L'évaluation s'est penchée sur la situation socioéconomique familiale des élèves grâce à une série de questions portant sur les biens du ménage (Spaull, 2012)²⁰. Quel que soit le pays, les élèves du quartile socioéconomique supérieur ont obtenu de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques que ceux du quartile inférieur ; l'écart entre leurs scores dépassait les 100 points dans plusieurs pays (en Afrique du Sud, au Botswana, à Maurice et aux Seychelles en lecture ; en Afrique du Sud et aux Seychelles en mathématiques ; voir graphique 2.22). Dans l'ensemble, le milieu socioéconomique des élèves influençait plus fortement les scores

Graphique 2.21 Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves du quintile socioéconomique supérieur et ceux du quintile socioéconomique inférieur dans les pays d'Afrique francophone

Chiffres de 2014



Source : PASEC 2015.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). L'indice socioéconomique se base sur les déclarations des élèves en ce qui concerne la disponibilité de certains biens matériels à la maison et les caractéristiques de leur logement : nombre de livres à la maison, possession de certains équipements (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne hi-fi, téléphone portable, congélateur/réfrigérateur, ventilateur, cuisinière – plaque chauffante ou four), possession de biens durables et de moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser électrique, voiture ou camion, tracteur, moto, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction du logement, présence de latrines ou bien de toilettes avec chasse d'eau, électricité à domicile, présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante. Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

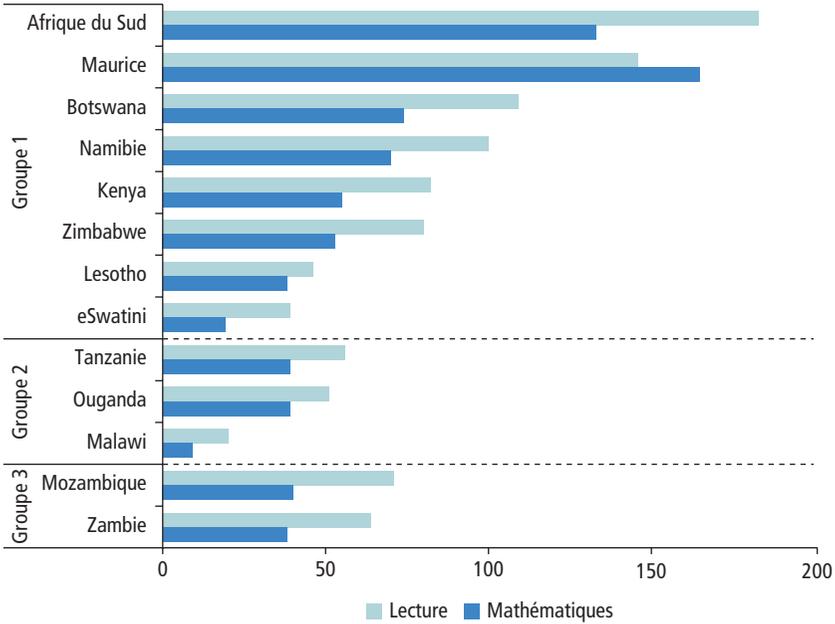
dans les pays du groupe 1 et dans les pays ayant obtenu une meilleure moyenne au SACMEQ III. Si les scores des pays moins performants indiquent des systèmes éducatifs plus *équitables*, ils révèlent également que les systèmes éducatifs de ces pays (le Malawi et la Zambie par exemple) sont de moins bonne qualité et que les résultats des élèves sont *médiocres* dans toutes les matières.

Langue parlée à la maison

La diversité linguistique d'Afrique subsaharienne est sans pareille : on y compte en effet plus de 1 500 langues. Dans la plupart des pays, une langue nationale ou

Graphique 2.22 Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves du quartile socioéconomique supérieur et ceux du quartile socioéconomique inférieur dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, par groupe

Chiffres de 2007



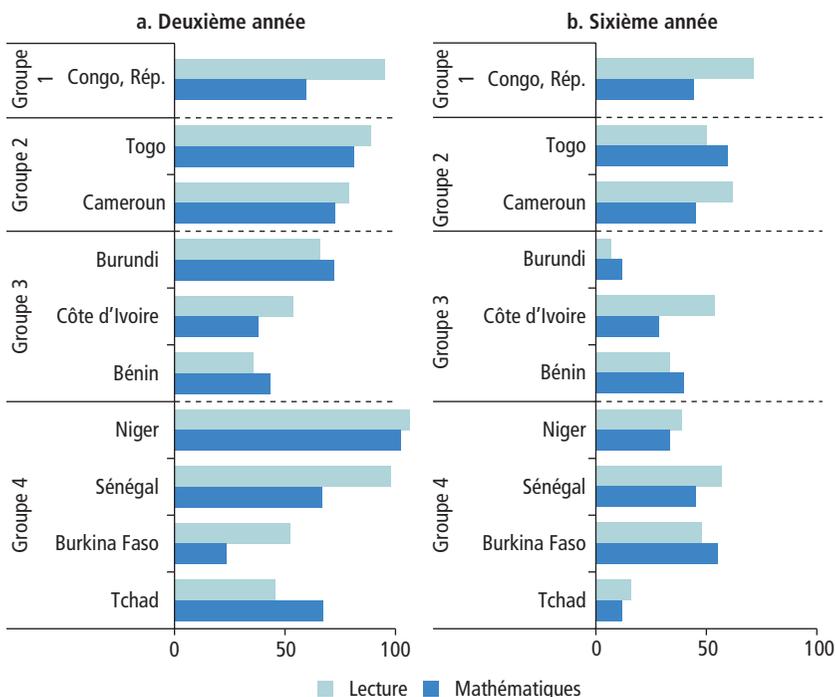
Source : Analyse des micro-données du SACMEQ III (<http://www.sacmeq.org/sacmeq-projets/sacmeq-iii/reports>).
 Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation. L'enquête SACMEQ III a mesuré l'indice socioéconomique des élèves grâce à des questions portant sur les biens du ménage. Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

internationale est choisie comme langue d'enseignement officielle au cours du primaire (un sujet abordé en détail au chapitre 3). Les élèves qui connaissent bien cette langue d'enseignement et qui la parlent à la maison obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne la parlent jamais chez eux.

Dans les pays francophones (le seul ensemble de pays disposant d'informations comparables d'un pays à l'autre en début et en fin de primaire), l'impact de la langue parlée à la maison est nettement plus important en deuxième année qu'en sixième année, que ce soit en lecture ou en mathématiques (graphique 2.23). Au Tchad, par exemple, la différence entre les élèves qui parlent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlent pas s'élève à plus de 40 points en lecture et de 60 points en mathématiques (0,40 écart-type et 0,60 écart-type, respectivement) en deuxième année, mais seulement à 10 points (0,10 écart-type) en sixième année. On observe des

Graphique 2.23 Écart moyen en lecture et en mathématiques dans les pays d'Afrique francophone entre les élèves qui parlaient toujours ou parfois la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlaient jamais

Données de 2014



Source : Analyse des micro-données du PASEC 2014.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

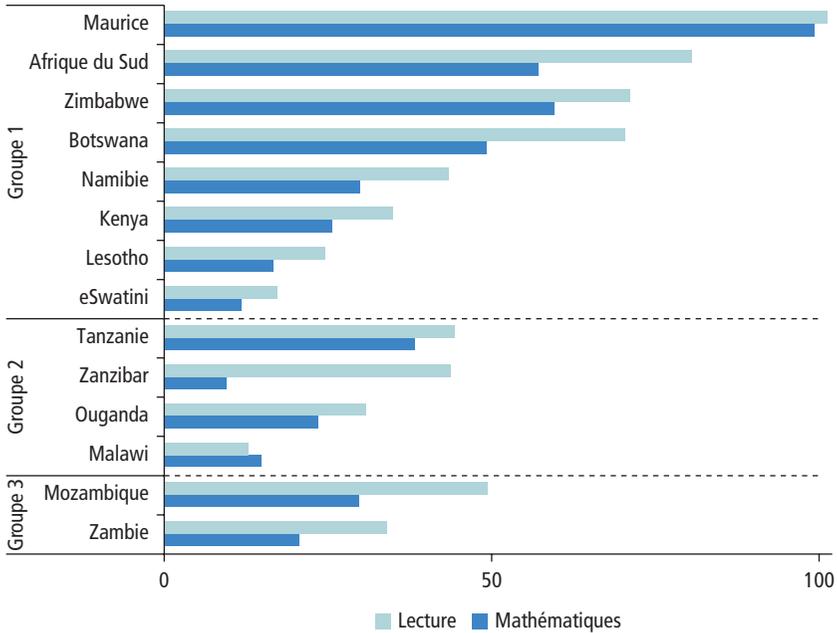
tendances similaires dans les autres pays. À noter que cela peut être lié à un taux d'abandon élevé chez les élèves les moins performants.

Dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, les différences sont plus marquées dans les pays du groupe 1 et plus importantes en lecture qu'en mathématiques (graphique 2.24).

L'impact de la langue maternelle persiste dans le premier cycle du secondaire. Dans tous les pays, et donc dans les pays d'Afrique subsaharienne, la fréquence à laquelle un élève parle la langue de l'évaluation à la maison affecte fortement ses performances (Mullis *et al.*, 2016). Les performances de l'Afrique du Sud et du Botswana sont bien en deçà des moyennes internationales, mais cette faiblesse relative est beaucoup moins marquée chez les élèves qui parlent régulièrement la langue de l'évaluation à la maison. Le graphique 2.25 illustre

Graphique 2.24 Écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année dans les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est entre les élèves qui parlaient toujours ou parfois la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlaient jamais

Données de 2007



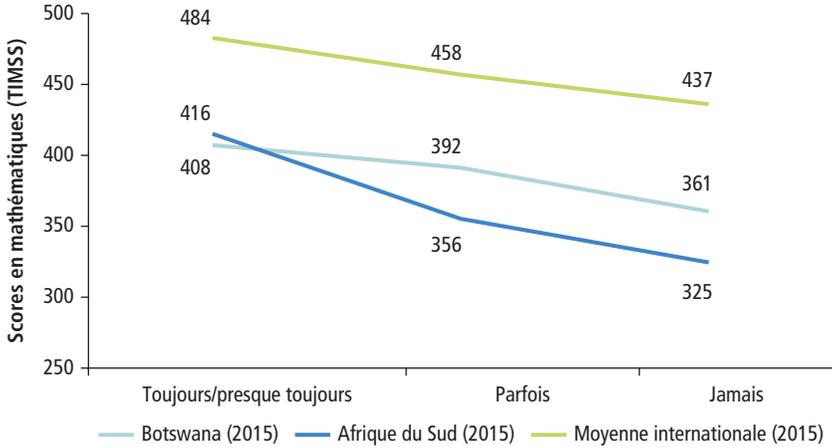
Source : Analyse des micro-données du SACMEQ III (<http://www.sacmeq.org/sacmeq-projects/sacmeq-iii/reports>).
 Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation.
 Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

les écarts observés dans le cadre de l'évaluation internationale en mathématiques la plus récente, TIMSS 2015, à laquelle ces deux pays ont participé.

Situation géographique

Au niveau international, les élèves du primaire vivant dans une grande ville obtiennent de meilleurs résultats que ceux des petites villes, l'écart moyen étant d'environ 25 points (0,25 écart-type). Cela s'est observé lors de l'évaluation en mathématiques TIMSS 2011 et de l'évaluation en lecture PIRLS 2011 (Mullis, Martin, Foy et Arora, 2012 ; Mullis, Martin, Foy et Drucker, 2012). En Afrique subsaharienne, où la majorité des élèves vit dans des villages ou de petites villes, les écarts entre les écoles urbaines et les écoles rurales sont bien plus marqués. En Afrique du Sud et au Botswana, l'écart dépassait ainsi les 50 points (0,50 écart-type) en lecture (évaluation PIRLS) et en mathématiques (évaluation TIMSS) (pour plus de détails, voir l'annexe B.4 en ligne).

Graphique 2.25 Scores moyens en mathématiques des élèves de huitième ou neuvième année en Afrique du Sud et au Botswana par rapport à la moyenne internationale en fonction de la fréquence à laquelle les élèves parlaient la langue de l'évaluation à la maison
Données de 2015



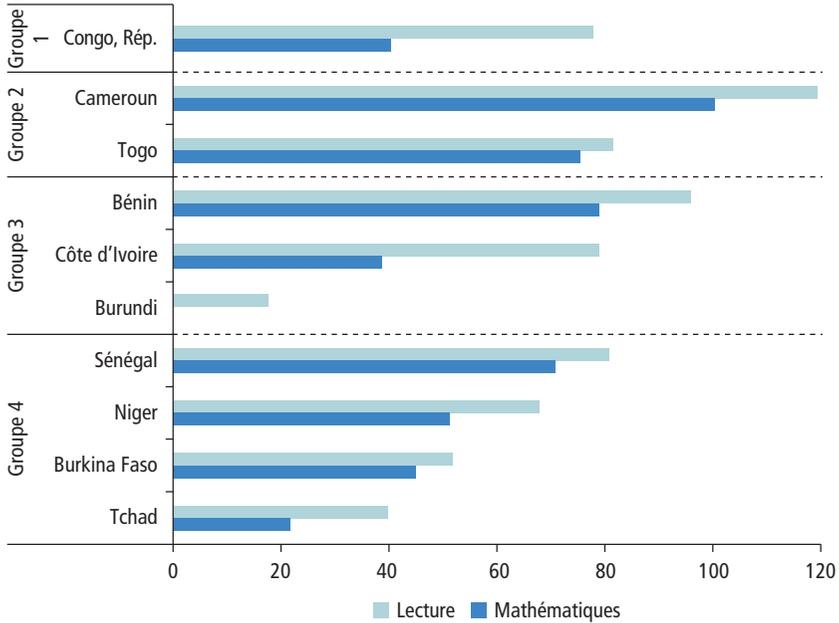
Source : Analyse des micro-données de l'enquête TIMSS 2015.

Note : TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Cette disparité entre zones rurales et urbaines s'observe également au niveau des évaluations régionales : les élèves du primaire des écoles urbaines ont obtenu de meilleurs résultats dans le cadre du PASEC 2014 et du SACMEQ III (2007). Dans les pays francophones, cela s'est vérifié en lecture comme en mathématiques, à une exception près (les résultats en mathématiques au Burundi) (graphique 2.26). En lecture, l'écart dépassait les 50 points dans huit pays : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo (Rép.), la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal et le Togo. En mathématiques, l'écart dépassait les 50 points dans cinq pays : le Bénin, le Cameroun, le Niger, le Sénégal et le Togo. L'écart de performance entre zones rurales et urbaines était plus marqué dans les pays des groupes 1 et 2.

En Afrique australe et en Afrique de l'Est, les élèves des écoles urbaines réussissent également mieux (graphique 2.27). Dans tous les pays ayant participé à l'évaluation SACMEQ III (2007), les élèves des zones urbaines ont obtenu de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques, avec des écarts dépassant les 30 points (0,30 écart-type) dans neuf pays en lecture et dans sept pays en mathématiques. Le clivage entre les zones urbaines et les zones rurales était moins marqué dans ces pays qu'en Afrique francophone ; l'Afrique du Sud fait exception, sans doute en raison des effets résiduels de l'apartheid.

Graphique 2.26 PASEC 2014 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les élèves des écoles urbaines et rurales dans différents pays d'Afrique francophone, par groupe



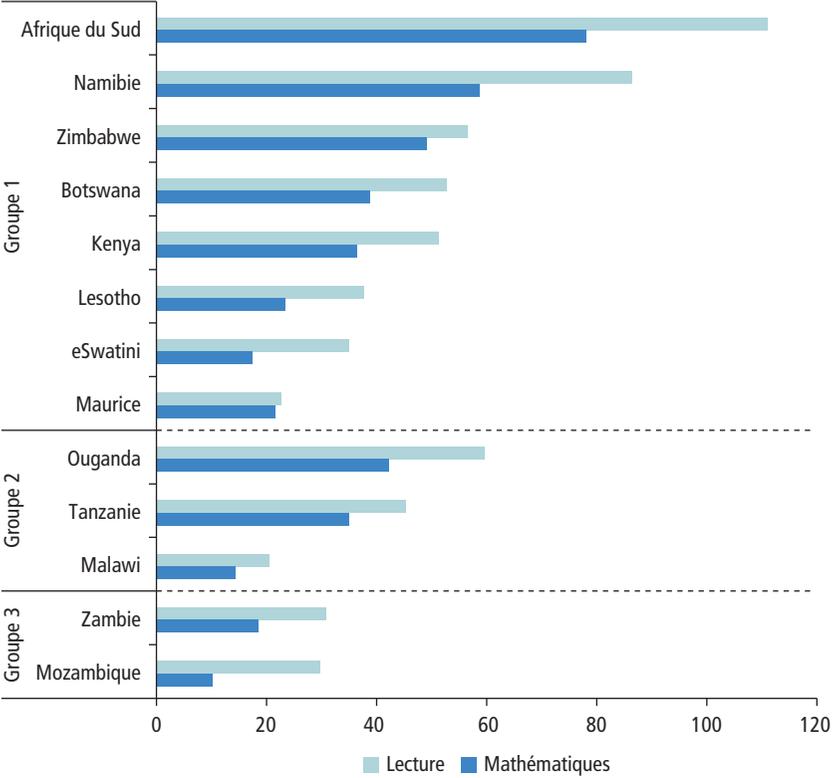
Source : PASEC (2015).

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

Sexe des élèves

Au niveau international, on observe peu de différences entre les résultats scolaires des garçons et ceux des filles dans l'enseignement primaire. Lorsqu'elles existent, ce sont les filles qui obtiennent les meilleurs résultats, notamment en lecture : ce fut le cas par exemple dans le cadre du test PIRLS 2011 (Mullis, Martin, Foy et Drucker, 2012). Dans les deux pays d'Afrique subsaharienne ayant participé aux études prePIRLS et PIRLS, l'Afrique du Sud et le Botswana, les filles ont également obtenu de meilleurs résultats, leurs scores dépassant ceux des garçons de 25 points (pour plus de détails, voir l'annexe B.4 en ligne, tableau B.4.3). Les scores moyens des filles étaient également supérieurs à ceux des garçons en lecture dans cinq des dix pays francophones ayant participé au PASEC 2014. Les écarts n'étaient toutefois que de 0,10 écart-type en moyenne au Burundi et au Cameroun et les garçons dépassaient les filles de 18 points au Tchad (graphique 2.28). En Afrique australe et en Afrique de l'Est, les scores

Graphique 2.27 SACMEQ 2007 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre élèves des écoles urbaines et rurales dans différents pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est, par groupe

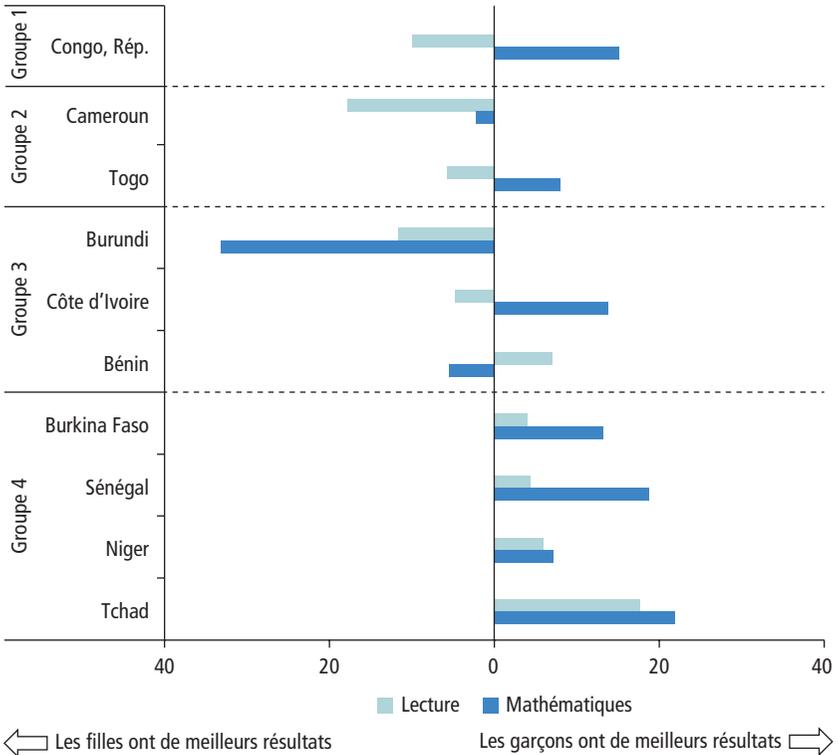


Source : Analyse des micro-données du SACMEQ III (2007) (<http://www.sacmeq.org/sacmeq-projects/sacmeq-iii/reports>).

Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation. Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

moyens des filles au SACMEQ III étaient supérieurs à ceux des garçons en lecture dans sept des huit pays du groupe 1, la différence s'élevant à plus de 0,20 écart-type dans trois pays. Dans les pays des groupes 2 et 3, les garçons ont obtenu de meilleurs scores mais la différence n'était en général pas statistiquement significative (graphique 2.29). Ces résultats sont venus confirmer les conclusions et les tendances observées précédemment dans le cadre des évaluations internationales : les écarts persistent entre les garçons et les filles, ces dernières étant meilleures en lecture.

Graphique 2.28 PASEC 2014 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les filles et les garçons dans différents pays d'Afrique francophone

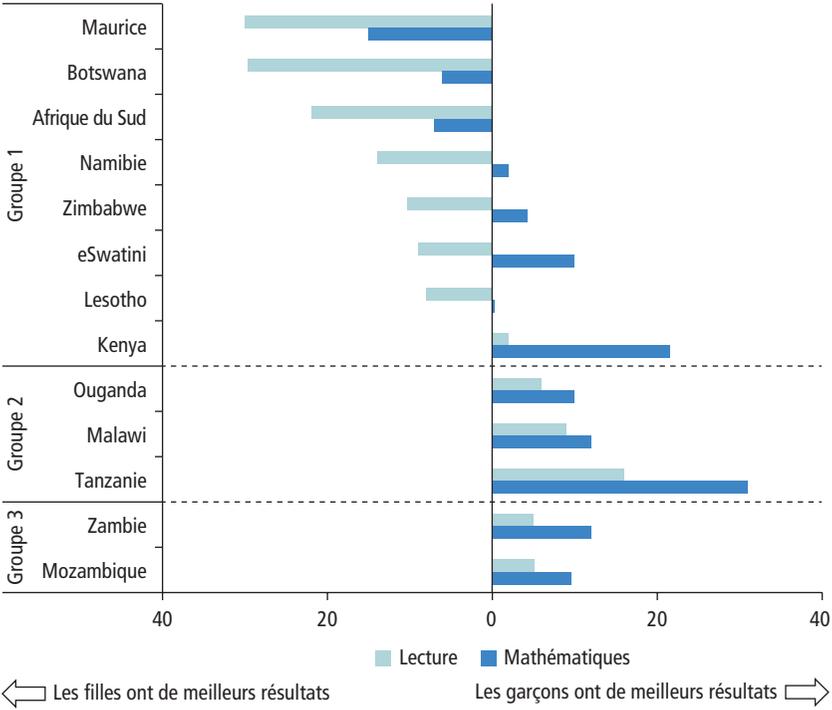


Source : PASEC (2015).

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

En mathématiques et en sciences, aucune différence n'a été observée au niveau international entre les garçons et les filles lors des évaluations TIMSS 2011 ou TIMSS 2015 dans l'enseignement primaire (Martin *et al.*, 2012 ; Martin *et al.*, 2016 ; Mullis, Martin, Foy et Arora, 2012 ; Mullis *et al.*, 2016). Les filles de sixième année du Botswana ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et en sciences en 2011, tandis que les filles de cinquième année d'Afrique du Sud ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques en 2015 (pour plus de détails, voir l'annexe B.4 en ligne, tableau B.4.4). Toutefois, parmi les pays francophones ayant participé au PASEC 2014 en mathématiques, les garçons de sixième année ont obtenu de meilleurs résultats que les filles dans sept pays, la différence moyenne s'élevant à plus de 0,10 écart-type dans cinq

Graphique 2.29 SACMEQ 2007 : écart moyen en lecture et en mathématiques en sixième année entre les filles et les garçons dans différents pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est



Source : Analyse des micro-données du SACMEQ III (<http://www.sacmeq.org/sacmeq-projects/sacmeq-iii/reports>).
 Note : SACMEQ = Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation.
 Une différence de 100 points correspond à 1 écart-type. Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

d'entre eux. Les filles n'ont obtenu de meilleurs résultats qu'au Burundi, mais cette différence y était très marquée : 0,33 écart-type (graphique 2.28).

Dans le cadre du SACMEQ III (2007), en Afrique australe et en Afrique de l'Est, les scores moyens des filles de sixième année étaient supérieurs à ceux des garçons en mathématiques dans trois pays, mais les différences ne dépassaient pas 0,20 écart-type. Les scores des garçons étaient meilleurs dans deux pays, le Kenya et la Tanzanie, avec une différence s'élevant à 0,20 écart-type (graphique 2.29). En mathématiques, les écarts entre les garçons et les filles étaient moins marqués dans les pays du groupe 1 et plus importants dans les pays des groupes 2 et 3.

Au niveau du premier cycle du secondaire, on observe également peu de différences entre les scores des garçons et des filles en mathématiques et en sciences. En huitième année, les scores en mathématiques étaient similaires

(TIMSS 2011 et TIMSS 2015), bien que les filles aient obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux des garçons en sciences lors de l'évaluation TIMSS 2015, une amélioration par rapport à celle de 2011. Dans les trois pays d'Afrique subsaharienne dont les élèves ont participé à l'évaluation TIMSS en 2011 ou 2015, les différences entre les garçons et les filles variaient d'un pays à l'autre (pour plus de détails, voir l'annexe B.4 en ligne, tableaux B.4.5 et B.4.6). En 2011, les filles de neuvième année ont ainsi obtenu de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et en sciences au Botswana, alors que les garçons de huitième année ont obtenu de meilleurs résultats au Ghana ; les différences étaient minimales en neuvième année en Afrique du Sud, avec un léger avantage pour les filles. En 2015, les filles ont de nouveau obtenu de meilleurs scores que les garçons en Afrique du Sud et au Botswana. Dans tous les cas, les performances de ces trois pays d'Afrique subsaharienne, filles et garçons confondus, étaient nettement moins bonnes que la moyenne internationale.

Conclusion : il faut réduire les écarts dans l'apprentissage

L'Afrique subsaharienne continue de rencontrer de graves problèmes d'équité dans l'apprentissage, un phénomène qui touche tous les pays. Dans l'enseignement primaire, les écarts d'apprentissage les plus importants sont dus au milieu socioéconomique des ménages et au fait que les élèves ne parlent pas bien la langue d'enseignement. Il existe actuellement peu d'informations sur l'apprentissage au niveau du premier cycle du secondaire.

En résumé, cette analyse a constaté que les facteurs suivants influençaient l'équité dans l'apprentissage :

- *Le milieu socioéconomique des ménages a des effets importants* au niveau de l'enseignement primaire, et ce dans la quasi-totalité des pays de la région. Il est généralement évalué sur la base des déclarations des élèves concernant les objets dont ils disposent à la maison. Dans tous les pays, les élèves issus du quartile ou du quintile socioéconomique supérieur ont obtenu de bien meilleurs résultats que ceux du quartile ou du quintile inférieur, les différences étant plus marquées en lecture qu'en mathématiques.
- *Le fait de parler la langue d'enseignement à la maison est particulièrement important* pour les élèves les plus jeunes du cycle primaire, les écarts d'apprentissage étant plus marqués entre ceux qui parlent parfois ou toujours la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la parlent jamais. Ainsi, dans les pays francophones, les élèves qui parlaient parfois ou toujours français à la maison (ou le kirundi au Burundi) ont obtenu de meilleurs résultats en lecture (dans tous les pays) et en mathématiques (dans sept pays). Ailleurs, les élèves qui parlaient parfois ou toujours anglais à la maison (ou le kiswahili en Tanzanie, ou le portugais au Mozambique) ont également obtenu de meilleurs résultats.

- *Les élèves des écoles rurales sont défavorisés* par rapport aux élèves des écoles urbaines dans la plupart des pays, mais la taille de cet effet varie d'un pays à l'autre.
- *Les écarts de performance entre les garçons et les filles sont moins marqués* que ceux associés à la langue maternelle et ils ne sont pas les mêmes en lecture et en mathématiques. En lecture, les filles obtiennent ainsi de meilleurs résultats dans les pays du groupe 1, tandis que les garçons obtiennent de meilleurs résultats dans les pays des groupes 3 et 4. En mathématiques, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles dans tous les pays au niveau du primaire, mais pas au niveau du premier cycle du secondaire.

Les déterminants de l'apprentissage : données factuelles mondiales

Cette section s'appuie sur le cadre conceptuel décrit dans le chapitre 1 pour examiner les données mondiales sur les interventions qui permettent de renforcer l'apprentissage et distingue quatre domaines d'interventions à même d'améliorer les acquis scolaires : le système éducatif, l'école, les conditions en classe et la qualité de l'enseignement. Elle établit une distinction entre les données probantes tirées d'un grand nombre d'études transversales et celles tirées d'un plus petit nombre d'évaluations d'impact rigoureuses.

Deux grands types d'études permettent d'approfondir quels sont les déterminants de l'apprentissage à l'échelle mondiale et dans les pays à revenu faible ou intermédiaire : (1) des analyses de corrélations dans les données d'enquêtes et (2) des évaluations d'impact rigoureuses ayant eu recours à des expérimentations aléatoires. Le premier axe de recherche est vaste : il fournit des repères pour pouvoir effectuer des recherches plus poussées, souvent grâce à des expérimentations aléatoires. Le deuxième axe est bien plus modeste mais il prend actuellement de l'ampleur, notamment dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Cette section se compose de deux sous-parties : la première résume les corrélats de l'apprentissage aux niveaux du système, des écoles et des salles de classe dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ; elle les compare également avec les corrélats observés dans les pays à revenu élevé. La deuxième sous-partie résume les diverses interventions ainsi que leurs impacts sur l'apprentissage, les taux de scolarisation et la fréquentation scolaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Corrélat de l'apprentissage dans les études transversales

Efficacité des systèmes éducatifs : pas d'approche universelle

Les variations systémiques qui sont corrélées à de meilleures performances scolaires dans les pays à revenu élevé, n'ont souvent pas les mêmes retombées dans

les pays à revenu faible ou intermédiaire. Cette sous-partie passe en revue neuf de ces variations. Cinq d'entre elles ont un caractère institutionnel et ont fait l'objet d'études approfondies : les mesures de redevabilité au sein des écoles, l'autonomie des écoles, la concurrence entre les écoles, le regroupement des élèves par classe de niveau, et l'enseignement préscolaire (Hanushek et Woessmann, 2014). De telles mesures sont positivement corrélées aux acquis scolaires dans les économies à revenu élevé mais le sont moins dans les pays à revenu faible et intermédiaire (OCDE, 2013). Quatre autres variations ont trait aux systèmes éducatifs : l'allocation des ressources éducatives, la structure du système éducatif, le curriculum officiel et les qualifications des enseignants. La plupart des données relatives aux variations systémiques proviennent de l'analyse des résultats du PISA 2012 de l'OCDE (2013).

Mesures de redevabilité au sein des écoles. Dans les pays à revenu élevé, accroître la redevabilité des écoles par la tenue d'examens de fin d'études portant sur le programme scolaire et la tenue de tests standardisés réguliers améliore l'apprentissage en incitant les élèves à l'effort et en encourageant les parties prenantes à suivre les progrès de l'apprentissage (Woessmann, 2003, 2016). Les systèmes de redevabilité ayant recours à des examens à enjeux élevés ont été associés à des performances scolaires légèrement supérieures dans ces pays (Figlio et Loeb, 2011 ; Fuchs et Woessmann, 2010).

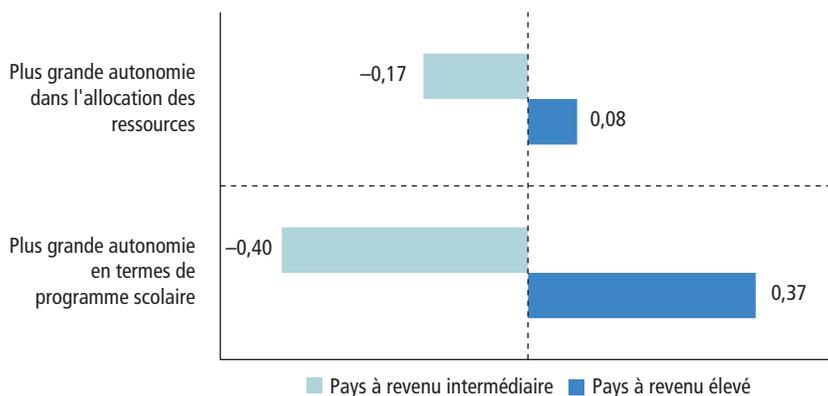
Ce n'est en revanche pas le cas dans les pays à revenu intermédiaire : ces mesures de redevabilité au sein des écoles étaient associées à des scores plus élevés dans seulement quatre des dix-huit pays à revenu intermédiaire ayant participé au PISA (la Bulgarie, la Colombie, la Thaïlande et le Vietnam) ; une corrélation négative a même été observée au Mexique (OCDE, 2013). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que les examens de fin d'études sont à enjeux élevés dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, décidant des possibilités d'éducation futures, et introduisent donc des distorsions (tricherie ou corruption, par exemple) (Campbell et Lyons, 1975).

Autonomie des écoles. L'autonomie des écoles stimule l'apprentissage des élèves lorsque les décideurs alignent leurs décisions sur les objectifs d'apprentissage des élèves tout en tenant compte des informations disponibles sur les meilleures pratiques (Fuchs et Woessmann, 2010 ; Woessmann, 2003). L'impact de cette mesure sur les résultats des élèves est très hétérogène et varie d'un système éducatif à l'autre (Hanushek, Link et Woessmann, 2013). Parmi les pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs accordant une plus grande autonomie aux écoles obtiennent de meilleurs scores en mathématiques au PISA (OCDE, 2013).

L'autonomie des écoles n'améliore cependant pas les acquis scolaires dans les pays à revenu intermédiaire (graphique 2.30). Dans les pays les moins avancés sur le plan économique, elle est associée à de moins bons résultats scolaires, notamment lorsqu'elle porte sur le contenu pédagogique, le personnel et le

Graphique 2.30 Corrélations entre l'autonomie des écoles en matière de ressources et de programmes scolaires et les scores en mathématiques des élèves de 15 ans au PISA, en fonction du niveau de revenu du pays

Chiffres de 2012



Source : OCDE (2013).

Note : PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves. L'indice de l'« autonomie dans l'allocation des ressources » se base sur six questions posées aux directeurs d'école sur leur niveau de responsabilité vis-à-vis du recrutement des enseignants et du budget de l'école. L'« autonomie en termes de programme scolaire » est un indice composite élaboré sur la base quatre questions portant sur leur niveau de responsabilité des écoles en matière d'évaluation, de choix des manuels scolaires et de cours. Pour ces deux indices, une valeur positive indique une plus grande autonomie (OCDE, 2013). Le graphique illustre le coefficient de corrélation moyen de chaque indice en fonction de la catégorie de revenu des pays.

budget (OCDE, 2013). Sont en cause la fragilité des structures institutionnelles et leurs mauvais systèmes de redevabilité, mais aussi les liens trop ténus entre les structures centralisées et les écoles. Si les structures institutionnelles sont fragiles, le danger réside dans la possibilité que certaines écoles décident de poursuivre des objectifs autres que l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Une plus grande autonomie des écoles contribue également à accroître les inégalités (Galiani, Gertler et Schargrotsky, 2008).

Concurrence entre les écoles La concurrence entre les écoles, notamment entre celles du secteur public et celles du secteur privé, peut conduire à une amélioration des performances scolaires sous certaines conditions (Hoxby, 2003 ; Rouse et Barrow, 2009). Les différences systémiques observées entre les pays en matière de concurrence ne semblent toutefois pas corrélées aux acquis scolaires. Le pourcentage d'élèves inscrits dans des écoles en concurrence avec d'autres écoles (d'après les déclarations des directeurs d'établissement) ne présentait ainsi aucune relation avec les scores moyens des pays de l'OCDE ayant participé au PISA 2012 ; il n'était en outre que faiblement lié à la performance moyenne de l'ensemble des pays (OCDE, 2013).

Dans les pays à revenu intermédiaire, la concurrence était associée à de meilleurs scores en mathématiques au Mexique et au Vietnam, mais à de moins bons scores en Colombie et en Indonésie. Par ailleurs, la proportion d'élèves inscrits dans des écoles privées dans un pays donné n'était pas liée aux scores moyens de ce pays en mathématiques (OCDE, 2013).

Regroupement des élèves par niveau. Le regroupement des élèves par niveau consiste à répartir les élèves dans des écoles ou des classes différentes en fonction de leurs performances passées ou attendue. Cette pratique accentue les inégalités (Ammermueller, 2013 ; Hanushek et Woessmann, 2006 ; Schütz, Ursprung et Woessmann, 2008). Une plus grande homogénéité des écoles ou des classes peut contribuer (ou non) à la création d'une situation d'apprentissage optimale, en fonction de la dynamique des élèves. Les programmes sur mesure peuvent éventuellement optimiser l'apprentissage, mais le regroupement des élèves par niveau désavantage les groupes d'élèves les plus faibles et augmente les inégalités entre les élèves, surtout lorsqu'il est mis en œuvre tôt dans la scolarité. Quel que soit le pays, aucun lien n'a été constaté entre le nombre de types d'écoles ou de programmes éducatifs (filières) auxquels pouvaient accéder des élèves de 15 ans d'âge et les résultats moyens en mathématiques au PISA. Les scores des pays pratiquant le regroupement des élèves par niveau étaient toutefois nettement plus faibles en mathématiques (OCDE, 2013). Dans quinze pays à revenu intermédiaire, le regroupement des élèves par niveau n'était pas corrélé à la réussite scolaire, tandis qu'une corrélation négative a été observée dans deux autres (la Bulgarie et la Turquie) ; aucune corrélation positive n'a été observée, quel que soit le pays (OCDE, 2013).

Enseignement préscolaire. L'enseignement préscolaire améliore l'apprentissage en début de scolarité et a le potentiel d'atténuer les effets du contexte familial chez les enfants défavorisés. Une bonne couverture de l'enseignement préscolaire est positivement corrélée à de meilleures performances et à une plus grande égalité des systèmes éducatifs (Schütz, Ursprung et Woessmann, 2008). Dans six pays à revenu intermédiaire (la Bulgarie, la Malaisie, le Mexique, la Roumanie, la Thaïlande et le Vietnam), les écoles comptant un plus grand pourcentage d'enfants ayant été à l'école maternelle ont obtenu de meilleurs scores en mathématiques au PISA (OCDE, 2013).

Allocation des ressources. Les systèmes éducatifs diffèrent par la quantité et le type de ressources qu'ils consacrent aux élèves selon leur niveau (enseignement préscolaire, enseignement primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire et enseignement supérieur). Les premiers travaux de recherche, qui ont principalement eu recours à des données provenant de pays à revenu élevé, ont conclu que les différences observées dans les dépenses consacrées à l'éducation, la qualité des enseignants et le temps d'enseignement n'étaient pas corrélées aux différences de performances (Baker *et al.*, 2004 ; Hanushek, 1997), ou bien qu'elles étaient corrélées mais avec une faible taille

d'effet (Hanushek et Woessmann, 2014). Des travaux plus récents montrent que, dans les pays à revenu élevé, les retours sur investissement sur les dépenses consacrées à l'éducation sont décroissants (OCDE, 2013).

Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, les dépenses consacrées à l'éducation par élève sont cependant fortement corrélées aux performances éducatives. Dans les pays qui dépensent moins de 8 000 USD par élève, chaque tranche de 1 000 USD alloués en plus par élève entraîne une amélioration de 14 points des scores moyens (0,14 écart-type) (Vegas et Coffin, 2015).

Structure du système éducatif. Les systèmes éducatifs diffèrent également par la façon dont ils organisent l'apprentissage. Les politiques éducatives décident notamment de l'âge auquel les enfants sont censés entrer à l'école, de la manière dont sont définis les cycles (par niveau et par âge), de la durée de la journée d'école et de l'année scolaire, ainsi que de l'introduction d'examens de sélection à enjeux élevés à différents niveaux (voir « Mesures de redevabilité au sein des écoles » ci-dessus). Rares sont les études portant sur l'association entre ces variations structurelles et les acquis scolaires des élèves dans le monde. L'une de ces études a porté sur la relation entre les performances des élèves et les différences systémiques dans les temps d'enseignement officiels ; elle n'a relevé que peu d'éléments prouvant une quelconque corrélation (Baker *et al.*, 2004).

Curriculum officiel. Le curriculum détermine les capacités cognitives et non cognitives qui sont enseignées, ainsi que les années d'étude ou les âges auxquels celles-ci sont enseignées. Des études internationales ont noté une remarquable cohérence dans le contenu des programmes et les compétences que les écoles sont censées développer chez les élèves (Benavot et Amadio, 2004). Cette absence de variation signifie que l'on n'observe aucune différence systémique.

Qualifications des enseignants : éducation formelle et certification. Les preuves sont mitigées en ce qui concerne les différences systémiques dans la qualification des enseignants (en termes de certification ou de diplôme) : une étude a révélé une corrélation positive avec les résultats des élèves en mathématiques dans trente-sept pays à revenu élevé (Akiba, LeTendre et Scribner, 2007), tandis qu'une autre n'a observé aucune relation avec l'apprentissage dans 18 pays à revenu intermédiaire (OCDE, 2013). Il existe peu de données prouvant un lien quelconque entre les différences systémiques en termes de certifications ou de diplômes des enseignants et les différences systémiques dans les acquis des élèves (Luschei et Chudgar, 2011).

En résumé, bon nombre des différences systémiques corrélées à un meilleur niveau d'apprentissage dans les pays à revenu élevé ne semblent pas liées à un meilleur niveau d'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Par ailleurs, certaines différences systémiques ne sont pas corrélées avec un meilleur niveau d'apprentissage dans les pays à revenu élevé mais le sont dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire.

Efficacité des écoles : pas d'approche universelle

Au sein d'un même pays, les écoles présentent de grandes différences, tant au niveau des infrastructures physiques que des formes de gouvernance. Les nombreux travaux de recherche à ce sujet révèlent que ces différences ont, après prise en compte des caractéristiques d'admission des élèves, un impact très varié sur l'apprentissage des élèves. Dans certains cas, les évaluations internationales à grande échelle conçues pour les pays à revenu élevé ne parviennent pas à cerner les caractéristiques des écoles et des classes qui importent réellement dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Willms et Tramonte, 2015). Les facteurs propices à l'amélioration de l'apprentissage dans les pays à revenu élevé ne sont en effet souvent pas les mêmes que ceux des pays à revenu faible ou intermédiaire.

Infrastructure physique. Certains travaux de recherche ont exploré la manière dont les insuffisances ressenties en matière d'intrants scolaires de base (manuels, pupitres et chaises, par exemple) et d'infrastructures (bâtiments, électricité, eau potable et installations sanitaires, notamment) affectent l'apprentissage des élèves. Une corrélation positive existe dans certains cas (Glewwe *et al.*, 2013), mais la disponibilité de ces intrants est également fortement associée à la composition socioéconomique des élèves. Par exemple, dans quinze des dix-huit pays à revenu intermédiaire qui ont participé au PISA 2012, les écoles desservant des élèves issus de milieux plus aisés disposaient de ressources éducatives en plus grand nombre et de meilleure qualité (OCDE, 2013).

Écoles publiques et écoles privées. Depuis le début des années 1990, des études ont démontré que les élèves des écoles privées obtiennent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques, mais que cet avantage est largement dû aux différences dans les caractéristiques d'admission des élèves (voir, par exemple, Jimenez et Lockheed, 1991). Un examen récent de cinquante-neuf études empiriques portant sur certaines écoles privées de pays à revenu faible ou intermédiaire a conclu que la plupart des déclarations positives sur l'impact de l'enseignement privé n'étaient pas étayées par des preuves solides (Day Ashley *et al.*, 2014), à une exception près : les écoles privées offrent bien un enseignement de meilleure qualité que les écoles publiques²¹.

Les micro-données des dix-huit pays à revenu intermédiaire ayant participé au PISA 2012 ont fait l'objet d'une réanalyse qui a révélé que les scores des écoles privées en mathématiques étaient plus élevés dans dix pays, plus faibles dans trois pays et similaires à ceux des écoles publiques dans cinq pays. Lorsque l'on décompose les différences de performances entre les écoles publiques et privées de ces pays, on observe toutefois qu'elles peuvent être en grande partie attribuées aux différences dans les caractéristiques d'admission des élèves (Lockheed, Prokic-Breuer et Shadrova, 2015).

Efficacité de l'enseignement et des enseignants : des similitudes avec l'international

Si les corrélats des effets des systèmes et des écoles sur l'apprentissage des élèves diffèrent entre les pays à revenu élevé et ceux à faible revenu, les corrélats des caractéristiques des classes et des enseignants sont eux similaires d'un pays à l'autre. Trois de ces caractéristiques sont importantes et généralement associées à l'apprentissage des élèves, une fois les caractéristiques d'admission des élèves prises en compte : ce sont les connaissances des enseignants, les pratiques pédagogiques et le temps d'enseignement. Elles sont présentées de manière synthétique ci-dessous mais seront abordées plus en détail dans le chapitre 4.

Connaissances des enseignants. Les élèves apprennent mieux lorsque leur enseignant maîtrise son sujet. Cela se confirme aussi bien dans les pays à revenu élevé (Hill, Rowan et Ball, 2005) que dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Filmer, Molina et Stacy, 2016 ; Glewwe *et al.*, 2013 ; Harbison et Hanushek, 1992 ; Kremer, Brannen et Glennerster, 2013 ; McEwan, 2015 ; Ganimian et Murnane, 2016 ; Metzler et Woessmann, 2012 ; Mullens, Murnane et Willett, 1996). Ainsi, les enseignants ayant une meilleure connaissance des notions mathématiques dispensent un enseignement de meilleure qualité dans cette matière.

Pratiques pédagogiques. Certaines pratiques pédagogiques renforcent les acquis scolaires des élèves. Plusieurs méta-analyses portant sur les interventions probantes dans les pays à revenu élevé ont relevé que certaines pratiques présentaient invariablement la plus forte corrélation avec l'apprentissage des élèves, avec une taille d'effet supérieure à 0,40 écart-type (Hattie, 2003, 2009 ; Walberg, 1984) : quand les enseignants communiquent avec les élèves sur leurs performances, dispensent un enseignement de qualité, ont recours à la pédagogie explicite, accélèrent le rythme d'enseignement, donnent des devoirs et posent des questions aux élèves.

Les pratiques pédagogiques sont presque systématiquement liées à l'apprentissage des élèves dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Ganimian et Murnane, 2016). Au Cambodge et au Laos, il existe ainsi une forte corrélation entre les résultats des élèves et les connaissances des enseignants en matière de pratiques pédagogiques (Benveniste, Marshall et Araújo, 2008 ; Benveniste, Marshall et Santibañez, 2007). Celles-ci seront abordées plus en détail dans le chapitre 4.

Temps d'enseignement. Dans l'éducation de base (cycle primaire et premier cycle du secondaire), le temps d'enseignement *officiel* est souvent similaire d'un pays à l'autre (Benavot et Amadio, 2004), mais le temps d'enseignement *réel* varie quant à lui énormément. Dans certains pays, l'allongement du temps d'enseignement était associé à un meilleur apprentissage des élèves (Ammermueller, 2013 ; Glewwe *et al.*, 2013 ; Lavy, 2015 ; Long, 2014). Un examen récent de l'allongement de la journée scolaire a révélé des effets généralement positifs

sur l'apprentissage en Amérique latine (Alfaro, Evans et Holland, 2015). L'allongement du temps d'enseignement est corrélé de manière positive à l'amélioration des performances en mathématiques dans huit des 18 pays à revenu intermédiaire étudiés par Lockheed, Prokic-Breuer et Shadrova (2015). Certaines écoles ont allongé la journée scolaire, passant d'un système à double vacation à une journée scolaire unique 30 % plus longue pour les élèves que dans le cadre d'un régime de double vacation ; les performances en lecture des élèves de ces écoles se sont considérablement améliorées (Orkin, 2013 ; Valenzuela, 2005). L'absentéisme des enseignants contribue cependant à diminuer le temps d'enseignement et à réduire les performances des élèves (Miller, Murnane et Willett, 2008).

Interventions efficaces dans les pays à revenu faible ou intermédiaire

Tandis que la section précédente abordait les corrélats de l'apprentissage des élèves, cette section-là examine l'impact de certaines interventions spécifiquement conçues pour améliorer l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Les évaluations d'impact sont capables d'isoler les effets des interventions et de fournir des preuves solides sur ce qui améliore efficacement les résultats scolaires. Elles ont également l'avantage de fournir des informations détaillées sur la nature du changement précis qui a été mis en œuvre, les conditions de la mise en œuvre et le degré de fidélité au modèle de base par exemple. Ces informations sont nécessaires pour déterminer comment transposer à plus grande échelle les interventions qui s'avèrent efficaces. Ces dix dernières années, le corpus de méta-analyses d'expérimentations aléatoires et d'évaluations d'impact s'est considérablement développé, portant largement sur l'enseignement primaire.

Evans et Popova (2015) ont synthétisé les résultats et les conclusions de six grandes méta-analyses portant sur les expérimentations aléatoires et les évaluations d'impact réalisées entre 1980 et 2013 : Conn (2014) ; Ganimian et Murnane (2016) ; Glewwe *et al.* (2013) ; Kremer, Brannen et Glennerster (2013) ; Krishnaratne, White et Carpenter (2013) et McEwan (2015). Ces méta-analyses ont porté sur un total de 301 études réalisées dans les pays en développement, 227 d'entre elles s'intéressant aux acquis scolaires. Celle de Conn (2014) ne portait que sur l'Afrique subsaharienne, tandis que les cinq autres couvraient les pays à revenu faible ou intermédiaire du monde entier, y compris d'Afrique subsaharienne. Dans l'ensemble, l'Afrique subsaharienne était la région la plus étudiée (Evans et Popova, 2015).

Plus récemment, l'Initiative internationale pour l'évaluation d'impact (3ie) a fait la synthèse de plusieurs évaluations d'impact de haute qualité (Snilstveit *et al.*, 2015), examinant les interventions conçues pour améliorer l'accès à l'enseignement primaire et secondaire et pour renforcer les acquis scolaires dans les

pays à revenu faible ou intermédiaire. Cette synthèse a couvert 420 rapports de recherche publiés entre 1990 et juillet 2015, portant sur plus de 200 interventions uniques réalisées dans 52 pays à revenu faible ou intermédiaire, dont 21 d'Afrique subsaharienne²². Ces évaluations d'impact ont fait appel à des modèles d'études expérimentales et quasi-expérimentales pour établir une inférence causale. Six niveaux d'intervention étaient visés : les enfants, les ménages, les écoles, les enseignants, le système et les interventions « multi-niveaux ». Parmi ces 235 études, 122 (52 %) étaient des expérimentations aléatoires en grappes ; 19 (8 %) des expérimentations aléatoires standards ; 17 (7 %) des expériences naturelles et 25 (11 %) utilisaient une régression sur discontinuité ; 54 (23 %) étaient des études avant/après avec groupe contrôle, faisant appel à des stratégies d'estimation comme la méthode des doubles différences ou l'appariement par score de propensity pour corriger les biais de sélection potentiels.

Trois conclusions importantes se dégagent de cette méta-analyse. Premièrement, certaines interventions sont très efficaces pour accroître la participation scolaire, d'autres très efficaces pour améliorer les acquis scolaires, mais rares sont celles qui sont efficaces sur les deux plans. L'intervention la plus étudiée, à savoir les transferts d'espèces aux ménages, améliore à la fois les taux de scolarisation et la fréquentation scolaire, mais elle n'a pas d'impact sur l'apprentissage des élèves. L'octroi de chèques éducation sélectifs (ciblant en particulier les filles) dans le but de permettre à des élèves défavorisés de fréquenter des écoles privées améliore les taux de scolarisation mais, dans la plupart des cas, cette intervention n'améliore pas non plus les acquis scolaires. La pédagogie structurée est l'intervention améliorant l'apprentissage la plus étudiée (voir encadré 2.3) ; elle améliore les scores des élèves en lecture et en mathématiques mais n'influence pas la fréquentation scolaire.

Deuxièmement, certains intrants conventionnels et certaines interventions populaires ne sont en réalité pas des solutions efficaces pour améliorer la participation scolaire ou l'apprentissage. Trois interventions qui ont été largement promues – la gestion autonome des écoles, la réduction des frais de scolarité et les mesures incitatives visant les enseignants – n'améliorent ni le taux de scolarisation ni la fréquentation scolaire de manière systématique, même si un programme de subventions aux écoles a réussi à réduire l'absentéisme des élèves et des enseignants au Sénégal (Carneiro *et al.*, 2015). Ces trois interventions n'améliorent pas non plus l'apprentissage des élèves, leur taille d'effet étant soit négative, soit inférieure à 0,09 écart-type.

Troisièmement, les interventions sont caractérisées de manière très variable dans la littérature et l'expression « gestion autonome des écoles » peut ainsi être utilisée pour signifier qu'il y a gestion d'une petite subvention par un comité scolaire ou recrutement d'un enseignant contractuel mais indique rarement une prise de décision entièrement décentralisée. Nous aborderons cela plus en détail dans le chapitre 5.

ENCADRÉ 2.3**Exemples d'interventions qui se sont avérées efficaces pour augmenter le niveau d'apprentissage des élèves en Afrique subsaharienne****Programmes de distribution de repas scolaires**

Omwami *et al.* (2011) ont étudié au Kenya l'impact d'un repas de milieu de matinée offert à des élèves de première année d'écoles rurales âgés en moyenne de sept ans. Ces repas à base de *githeri* (une bouillie de maïs et de haricots) mais différenciés en trois groupes (*githeri* standard, à la viande ou accompagné d'un verre de lait) fournissaient 240 kcal par jour au cours du premier trimestre d'intervention puis 313 kcal pendant les cinq trimestres d'école suivants. L'intervention a permis une amélioration des résultats de 0,13 écart-type en mathématiques, de 0,20 écart-type en expression linguistique et de 0,35 écart-type sur un score composite.

De même, un programme de cantines scolaires en milieu rural lancées par le Programme alimentaire mondial (PAM) au Burkina Faso a permis d'étudier l'impact du fait de fournir des repas chauds à midi à des élèves de deuxième et de quatrième année ainsi que de paniers alimentaires (Kazianga, De Walque et Alderman, 2012). Par rapport aux enfants des villages témoins, les enfants ayant reçu ce repas à l'école ont obtenu des scores mathématiques supérieurs de 0,11 écart-type, de 0,07 écart-type en compétences linguistiques et de 0,17 écart-type sur un score composite.

Pédagogie structurée

La pédagogie structurée est définie comme un ensemble incluant supports d'apprentissage en classe pour les élèves et formation, appui, ressources et matériel pour les enseignants.

Le programme EGRA Plus d'évaluation des compétences fondamentales en lecture mis en œuvre au Libéria a évalué en continu les niveaux de lecture des élèves en deuxième et en troisième années (Piper et Korda, 2011). Les enseignants ont également été formés, évalués en continu et tutorés, tandis que les écoles ont reçu du matériel de référence et des livres. Les performances des élèves ont en outre été communiquées aux parents et aux communautés. La deuxième année a vu l'introduction d'opérations de sensibilisation des communautés, notamment par le biais de programmes radio et de concours de lecture. Les performances et les progrès des élèves ont également fait l'objet de discussions avec les parents. Des formations de remise à niveau semestrielles ont été mises en place et les supports ont été revus et corrigés. Les enfants participant au programme EGRA Plus ont obtenu des résultats supérieurs de 0,72 écart-type en lecture que les enfants ne participant pas au programme.

Le programme Lire-Apprendre-Diriger mis en œuvre au Mali a offert aux élèves de première et de deuxième années, ainsi qu'à leurs enseignants, des leçons structurées et systématiques, des activités ainsi que des documents sur l'enseignement et la pratique des compétences essentielles de base en lecture rédigés en langue vernaculaire (Spratt, King et Bulat, 2013). Dans le cadre de ce programme, des activités de

(suite page suivante)

Encadré 2.3 (suite)

perfectionnement professionnel (en formation initiale et continue) ont été organisées pour les enseignants, ainsi que des visites de soutien et de suivi. Une évaluation continue des capacités de lecture des enfants a également été programmée. Le matériel fourni comprenait des cartes d'apprentissage, des livres en langue vernaculaire ainsi que des affiches scolaires. Les enfants participant au programme Lire-Apprendre-Diriger ont obtenu des résultats en lecture supérieurs de 0,24 écart-type aux enfants ne participant pas au programme.

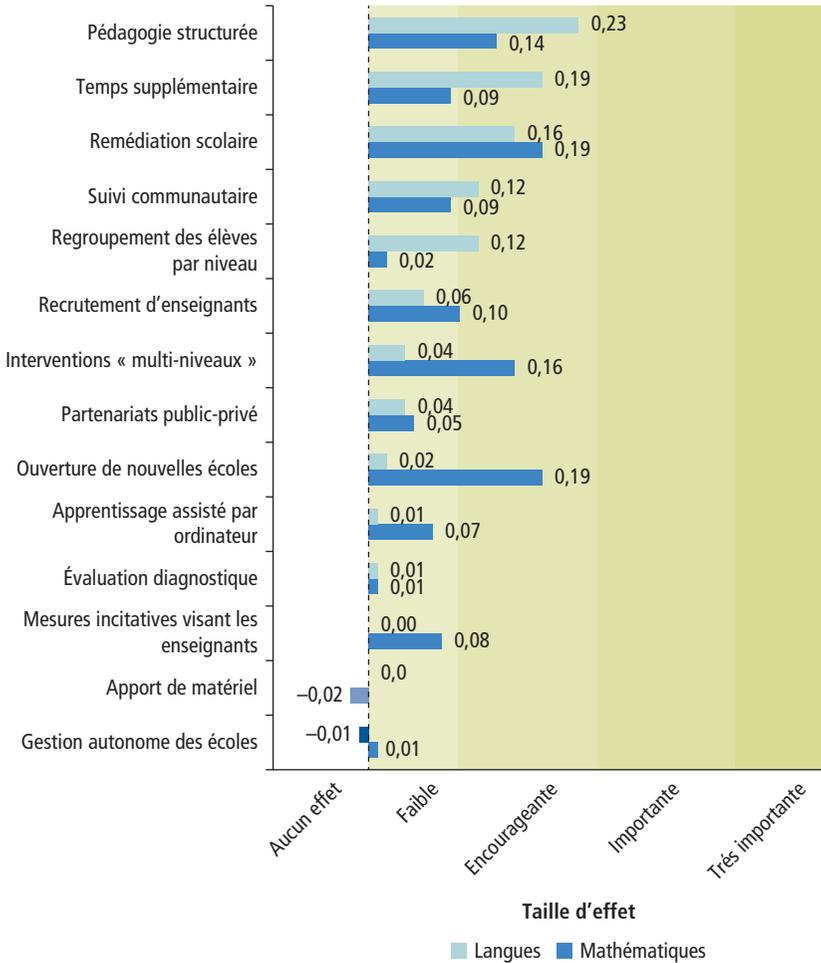
Le programme English and Operacy mis en œuvre en Afrique du Sud dans la province du KwaZulu-Natal s'adressait aux élèves de cinquième année et se basait sur la « suggestopédie », une approche communicative mettant l'accent sur les points suivants : exposition massive à la langue étrangère étudiée, attention particulière à la notion d'affect et travail en binôme ou en groupe (Mouton, 1995). Les enseignants ont reçu une formation de trois semaines sur cette méthodologie ainsi que sur la langue anglaise et les capacités de réflexion. De nouveaux supports d'instruction ont également été fournis. Des tuteurs ont visité la moitié des enseignants pour leur apporter soutien et motivation. Le suivi s'est fait par le biais d'entretiens avec les enseignants et les chefs d'établissement, ainsi que par des séances d'observation en classe. Les enfants participant au programme ont obtenu des résultats supérieurs de 0,40 écart-type en mathématiques que les enfants ne participant pas au programme.

Les interventions qui améliorent l'apprentissage

Le graphique 2.31 résume l'efficacité de plusieurs interventions visant à améliorer l'apprentissage (mesuré par le biais d'évaluations en lecture et mathématiques) dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Les interventions les plus efficaces visent en général la salle de classe. Les seuils suivants permettent de savoir si une intervention donnée apporte une réelle différence : les tailles d'effet inférieures à 0,1 écart-type sont considérées comme « faibles », celles comprises entre 0,1 et 0,25 comme « encourageantes » et celles supérieures à 0,25 comme « importantes ».

Trois interventions, la pédagogie structurée (définie comme un ensemble incluant formation des enseignants, supports d'apprentissage en classe pour les élèves, et accompagnement permanent, ressources et matériel pour les enseignants), l'allongement du temps d'apprentissage et la remédiation scolaire, améliorent considérablement l'apprentissage, leur taille d'effet étant supérieure à 0,15 écart-type en mathématiques ou en langues. Certaines interventions ont toutefois fait l'objet de moins de cinq évaluations d'impact ; c'est notamment le cas de l'allongement du temps d'apprentissage, de l'apport de matériel, de la remédiation scolaire, du regroupement des élèves par niveau et de l'évaluation diagnostique. Les résultats de ces études doivent donc être interprétés avec prudence, même si une mise en œuvre inefficace de ces interventions peut expliquer certains résultats inattendus.

Graphique 2.31 Efficacité moyenne des interventions visant à stimuler l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire



Source : Sur la base de Snilstveit *et al.* (2015).

Note : Le « temps supplémentaire » fait référence à une augmentation du temps d'apprentissage (allongement de la journée ou de l'année scolaire). « Multi-niveaux » fait référence aux interventions qui visent plusieurs niveaux : élèves, enseignants, écoles et/ou parents. La « pédagogie structurée » est définie comme un ensemble, comprenant la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et un accompagnement permanent pour les enseignants. La « taille d'effet » fait référence à l'efficacité d'une intervention donnée et s'exprime en unité d'un écart-type : les tailles d'effet inférieures à 0,1 écart-type sont « faibles », celles comprises entre 0,1 et 0,25 sont « encourageantes » et celles supérieures à 0,25 sont « importantes ».

Peu d'éducateurs s'entendraient pour dire que les supports pédagogiques (manuels scolaires, par exemple) n'ont aucun rapport avec l'apprentissage. Pourtant, une conclusion intéressante ressort de l'analyse présentée ci-dessus : l'apport de supports pédagogiques aurait peu d'impact sur les acquis

scolaires. Une mauvaise mise en œuvre semble être à l'origine de ces résultats. Parmi les quatre évaluations d'impact étudiées, trois ont porté sur la distribution de manuels scolaires et une sur la distribution de chevalets de conférence (Das *et al.*, 2013 ; Glewwe, Kremer et Moulin, 2009 ; Glewwe *et al.*, 2004 ; Sabarwal, Evans et Marshak, 2014). La distribution des chevalets de conférence semble avoir été efficace, mais celle de manuels scolaires s'est heurtée à plusieurs problèmes. En Inde comme en Sierra Leone, de nombreuses écoles visées n'ont pas reçu les manuels. En Sierra Leone, lorsque les écoles ont bien reçu les manuels, ceux-ci sont restés dans les placards et n'ont pas été distribués aux élèves. Au Kenya, seuls deux tiers des élèves ont indiqué avoir eu accès aux manuels ; en outre, les élèves de la troisième à la cinquième année n'avaient pas le droit d'emporter les manuels à la maison et les élèves de la sixième à la huitième année devaient partager les manuels qu'ils pouvaient emporter chez eux.

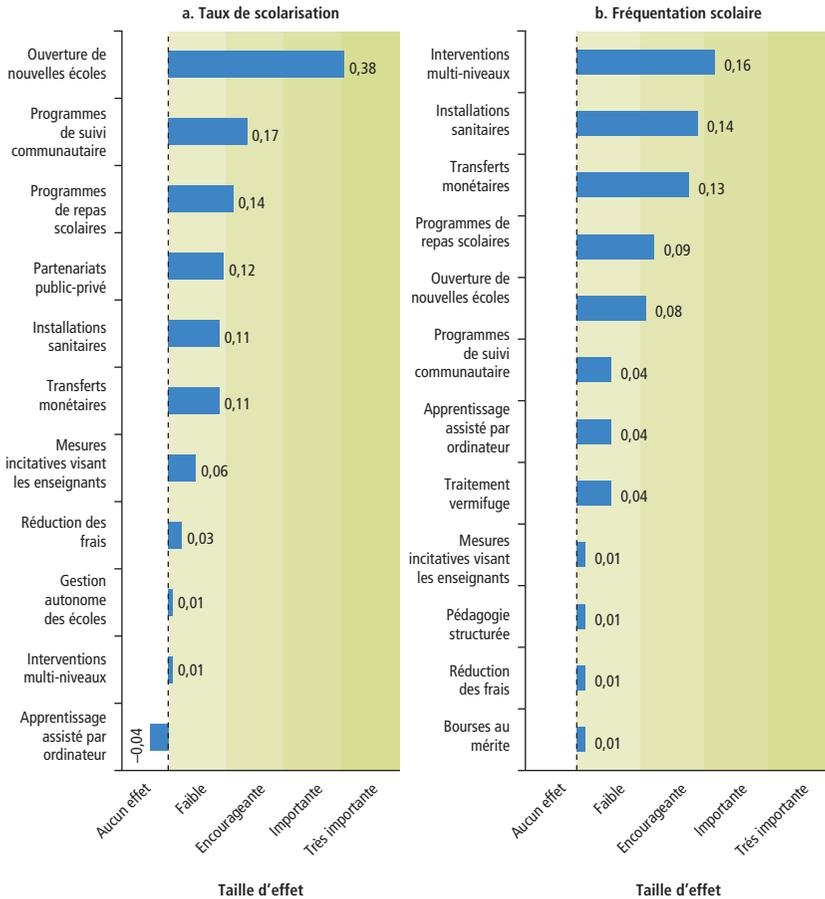
L'analyse présente une autre conclusion inattendue : la gestion autonome des écoles n'améliorerait pas les performances des élèves. L'effet de cette intervention, assez faible en général, a considérablement varié d'un pays à l'autre, allant de -0,42 écart-type (Sénégal) à 0,20 (Indonésie) en langues et de -0,11 écart-type (Sénégal) à 0,14 (Philippines) en mathématiques (Carneiro *et al.*, 2015 ; Khattry, Ling et Jha, 2012 ; Pradhan *et al.*, 2014 ; Yamauchi, 2014). Ces variations ont été attribuées à une mise en œuvre inégale, apparemment liée au capital social et humain de base des écoles. Le manque de retombées des subventions aux écoles peut ainsi s'expliquer par leur distribution irrégulière au Mexique (Santibañez, Abreu-Lastra et O'Donoghue, 2014 ; Skoufias et Shapiro, 2006) et au Niger (Blimpo, Evans et Lahire, 2015) ainsi que par leur détournement en faveur de la construction d'écoles plutôt que de l'apport de matériel pédagogique au Mexique (Bando, 2010 ; Beasley et Huillery, 2017 ; Skoufias et Shapiro, 2006).

Les interventions qui améliorent la participation scolaire

Le graphique 2.32 résume l'efficacité des interventions visant à améliorer la participation scolaire (taux d'inscription et fréquentation scolaire) dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

L'amélioration des *taux de scolarisation* passe par la construction de nouvelles écoles (avec une taille d'effet « importante ») ou d'infrastructures d'hygiène, la mise en place de mécanismes de suivi communautaire, l'introduction de programmes de distribution de repas scolaires, la création de partenariats entre le public et le privé, ainsi que l'offre de transferts en espèces aux ménages défavorisés. Ces cinq interventions augmentent toutes les taux de scolarisation de 0,10 écart-type ou plus. L'amélioration de la *fréquentation scolaire* passe également par des interventions « multi-niveaux », associant par exemple construction d'infrastructures d'hygiène et offre de transferts en espèces.

Graphique 2.32 Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer les taux de scolarisation et la fréquentation scolaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire



Source : Sur la base de Snilstveit *et al.* (2015).

Note : « Multi-niveaux » fait référence aux interventions qui visent plusieurs niveaux : élèves, enseignants, écoles et/ou parents. « Taille d'effet » fait référence à l'efficacité d'une intervention donnée et s'exprime en unité d'un écart-type : les tailles d'effet inférieures à 0,1 écart-type sont « faibles », celles comprises entre 0,1 et 0,25 sont « encourageantes » et celles supérieures à 0,25 sont « importantes ».

D'autres interventions visant à stimuler la participation scolaire semblent avoir des effets plus importants mais elles ont été beaucoup moins étudiées. Par exemple, un partenariat public-privé en Ouganda a accordé des subventions forfaitaires à certaines écoles privées pour chaque élève défavorisé admissible qui s'y inscrivait : ce programme a révélé que les inscriptions avaient augmenté (Barrera-Osorio *et al.*, 2016), mais ces résultats n'ont pas été observés dans d'autres pays.

Conclusion : les mesures qui améliorent efficacement l'apprentissage

Les données mondiales permettent de tirer trois conclusions :

- les mesures efficaces dans les pays à revenu élevé ne le sont pas souvent dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ;
- les interventions ayant le plus fort impact sur l'amélioration de l'apprentissage sont celles qui améliorent l'enseignement en classe ;
- les interventions qui renforcent l'apprentissage n'améliorent pas forcément les taux de scolarisation et de fréquentation scolaire.

Une bonne mise en œuvre est essentielle : les différences dans l'efficacité des interventions semblent s'expliquer par des différences dans leur mise en œuvre.

Les politiques recommandées doivent être appliquées là où a lieu la prestation d'enseignement, c'est à l'école et dans la salle de classe. Il est toutefois possible que les acquis scolaires ne s'améliorent pas lorsque la mise en œuvre est défectueuse. Des interventions efficaces dans un contexte donné peuvent ainsi échouer dans un autre contexte, tout simplement parce que la capacité de les mettre en œuvre fait défaut. Cette faiblesse peut être systémique ; nous aborderons ce sujet plus en détail dans les chapitres 5 et 6.

Corrélat de l'apprentissage en Afrique subsaharienne

Intéressons-nous maintenant aux données spécifiques à l'Afrique subsaharienne : les conclusions des travaux de recherche internationaux, en particulier celles concernant les pays à revenu faible ou intermédiaire, se confirment-elles dans la région ? Deux grands types d'études rigoureuses sont utilisées pour mieux comprendre l'apprentissage en Afrique subsaharienne : (a) les études de corrélations basées sur des enquêtes régionales et internationales de grande qualité (y compris les analyses originales réalisées dans le cadre de cet ouvrage) et (b) les expérimentations aléatoires bien conçues portant sur certaines interventions spécifiques.

Cette section s'intéresse aux corrélats de l'apprentissage dans les écoles et les salles de classe dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne. La section suivante passera en revue les conclusions des expérimentations aléatoires menées en Afrique subsaharienne sur les interventions visant à améliorer l'apprentissage ou la fréquentation scolaire.

Cette section présente tout d'abord de nouvelles analyses de régression multi-niveaux des corrélats de l'apprentissage en début et en fin de primaire dans les pays francophones. Elle explore ensuite les fortes corrélations observées en Afrique australe et en Afrique de l'Est grâce aux analyses plus anciennes du SACMEQ III (2007) ainsi qu'aux nouvelles données du SACMEQ IV (2013)

disponibles pour le Kenya et le Malawi. Elle compare enfin les acquis scolaires en Afrique subsaharienne et dans le monde grâce aux nouvelles analyses de l'enquête TIMSS 2015 sur l'Afrique du Sud et le Botswana.

Comme nous l'avons vu plus haut, les performances moyennes des pays d'Afrique subsaharienne aux tests PIRLS et TIMSS sont nettement inférieures à celles d'autres pays à revenu faible ou intermédiaire (Majgaard et Mingat, 2012 ; Sandefur, 2016). Les performances moyennes de nombreux pays sont également inférieures aux normes régionales, comme en témoignent les scores au PASEC et au SACMEQ. Cette mauvaise performance peut s'expliquer par les différences observées dans les caractéristiques des élèves (abordées précédemment), la qualité des enseignants, la qualité des écoles et les politiques éducatives générales.

Corrélat de l'apprentissage en Afrique francophone

Cette section présente les résultats des analyses de régression multi-niveaux de l'apprentissage dans les dix pays participant au PASEC. Contrairement au SACMEQ, le PASEC évalue les compétences en lecture et en mathématiques au début et à la fin du cycle primaire (en deuxième année et en sixième année). Dans un sous-ensemble d'écoles échantillonnées, il existe un lien entre les performances moyennes des écoles au début du cycle primaire et en fin de cycle : cela montre que l'apprentissage dans les premières années du primaire est important pour bien réussir ses études par la suite.

L'apprentissage au début du cycle primaire

Au début du cycle primaire, les caractéristiques des élèves (le sexe, l'âge, la langue parlée à la maison et le fait d'avoir des livres chez soi) étaient toutes fortement corrélées à leur réussite scolaire. Après prise en compte du milieu familial des élèves, quelques caractéristiques de la salle de classe et de l'école s'avèrent également corrélées aux résultats des élèves mais de façon beaucoup plus modeste et dans quelques pays uniquement (voir l'annexe B.5 en ligne, tableaux B.5.1 et B.5.2, pour les modèles complets). Les paragraphes suivants présentent les effets résiduels, après prise en compte de toutes les autres caractéristiques des élèves, des écoles ou des salles de classe.

Caractéristiques des élèves. Les caractéristiques des élèves de deuxième année (mesurées dans le cadre du PASEC) sont corrélées avec leurs performances en mathématiques et en lecture, comme mentionné précédemment :

- *Milieu socioéconomique des ménages.* Dans la plupart des pays, les élèves disposant de livres chez eux (c'est l'un des deux indicateurs du milieu socioéconomique en deuxième année, l'autre étant le niveau d'alphabétisation de la mère) ont obtenu de meilleurs résultats que les autres, la différence allant jusqu'à 0,5 écart-type en lecture et en mathématiques.

- *Langue parlée à la maison.* Les enfants parlant français (ou le kirundi au Burundi) à la maison ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux qui ne parlaient jamais en français (ou en kirundi) chez eux, quel que soit le pays.
- *Sexe.* Les filles et les garçons ont obtenu les mêmes résultats en lecture au PASEC dans huit pays, bien que les garçons aient obtenu de meilleurs scores que les filles au Tchad. En mathématiques, les garçons ont obtenu de meilleurs scores dans cinq pays, mais les différences n'étaient pas significatives dans les cinq autres pays.
- *Âge.* Si l'on tient compte du redoublement, les élèves plus âgés ont obtenu de meilleurs résultats mais les différences étaient minimales.
- *Redoublement.* Si l'on tient compte de l'âge, les redoublants ont obtenu de moins bons résultats en lecture et en mathématiques (au Burkina Faso seulement) ; au Burundi, les redoublants ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques que les non-redoublants.

Caractéristiques des salles de classe. Certaines caractéristiques des salles de classe ont été corrélées à de meilleures performances en lecture ou en mathématiques. Celles-ci variaient toutefois d'un pays à l'autre, ce qui montre bien pourquoi il est nécessaire pour chaque pays de baser ses politiques éducatives sur l'analyse de sa propre situation. Trois caractéristiques sont plus souvent corrélées aux résultats des élèves :

- *Manuels scolaires.* Au Burundi, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Niger, une corrélation positive a été constatée entre les scores moyens en lecture et la proportion d'élèves qui pouvaient rapporter leur manuel de français à la maison. Toutefois, en mathématiques, une corrélation positive n'a été constatée qu'en Côte d'Ivoire. Au Tchad, la proportion d'élèves pouvant rapporter leur manuel de mathématiques à la maison était même associée à de plus mauvais scores.
- *Taille de la classe.* Une classe de grande taille (plus de 50 élèves) était corrélée à des scores beaucoup plus faibles en lecture au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Niger et en République du Congo, et à des scores plus faibles en mathématiques au Niger.
- *Surencombrement.* L'un des indicateurs du surencombrement, à savoir le nombre d'élèves par siège dans une classe, était associé à des scores plus faibles en lecture au Cameroun et en Côte d'Ivoire, mais à de meilleurs scores en lecture en République du Congo et au Tchad.

Caractéristiques des écoles. Certaines caractéristiques des écoles ont été corrélées à de meilleures performances en lecture ou en mathématiques mais, là

encore, elles varient d'un pays à l'autre. Dans l'ensemble, seules deux caractéristiques étaient généralement corrélées aux résultats des élèves :

- *Statut privé de l'école.* Au début du cycle primaire, les élèves inscrits dans des écoles privées obtiennent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques, quel que soit le pays. Les différences étaient statistiquement significatives dans sept pays en lecture et dans trois pays en mathématiques.
- *Cantine scolaire gratuite.* Au début du cycle primaire, quel que soit le pays, les élèves inscrits dans les écoles offrant des repas gratuits obtiennent de moins bons scores que ceux inscrits dans les autres écoles. Les différences sont statistiquement significatives en lecture au Bénin, en Côte d'Ivoire, en République du Congo et au Sénégal, et en mathématiques en Côte d'Ivoire, en République du Congo, au Sénégal et au Tchad. Cela peut toutefois s'expliquer par un lien de causalité inverse, les repas étant offerts gratuitement dans les écoles défavorisées.

Les connaissances et les compétences que les enfants acquièrent à la maison semblent être le corrélat le plus important de l'apprentissage en début de cycle primaire. Les pays doivent donc prendre des mesures pour compenser la situation précaire des ménages concernés, en offrant plus de supports d'apprentissage aux élèves, en les autorisant à emporter leurs manuels à la maison et en créant des classes aux effectifs plus réduits dans les premières années d'études.

L'apprentissage dans les dernières années du cycle primaire

En fin de cycle primaire, la langue parlée à la maison et le sexe des élèves continuent à être corrélés à l'apprentissage, mais l'âge des élèves et le redoublement deviennent des facteurs importants. Comme dans les premières années du primaire, quelques caractéristiques de la salle de classe et de l'école ont également été associées aux résultats des élèves. L'analyse qui suit résume les effets résiduels des modèles multi-niveaux (résumés dans l'annexe B.5 en ligne, tableaux B.5.3 et B.5.4).

Caractéristiques des élèves. Plusieurs caractéristiques des élèves de sixième année (mesurées dans le cadre du PASEC) sont corrélées avec les performances en mathématiques et en lecture :

- *Langue parlée à la maison.* Les enfants qui parlaient français à la maison ont obtenu de meilleurs scores en lecture (dans sept pays) et en mathématiques (dans six pays).
- *Sexe.* Les filles et les garçons ont obtenu les mêmes résultats aux tests de lecture du PASEC dans six pays, les garçons ont obtenu de meilleurs scores dans trois pays et les filles dans un seul pays. En mathématiques, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats dans huit pays et les filles dans deux pays

(au Bénin et au Burundi). Les différences allaient de 0,33 écart-type en faveur des filles (au Burundi) à 0,25 écart-type en faveur des garçons (en République du Congo).

- *Âge*. Si l'on tient compte du redoublement, les élèves plus jeunes ont obtenu de meilleurs résultats en lecture (dans huit pays) et en mathématiques (dans sept pays) que les élèves plus âgés. Les différences étaient toutefois minimes. Aucune différence n'a été observée selon l'âge en lecture au Niger et au Tchad et en mathématiques au Burkina Faso, au Niger et au Tchad.
- *Redoublement*. Si l'on tient compte de l'âge, les redoublants ont obtenu de moins bons résultats en lecture (cinq pays) et en mathématiques (six pays) que les non-redoublants.

Caractéristiques des salles de classe et des écoles. Une seule caractéristique de la salle de classe était associée à l'apprentissage en fin de cycle primaire dans quatre pays ou plus, et ce seulement en mathématiques : la présence de manuels scolaires. La proportion d'élèves qui pouvaient emporter un manuel de mathématiques à la maison était ainsi corrélée avec des scores plus élevés en mathématiques au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal (mais avec des scores plus faibles au Tchad).

Quelques caractéristiques des écoles étaient corrélées avec l'apprentissage en fin de cycle primaire dans trois pays ou plus :

- *Ressources pédagogiques de l'école*. Les ressources pédagogiques des écoles (manuels scolaires par élève ; manuels, guides et programmes pour les enseignants ; ressources pédagogiques en classe, comme des cartes et des tableaux noirs ; disponibilité du mobilier) étaient corrélées de manière positive à l'apprentissage des élèves en lecture (dans quatre pays : au Bénin, au Cameroun, au Tchad et au Togo) et en mathématiques (dans trois pays : au Bénin, au Cameroun et au Togo).
- *Engagement communautaire*. En lecture, une plus grande participation communautaire était associée à de meilleurs scores au Burkina Faso, mais à de moins bons scores au Burundi, en République du Congo et au Togo.
- *Statut privé de l'école*. Les élèves inscrits dans des écoles privées ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques en lecture (dans trois pays : au Niger, en République du Congo et au Sénégal) et en mathématiques (dans trois pays : en République du Congo, au Sénégal et au Togo). Les différences étaient très importantes, s'élevant dans certains cas à plus d'un écart-type sur l'échelle de compétences.
- *Écoles de grande taille*. Les élèves inscrits dans les écoles de grande taille ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des écoles de petite taille au Burkina Faso, au Sénégal et au Togo en lecture, et au Burkina Faso, au Cameroun et au Sénégal en mathématiques. Au Bénin, cependant, les élèves inscrits dans

les écoles de grande taille ont obtenu de moins bons scores que ceux des petites écoles.

- *Cantine scolaire gratuite.* Les élèves inscrits dans des écoles offrant des repas gratuits ont obtenu de meilleurs scores en lecture au Burundi, au Tchad et au Togo, mais de moins bons scores au Burkina Faso et au Cameroun. En mathématiques, les cantines gratuites étaient associées à de meilleurs scores au Burundi mais à de moins bons scores au Bénin, au Burkina Faso et au Cameroun. Cette corrélation négative peut refléter le fait que les programmes de repas scolaires gratuits ciblent les écoles défavorisées.
- *Composition socioéconomique de l'école.* La situation socioéconomique moyenne des élèves de sixième année était corrélée à de meilleurs scores en lecture et en mathématiques au Cameroun et en Côte d'Ivoire, et à de meilleurs scores en mathématiques au Tchad.

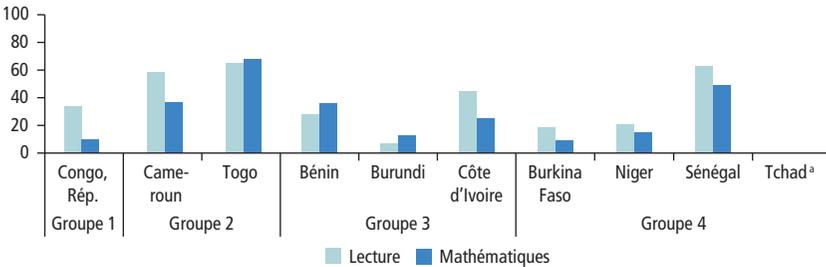
En résumé, les facteurs relatifs aux élèves continuent à influencer les acquis scolaires en fin de primaire. Le niveau de précarité des ménages affecte l'apprentissage des élèves, la qualité des écoles desservant les élèves aisés et les élèves défavorisés étant notamment très différente. La langue parlée à la maison est également fortement corrélée à l'apprentissage, bien que l'effet soit moins marqué qu'au début du cycle primaire. Les effets du sexe des élèves sont plus marqués en fin de cycle, notamment en mathématiques, les garçons obtenant de meilleurs résultats que les filles dans la plupart des pays. Les élèves plus âgés et les redoublants obtiennent de moins bons résultats que les élèves plus jeunes et les non-redoublants. Les caractéristiques des écoles sont également corrélées de manière plus marquée avec l'apprentissage dans les dernières années de l'enseignement primaire. Cependant, là encore, des différences existent entre les pays en ce qui concerne les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui influencent réellement l'apprentissage (tel que mesuré par l'évaluation PASEC) : les interventions mises en œuvre doivent donc se baser sur des analyses du contexte national.

Comment l'apprentissage au début du cycle primaire influence l'apprentissage en fin de cycle

Dans les pays qui ont participé au PASEC 2014, l'évaluation s'est déroulée en début et en fin de cycle primaire dans près de la moitié des écoles. Dans certains de ces pays, une grande partie de la variance observée entre les écoles en fin de primaire pouvait être attribuée à l'apprentissage en début de cycle (graphique 2.33). Par exemple, plus de 50 % de la variance en lecture en sixième année entre les écoles au Cameroun, au Sénégal et au Togo peut être attribuée aux scores moyens en lecture au début du cycle primaire. Il faudrait donc commencer par améliorer l'apprentissage dans les premières années du primaire pour réussir à améliorer l'apprentissage en fin de cycle.

Graphique 2.33 Pourcentage de la variance « écoles » dans les scores moyens des élèves en lecture et en mathématiques en sixième année imputable aux scores de lecture et de mathématiques en deuxième année dans différents pays d'Afrique francophone

Valeurs en pourcentage, 2014



Source : Analyse des micro-données du PASEC 2014.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Pour les descriptions des groupes, voir le chapitre 1 ou les notes du graphique 2.3.

a. Au Tchad, le pourcentage était nul en lecture et en mathématiques. La variance « écoles » en fin de cycle primaire ne pouvait s'expliquer par les résultats en début de cycle primaire.

Lorsque sont contrôlés l'origine familiale des élèves et les scores moyens en lecture et en mathématiques au début du cycle primaire, les corrélats des conditions d'apprentissage en classe et à l'école varient considérablement d'un pays à l'autre, mais également entre lecture et mathématiques (pour plus de détails, voir l'annexe B.5 en ligne, tableaux B.5.5 et B.5.6). Par exemple, dans le pays le plus performant (le Burundi), de meilleurs scores en lecture et en mathématiques étaient associés à plusieurs facteurs : moins d'absentéisme des enseignants, cantine scolaire gratuite et supports d'apprentissage gratuits pour les enfants. Les meilleurs scores en mathématiques étaient par ailleurs associés à un plus grand nombre d'enseignants de sexe féminin, à la disponibilité de l'électricité dans les classes, à un plus grand nombre d'élèves par classe et à la présence de latrines ou de toilettes dans les écoles. De moins bons scores étaient associés aux écoles privées. À titre de comparaison, dans un autre pays très performant (le Sénégal), des meilleurs scores en lecture étaient associés à l'aménagement du territoire, à la gratuité du matériel pour les enfants et à un plus grand nombre d'enseignants par classe, tandis que de moins bons scores étaient associés à la disponibilité de l'électricité dans les classes. De meilleurs scores en mathématiques y étaient associés à une plus grande participation communautaire, aux écoles privées, à la gratuité du matériel pour les enfants et à un plus grand nombre d'enseignants par classe.

Ressources d'apprentissage et composition socioéconomique des écoles

Le milieu familial d'un élève est corrélé à ses scores en lecture et en mathématiques : la situation socioéconomique moyenne des élèves d'une école donnée

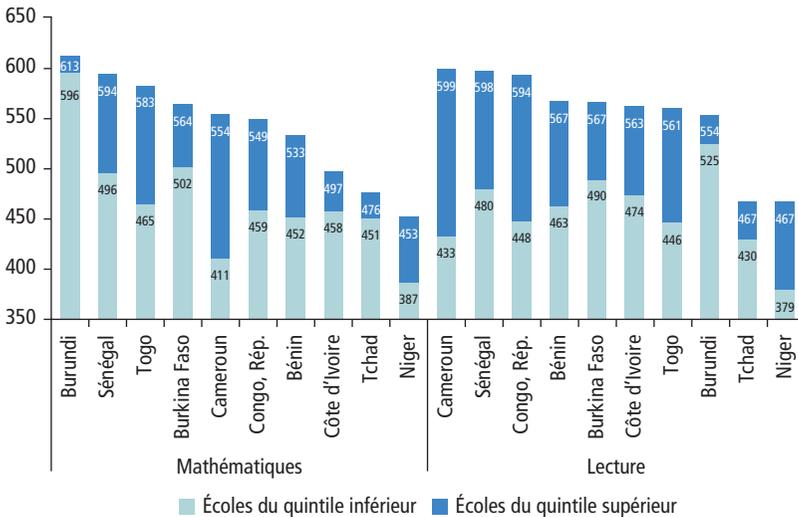
pourrait donc affecter l'apprentissage de tous les élèves de l'établissement, c'est ce qu'on appelle la composition socioéconomique. Dans le cadre du PASEC, la composition socioéconomique est mesurée à l'aide d'un indice socioéconomique (ISE). L'indice socioéconomique moyen des écoles, mesuré en fin de cycle primaire, était effectivement corrélé aux scores en lecture et en mathématiques en début de cycle (deuxième année) au Burkina Faso, au Burundi et au Sénégal, mais il était sans rapport avec les scores en fin de cycle dans les sept autres pays. À l'exception du Burundi, les résultats aux évaluations sont très différents selon que les élèves fréquentent les écoles du quintile socioéconomique supérieur ou celles du quintile inférieur (graphique 2.34).

Dans neuf des dix pays participant au PASEC, les scores des écoles du quintile supérieur dépassaient ceux des écoles du quintile inférieur de 72 points en lecture et de 55 points en mathématiques. Au Burundi, la différence était inférieure à 20 points en lecture et à 30 points en mathématiques.

Il est intéressant de noter qu'en mathématiques, le score moyen des écoles du quintile *inférieur* du Burundi (596) était plus élevé que le score moyen des écoles du quintile *supérieur* de tous les autres pays (453-594). En lecture, les scores des écoles du quintile inférieur du Burundi étaient également meilleurs que ceux

Graphique 2.34 Résultats moyens en lecture et en mathématiques en sixième année dans les écoles du quintile socioéconomique inférieur et supérieur dans différents pays d'Afrique francophone

Chiffres de 2014



Source : Analyse des micro-données du PASEC 2014.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie) ; ISE = indice socioéconomique.

des écoles similaires dans les autres pays et des écoles du quintile supérieur du Tchad et du Niger.

À l'exception du Burundi, les écoles du quintile socioéconomique inférieur étaient également celles dont les conditions d'enseignement et d'apprentissage étaient mauvaises. Au Burundi, les élèves des écoles à ISE faible (lignes bleu clair du graphique 2.35, section a.) avaient généralement accès aux mêmes conditions d'apprentissage que ceux des écoles à ISE élevé (lignes bleu foncé), disposant parfois d'encore plus de ressources. Dans la plupart des autres pays (par exemple au Cameroun), les élèves fréquentant les écoles à ISE élevé avaient accès à beaucoup plus de ressources d'apprentissage que ceux des écoles à ISE faible (graphique 2.35, section b).

Comment expliquer que le Burundi réussit à répartir ses ressources de manière plus équitable que les autres pays de la région ? Cette plus grande équité explique-t-elle les performances relativement meilleures du Burundi ? Les politiques éducatives décrites plus haut dans ce chapitre (encadré 2.2) apportent quelques réponses.

Corrélat de l'apprentissage en Afrique australe et en Afrique de l'Est

SACMEQ III (2007)

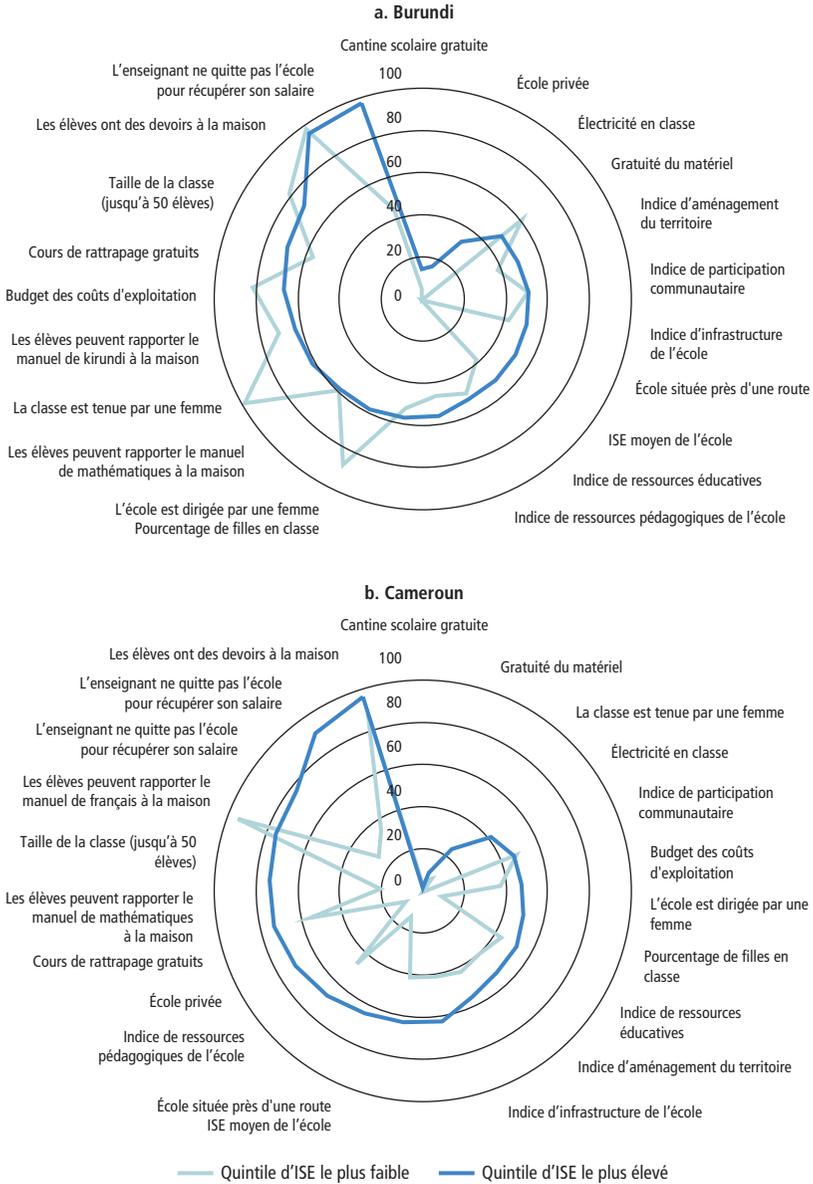
Trois analyses des données du SACMEQ III (2007) ont mis en lumière les corrélats de l'apprentissage dans les quinze systèmes éducatifs d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est ayant participé à cette évaluation. L'analyse des corrélats entre les écoles, les salles de classe et les enseignants permet de tirer les conclusions suivantes, après avoir pris en compte les caractéristiques d'admission des élèves : (a) les caractéristiques corrélées à des scores plus élevés en lecture et en mathématiques varient d'un pays à l'autre ; (b) quelques caractéristiques des écoles, des salles de classe et des enseignants sont invariablement associées à un meilleur apprentissage des élèves dans les pays de la région (Altinok, 2013 ; Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold, 2017 ; Hungi, 2011). Il s'agit notamment d'accroître les ressources des élèves, le temps d'enseignement et les connaissances du personnel enseignant, comme nous l'expliquons plus en détail ci-après.

Contrairement à Hungi (2011) et Altinok (2013), Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold (2017) ont également analysé les données du SACMEQ II (2000). Les conclusions de ces trois analyses présentent certaines différences.

Caractéristiques des élèves. Les caractéristiques systématiquement liées à l'apprentissage des élèves étaient l'âge (les plus jeunes obtenant de meilleurs scores), le sexe (les effets variant d'un pays à l'autre), le fait d'avoir redoublé une année scolaire (les non-redoublants obtenant de meilleurs scores), le milieu socioéconomique (les élèves plus aisés obtenant de meilleurs scores), le fait de

Graphique 2.35 Ressources et caractéristiques des écoles à ISE élevé et des écoles à ISE faible au Burundi et au Cameroun

Chiffres de 2014



Source : Analyse des micro-données du PASEC 2014.

Note : PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie) ; ISE = indice socioéconomique.

parler la langue de l'évaluation à la maison (synonyme de meilleurs scores en lecture) et les absences scolaires (les élèves ayant été moins souvent absents obtenant de meilleurs scores).

Ressources des écoles. Certaines ressources étaient fortement associées à de meilleurs scores en lecture et en mathématiques dans dix pays (Hungu, 2011). Par exemple, au Botswana, à Maurice, au Mozambique (en mathématiques seulement), en Namibie et aux Seychelles, les élèves qui n'avaient pas de manuel de mathématiques ou de lecture obtenaient des scores nettement plus mauvais que les élèves qui avaient un accès exclusif aux manuels ou qui les partageaient (Hungu, 2011). Par ailleurs, un plus grand nombre d'élèves par classe était associé à des scores plus faibles (Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold, 2017).

Temps d'enseignement. L'absentéisme des enseignants était lié à une baisse générale des résultats scolaires (Bietenbeck Piopiunik et Wiederhold, 2017) et à des scores inférieurs en mathématiques au Botswana, au Malawi, au Mozambique et en Ouganda (Hungu, 2011).

Connaissances des enseignants. Une bonne maîtrise des matières enseignées est en général fortement associée à de meilleurs scores des élèves (Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold, 2017). Cette association était parfois plus marquée dans certains pays, avec des différences mineures entre analyses. Hungu (2011) a constaté que les élèves obtenaient de meilleurs scores en lecture et/ou en mathématiques en Afrique du Sud, au Botswana, en eSwatini, au Kenya, en Namibie et en Tanzanie lorsque leurs professeurs avaient de meilleurs scores en lecture et/ou en mathématiques. Altinok (2013) n'a toutefois obtenu des résultats similaires que dans cinq pays, en Afrique du Sud, au Botswana, au Mozambique, en Namibie et en Tanzanie. Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold (2017) ont étudié les effets de l'accroissement des connaissances disciplinaires des enseignants de douze pays du SACMEQ au niveau du pays où les enseignants ont obtenu les meilleurs résultats en termes de connaissances disciplinaires (c'est-à-dire du Kenya en mathématiques et des Seychelles en lecture). Il faudrait pour ce faire augmenter les scores des enseignants de plus de 100 points en mathématiques dans neuf systèmes éducatifs (Botswana, eSwatini, Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibie, Tanzanie, Zambie et Zanzibar) et de plus de 100 points en lecture dans quatre systèmes éducatifs (Malawi, Mozambique, Tanzanie et Zanzibar). L'effet global estimé sur les performances des élèves était compris entre 0,03 et 0,08 écart-type en mathématiques et entre 0,01 et 0,08 écart-type en lecture.

La corrélation entre les connaissances des enseignants et l'apprentissage des élèves varie selon les sous-groupes d'élèves, les pays et les analyses. Par exemple, dans certains pays, les connaissances des enseignants avaient un impact plus important sur les élèves les moins performants : Altinok (2013) a ainsi constaté dans quatre pays (en Afrique du Sud, au Botswana, en eSwatini et en Ouganda) que les élèves les plus faibles apprenaient mieux lorsque leurs enseignants

avaient obtenu de bons scores. Les connaissances des enseignants avaient un effet plus marqué sur les élèves des milieux aisés dans certains pays, et sur les élèves de la classe moyenne dans d'autres : Shepherd (2015) et Zakharov, Tshenko et Carnoy (2016) ont constaté qu'en Afrique du Sud, les connaissances disciplinaires des enseignants et l'apprentissage des élèves n'étaient corrélés de façon positive que chez les élèves des milieux aisés, ce qui pourrait être lié à l'histoire unique du pays en matière d'apartheid. Cependant, en eSwatini, une corrélation positive n'a été constatée que chez les élèves de la classe moyenne (Zakharov, Tshenko et Carnoy, 2016).

Des effets liés au sexe ont également été observés. Quel que soit le pays, Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold (2017) ont constaté que les connaissances des enseignants avaient des effets différents et que ceux-ci variaient selon le sexe des élèves et celui des enseignants. Altinok (2013) a constaté que les enseignants de sexe féminin avaient un impact positif et statistiquement significatif sur les acquis scolaires des filles dans trois pays.

SACMEQ IV (2013)

Les micro-données de deux pays ayant participé à l'étude SACMEQ IV, le Kenya et le Malawi, ont été mises à notre disposition et nous avons pu réaliser des analyses de régression pour cet ouvrage. Les résultats préliminaires confirment en grande partie ce qui précède. Au Kenya, une grande partie de la variance dans l'apprentissage de la lecture (44 %) et des mathématiques (41 %) était attribuable aux différences entre les écoles. Ce n'était toutefois pas le cas au Malawi, où cette part de variance n'était que de 13 % (voir les analyses de régression multi-niveaux complètes dans l'annexe B.6 en ligne, tableaux B.6.1 et B.6.2). Ces résultats soulignent l'importance des caractéristiques des élèves et des ménages, des ressources des écoles et du temps d'enseignement.

Caractéristiques des élèves et des ménages. Au Malawi, le niveau d'apprentissage était corrélé à plusieurs caractéristiques des élèves : le sexe (les garçons obtenant de meilleurs scores que les filles), le fait d'avoir redoublé (les non-redoublants obtenant de meilleurs scores), le milieu socioéconomique (les élèves plus aisés obtenant de meilleurs résultats), le fait de parler la langue de l'évaluation à la maison (synonyme de meilleurs scores en lecture), les absences scolaires (les élèves ayant été moins souvent absents obtenant de meilleurs scores) et le niveau d'éducation maternelle (les élèves dont les mères ont suivi plus d'études obtenant de meilleurs scores). Au Kenya, en plus de ces caractéristiques, les enfants ayant fréquenté l'école maternelle ont obtenu de meilleurs scores que ceux qui n'y sont pas allés.

Ressources des écoles. Au Malawi, les deux seules caractéristiques des écoles corrélées à l'apprentissage des élèves étaient le fait d'avoir un directeur d'établissement de sexe féminin (synonyme de scores plus élevés) et celui d'avoir des salles de classe plus permanentes (synonyme de scores plus élevés). Au Kenya,

les scores étaient plus élevés dans les écoles où le directeur de l'établissement était de sexe féminin et les équipements scolaires étaient plus nombreux ; ils étaient plus faibles dans les écoles où la proportion d'élèves issus de milieux socioéconomiques précaires était plus élevée.

Temps d'enseignement. Au Malawi, dans les écoles où les enseignants devaient quitter l'établissement pour récupérer leur salaire (et n'étaient donc pas disponibles pour enseigner), les scores étaient moins bons que ceux des écoles où ce n'était pas le cas.

Corrélat de l'apprentissage dans le monde au niveau du premier cycle du secondaire

Deux pays d'Afrique subsaharienne, l'Afrique du Sud et le Botswana, ont participé à l'enquête TIMSS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) la plus récente, celle de 2015, à laquelle ont participé 56 pays et systèmes éducatifs dans le monde. L'échantillon aléatoire stratifié participant à l'évaluation comprenait 292 écoles et 12 514 élèves en Afrique du Sud et 159 écoles et 5 964 élèves au Botswana. Dans ces deux pays, ce sont des élèves de neuvième année qui ont passé l'évaluation, alors que celle-ci porte sur les connaissances de huitième année. Comme cela a été indiqué précédemment, la performance moyenne des élèves de ces deux pays se situait bien en deçà de la valeur centrale de l'échelle et de la moyenne des autres pays participants.

Le pourcentage de la variance attribuable aux différences entre les écoles était élevé et conforme aux résultats observés précédemment dans le cadre du SACMEQ III (2007) : 57 % dans les deux matières pour l'Afrique du Sud, 25 % en mathématiques et 29 % en sciences pour le Botswana. Plus de 80 % de la variance entre les écoles en Afrique du Sud et 90 % de celle du Botswana pourrait s'expliquer par les caractéristiques des élèves, des enseignants et des écoles. Cette section examine les corrélats des performances en mathématiques et en sciences au niveau du premier cycle du secondaire (voir les analyses de régression multi-niveaux complètes dans l'annexe B.7 en ligne, tableaux B.7.1 et B.7.2).

Caractéristiques des élèves. Les scores en mathématiques et en sciences étaient associés aux caractéristiques des élèves, notamment à leur milieu socio-économique, à leur sexe, à leur âge, à la langue parlée à la maison et au nombre d'heures consacrées aux devoirs. Dans les deux pays, les élèves issus de milieux socioéconomiques plus aisés ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves de milieux plus précaires. Les effets du sexe des élèves différaient d'un pays à l'autre : en mathématiques comme en sciences, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats en Afrique du Sud, tandis que les filles ont obtenu de meilleurs résultats au Botswana. Les élèves plus âgés ont également obtenu de moins bons résultats que les plus jeunes. Le fait de parler régulièrement la langue d'enseignement à la maison a amélioré les scores en Afrique du Sud, mais n'a eu aucun effet au Botswana. Le fait de consacrer plus de temps aux devoirs était par

ailleurs associé à de meilleurs scores en mathématiques en Afrique du Sud mais à de moins bons résultats en sciences au Botswana.

Caractéristiques des enseignants et des salles de classe Selon les mesures de l'enquête TIMSS, les caractéristiques des enseignants ou des salles de classe n'avaient aucun lien avec les scores des élèves, à quelques exceptions près. Une plus longue expérience d'enseignement était corrélée de manière positive aux scores des élèves en sciences au Botswana, mais pas en Afrique du Sud. Le fait d'avoir un enseignant de sexe féminin était associé à de meilleures performances en mathématiques en Afrique du Sud, mais pas en sciences ; en outre, le sexe des enseignants n'était pas lié aux performances des élèves au Botswana, quelle que soit la matière. Les élèves des classes de plus grande taille ont obtenu de moins bons résultats que ceux des classes plus petites en Afrique du Sud, mais la taille des classes n'était pas liée aux performances au Botswana. Un enseignement jugé intéressant (selon les déclarations des élèves) était associé à de moins bons scores en Afrique du Sud, mais n'était pas lié aux résultats au Botswana.

Caractéristiques des écoles. Les scores en mathématiques et en sciences étaient corrélés à quelques caractéristiques des écoles, la plus importante étant la situation socioéconomique moyenne des élèves. Dans les deux pays, plus la situation socioéconomique moyenne des élèves de l'école était bonne, plus les scores en mathématiques et en sciences étaient élevés. Parmi les nombreuses caractéristiques relatives aux écoles qui auraient pu être corrélées avec l'apprentissage des élèves, seules quelques-unes demeuraient statistiquement significatives une fois l'effet de l'indice socioéconomique moyen de l'école pris en compte. En Afrique du Sud, dans les écoles où moins de 25 % des élèves avaient été évalués dans leur langue maternelle, les scores en mathématiques et en sciences étaient nettement inférieurs à ceux des écoles où une proportion plus élevée d'élèves parlait la langue de l'évaluation à la maison. Au Botswana, les écoles des petites villes, des villages ou des zones rurales éloignées ont obtenu des scores inférieurs à celles des grandes villes.

Une fois pris en compte les effets des caractéristiques des élèves, des caractéristiques des enseignants et de l'indice socioéconomique moyen de l'école, plusieurs caractéristiques des écoles n'étaient pas corrélées aux performances des élèves : le manque de ressources (tel qu'issu des déclarations des directeurs d'établissement), le fait qu'une école mette l'accent sur la réussite scolaire ou non, les problèmes de discipline scolaire, les retards et l'absentéisme des enseignants, le regroupement des élèves par niveau, et les mesures incitatives visant les enseignants de mathématiques et de sciences.

Les élèves issus de milieux aisés fréquentent des écoles plus favorisées. Dans les deux pays, plus la proportion d'élèves issus de milieux socioéconomiques aisés était élevée, plus les écoles ont bénéficié de meilleures ressources : celles-ci peuvent donc être considérées comme des écoles « favorisées ». L'écart moyen entre les scores des écoles à ISE élevé et des écoles à ISE faible était d'environ

0,5 écart-type sur l'échelle TIMSS (tableau 2.1). Les écoles à ISE faible ont par ailleurs déclaré avoir moins de ressources dédiées à l'apprentissage. Au Botswana, la pénurie de matériel pédagogique en mathématiques et en sciences affectait l'enseignement dans certaines écoles.

Les enseignants de sciences et de mathématiques des écoles à ISE faible ont signalé des problèmes plus graves en rapport avec les infrastructures physiques, notamment l'état de conservation des bâtiments (par exemple, au Botswana, 40 % des enseignants de mathématiques ont signalé qu'il s'agissait d'un « problème grave » dans les écoles à ISE faible, contre 23 % dans les écoles à ISE élevé) et l'entretien (par exemple, en Afrique du Sud, seuls 8 % des enseignants

Tableau 2.1 Scores moyens des élèves de neuvième année en mathématiques dans le cadre de l'enquête TIMSS de 2015 et exemples de ressources et pratiques de certaines écoles en Afrique du Sud et au Botswana, en fonction de l'indice socioéconomique moyen des écoles

Indicateur	Afrique du Sud		Botswana	
	Écoles à ISE faible	Écoles à ISE élevé	Écoles à ISE faible	Écoles à ISE élevé
<i>Caractéristiques des écoles</i>				
Scores en mathématiques (TIMSS, 9e année)	333	388*	376	427*
Indice socioéconomique de l'école	8,29	9,71*	8,13	9,41*
Moins de 25 % des élèves parlent la langue de l'évaluation à la maison (en %)	80	71*	92	84
L'école se situe dans une petite ville, un village ou une zone rurale éloignée (en %)	87	61*	86	49*
<i>Déclarations des enseignants (mathématiques ou sciences)</i>				
L'environnement scolaire n'est pas parfaitement sûr et ordonné (en %)	19	14	28	31
L'école rencontre des problèmes modérés à graves en termes de conditions et des ressources (en %)	74	42*	76	66
L'école ne met pas fortement l'accent sur la réussite scolaire (en %)	54	53	86	70*
<i>Déclarations des directeurs d'école</i>				
L'école ne met pas fortement l'accent sur la réussite scolaire (en %)	67	71	93	67*
Le manque de ressources en mathématiques ou en sciences affecte l'enseignement (en %)	98	89*	100	93*
L'école rencontre des problèmes de discipline modérés à graves (en %)	36	30	25	13*
L'école emploie des mesures incitatives pour les enseignants de mathématiques et de sciences (en %)	6	8	21	38

Source : Analyse des micro-données de l'enquête TIMSS 2015.

Note : ISE = indice socioéconomique ; TIMSS = Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study*). Les « écoles à ISE élevé » sont celles dont l'indice socioéconomique moyen se situait au-dessus de la médiane nationale ; les « écoles à ISE faible » étaient celles dont l'indice socioéconomique moyen se situait au-dessous de la médiane nationale.

*p < 0,01 pour la différence entre les écoles à ISE élevé et celles à ISE faible.

de sciences ont signalé qu'il ne s'agissait « pas [d'un] problème » dans les écoles à ISE faible, contre 28 % dans les écoles à ISE élevée). Dans les écoles à ISE faible, le matériel pédagogique et les ressources en technologies de l'information et de la communication (TIC) n'étaient pas assez disponibles et les enseignants ne recevaient pas assez d'aide en matière de TIC.

Cette analyse met en évidence les différences marquées entre la qualité des écoles desservant les élèves les plus défavorisés et celle des écoles desservant les élèves les plus aisés. Les enseignants et les directeurs de la plupart des établissements scolaires ont signalé que leur école était touchée par une pénurie de ressources scolaires et autres ressources ; cependant, les difficultés étaient plus marquées dans les écoles desservant les élèves issus de milieux socioéconomiques précaires. Ces problèmes seront abordés plus en détail dans le chapitre 3.

Résumé des études corrélationnelles : pas d'approche universelle

Ces analyses des corrélats de l'apprentissage en Afrique subsaharienne montrent clairement que le milieu familial des élèves influence leurs acquis scolaires et que les débuts de l'apprentissage influencent tout apprentissage ultérieur ; on observe les mêmes tendances dans le reste du monde. Les analyses prouvent également que les enfants issus de ménages précaires fréquentent en général des écoles « défavorisées » en termes de conditions d'apprentissage. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le pourcentage de variance entre les écoles est généralement plus élevé que dans les pays d'autres régions, ce qui suggère que l'équité pourrait y être un problème plus important.

Les analyses détaillées indiquent également que les caractéristiques des écoles et des salles de classe corrélées aux acquis scolaires varient énormément d'un pays à l'autre. En d'autres termes, les différentes pratiques appliquées dans les écoles et les salles de classe ont des tailles d'effet différentes selon les pays. Cela implique que les pays doivent être en mesure de faire face à leur propre situation en matière d'éducation : ils doivent donc utiliser les données issues de leurs propres systèmes.

La section suivante passe en revue les conclusions d'expérimentations aléatoires portant sur les interventions mises en œuvre en Afrique subsaharienne pour améliorer l'apprentissage et la participation scolaire, en particulier chez les élèves issus de milieux (plus) défavorisés.

Interventions efficaces en Afrique subsaharienne

Lorsqu'elles sont soigneusement conçues, les expérimentations aléatoires fournissent les données probantes les plus solides, mais relativement peu d'entre elles ont été menées en Afrique subsaharienne. La méta-analyse la plus récente a examiné 56 études portant sur 52 interventions uniques visant à améliorer

l'apprentissage ou la participation scolaire (taux d'inscription et fréquentation scolaire) dans vingt et un pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2015 (Snilstveit *et al.*, 2015)²³, couvrant toutes les évaluations d'impact réalisées jusqu'en 2013, déjà examinées par Evans et Popova (2015), en y rajoutant des études plus récentes (allant jusqu'en 2015). Elle a également évalué la taille d'effet de chaque intervention, ce qui nous permet de comparer leur efficacité. Les interventions visaient l'enseignement primaire et/ou le premier cycle du secondaire, mais la plupart d'entre elles ne se sont intéressées qu'à l'enseignement primaire.

Les niveaux d'intervention visés par l'analyse étaient les suivants :

- *Les enfants* – ces interventions tentent d'améliorer la capacité des élèves à profiter de leur scolarisation ou de les motiver à investir temps et ressources dans leur propre éducation.
- *Les ménages* – ces interventions cherchent à réduire ou à éliminer les obstacles financiers rencontrés par les ménages en termes d'accès à l'éducation.
- *Les écoles* – ces interventions tentent d'améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage dans les écoles et les salles de classe.
- *Les enseignants* – l'embauche d'un plus grand nombre d'enseignants, la réduction du nombre d'élèves par enseignant ou l'amélioration de la formation par exemple.
- *Les interventions systémiques* – ces interventions cherchent à modifier le système éducatif au niveau de la communauté, de l'administration locale, du district, de l'État ou de la nation.
- *Les interventions multi-niveaux* – ces interventions visent au moins deux des niveaux mentionnés ci-dessus.

Dans de nombreux cas, les interventions ont été mises en œuvre dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, mais pas dans ceux d'Afrique subsaharienne (tableau 2.2). Les interventions les plus étudiées dans la région ont été la pédagogie structurée (11 études) et les transferts en espèces (7 études). Trois interventions n'ont fait l'objet d'aucune évaluation d'impact : l'enseignement assisté par ordinateur, la remédiation scolaire et les évaluations diagnostiques. Par ailleurs, une seule évaluation d'impact a porté sur la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. En outre, certaines interventions particulièrement pertinentes pour les pays d'Afrique subsaharienne (notamment celles portant sur la création d'internats et la modification de la langue d'enseignement) n'ont pas fait l'objet d'évaluations d'impact au cours de la période considérée. Dans l'ensemble, onze études ont porté sur les interventions visant les enfants, onze autres sur celles visant les ménages, dix-huit sur celles visant les écoles, cinq sur celles visant les enseignants, huit sur les interventions systémiques et trois sur les interventions multi-niveaux.

Tableau 2.2 Types d'interventions visant à stimuler l'apprentissage ayant été analysées par des études de haute qualité dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, en Afrique subsaharienne ou dans le monde entre 1990 et 2015

Niveau d'intervention	Type d'intervention	Toutes les études	Études en Afrique subsaharienne	Pays d'Afrique subsaharienne concernés et nombre d'études par pays (entre parenthèses)	
Enfant	Programmes de repas scolaires	16	3	Burkina Faso (1), Kenya (1), Sénégal (1)	
	Programmes de santé dans les écoles	16	5	Kenya (3), Malawi (1), Zambie (1)	
	Campagnes d'information sur les avantages de l'éducation	4	1	Madagascar (1)	
	Bourses au mérite	11	2	Bénin (1), Kenya (1)	
Ménage	Transferts en espèces	49	7	Malawi (2), Burkina Faso (1), Lesotho (1), Afrique du Sud (1), Tanzanie (1), Zimbabwe (1)	
	Réduction ou élimination des frais à charge des familles	9	4	Gambie (1), Kenya (1), Afrique du Sud (1), Ouganda (1)	
École	Pédagogie structurée	21	11	Kenya (5), Ouganda (2), Libéria (1), Mali (1), Afrique du Sud (1), Soudan (1)	
	Enseignement assisté par ordinateur	18	Aucune		
	Remédiation scolaire	4	Aucune		
	Temps supplémentaire à l'école	3	1	Éthiopie (1)	
	Regroupement des élèves par niveau	3	1	Kenya (1)	
	Nouvelles écoles et infrastructures	7	2	Kenya (1), Niger (1)	
	Apport de matériel	4	3	Kenya (2), Sierra Leone (2)	
	Mesures incitatives	10	1	Kenya (1)	
Enseignant	Évaluation diagnostique	2	Aucune		
	Formation des enseignants	1	1	Congo, Rép. dém. (1)	
	Recrutement d'enseignants supplémentaires	8	3	Kenya (2), Togo (1)	
	Système	Gestion autonome des écoles	14	3	Gambie (1), Niger (1), Sénégal (1)
		Suivi communautaire	11	4	Ouganda (2), Kenya (1), Madagascar (1)
Partenariats public-privé et enseignement privé		13	1	Ouganda (1)	
Multi-niveaux	Interventions « multi-niveaux »	12	3	Burkina Faso (2), Kenya (1)	

Source : Sur la base de Snilstveit *et al.* (2015).

Tableau 2.3 Nombre d'études d'interventions visant à stimuler l'apprentissage dans les méta-analyses par pays d'Afrique subsaharienne

Nombre d'études par pays	Pays
20	Kenya
6	Ouganda
4	Burkina Faso
3	Afrique du Sud ; Malawi
2	Gambie ; Madagascar ; Niger ; Sénégal
1	Bénin ; Congo, Rép. dém. ; Éthiopie ; Lesotho ; Libéria ; Mali ; Sierra Leone ; Soudan ; Tanzanie ; Togo ; Zambie ; Zimbabwe

Source : Sur la base de Snilstveit et al. (2015).

En ce qui concerne les pays couverts en Afrique subsaharienne, le Kenya est clairement un cas particulier : pas moins de vingt études s'y sont déroulées. Les autres pays couverts par les interventions étudiées sont l'Ouganda (six études), le Burkina Faso (quatre), l'Afrique du Sud, Madagascar et le Malawi (trois chacun) et la Gambie, le Niger et le Sénégal (deux chacun) ; dans chacun des douze autres pays, une seule étude a été réalisée (tableau 2.3). Dans la plupart des cas, la taille d'effet moyenne calculée en Afrique subsaharienne ne reposait donc que sur un petit nombre d'études, alors que la taille d'effet moyenne calculée pour l'ensemble des études reposait sur un bien plus grand nombre d'études.

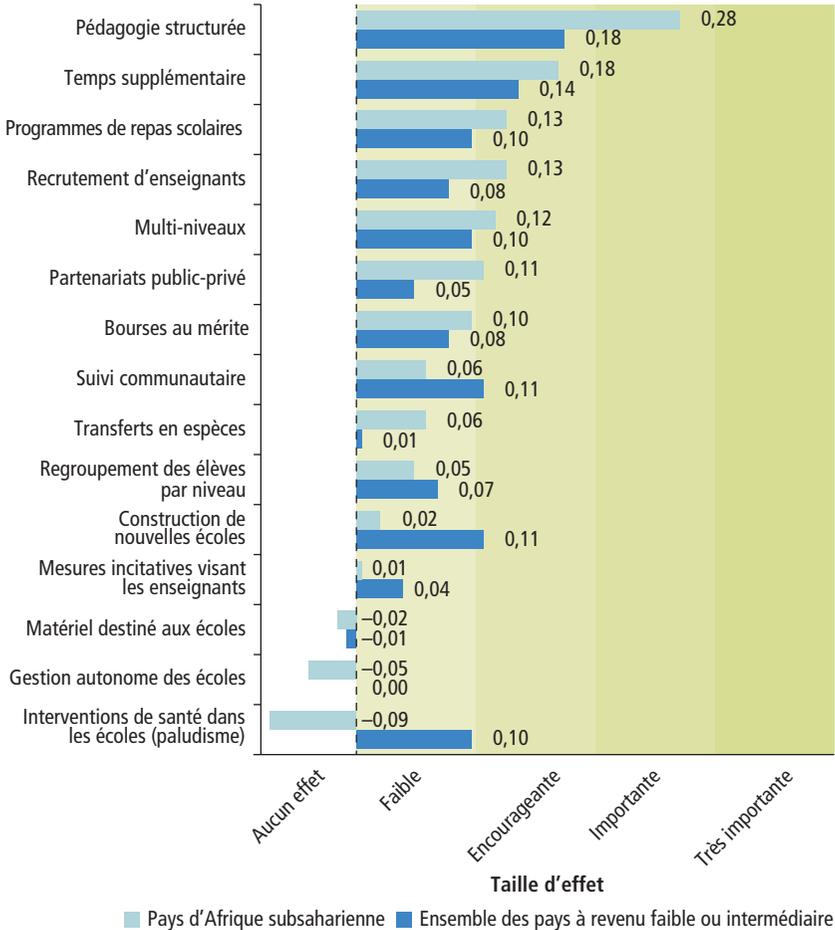
Les interventions qui améliorent l'apprentissage

En général, les interventions visant à renforcer l'apprentissage ont eu un impact (une taille d'effet) plus important en Afrique subsaharienne que dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire, comme le montre le graphique 2.36. Ainsi, c'est en Afrique subsaharienne que les interventions « multi-niveaux » ont eu l'impact le plus marqué ; ce fut également le cas pour les interventions visant les écoles et les enseignants (pour plus de détails, voir l'annexe B.8 en ligne). Celles ciblant les enseignants semblent particulièrement importantes dans la région : elles seront abordées plus en détail dans le chapitre 4.

Certaines interventions ont évidemment été plus efficaces que d'autres ; par ailleurs, certaines ont été plus efficaces en Afrique subsaharienne que dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire (graphique 2.36). Les cinq interventions qui ont le plus stimulé l'apprentissage en Afrique subsaharienne sont les suivantes :

- *La pédagogie structurée*, dont la taille d'effet est en moyenne de 0,28 écart-type (en Afrique du Sud, au Kenya, au Libéria, au Mali et en Ouganda), est définie comme un ensemble incluant formation des enseignants, supports d'apprentissage en classe pour les élèves, et accompagnement permanent, ressources et matériel pour les enseignants.

Graphique 2.36 Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer les résultats d'apprentissage en Afrique subsaharienne et dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire



Sources : Sur la base de Snilstveit *et al.* (2015) ; données de l'annexe B.8 en ligne.

Note : « Temps supplémentaire » fait référence à une augmentation du temps d'apprentissage (allongement de la journée ou de l'année scolaire). « Multi-niveaux » fait référence aux interventions qui visent plusieurs niveaux : élèves, enseignants, écoles et/ou parents. « Pédagogie structurée » se définit comme un ensemble, comprenant la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et un accompagnement permanent pour les enseignants. « Taille d'effet » fait référence à l'efficacité d'une intervention donnée et s'exprime en unité d'un écart-type : les tailles d'effet inférieures à 0,1 écart-type sont « faibles », celles comprises entre 0,1 et 0,25 sont « encourageantes » et celles supérieures à 0,25 sont « importantes ».

- *Le temps d'apprentissage supplémentaire*, dont la taille d'effet est en moyenne de 0,18 écart-type (en Éthiopie), est définie comme un allongement de la journée ou de l'année scolaire grâce à l'élimination des doubles vacances ou à l'ajout de temps d'apprentissage supplémentaires.
- *La distribution de repas scolaires* (au Burkina Faso, au Kenya et au Sénégal) consiste en la distribution de rations à ramener à la maison ou de repas à manger à l'école.
- *Le recrutement d'enseignants* (au Kenya et au Togo) consiste en l'embauche de nouveaux enseignants, y compris d'enseignants contractuels.
- *Les interventions multi-niveaux* (au Burkina Faso et au Kenya) comprennent un ensemble d'interventions, par exemple un plus grand nombre de salles de classe, un apport de matériel pédagogique, un allongement de la journée scolaire, la distribution d'uniformes ou de repas, le recrutement d'enseignants supplémentaires et l'information des parents.

L'encadré 2.3 a détaillé certaines des interventions les plus efficaces, en s'attardant notamment sur quelques exemples choisis pour représenter les interventions de repas scolaires et de pédagogie structurée aux effets les plus marqués sur l'apprentissage des élèves. L'encadré 2.4 ci-dessous décrit un programme « multi-niveaux » (BRIGHT, *Burkinabe Response to Improve Girls' Chances to Succeed*) qui a pris de l'ampleur en Afrique subsaharienne et qui continue à renforcer l'apprentissage.

ENCADRÉ 2.4

Le programme BRIGHT : une intervention « multi-niveaux » ciblant des filles de milieu rural au Burkina Faso

BRIGHT (*Burkinabe Response to Improve Girls' Chances to Succeed*, « la réponse burkinabè pour améliorer les chances de succès des filles ») fait référence à un programme de construction d'écoles primaires plus adaptées aux filles dans les régions rurales du Burkina Faso. Il a été conçu pour augmenter les taux de scolarisation et de succès des filles dans l'enseignement primaire dans les dix provinces où le taux de scolarisation primaire des filles était le plus faible. Grâce au programme BRIGHT, 132 écoles primaires ont été construites et un ensemble d'interventions complémentaires a été élaboré pour accroître la scolarisation des filles. Les écoles ont été construites suivant un modèle à trois salles de classe, avec des logements pour trois enseignants, ainsi que des latrines séparées pour les garçons et les filles. Dans chaque village sélectionné, l'emplacement de l'école a été délibérément choisi pour que celle-ci soit située à proximité d'une source d'eau ; un puits de forage a également été installé à proximité de chaque école. Dans chacune des 132 écoles, les trois salles de classe, chacune à l'usage exclusif d'une classe entre la première et la troisième

(suite page suivante)

Encadré 2.4 (suite)

année, ont été construites entre 2005 et 2008 et trois autres, pour la quatrième à la sixième année, ont suivi entre 2009 et 2012.

Les interventions complémentaires mises en œuvre pendant ces sept années ont été les suivantes :

- Des cantines scolaires, avec un repas quotidien pour tous les garçons et toutes les filles ayant été à l'école ;
- Un panier de denrées alimentaires à emporter à la maison chaque mois destiné aux filles ayant eu une fréquentation de plus de 90 % ;
- Des kits et manuels scolaires pour tous les élèves ;
- Une campagne de mobilisation communautaire sur la question de l'éducation des filles ;
- Un programme d'alphabétisation destiné aux adultes et de tutorat pour les filles ;
- Le renforcement des capacités des responsables locaux du ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), des encadrants de *bisongo* (garderies) et des enseignants.

Le programme a été mis en œuvre avec application. Une évaluation d'impact a comparé les résultats des enfants des 132 villages BRIGHT (groupe participant) et de ceux de 161 villages similaires qui ont demandé à participer au programme mais n'ont pas été sélectionnés (groupe témoin). Des évaluations à court, moyen et long terme ont été effectuées en 2008, 2012 et 2015.

Le tableau E2.4.1 illustre les différences observées entre les résultats des enfants des écoles BRIGHT et de ceux des écoles témoins. Dans tous les cas, les résultats sont meilleurs pour les enfants des écoles BRIGHT. Dix ans après sa mise en place, le programme a continué à avoir d'importantes répercussions positives sur les taux de scolarisation et les résultats des évaluations, quoique leur ampleur ait diminué avec le temps. Le taux d'achèvement du cycle primaire était également meilleur pour les enfants des écoles BRIGHT, avec une taille d'effet plus importante pour les filles. L'impact sur les résultats des évaluations a par ailleurs été plus important chez les filles que chez les garçons.

Tableau E2.4.1 Impacts du programme BRIGHT sur la scolarisation, les scores aux évaluations et les taux d'achèvement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso (2008–2015)

Type d'impact	2008	2012	2014
Déclare s'être inscrit (en pp.)	18,5***	15,4***	6,0***
Présent à l'école le jour de la visite (en pp.)	16,0***	na.	na.
Scores en mathématiques (en écart-type)	0,40***	0,29***	0,19***
Scores en français (en écart-type)	0,37***	0,29***	0,18***
Achèvement du cycle primaire : filles (en pp.)	na.	na.	13,5***
Achèvement du cycle primaire : garçons (en pp.)	na.	na.	8,8***

Source : Davis *et al.* (2016).

Notes : na. = non applicable ; pp. : points de pourcentage. Les entrées de ce tableau comparent les résultats des élèves des écoles BRIGHT avec ceux d'un groupe d'élèves témoin.

*** $p < 0,01$.

Il est intéressant de noter que les interventions de santé en milieu scolaire (notamment vis-à-vis du paludisme), la distribution de supports d'apprentissage aux écoles et la gestion autonome des écoles ont eu des effets négatifs sur les acquis scolaires (scores en mathématiques et en langues) en Afrique subsaharienne. Les interventions qui n'ont pas amélioré l'apprentissage de façon significative (taille d'effet inférieure à 0,10), ou qui l'ont même influencé de manière négative dans certains cas, sont les suivantes :

- les interventions de santé dans les écoles ;
- le suivi communautaire ;
- les transferts en espèces ;
- le regroupement des élèves par niveau ;
- les mesures incitatives visant les enseignants ;
- l'apport de matériel scolaire ;
- l'ouverture de nouvelles écoles ;
- la gestion autonome des écoles.

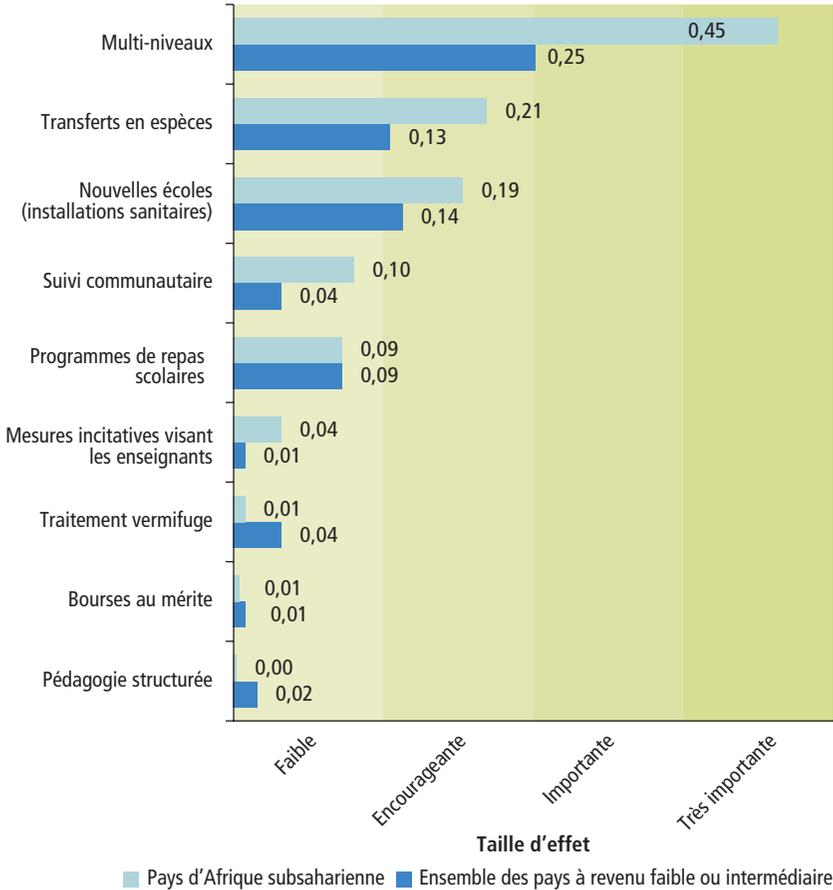
Dans quelques cas, les interventions ont eu un impact sensiblement plus marqué en Afrique subsaharienne sur certains acquis scolaires (scores en lecture, scores en mathématiques ou scores « composites ») que dans l'ensemble des pays. Parmi celles-ci, notons les trois interventions suivantes :

- *la pédagogie structurée* a augmenté les scores en mathématiques et en langues de manière plus importante en Afrique subsaharienne (taille d'effet de 0,28 dans la région et de 0,18 en moyenne pour l'ensemble des pays) ;
- *les programmes de distribution de repas scolaires* ont augmenté les scores composites de manière plus importante au Kenya et au Sénégal (taille d'effet moyenne de 0,26, au lieu de 0,14 pour l'ensemble des pays) ;
- *les partenariats public-privé* ont augmenté les scores en mathématiques de manière plus importante en Ouganda (taille d'effet de 0,14, au lieu de 0,05 pour l'ensemble des pays).

Les interventions qui améliorent la fréquentation scolaire

Plusieurs interventions ont amélioré la fréquentation scolaire en Afrique subsaharienne. Leurs effets y ont été généralement plus prononcés que dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire (graphique 2.37). Les interventions multi-niveaux, les transferts en espèces, l'amélioration de l'hygiène dans les infrastructures scolaires et le suivi communautaire ont tous eu un impact significatif sur l'amélioration de la fréquentation scolaire (taille d'effet de 0,10 ou plus). La taille d'effet des interventions multi-niveaux était particulièrement importante en Afrique subsaharienne (0,45). L'encadré 2.5 met en évidence certaines interventions qui se sont avérées efficaces dans la région.

Graphique 2.37 Efficacité moyenne des interventions visant à améliorer la fréquentation scolaire en Afrique subsaharienne et dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire



Source : Sur la base de Snilstveit *et al.* (2015) ; données de l'annexe B.8 en ligne.

Note : « Multi-niveaux » fait référence aux interventions qui visent plusieurs niveaux : élèves, enseignants, écoles et/ou parents. « Pédagogie structurée » se définit comme un ensemble, comprenant la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et un accompagnement permanent pour les enseignants. « Taille d'effet » fait référence à l'efficacité d'une intervention donnée et s'exprime en unité d'un écart-type : les tailles d'effet inférieures à 0,1 écart-type sont « faibles », celles comprises entre 0,1 et 0,25 sont « encourageantes », celles comprises entre 0,25 et 0,40 sont « importantes » et celles supérieures à 0,40 sont « très importantes ».

ENCADRÉ 2.5**Exemples d'interventions visant à encourager la fréquentation scolaire en Afrique subsaharienne****Interventions multi-niveaux**

Le programme BRIGHT (*Burkinabe Response to Improve Girls' Chances to Succeed*, « la réponse burkinabè pour améliorer les chances de succès des filles »), décrit précédemment dans l'encadré 2.4, est un exemple d'intervention multi-niveaux qui a permis d'accroître la fréquentation scolaire. Suivent quelques exemples des deux types d'interventions les plus efficaces après les interventions multi-niveaux : les transferts en espèces et l'installation d'infrastructures sanitaires.

Transferts en espèces

Le programme de transferts en espèces de Zomba, au Malawi, a encouragé la fréquentation scolaire des élèves du secondaire en offrant chaque mois des transferts en espèces aux ménages et en payant directement les frais de scolarité (Baird, McIntosh et Özler, 2010). Pour prétendre aux transferts conditionnels, les élèves devaient justifier de leur assiduité à l'école de façon mensuelle, tandis que d'autres élèves n'étaient soumis à aucune condition particulière. Les guichets de paiement se situaient au centre des villes et villages, dans des endroits bien connus comme des églises ou des écoles. Les transferts conditionnels en espèces ont permis une augmentation de la fréquentation scolaire équivalente à 0,54 écart-type, tandis que les transferts inconditionnels ont quant à eux permis une augmentation de 0,37 écart-type.

Le projet de prévention du VIH et des MST du Manicaland au Zimbabwe a étudié l'impact de différentes formes de transferts en espèces se décomposant en un transfert de base par ménage et un supplément pour chaque enfant (dans une limite de trois enfants maximum par famille) en milieu urbain et périurbain (Robertson *et al.*, 2013). Dans le cas des familles soumises à un régime de conditionnalité, la fréquentation scolaire des enfants faisait l'objet d'un suivi, avec des vérifications ponctuelles. La formule de transferts conditionnels en espèces a permis d'augmenter la fréquentation scolaire de 0,36 écart-type, tandis que les transferts inconditionnels ont augmenté la fréquentation scolaire de 0,30 écart-type.

Installation d'infrastructures sanitaires

Les opérations de promotion de l'hygiène, de traitement de l'eau et d'installation de sanitaires mises en œuvre au Kenya ont fait l'objet de deux interventions différentes (Freeman *et al.*, 2012). La première intervention concernait la promotion de l'hygiène et le traitement de l'eau. Les enseignants ont reçu une formation de trois jours sur la promotion de l'hygiène, les changements de comportement et les méthodes de traitement de l'eau ; ils ont également reçu des visites de suivi régulières pendant l'année scolaire. Le programme a fourni des réservoirs d'eau potable et d'autres destinés au lavage des mains, ainsi qu'un don ponctuel de WaterGuard, un produit de chloration

(suite page suivante)

Encadré 2.5 (suite)

permettant de désinfecter l'eau au point d'utilisation, en dose suffisante pour couvrir une année. La deuxième intervention a fourni ces mêmes éléments, mais également des latrines. Les élèves des écoles faisant l'objet de ces interventions et des écoles témoins ont par ailleurs reçu un traitement vermifuge en deux fois, correspondant à une dose unique de 400 mg d'albendazole. Le programme a permis une augmentation de la fréquentation scolaire correspondant à 0,19 écart-type.

Conclusion : mettre en œuvre des interventions probantes en Afrique

Les analyses portant sur l'apprentissage en Afrique subsaharienne démontrent ce qui suit :

- La « crise de l'apprentissage » est très claire : les niveaux d'apprentissage en Afrique subsaharienne sont inférieurs à ceux des autres régions, même si certains pays présentent des signes d'amélioration.
- Dans les pays du groupe 1, les niveaux d'apprentissage sont généralement plus élevés que dans les autres groupes de la région : les pays peuvent donc réussir à renforcer les acquis scolaires tout en développant l'accès à l'éducation.
- Les acquis scolaires des élèves d'Afrique subsaharienne et de ceux d'autres régions du monde sont difficilement comparables, car leurs milieux familiaux sont très différents. En Afrique subsaharienne, une proportion beaucoup plus élevée d'élèves sont issus de milieux socioéconomiques précaires, ne disposant que de peu de ressources éducatives à la maison et étant beaucoup plus susceptibles de vivre en milieu rural et de devoir couvrir de longues distances pour se rendre à l'école.
- La langue parlée à la maison joue un rôle important dans l'apprentissage en Afrique subsaharienne, le fait de ne pas parler la langue d'enseignement à la maison affectant fortement les acquis scolaires. Les répercussions sur les compétences de base en lecture/écriture et en calcul sont importantes et les élèves concernés continuent d'être désavantagés au primaire et dans le premier cycle du secondaire. La proportion d'élèves touchés par ce phénomène est beaucoup plus élevée en Afrique subsaharienne que dans les autres régions.
- Les différences d'apprentissage entre les filles et les garçons diffèrent d'un pays à l'autre, les filles obtenant de meilleurs résultats que les garçons dans certains pays et les garçons obtenant de meilleurs résultats que les filles dans d'autres. À l'échelle internationale, on observe peu de différences

entre les sexes dans le primaire et le premier cycle du secondaire ; cependant, en Afrique subsaharienne et notamment dans les pays du groupe 1, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture et les garçons en mathématiques.

- Une part importante de la variance dans les acquis scolaires peut être attribuée aux différences observées *entre* les écoles plutôt qu'à celles observées *au sein* des écoles, ce qui suggère des inégalités dans les possibilités d'apprentissage :
 - une grande partie de la différence observée entre les écoles peut s'expliquer par la situation socioéconomique moyenne de leurs élèves ;
 - les élèves qui fréquentent les « écoles à ISE élevé » bénéficient généralement de meilleurs environnements d'apprentissage : ce sont des écoles qui ont plus de ressources, qui mettent davantage l'accent sur la réussite scolaire et qui ont moins de problèmes de discipline. En Afrique francophone, le Burundi se distingue par une plus grande équité entre les écoles et de meilleurs résultats scolaires.
- L'apprentissage dans les premières années d'études semble avoir des conséquences sur tout apprentissage ultérieur. Dans les écoles d'Afrique francophone, il existe une forte corrélation entre les compétences fondamentales en lecture et en calcul en début de scolarité et le niveau de compétences ultérieur en lecture et en calcul.
- Une fois l'indice socioéconomique moyen des établissements scolaires pris en compte, peu de caractéristiques des écoles et des salles de classe sont corrélées de manière systématique à l'apprentissage des élèves ; celles qui sont associées à de meilleurs acquis scolaires varient considérablement d'un pays à l'autre. Il est donc nécessaire pour chaque pays de mener sa propre analyse afin d'identifier les interventions qui pourraient s'y avérer efficaces.

Peu d'évaluations d'impact ont été réalisées ailleurs qu'au Kenya. Les preuves sont toutefois assez solides en ce qui concerne le lien de causalité entre certaines interventions et l'amélioration des acquis scolaires ou de la fréquentation scolaire. Ces preuves peuvent fournir des indications aux pays qui cherchent à améliorer l'un ou l'autre de ces aspects.

Pour renforcer l'apprentissage des élèves, les interventions les plus efficaces visaient principalement l'école et la salle de classe :

- *la pédagogie structurée*, notamment en langues (lecture et écriture), comme en Afrique du Sud et au Libéria ;
- *le temps d'apprentissage supplémentaire*, notamment en Éthiopie ;
- *la distribution de repas scolaires* aux élèves les plus jeunes, notamment au Kenya et au Sénégal ;

- *le recrutement d'enseignants contractuels*, notamment au Togo ;
- *les interventions multi-niveaux* comprenant plusieurs des interventions mentionnées ci-dessus, en particulier au Kenya.

Pour améliorer la fréquentation scolaire, les interventions les plus efficaces étaient les suivantes :

- *les interventions multi-niveaux*, comme le programme BRIGHT au Burkina Faso ;
- *les transferts en espèces aux familles*, notamment au Malawi et au Zimbabwe ;
- *l'ouverture de nouvelles écoles* dotées de bonnes infrastructures d'hygiène (c'est également l'intervention la plus efficace pour augmenter les taux d'inscription dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, avec une taille d'effet moyenne de 0,38) ;
- *le suivi communautaire*.

Certaines interventions ont toutefois eu des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. Les données suggèrent que quatre d'entre elles (dont la gestion autonome des écoles) ne fonctionnent tout simplement pas en Afrique subsaharienne.

En outre, l'impact de certaines interventions particulièrement pertinentes pour différents pays de la région (ouverture d'internats, utilisation des technologies de l'information et de la communication, et utilisation de la langue maternelle de l'enfant comme langue d'enseignement au début du cycle primaire) n'a pas été évalué de manière rigoureuse. Ces interventions seront abordées plus en détail dans le chapitre 3.

Les implications de cette analyse sont claires :

- Il faut accorder une plus grande attention aux élèves issus de milieux défavorisés (en particulier ceux des régions rurales), qui ne connaissent pas bien la langue d'enseignement ou dont les familles manquent de ressources d'apprentissage.
- Il faut rendre les conditions d'apprentissage plus équitables entre les écoles, notamment dans les pays francophones.
- Les pays des groupes 1 et 2 devraient se concentrer sur les interventions qui *améliorent efficacement l'apprentissage* en Afrique subsaharienne, tandis que les pays des groupes 3 et 4 devraient chercher à *augmenter leurs taux d'inscription*, en mettant en œuvre certaines interventions qui se sont révélées efficaces dans d'autres pays.
- Pour obtenir des résultats positifs, l'efficacité de la mise en œuvre est essentielle et les interventions doivent reposer sur des données probantes.

Une mise en garde s'impose. Les interventions mises en œuvre en Afrique subsaharienne ont fait l'objet de peu d'études : il n'est donc pas possible de dire avec certitude dans quelle mesure une intervention donnée peut être généralisée. Deux interventions, la pédagogie structurée et la distribution de repas scolaires, ont néanmoins amélioré les acquis scolaires des élèves d'Afrique subsaharienne dans la plupart des cas et ont fait l'objet de nombreuses études. Cinq autres interventions semblent prometteuses pour renforcer l'apprentissage des élèves : les temps d'apprentissage supplémentaires, le recrutement d'enseignants supplémentaires, les interventions « multi-niveaux », les partenariats public-privé et les bourses au mérite. Les interventions qui améliorent efficacement la fréquentation scolaire sont les interventions multi-niveaux, comme par exemple l'association de transferts en espèces, de nouvelles écoles et d'un suivi communautaire.

En ce qui concerne l'élaboration des politiques éducatives, les connaissances sur l'efficacité d'une intervention donnée doivent être complétées par les informations relatives à ses coûts et à la faisabilité de sa mise en œuvre à grande échelle. Malheureusement, on connaît mal les coûts de nombreuses interventions et il est donc difficile de comparer leur rapport coût-efficacité.

Notes

1. Dans la littérature scientifique, l'expression « essais randomisés contrôlés » (soit « RCTs » en anglais) est fréquemment utilisée.
2. Les évaluations à grande échelle comprenaient les suivantes (dates de collecte des données entre parenthèses) : la deuxième Étude internationale sur les sciences (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire [IEA], 1983-1984), la deuxième Étude internationale sur les mathématiques (IEA, 1980-1982), l'Évaluation internationale sur les progrès en éducation (*Educational Testing Service* [ETS], 1988, 1991), l'Étude sur la lecture (IEA, 1990-1991), les Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) (IEA, 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 et 2015), le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ) (1995, 2000, 2007, 2013), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA+) (Conseil australien pour la recherche en éducation [ACER], 2010), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (IEA, 2011) et le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, 2014).
3. Il convient de relever que la Tanzanie continentale et l'archipel semi-autonome tanzanien de Zanzibar ont des systèmes éducatifs séparés.
4. Dans ces treize pays, les corrélations simples entre les capacités cognitives et la croissance annuelle moyenne du PIB par habitant sont proches de zéro : $-0,007$ pour les scores en mathématiques et $-0,074$ pour les scores en lecture.

5. Les niveaux de performance minimums sont les suivants, par évaluation : STEP, niveau 2 et au-dessus en lecture ; TIMSS, niveau *bas* et au-dessus en mathématiques ; PASEC, niveau *suffisant* et au-dessus en mathématiques ; PASEC, niveau *suffisant* et au-dessus en lecture ; SACMEQ, niveau 4 et au-dessus en mathématiques ; SACMEQ, niveau 4 et au-dessus en lecture ; IPS/SDI, peut lire une phrase ; EGRA, score supérieur à zéro ; PISA+, niveau 2 et au-dessus en lecture, en mathématiques et en sciences.
6. L'Afrique du Sud a fait passer l'évaluation à des élèves de huitième année et de neuvième année en 2003, mais à des élèves de neuvième année uniquement en 2011 et 2015. Le Botswana a fait passer l'évaluation à des élèves de huitième année en 2003 et 2007, mais à des élèves de neuvième année en 2011 et 2015. Le Ghana a fait passer l'évaluation à des élèves de huitième année uniquement. Pour comparer les scores d'une année à l'autre, il faut tenir compte de toute différence dans l'année d'étude à laquelle appartiennent les élèves.
7. Le « niveau de référence international *élevé* » fait référence à l'échelle de compétences de l'enquête TIMSS.
8. Dans le cadre du PISA+, dix pays non-membres de l'OCDE ont passé l'évaluation PISA (qui s'était déroulée en 2009) en 2010 (Walker, 2011).
9. L'initiative « PISA pour le développement » est un projet pilote visant à encourager la participation des pays à revenu faible ou intermédiaire aux évaluations PISA ; pour cela, les instruments d'évaluation PISA ont été adaptés afin d'améliorer leur pertinence vis-à-vis du contexte de ces pays ; les scores aux épreuves sont rapportés sur les mêmes échelles de compétence que dans l'enquête PISA principale (OCDE, 2016).
10. Par exemple, au niveau 3, « les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif » (PASEC 2015, 47).
11. La Tanzanie continentale et l'archipel semi-autonome tanzanien de Zanzibar ont des systèmes éducatifs séparés.
12. En Afrique du Sud, les écoles publiques peuvent enseigner dans la langue officielle de leur choix. De nombreux établissements choisissent de dispenser l'enseignement dans une langue africaine entre la première et la troisième année et de passer à l'anglais en quatrième année (Trudell, 2016).
13. Introduite en 2011 pour permettre aux pays à revenu faible ou intermédiaire d'évaluer plus facilement les capacités des élèves en fin de cycle primaire, l'évaluation prePIRLS (maintenant connue sous le nom de *PIRLS Literacy*) se concentre sur les connaissances les plus fondamentales en lecture. Seuls trois pays à revenu faible ou intermédiaire ont participé à l'étude prePIRLS en 2011 : l'Afrique du Sud, le Botswana et la Colombie.
14. La valeur centrale de l'échelle de compétences a été établie à 500 pour toutes les évaluations, avec un écart-type fixé à 100 points.
15. L'initiative IPS/SDI de la Banque mondiale, menée à l'échelle de l'Afrique, recueille des données permettant d'évaluer la qualité et la performance des services d'éducation et de santé. Elle a été lancée en 2010 par le biais d'enquêtes pilotes au Sénégal et en Tanzanie, suivies de la première enquête IPS/SDI au Kenya en 2012. D'autres enquêtes ont suivi au Nigeria, en Ouganda et au Togo en 2013, puis en Mozambique

- et en Tanzanie en 2014, et finalement à Madagascar et au Niger en 2016. Pour plus d'informations, voir le site des enquêtes IPS/SDI : <http://www.sdindicators.org>.
16. L'évaluation qui s'est déroulée au Malawi était similaire à l'enquête IPS/SDI mais elle n'a pas été réalisée dans le cadre de cette dernière. Les enquêteurs ont lu les instructions à haute voix et les élèves ont passé un test écrit en classe.
 17. Le pourcentage indiqué est valable pour les écoles primaires publiques de chaque pays. En Tanzanie, les résultats en langues concernent 2 736 élèves, le reste ayant passé l'évaluation en kiswahili. Les statistiques de chaque pays sont calculées en usant d'une pondération spécifique de l'échantillonnage (Bold *et al.*, 2017).
 18. Dans le cadre de l'évaluation EGRA, l'enfant doit lire des mots dans un court paragraphe et répondre à cinq questions simples sur ce qu'il ou elle a lu.
 19. Ni l'emplacement des écoles (zone urbaine ou rurale) ni les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, motivation et milieu socioéconomique familial) n'expliquent un tel écart entre les écoles ; les modèles complets expliquent 68 % de la variance entre écoles en Afrique du Sud et 77 % au Botswana.
 20. Les trente et un éléments (tirés de la question 14 du questionnaire de l'élève) étaient les suivants : journal quotidien, magazine hebdomadaire ou mensuel, horloge, eau courante, puits de forage, table pour écrire, lit, espace privé pour étudier, vélo, charrette tirée par un âne ou un cheval, voiture, moto, tracteur, électricité (secteur, générateur, solaire), réfrigérateur/congélateur, climatiseur, ventilateur électrique, machine à laver, aspirateur, ordinateur, Internet, radio, TV, magnétoscope, lecteur DVD, lecteur CD, lecteur cassette, appareil photo, appareil photo numérique, caméra, et téléphone portable ou téléphone (Spaull, 2012).
 21. Les indicateurs de la qualité de l'enseignement comprenaient, par exemple, une meilleure assiduité des enseignants et une augmentation des temps d'interaction scolaire entre les élèves et les enseignants.
 22. L'analyse de l'initiative 3ie a couvert 52 pays à revenu faible ou intermédiaire. Parmi les études analysées, 56 ont été réalisées en Afrique subsaharienne, 38 dans la région Asie de l'Est et Pacifique, 87 dans la région Amérique latine et Caraïbes, 51 en Asie du Sud, 2 dans la région Moyen-Orient et Afrique du Nord, et une en Europe. De nombreux rapports portent sur les mêmes interventions, ce qui explique les différences observées quant aux nombres de rapports, d'évaluations d'impact et d'interventions mentionnés.
 23. L'analyse de Snilstveit *et al.* (2015) a été financée par le bureau de Londres de l'Initiative internationale pour l'évaluation d'impact (3ie).

Bibliographie

- Akiba M., LeTendre G. K. et Scribner J. P. (2007), « Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries », *Educational Researcher*, vol. 36, n° 7, p. 369–387.
- Alfaro P., Evans D. K. et Holland P. (2015), « Extending the School Day in Latin America and the Caribbean », Policy Research Working Paper, n° 7309, Banque mondiale, Washington, DC.

- Altinok N. (2013), « The Impact of Teacher Knowledge on Student Achievement in 14 Sub-Saharan African Countries », article commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2013/14 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, UNESCO, Paris.
- Ammermueller A (2013), « Institutional Features of Schooling Systems and Educational Inequality: Cross-Country Evidence from PIRLS and PISA », *German Economic Review*, vol. 14, n° 2, p. 190–213.
- Baird S., McIntosh C. et Özler B. (2011), « Cash or Condition? Evidence from a Cash Transfer Experiment », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 126, n° 4, p. 1709–1753.
- Baker D., Fabrega P. R., Galindo C. et Mishook J. (2004), « Instructional Time and National Achievement: Cross-National Evidence », *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 34, n° 3, p.31–334.
- Bando R. (2010), « The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico », thèse de doctorat, University of California, Berkeley.
- Barrera-Osorio F. D, Galbert P., Gaspard J. P. Habyarimana et Sabarwal S. (2016), « Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda », Policy Research Working Paper, n° 7905, Banque mondiale, Washington, DC.
- Barro R. J (1991), « Economic Growth in a Cross Section of Countries », *Quarterly Journal of Economics* vol. 106, n° 2, p. 407–443.
- Barro R. J. et Lee J.-W (1994), « Sources of Economic Growth », *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, vol. 40, n° 1, p. 1–46.
- Barro R. J. et Sala-i-Martin X. (2004), *Economic Growth*, 2ème éd., MIT Press, Cambridge, MA.
- Beasley E. R. et Huillery E. (2017), « Willing but Unable? Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality », Policy Research Working Paper, n° 8125, Banque mondiale, Washington, DC.
- Benavot A. et Amadio M. (2004), « A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980–2000 », article commandé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2005 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*, UNESCO, Paris.
- Benveniste L., Marshall J. et Araújo M. C (2008), « Teaching in Cambodia », *Education Study*, rapport n° 44850, Banque mondiale, Washington, DC.
- Benveniste L., Marshall J. et Santibañez L. (2008), « Teaching in Lao PDR », *Education Study*, rapport n° 42971, ministère de l'Éducation, République démocratique populaire lao et Banque mondiale, Washington, DC.
- Bethell G. (2016), « Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities », document de travail, rapport n° ACS19117, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bietenbeck J., Piopiunik M. et Wiederhold S. (2017), « Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance? », *Journal of Human Resources*, doi:10.3368/jhr.53.3.0616-8002R1.

- Blimpo M., Evans D. K. et Lahire N. (2015), « Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia », Policy Research Working Paper, n° 7328, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bold T., Filmer D., Martin G., Molina E., Stacy B., Rockmore C., Svensson J. et Wane W. (2017), « Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, n° 4, p. 185–204.
- Campbell D. T. et Lyons G. M. (1975), « Social Research and Public Policies: The Dartmouth/OECD Conference », Public Affairs Center, Dartmouth College, Hanover, NH.
- Carneiro P., Koussihouédé O., Lahire N., Meghir C. et Mommaerts C. (2015), « Decentralizing Education Resources: School Grants in Senegal. », *NBER Working Paper*, n° 21063, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Conn K. (2014), « Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Rigorous Impact Evaluations », thèse de doctorat, Columbia University, New York.
- Das J., Dercon S., Habyarimana J., Krishnan P., Muralidharan K. et Sundararaman V. (2013), « School Inputs, Household Substitution, and Test Scores », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol.5, n° 2, p. 29–57.
- Davis M., Ingwersen N., Kazianga H., Linden L., Mamun A., Protik A. et Sloan M. (2016), « Ten-Year Impacts of Burkina Faso's BRIGHT Program », document de travail, *Mathematica Policy Research Reports*, Princeton, NJ.
- Day Ashley L., Mcloughlin C., Aslam M., Engel J., Wales J., Rawal S., Batley R., Kingdon G., Nicolai S. et Rose P. (2014), « The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence », rapport n° 2206 du centre EPPI, Education Rigorous Literature Review commanditée par le département du Développement international du Royaume-Uni (DFID), Londres.
- Dubeck M. et Gove A. (2015), « The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its Theoretical Foundation, Purpose, and Limitations », *International Journal of Educational Development*, vol. 40, p.315–322. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.11.004.
- Easterly, W. et Levine R. (1997), « Africa's Growth Tragedy: Policies and Ethnic Divisions », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 112, n° 4, p. 1203–1250.
- Ejakait E., Olel M., Othuon L. et Khasenye O. (2016), « A Hierarchical Linear Modelling of Teacher Effects on Academic Achievement in the Kenya Certificate of Primary Education Examination », *American Journal of Educational Research*, vol. 4, n° 14, p. 1030–1040.
- Evans D. K. et Popova A. (2015), « What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews », *World Bank Research Observer*, vol. 31, n° 2, p. 242–270.
- Figlio D. et Loeb S. (2011), « School Accountability », *Handbook of the Economics of Education*, vol.3, n° 8, p. 383–417.
- Filmer D., Molina E. et Stacy B. (2016), « What Goes On Inside the Classroom in Africa? Assessing the Relationship Between What Teachers Know, What Happened in the Classroom, and Student Performance », article pour le *Service Delivery Indicators initiative* (SDI), Banque mondiale, Washington, DC.

- Freeman M. C., Greene L. E., Dreibelbis R., Saboori S., Muga R., Brumback B. et Rheingans R. (2012), « Assessing the Impact of a School-Based Water Treatment, Hygiene and Sanitation Programme on Pupil Absence in Nyanza Province, Kenya: A Cluster-Randomized Trial », *Tropical Medicine & International Health*, vol. 17, n° 3, p. 380–391.
- Fuchs T. et Woessmann L. (2010), « What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data », In : *The Economics of Education and Training*, édité par Dustmann C., Fitzenberger B. et Machin S., p. 209–240, Physica-Verlag, Heidelberg.
- Galiani S., Gertler P. et Schargrodsky E. (2008), « School Decentralization: Helping the Good Get Better, but Leaving the Poor Behind », *Journal of Public Economics*, vol. 92, n° 10, p. 2106–20.
- Ganimian A. J. et Murnane R. J. (2016), « Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations », *Review of Educational Research*, vol. 86, n° 3, p. 719–755.
- Glewwe P. A., Hanushek E., Humpage S. et Ravia R. (2013), « School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010 », In : *Education Policy in Developing Countries*, édité par Glewwe P., p. 13–64, University of Chicago Press, Chicago.
- Glewwe P., Kremer M. et Moulin S. (2009), « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, n° 1, p. 112–135.
- Glewwe P., Kremer M., Moulin S. et Zitzewitz E. (2004), « Retrospective vs. Prospective Analyses of School Inputs: The Case of Flip Charts in Kenya », *Journal of Development Economics*, vol. 74, n° 1, p. 251–268.
- Glewwe P., Maiga E. et Zheng H. (2014), « The Contribution of Education to Economic Growth: A Review of the Evidence, with Special Attention and an Application to Sub-Saharan Africa », *World Development*, vol. 59 (C), p. 379–393.
- Hanushek E. A. (1997), « Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n° 2, p. 141–164.
- Hanushek E. A. et Kimko D. D. (2000), « Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations », *American Economic Review*, vol. 90, n° 5, p. 1184–1208.
- Hanushek E. A., Link S. et Woessmann L. (2013), « Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA », *Journal of Development Economics*, vol. 104 ©, p. 212–232.
- Hanushek E. A. et Woessmann L. (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries », *Economic Journal*, vol. 116, n° 510, C63–C76.
- Hanushek E. A. et Woessmann L. (2008), « The Role of Cognitive Skills in Economic Development », *Journal of Economic Literature*, vol. 46, n° 3, p. 607–668.
- . 2014. “Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research.” In *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*, edited by R. Strietholt, W. Bos, J.-E. Gustafsson, and M. Rosén, 145–175. New York: Waxmann Verlag.

- Hanushek E. A. et Woessmann L. (2014), « Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research », *In : Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*, édité par Strietholt R., Bos W., Gustafsson J.-E. et Rosén M., p. 145-175, Waxmann Verlag, New York.
- Hanushek E. A. et Woessmann L. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Harbison R. W. et Hanushek E. A. (1992), *Educational Performance of The Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*, Oxford University Press, Oxford.
- Hattie J. (2003), « Teachers Make a Difference: What Is the Research Evidence? », article présenté à la conférence de recherche de l'Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne, 19-21 octobre.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York.
- Hill H. C., Rowan B. et Ball D. L. (2005), « Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 42, n° 2, p. 371-406.
- Hoxby C. M. (2003), « School Choice and School Productivity: Could School Choice Be a Tide That Lifts All Boats? », *In : The Economics of School Choice*, édité par Hoxby C. M., p. 287-342, University of Chicago Press, Chicago.
- Hungi N. (2011), « Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education », document de travail SACMEQ n° 7, Consortium pour l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ), Gaborone, Botswana.
- Jimenez E. et Lockheed M. E. (1991), « Private versus Public Education: An International Perspective », *International Journal of Educational Research*, vol. 15, n° 5, p. 353-497.
- Kazianga H., De Walque D. et Alderman H. (2012), « Educational and Child Labour Impacts of Two Food-For-Education Schemes: Evidence from a Randomised Trial in Rural Burkina Faso », *Journal of African Economies*, vol. 21, n° 5, p. 723-760.
- Khattri N., Ling C. et Jha S. (2012), « The Effects of School-Based Management in the Philippines: An Initial Assessment Using Administrative Data », *Journal of Development Effectiveness*, vol. 4, n° 2, p. 277-295.
- KNEC (Kenya National Examinations Council) (2017), « Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality Study 4 (SACMEQ IV) », KNEC, Nairobi.
- Kremer M., Brannen C. et Glennerster R. (2013), « The Challenge of Education and Learning in the Developing World », *Science*, vol. 340, n° 6130, p. 297-300.
- Krishnaratne S., White H. et Carpenter E. (2013), « Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries », document de travail n° 20, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), New Delhi.
- Krueger A. B. et Lindahl M. (2001), « Education for Growth: Why and for Whom? », *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 12, p. 1101-1136.
- Lavy V. (2015), « Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries », *Economic Journal*, vol. 125, n° 588, F397-F424.

- Lockheed M. (2015), « Why Do Countries Participate in International Large-Scale Assessments? The Case of PISA », *Policy Research Working Paper*, n° 7447, Banque mondiale, Washington, DC.
- Lockheed M., Prokic-Breuer T. et Shadrova A. (2015), *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*, Banque mondiale, Washington, DC; Édition OCDE, Paris.
- Long D. A. (2014), « Cross-National Educational Inequalities and Opportunities to Learn: Conflicting Views of Instructional Time », *Educational Policy*, vol. 28, n° 3, p. 351–392.
- Luschei T. F. et Chudgar A. (2011), « Teachers, Student Achievement and National Income: A Cross-National Examination of Relationships and Interactions », *Prospects*, vol. 41, n° 4, p. 507–533. doi:10.1007/s11125-011-9213-7
- Majgaard K. et Mingat A. (2012), *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis. A World Bank Study*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Mankiw N. G., Romer D. et Weil D. N. (1992), « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 2, p. 407–37.
- Martin M., Foy P., Mullis I. V. et O'Dwyer L. (2013), « Effective Schools in Reading, Mathematics and Science at the Fourth Grade », In : *TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report*, p. 109–178, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Martin M. O., Mullis I. V. S., Foy P. et Hooper M. (2016), *TIMSS 2015 International Results in Science*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Martin M., Mullis I., Foy P. et Stanco G. (2012), *Trends in International Mathematics and Science Study 2011: International Results in Science*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- McEwan P. J. (2015), « Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-analysis of Randomized Experiments », *Review of Educational Research*, vol. 85, n° 3, p. 353–394. doi:10.3102/0034654314553127
- McMahon W. W. (éd.) (1997), « Recent Advances in Measuring the Social and Individual Benefits of Education », *International Journal of Education Research*, vol. 27, n° 6, p. 447–532.
- McMahon W. W. (2000), *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford.
- Metzler J. et Woessmann L. (2012), « The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation », *Journal of Development Economics*, vol. 99, n° 2, p. 486–496.
- Miller R. T., Murnane R. J. et Willett J. B. (2008), « Do Worker Absences Affect Productivity? The Case of Teachers », *International Labour Review*, vol. 147, n° 1, p. 71–89.
- MOEST (Ministère de l'Éducation, Science et Technologie, Gouvernement du Malawi) (2017), « SACMEQ IV Study: Assessing the Learning Achievement of Standard 6 Pupils—Malawi Country Report », rapport MEST, Lilongwe, Malawi.
- Mouton J. (1995), « Second Language Teaching for Primary School Students: An Evaluation of a New Teaching Method », *Evaluation and Program Planning*, vol. 18, n° 4, p. 391–408.

- Mullis J. E., Murnane R. J. et Willett J. B. (1996), « The Contribution of Training and Subject Matter Knowledge to Teaching Effectiveness: A Multilevel Analysis of Longitudinal Evidence from Belize », *Comparative Education Review*, vol. 40, n° 2, p. 139–157.
- Mullis I. V. S., Martin M. O. et Foy P. (2008), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis I., Martin M., Foy P. et Arora A. (2012), *Trends in International Mathematics and Science Study 2011: International Results in Mathematics*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. et Drucker K. T. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. et Hooper M. (2016), *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis I. V., Martin M. O., Gonzalez E. J. et Chrostowski S. J. (2004), *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, vol. 4, OCDE, Paris.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, vol. 1, (éd. révisée), OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2016), « PISA for Development », brochure, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), OCDE, Paris.
- Omwami E. M., Neumann C. et Bwibo N. (2011), « Effects of a School Feeding Intervention on School Attendance Rates among Elementary Schoolchildren in Rural Kenya », *Nutrition*, vol. 27, n° 2, p. 188–193.
- Orkin K. (2013), « The Effect of Lengthening the School Day on Children's Achievement in Ethiopia », Young Lives, Londres.
- PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) (2015), *PASEC2014 : Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC, Dakar.
- Pierre G., Sanchez Puerta M. L., Valerio A. et Rajadel T. (2014), « STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills », *Social Protection & Labor Discussion Paper*, n° 1421, Banque mondiale, Washington, DC.
- Piper B. et Korda M. (2011), « Early Grade Reading Assessment (EGRA) Plus: Liberia », *Program evaluation report*, RTI International, Research Triangle Park, NC.

- Pradhan M., Suryadarma D., Beatty A., Wong M., Gaduh A., Alisjahbana A. et Artha R. P. (2014), « Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 6 n° 2, p. 105–126.
- Preston J. et Green A. (2003), « The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective », *Wider Benefits of Learning Research Report*, n° 9, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Raudenbush S. et Willms J. D. (éds.) (1991), *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*, Academic Press, San Diego.
- Riddell W. C. (2007), « The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics », In : *Fulfilling Potential, Creating Success: Perspectives on Human Capital Development*, édité par Picot G., Saunders R. et Sweetman A. , p. 55–100, McGill–Queen’s University Press, Montréal.
- Robertson L., Mushati P., Eaton J. W., Dumba L., Mavise G., Makoni J., Schumacher C., Crea T. , Monasch R., Sherr L., Garnett G. P., Nyamukapa C. et Gregson S. (2013), « Effects of Unconditional and Conditional Cash Transfers on Child Health and Development in Zimbabwe: A Cluster-Randomised Trial », *The Lancet*, vol. 381, n° 9874, p. 1283–1292.
- Rouse C. E. et Barrow L. (2009), « School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence and Remaining Questions », *Annual Review of Economics*, vol. 1, n° 1, p. 17–42.
- Sabarwal S., Evans D. K. et Marshak A. (2014), « The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone », *Policy Research Working Paper*, n° 7021, Banque mondiale, Washington, DC.
- Sandefur J. (2016), « Internationally Comparable Mathematics Scores for Fourteen African Countries », *Working Paper*, n° 444, Center for Global Development, Washington, DC.
- Santibañez L., Abreu-Lastra R. et O’Donoghue R. (2014), « School Based Management Effects: Resources or Governance Change? Evidence from Mexico », *Economics of Education Review*, vol. 39, n° C, p. 97–109.
- Schütz G., Ursprung H. W. et Woessmann L. (2008), « Education Policy and Equality of Opportunity », *Kyklos*, vol. 61, n° 2, p. 279–308.
- Shepherd D. (2015), « Learn to Teach, Teach to Learn: A Within-Pupil Across-Subject Approach to Estimating the Impact of Teacher Subject Knowledge on South African Grade 6 Performance », *Stellenbosch Economic Working Paper*, n° 01/15, Stellenbosch University, Afrique du Sud.
- Skoufias E. et Shapiro J. (2006), « Evaluating the Impact of Mexico’s Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data », *Policy Research Working Paper*, n° 4036, Banque mondiale, Washington, DC.
- Snilstveit B., Stevenson J., Phillips D., Vojtkova M., Gallagher E., Schmidt T., Jobse H., Geelen M., Pastorello M. G. et Eyers J. (2015), « Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review », *Systematic Review*, n° 24, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.

- Spaull N. (2012), *Equity and Efficiency in South African Primary Schools: A Preliminary Analysis of SACMEQ III South Africa*, Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Spratt J., King S. et Bulat J. (2013), « Independent Evaluation of the Effectiveness of Institute Pour L'Éducation Populaire's "Read-Learn-Lead" (RLL) Program in Mali : Endline report » (préparé pour la William and Flora Hewlett Foundation par RTI International), Research Triangle Park, NC.
- Trudell B. (2016), « The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa », *Impact review report*, Fonds des Nations unies pour l'enfance, New York.
- Valenzuela J. P. (2005), « Partial Evaluation of a Big Reform in the Chilean Education System: From a Half Day to a Full Day Schooling », thèse de doctorat, University of Michigan, Ann Arbor.
- Valerio A., Sanchez Puerta M. L., Tognatta N. et Monroy-Taborda S. (2016), « Are There Skills Payoffs in Low- and Middle-Income Countries? Empirical Evidence Using STEP Data », *Policy Research Working Paper*, n° 7879, Banque mondiale, Washington, DC.
- Vegas E. et Coffin C. (2015), « When Education Expenditure Matters: An Empirical Analysis of Recent International Data », *Comparative Education Review*, vol. 59, n° 2, p. 289–304.
- Walberg H. J. (1984), « Improving the Productivity of America's Schools », *Educational Leadership*, vol. 41, n° 8, p. 19–27.
- Walker M. (2011), *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-Year-Olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants*, Australian Council for Educational Research (ACER) Press, Melbourne.
- Willms J. D. et Tramonte L. (2015), « Towards the Development of Contextual Questionnaires for the PISA for Development Study », document de travail de l'OCDE, Paris. doi:10.1787/19939019.
- Woessmann L. (2003), « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 2, p. 117–70.
- Woessmann L. (2016), « The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 30, n° 3, p. 3–31.
- Yamauchi F. (2014), « An Alternative Estimate of School-Based Management Impacts on Students' Achievements: Evidence from the Philippines », *Journal of development Effectiveness*, vol. 6, n° 2, p. 97–110.
- Zakharov A., Tsheko G. et Carnoy M. (2016), « Do 'Better' Teachers and Classroom Resources Improve Student Achievement? A Causal Comparative Approach in Kenya, South Africa and Swaziland », *International Journal of Educational Development*, vol. 50, p. 10–24.
- Zopluoglu C. (2012), « A Cross-National Comparison of Intra-Class Correlation Coefficient in Educational Achievement Outcomes », *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, vol. 3, n° 1, p. 242–78.

L'universalisation inachevée de l'éducation de base

Introduction

Ce chapitre s'intéresse aux manières d'améliorer la progression et l'apprentissage dans l'enseignement de base en Afrique subsaharienne. Afin d'évaluer les progrès réalisés, nous analysons trois problématiques :

- la construction de bases solides d'apprentissage au cours des premières années de scolarisation ;
- la résolution des goulets d'étranglement qui limitent la progression de l'enseignement primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- l'élargissement à moindre coût du premier cycle de l'enseignement secondaire tout en améliorant sa qualité et sa pertinence.

L'équité est un thème transversal de ce chapitre parce que les enfants pauvres, les enfants des zones rurales et les filles sont touchés de manière disproportionnée par un accès inadéquat et une progression entravée dans le système éducatif.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) considère que l'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions (OCDE, 2008). La première est l'égalité des chances, ce qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale (telle que le sexe, le milieu socioéconomique, le handicap ou l'origine ethnique) ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, c'est-à-dire le fait de garantir un niveau minimum d'éducation de base pour tous (en assurant par exemple que tout le monde sache lire, écrire et faire des calculs simples). Les deux dimensions sont étroitement liées : un système juste et inclusif qui met les avantages de l'éducation à la portée de tous est l'un des

ENCADRÉ 3.1**Égalité ou équité dans l'éducation**

L'égalité en matière d'éducation est atteinte lorsque tous les élèves sont traités de la même manière et ont accès à des ressources similaires. Il n'est donc possible d'atteindre une situation d'égalité que si tout le monde part des mêmes bases. L'équité est quant à elle atteinte lorsque tous les élèves reçoivent les ressources dont ils ont besoin pour leur permettre de réussir leur vie après l'école. Des différences historiques créent parfois des obstacles à la participation scolaire, il faut donc commencer par assurer l'équité dans l'accès aux ressources avant de chercher à atteindre l'égalité. Il faudra peut-être à cet effet fournir davantage de ressources à certains groupes d'élèves pour leur permettre de surmonter les difficultés contextuelles ou liées à leur milieu d'origine.

Source : CPE (2016).

leviers les plus puissants qui soit pour rendre une société plus équitable. L'équité diffère de l'égalité stricte en ce sens qu'elle met l'accent sur l'égalité des chances et l'inclusion plutôt que sur l'idée que les élèves reçoivent les mêmes ressources (encadré 3.1). Il existe de nombreux chemins vers l'équité, dont le financement, un soutien familial complet pour les enfants défavorisés, de bons enseignants et un tutorat et de l'accompagnement pour les élèves.

La première partie de ce chapitre aborde les problèmes des inscriptions en surnombre dans les premières classes du cycle primaire, des mauvais environnements d'apprentissage et pratiques pédagogiques en début de scolarité, et de la langue d'enseignement.

La deuxième partie du chapitre décrit les disparités en matière d'accès à l'éducation de base (définies comme les neuf années de scolarité englobant l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire) et de progrès dans ce domaine. Elle porte sur les raisons pour lesquelles les enfants quittent l'éducation de base, et notamment les obstacles structurels tels que les examens à enjeux élevés, qui constituent un goulet d'étranglement dans le passage des élèves du primaire au secondaire dans de nombreux pays africains.

Le chapitre 3 conclut en proposant quelques options possibles pour soutenir l'expansion de l'enseignement du premier cycle du secondaire et traitera notamment des défis liés à la révision des programmes et à l'utilisation de moyens technologiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Il prépare ainsi le chapitre 4, qui lui explique comment gérer et soutenir les enseignants de manière à améliorer la qualité de l'éducation.

Premières classes : préparer les fondamentaux de l'apprentissage

Pour que la massification de la scolarisation constatée ces deux dernières décennies se traduise par une amélioration de l'apprentissage, de la rétention scolaire et de l'achèvement des études, il faut pour cela que les fondamentaux de l'apprentissage de la première à la troisième année soient renforcés pour tous les enfants. Le chapitre 2 a documenté les niveaux extrêmement bas d'apprentissage au cours des premières années d'études qui exacerbent les mauvais résultats d'apprentissage dans les années suivantes de la fin du primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pays d'Afrique subsaharienne doivent se fixer comme objectif de faire en sorte que la plupart des enfants sachent lire avec aisance et aient acquis les concepts et les compétences fondamentales en mathématiques avant la fin de la quatrième année pour qu'ils puissent progresser dans le système scolaire sans l'abandonner ni redoubler.

Trois séries de problèmes surviennent au cours des premières années de scolarité. Ils sont interdépendants et s'exacerbent mutuellement : (a) les inscriptions en surnombre, en particulier en première année ; (b) les piètres environnements d'apprentissage et pratiques pédagogiques ; et (c) l'enseignement dans une langue qui n'est pas familière aux enfants.

Le « gonflement » des effectifs des premières années de scolarité

Les systèmes éducatifs de nombreux pays d'Afrique subsaharienne se caractérisent par un gonflement des effectifs, en particulier en première année, avec des effectifs qui sont beaucoup plus faibles dans les classes primaires supérieures. Ce problème de gonflement des effectifs des premières années de scolarité est généralement imputé à l'inscription d'enfants trop âgés ou trop jeunes en première année, à des taux de redoublement élevés et à des taux élevés d'abandon scolaire entre la première et la deuxième année. Curieusement, dans les pays d'Afrique subsaharienne, ces tendances persistent sur de longues périodes, même si certains de ces indicateurs se sont améliorés au fil du temps.

L'analyse de cette section démontre que la sagesse conventionnelle ne permet probablement qu'une représentation incomplète du phénomène : des millions d'enfants vont et viennent dans les premières classes du primaire, n'assistant qu'irrégulièrement au cours et redoublant à des taux plus élevés que les taux officiels avant de finir par quitter le système éducatif avec peu de capacités cognitives. Cela a des implications pour les politiques appropriées

à mettre en œuvre. Les politiques actuelles visent à réduire le taux de redoublement officiel ou le taux d'abandon scolaire apparemment élevé des premières années du primaire ; elles pourraient toutefois être plus efficaces si elles visaient à assurer que les enfants s'inscrivent au bon âge, assistent régulièrement aux cours et progressent dans le système éducatif.

Trois indicateurs liés aux effectifs inscrits dans les premières années de scolarité

Les efforts visant à inscrire tous les enfants de première année à l'âge officiel approprié (soit à six ou sept ans, selon les pays) n'ont pas encore été couronnés de succès dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Ceci est indiqué par le taux brut d'admission (TBA) en première année, qui continue d'être supérieur à 115 % dans douze pays d'Afrique subsaharienne sur trente-huit pour lesquels des données sont disponibles¹. Dans de nombreux pays, un taux brut d'admission supérieur à 150 % a persisté pendant plus d'une décennie. Cela reflète la forte proportion d'enfants d'âge trop élevé et peut-être d'âge trop faible qui entrent en première année. Cependant, la persistance d'un taux brut d'admission élevé (lequel ne tient théoriquement compte que des nouveaux arrivants nets des redoublants) au fil des années soulève la possibilité que ces enfants ne sont en fait pas tous des nouveaux venus mais qu'il comprend des enfants qui se réinscrivent en première année même s'ils ne sont pas classés comme redoublants².

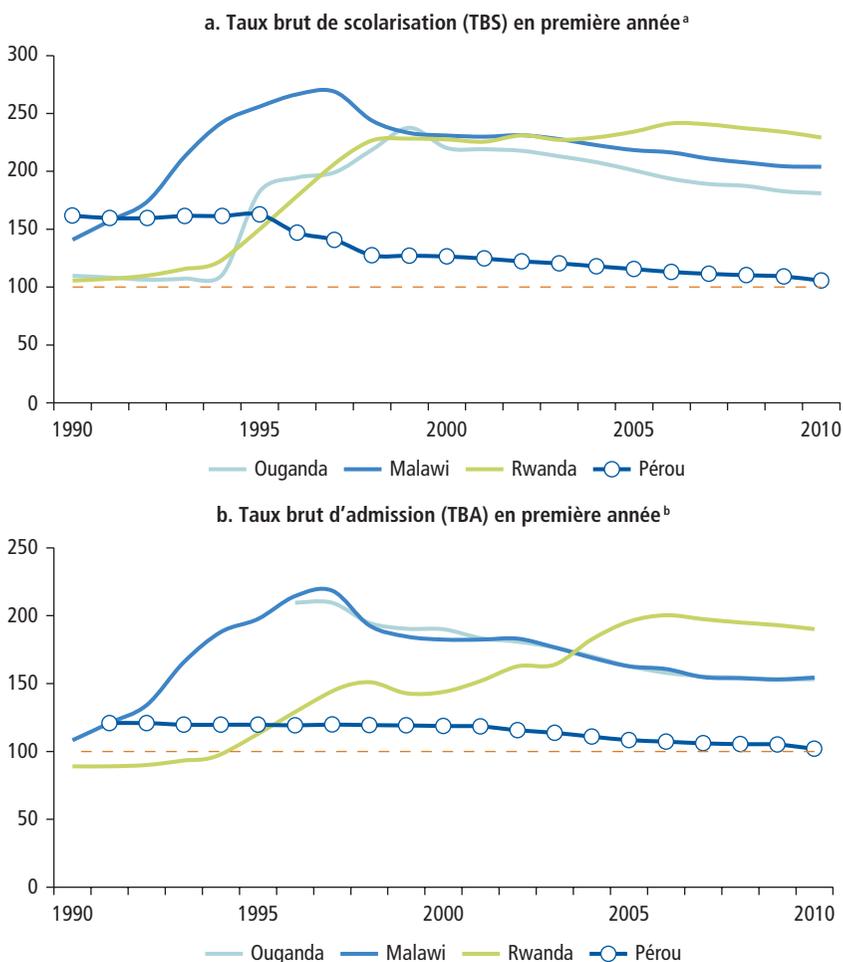
Deux autres indicateurs démontrent le problème : premièrement, le taux brut de scolarisation (TBS) en première année (nombre total d'élèves inscrits en première année, redoublants inclus, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée) est resté élevé dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, souvent pendant plusieurs années, avec une médiane d'environ 150 (ce qui traduit un sureffectif d'inscription de 50 %), et dans certains pays, un ratio proche de 200 (ce qui traduit un sureffectif de l'ordre de 100 %). Deuxièmement, le rapport entre l'effectif de deuxième année et celui de première année, également exprimé en pourcentage, est souvent inférieur à 80 % dans ces mêmes pays, là encore sur de longues périodes, ce qui suggère que chaque année une proportion significative d'enfants de première année ne parviennent pas en deuxième année.

Le graphique 3.1 montre l'évolution de ces trois indicateurs pour trois pays d'Afrique subsaharienne (Malawi, Ouganda et Rwanda) et les compare à ceux du Pérou. Ce dernier pays était dans une situation similaire à celle des pays d'Afrique subsaharienne en 1990 mais a su améliorer la situation concernant ces indicateurs depuis 2000. Les tendances observées dans les pays d'Afrique subsaharienne montrent quant à eux une stagnation ou une aggravation de la situation. Le pic à la fois des taux bruts de scolarisation et des taux bruts d'admission coïncide avec l'introduction de l'enseignement primaire universel.

Taux de redoublement officiel et réel

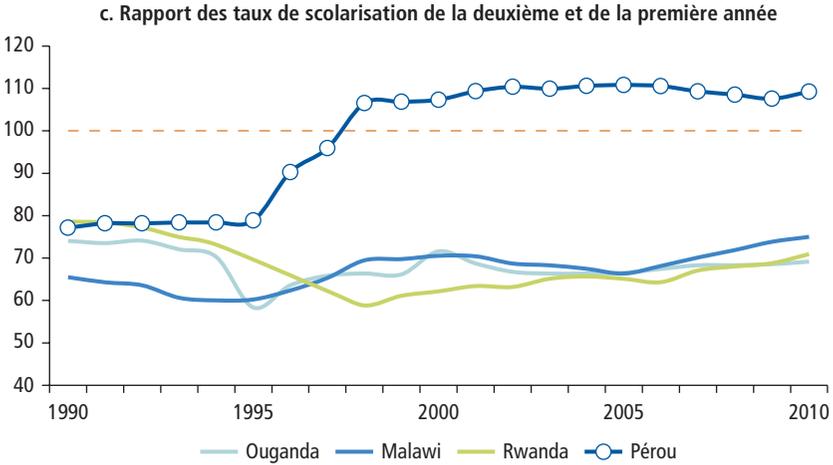
Pris ensemble, ces indicateurs suggèrent un grave problème durant les années initiales d'éducation, ce qui compromet considérablement les possibilités qu'auront des millions d'enfants à progresser dans le cycle de l'éducation de base, même quand ils s'inscrivent officiellement en première année. Le redoublement officiel, qui a considérablement diminué depuis les années 1990, ne

Graphique 3.1 Indicateurs de scolarisation en début de scolarité dans une sélection de pays d'Afrique subsaharienne et au Pérou (1990–2010)



(suite page suivante)

Graphique 3.1 (suite)



Source : Construit à partir de la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 19 novembre 2016), <http://data.uis.unesco.org/>.

Note : Tous les indicateurs sont lissés sur une période de cinq ans.

a. Le panneau (a) montre les effectifs totaux d'élèves inscrits en première année, y compris les redoublants, par rapport à la population d'enfants ayant l'âge d'entrée officiel en première année.

b. Le taux brut d'admission (TBA) est défini comme étant le nombre total de nouveaux entrants en première année du primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'y entrer. En Ouganda, les données n'étaient pas disponibles avant 1996.

reflète qu'une partie du problème. Les taux de redoublement officiels supérieurs à 20 % n'étaient répandus que seulement six pays d'Afrique subsaharienne en 2009, contre quinze pays dix ans auparavant (ISU, 2012). Des réductions significatives ont été notées au Cameroun, en République du Congo, en Éthiopie, à Madagascar, au Mozambique et au Rwanda, principalement grâce à la mise en œuvre du passage automatique en classe supérieure. Parmi les six pays où le taux de redoublement est élevé, cinq sont francophones (le redoublement y étant considéré comme acceptable sur le plan pédagogique) : le Burundi (36 %), la Centrafrique, la République du Congo, le Tchad et le Togo (chacun avec 23 %).

Toutefois, des analyses plus détaillées provenant d'études de pays de la Banque mondiale indiquent que les taux de redoublement sont sensiblement plus élevés que ceux officiellement déclarés, en particulier au cours des premières années de scolarité. Au Malawi, une étude récente a révélé qu'environ 25 % des élèves de première année et 20 % des élèves de deuxième année avaient redoublé au moins une fois ; en fait, seulement 19 % des élèves ont atteint la huitième année sans redoubler une seule fois (Ravishankar *et al.*, 2016).

Des taux non officiels plus élevés sont prévalents dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, en partie parce que les élèves qui fréquentent

l'école de façon irrégulière et repartent au cours de l'année scolaire avant de se réinscrire l'année suivante sont comptés comme de « nouveaux entrants » et en partie parce que les administrations scolaires ont tendance à sous-déclarer les redoublements en raison des politiques officielles de passage automatique en classe supérieure (Schiefelbein et Wolff, 1993 pour l'Amérique latine ; Crouch et Merseth, 2017 pour l'Asie et l'Afrique subsaharienne). Le premier problème concerne un problème conceptuel lié à la mesure des redoublements dans des contextes où l'assiduité n'est pas régulièrement surveillée tandis que le nombre d'inscriptions en début d'année scolaire est perçu comme étant l'indicateur clé à suivre.

Comment déterminer le nombre de vrais redoublements : un indice de « gonflement » des effectifs dans les premières années de scolarité

Déterminer le « vrai » taux de redoublement, incluant les redoublements invisibles, nécessiterait idéalement de mener une enquête combinée auprès des ménages et des écoles. En l'absence de telles données, un indice composite a été développé, utilisant des indicateurs facilement disponibles ou faciles à construire. Cela permet d'identifier les pays présentant les problèmes les plus graves dans ce domaine, ainsi que les pays qui ont vu leur situation en la matière s'améliorer ou se détériorer.

L'indice comprend quatre mesures : (a) le taux brut de scolarisation en première année, (b) le rapport entre les effectifs inscrits en deuxième année et en première année, (c) le taux brut d'admission en première année et (d) le taux brut de scolarisation préscolaire. La justification des trois premiers indicateurs a été expliquée plus haut ; le quatrième indicateur (le taux brut de scolarisation préscolaire) saisit la part du « gonflement » des effectifs des premières années de scolarité qui est imputable à la scolarisation d'enfants trop jeunes du fait d'un manque d'écoles maternelles³. Le taux de redoublement officiel n'est pas utilisé en raison des problèmes de mesure indiqués précédemment – le taux d'abandon scolaire n'est pas non plus lié au taux de redoublement⁴.

Une analyse en composantes principales a été utilisée pour créer un indice unique à partir de ces quatre indicateurs pour 103 pays à revenu faible ou intermédiaire, dont un tiers en Afrique subsaharienne⁵. Une valeur négative élevée (inférieure à -2) peut être considérée comme étant un signe de faible progression dans les premières années d'éducation, tandis qu'un nombre élevé positif indique une meilleure progression dans les premières années. Les pays à faible progression ont quatre problèmes qui sont restés plus ou moins constants pendant plus d'une décennie, et parfois même pendant deux décennies :

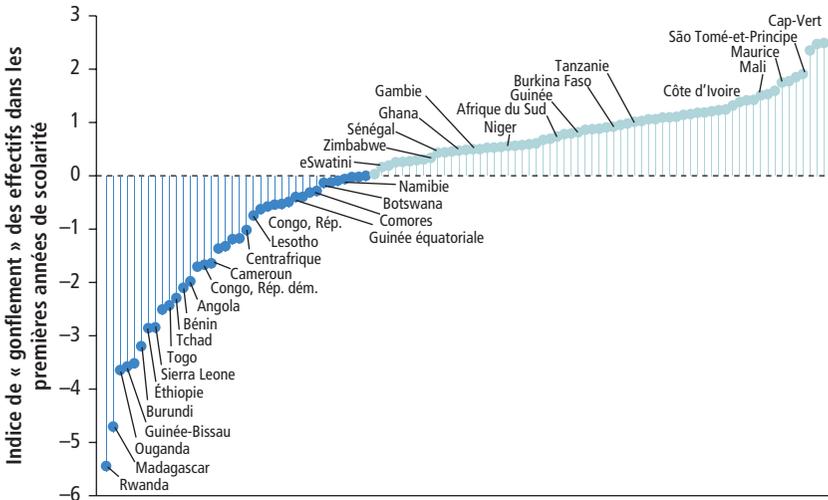
- Un ratio constamment *élevé* (ou *croissant*) entre les effectifs en première année et le nombre d'enfants ayant l'âge officiel pour être en première année, pouvant atteindre 150 % ou plus.

- Un rapport constamment *faible* (ou *décroissant*) des effectifs en deuxième année sur ceux en première année (c'est-à-dire d'environ 70 à 80 %).
- Un taux brut d'admission *élevé* en permanence en première année, souvent autour de 150 %.
- Une *faible* provision de couverture préscolaire.

Les résultats sont frappants (graphique 3.2). Parmi les dix pays du monde présentant la plus faible progression en début de cycle (les valeurs les plus faibles pour l'indice de « gonflement »), sept se situent en Afrique subsaharienne, soit, en ordre décroissant d'ampleur du phénomène : le Rwanda, Madagascar, l'Ouganda, le Burundi, l'Éthiopie, la République démocratique du Congo et la Sierra Leone. Sur les vingt pays les moins performants, quatorze se situent en Afrique subsaharienne.

Parmi les quatre groupes de pays définis en fonction des progrès de l'éducation (détaillés au chapitre 1 et résumés dans le graphique 3.4), les pays du

Graphique 3.2 Classement des pays d'Afrique subsaharienne en fonction de l'« indice de gonflement » en début de cycle primaire



Source : Analyse des données démographiques du Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (DAES) et des indicateurs de l'éducation de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 19 novembre 2016) – <http://data.uis.unesco.org>.

Note : La valeur de l'indice correspond au résultat prévisionnel normalisé estimé après application d'une analyse factorielle à quatre indicateurs : le taux brut d'admission en première année, le taux brut de scolarisation en première année, le rapport entre les effectifs de la deuxième et la première année, et le taux brut d'inscription en éducation préscolaire. Les valeurs supérieures à zéro indiquent une meilleure progression dans les premières années et les valeurs inférieures à zéro indiquent une progression qui est moins bonne. Un pays avec une valeur de -2 ou +2 se situe à environ 2 écarts-types de la valeur moyenne d'une combinaison linéaire de tous les indicateurs.

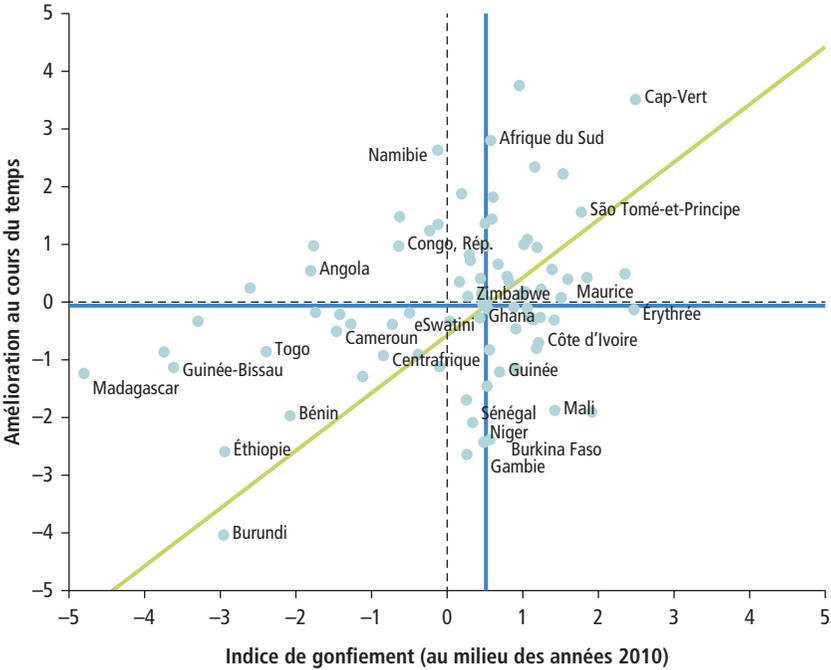
groupe 1 (« établis ») se portent relativement bien (Afrique du Sud, Cap-Vert et Maurice). Certains pays des groupes 3 et 4 (pays « émergents » et « en retard », respectivement) ont des résultats en apparence assez bons sur cet indice parce qu'ils n'ont en fait toujours pas assuré la couverture universelle de l'enseignement primaire. Ainsi, le Sénégal (groupe 4) a une meilleure valeur d'indice que l'Ouganda (qui fait partie du groupe 2 des pays « émergents »), en partie parce qu'il a un nombre relativement élevé d'enfants non scolarisés et déscolarisés.

Le graphique 3.3 illustre la valeur de cet indice de « gonflement » des effectifs des premières années au milieu des années 2010 et son amélioration sur une période de trente-cinq ans⁶. Le quadrant supérieur droit indique les « meilleures » performances, c'est-à-dire les pays qui ont une valeur positive pour l'indice de « gonflement » et où l'indice s'est amélioré au fil du temps. Le quadrant inférieur gauche indique les « pires » performances : ces pays ont une valeur négative récente pour l'indice de « gonflement » et cet indice s'est en plus détérioré avec le temps. Seuls les pays d'Afrique subsaharienne voient leur nom indiqué sur le graphique.

De manière très frappante, dans le quadrant supérieur droit quatre pays d'Afrique subsaharienne font partie du top 10 des meilleures performances : Cap-Vert, São Tomé-et-Principe, Maurice et Afrique du Sud. Ce sont tous des pays du groupe 1. Parmi les autres, on compte le Pérou, le Mexique et le Vietnam. Dans le quadrant inférieur gauche, cinq pays d'Afrique subsaharienne font partie du top 10 des moins bonnes performances (à savoir une progression lente et en aggravation dans les premières années de scolarité) : le Bénin, le Burundi, l'Éthiopie, la Guinée-Bissau et Madagascar. En raison de données incomplètes sur au moins un indicateur, aucune amélioration n'a été estimée pour le Malawi, l'Ouganda et le Rwanda ; toutefois, sur la base de leurs trajectoires historiques, il semblerait que ces pays fassent partie de ce même quadrant. Il s'agit tous de pays des groupes 2 et 3.

Le fait que la progression reste difficile ou même empire dans les premières années de scolarité a sérieuses incidences sur l'apprentissage. Les pays qui n'affectent pas d'enseignants supplémentaires ou ne construisent pas de nouvelles salles de classe pour réduire les tailles des classes en raison du manque de ressources forcent implicitement les enfants des premières années à suivre les cours dans des classes très surchargées qui les empêchent d'acquérir les compétences de base. Bien que la taille des classes ne soit pas la seule condition pour améliorer l'apprentissage, lorsque dans les premières années de primaire, les classes comportent plus de 50 élèves, l'apprentissage est rendu quasiment impossible. D'un autre côté, les pays qui dépensent davantage en enseignants et en ressources supportent déjà implicitement les coûts financiers du préscolaire et pourraient s'en tirer mieux en élargissant progressivement ce niveau d'éducation qui est plus approprié pour le développement des jeunes enfants (Crouch et Merseth, 2017).

Graphique 3.3 « Gonflement » du milieu des années 2010 et améliorations entre 1975 et 2010 en Afrique subsaharienne et dans différents pays à revenu faible ou intermédiaire



Source : Analyse des données démographiques du Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (DAES) et des indicateurs de l'éducation de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 19 novembre 2016) – <http://data.uis.unesco.org>.

Note : Seuls les noms des pays d'Afrique subsaharienne sont indiqués sur le graphique. L'axe des abscisses montre la valeur de l'indice de « gonflement » à partir de 2015 (valeurs positives = meilleure performance). L'axe des ordonnées montre l'amélioration de l'indice entre 1975 et 2010 (valeurs positives = meilleure performance). Les valeurs indiquées sur l'axe des ordonnées sont estimées séparément à l'aide d'un modèle de régression pour chaque pays ; la régression inclut un terme pour capturer la tendance linéaire au cours de la période d'analyse. Pour une description plus détaillée de l'analyse factorielle utilisée dans le calcul des valeurs d'indice, voir le graphique 3.2.

L'encadré 3.2 s'intéresse aux progrès réalisés par l'Afrique du Sud en mettant résolument l'accent sur la résolution du problème du « gonflement » des effectifs des premières années de scolarité. Les stratégies du gouvernement sud-africain comprenaient : (a) l'utilisation de données pour identifier les problèmes et élaborer des politiques, (b) la mise en œuvre de politiques administratives visant à contrôler et à résoudre le problème au niveau des établissements scolaires, ainsi que des politiques visant à introduire progressivement l'enseignement préscolaire, et (c) l'interaction étroite avec le Trésor (le ministère des Finances) pour justifier ces politiques.

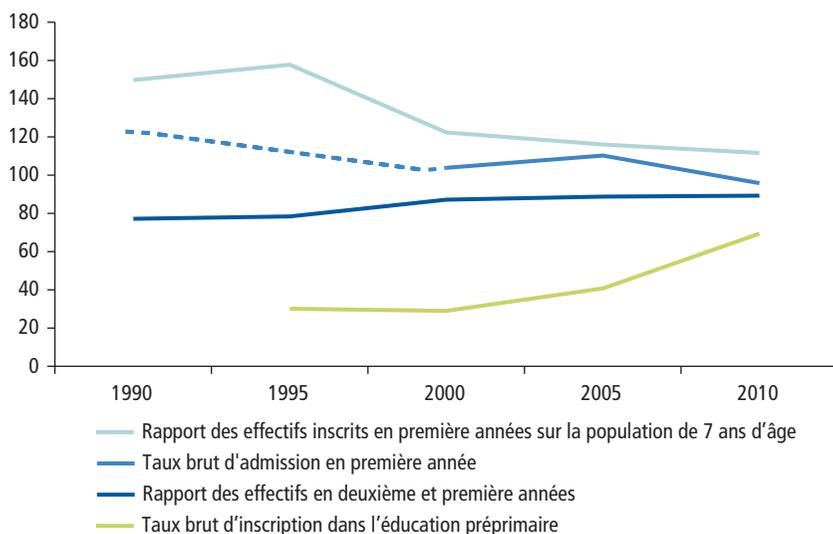
ENCADRÉ 3.2**Améliorer la progression en début de scolarité : l'exemple de l'Afrique du Sud**

Après la fin de l'ère de l'apartheid (usuellement datée à 1994), l'Afrique du Sud affichait un taux brut de scolarisation et un taux d'achèvement du primaire relativement élevés, quoiqu'avec des fortes inégalités en fonction du revenu et du profil ethnique. L'Afrique du Sud souffrait au même moment de faibles taux de progression en début de scolarité, comme le montrent les quatre indicateurs de l'indice (graphique E3.2.1) :

- Le rapport entre les effectifs scolarisés en première année et la population de la classe d'âge correspondante était aussi élevé que dans de nombreux autres pays d'Afrique subsaharienne.
- Le taux brut d'admission en première année était artificiellement élevé.
- Le rapport entre les effectifs inscrits en deuxième année et ceux inscrits en première année était faible (de seulement 80 %). Cela a souvent été interprété comme la preuve d'un taux d'abandon élevé entre les deux années scolaires.

Graphique E3.2.1 Évolution des indicateurs de la scolarisation en début de scolarité en Afrique du Sud entre 1990 et 2010

Valeurs en pourcentage



Source : Analyse des indicateurs sur l'éducation de la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 19 novembre 2016), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

(suite page suivante)

Encadré 3.2 (suite)

- Plus important encore, le taux d'inscription dans l'enseignement préscolaire était très faible (d'environ 30 %).

Comme le montre clairement le graphique E3.2.1, au cours des vingt années qui ont suivi 1995, les indicateurs ont toutes évolué dans la bonne direction – et même rapidement pour certains d'entre eux.

De quelle façon ces résultats ont-ils été obtenus ? Parmi les facteurs explicatifs :

- *Les données par classe et par âge ont montré que les taux de scolarisation en première année étaient énormes et que cela n'était pas dû au décrochage scolaire mais à une situation d'« encombrement » artificiel en première année. À l'époque, le pays étant alors en quelque sorte en train de se rebâtir, les hauts fonctionnaires et les universitaires accordaient une grande attention aux données.*
- *Un fonctionnement par classes d'âge a été promulgué et des efforts ont été déployés pour porter la question à l'attention des fonctionnaires subalternes jusqu'au niveau des écoles. La pratique du passage automatique en classe supérieure, permettant aux enfants d'une même classe âge d'évoluer ensemble, a également été promulguée. Enfin, réalisant qu'une partie du « gonflement » des effectifs était imputable au besoin qu'ont les parents de placer leurs enfants à l'école, le gouvernement a abaissé d'un an l'âge d'entrée à l'école primaire. Avec ces actions, le « gonflement » des effectifs en première année a commencé à se résorber rapidement et le rapport entre les effectifs de la deuxième et de la première année a commencé à augmenter doucement mais inexorablement (DBE Afrique du Sud, 1998).*
- *Un programme d'appui public à la scolarisation préscolaire a résulté d'une analyse qui a montré que malgré le fonctionnement par classe d'âge et d'autres initiatives similaires, il existait toujours un phénomène considérable de surinscription en première année. Le ministère de l'Éducation et le Trésor établi que l'éducation préscolaire avait déjà une existence concrète correspondant aux coûts de la prise en charge du « gonflement » des effectifs en première année du primaire étant donné que le personnel enseignant et non enseignant était affecté en fonction du nombre d'inscriptions. La politique révisée a rendu l'enseignement préscolaire progressivement disponible sur une période de dix ans (DBE Afrique du Sud, 2008).*
- *Les programmes publics de développement de la petite enfance ont de plus en plus ciblé les zones les plus pauvres, les parents les plus riches autofinançant déjà l'enseignement préscolaire et ne souhaitant pas que des dépenses publiques viennent se substituer aux dépenses privées en la matière (DBE Afrique du Sud, 2001). Cette approche a favorisé les pauvres de deux manières : l'élargissement du préscolaire a commencé dans les zones les plus pauvres et la formule de financement des établissements était également pondérée en fonction de la pauvreté. Des services préscolaires mieux ciblés ont également permis de réduire plus rapidement le « gonflement » des effectifs en première année, celui-ci se produisant principalement dans les zones les plus pauvres pour partie à cause de l'absence d'une offre en préscolaire.*

(suite page suivante)

Encadré 3.2 (suite)

- *Une croissance démographique plus faible a contribué à stabiliser les effectifs en première année.* L'Afrique du Sud était déjà, dans les années 1990, engagée dans une phase de transition démographique accélérée. La population en âge d'entrer à l'école était stationnaire et il était prévu qu'elle commencerait à décliner sous une ou deux décennies.

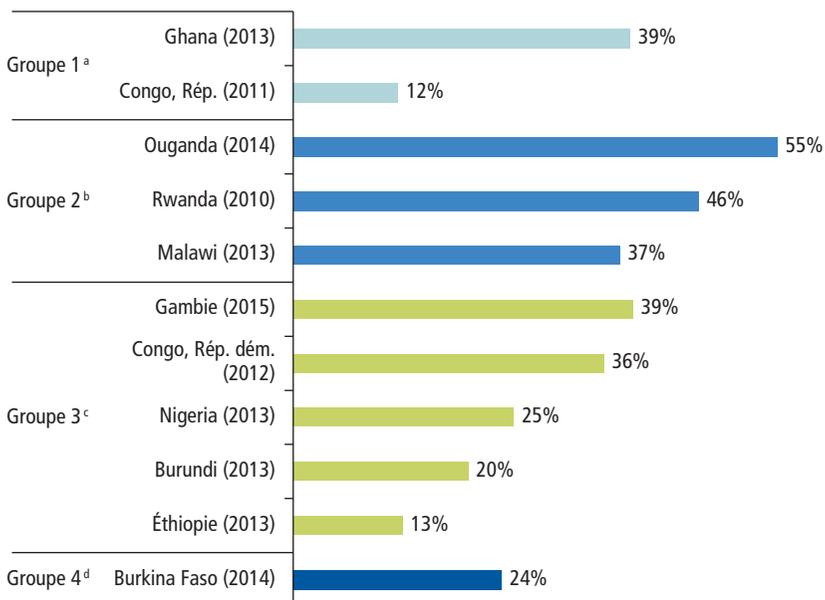
Il convient de noter que même si ces réalisations doivent être célébrées et peut-être imitées, de nombreuses questions demeurent : la qualité de l'enseignement préscolaire est largement considérée comme ayant un niveau moins bon que celui qu'il devrait avoir, la contribution de l'éducation préscolaire à l'amélioration de la progression scolaire dans les premières classes de primaire pourrait être améliorée et l'infrastructure et l'enseignement pourraient être meilleurs. Une publication savante rédigée par des fonctionnaires et des consultants sud-africains détaille les points à améliorer (Davids *et al.*, 2015). Malgré le besoin évident d'améliorations, une base solide a été néanmoins posée.

Note : L'encadré 3.2 repose sur des contributions de Luis Crouch.

Parmi les autres facteurs exacerbant le sureffectif en première année, il y a le fait que de nombreux parents n'inscrivent pas d'enfants en première année à l'âge officiel d'entrée (6 à 7 ans). L'une des raisons tient à la distance entre le logement et l'école, laquelle influence les décisions des ménages au sujet de la scolarisation en première année de primaire. Le taux de scolarisation commence à diminuer à partir d'une distance de 500 mètres et augmente rapidement à 1 ou 2 kilomètres (Lehman, 2003) ; d'autres enquêtes ont montré que les inscriptions diminuent considérablement à des distances supérieures à 2 kilomètres. Une étude récente au Pendjab (au Pakistan) établit que la scolarisation des filles diminue de 14 % tous les 500 mètres (Andrabi *et al.*, 2010).

Bien que la plupart des pays africains aient mis en place dès les années 1980 des politiques visant à garantir que tous les enfants aient une école primaire dans un rayon de 2 kilomètres, en réalité cet objectif est loin d'être atteint (graphique 3.4). Ainsi en Ouganda, qui s'est engagé dans l'universalisation de l'enseignement primaire universel au début des années 1990, environ 55 % des enfants inscrits dans une école primaire rurale en 2014 devaient parcourir plus de 2 kilomètres pour s'y rendre ; au Rwanda, 46 % des enfants allant dans les écoles primaires rurales devaient parcourir plus de 2 kilomètres. En revanche, en Éthiopie, la proportion de ces enfants n'était que de 13 % en 2013, ce qui représente une réduction considérable par rapport à 2000, année lors de laquelle 75 % des enfants des zones rurales devaient parcourir plus de 2 kilomètres pour aller à l'école (ce qui n'est pas indiqué dans le graphique 3.4).

Graphique 3.4 Pourcentage d'enfants ruraux en âge de fréquenter l'école primaire vivant à plus de deux kilomètres ou une demi-heure de trajet de l'école la plus proche dans différents pays d'Afrique subsaharienne, par groupe, du début au milieu des années 2010



Sources : Construit à partir de la dernière étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale pour tous les pays à l'exception de l'Enquête sur les conditions de vie des ménages du Burundi (ECVMB) pour le Burundi et de l'enquête intégrée sur les ménages (IHS) pour la Gambie.

a. Les pays du groupe 1 (« établis ») affichaient des taux bruts de scolarisation (TBS) élevés en 2000, des TBS proches de 100 % en 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays du groupe 2 (« ayant émergé ») affichaient des taux bruts de scolarisation (TBS) élevés en 2000, de 90 % ou plus en 2000 et en 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays du groupe 3 (« émergents ») avaient des TBS faibles (inférieurs à 90 %) en 2000, des TBS élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

d. Les pays du groupe 4 (« en retard ») avaient des TBS faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année de données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

La distance compromet non seulement l'accès à l'école des élèves, mais aussi l'apprentissage, la performance et la rétention scolaire. Les élèves qui vivent loin de l'école ont tendance à arriver plus souvent en retard en classe, à être absents en cas de mauvais temps et à être fatigués et affamés en classe. Le risque que les parents retirent les filles de l'école augmente avec la distance, tout comme le risque de harcèlement sexuel sur le chemin de l'école.

Environnements d'apprentissage et pratiques pédagogiques médiocres au cours des premières années de scolarité

Bien que la lutte contre l'inefficacité de la progression des élèves dans les petites classes revête une importance cruciale pour de nombreux pays aux prises avec l'universalisation de la scolarisation primaire, garantir des conditions d'apprentissage appropriées doit constituer une priorité pour tous les pays, y compris les pays du groupe 1².

Parmi les conditions d'apprentissage les plus importantes figurent la taille de la classe et sa répartition par âge, les installations physiques, la disponibilité de matériel pédagogique approprié et le temps alloué à l'apprentissage. Les pratiques pédagogiques visant à enseigner la lecture et le calcul aux jeunes enfants – dont la plupart sont des apprenants de la première génération avec relativement peu de ressources d'apprentissage à la maison – sont également essentielles.

Taille des classes

Il n'existe pas de données systématiques sur la taille des classes au cours des premières années de scolarité pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Les données disponibles dans le cadre des Évaluations des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et d'autres enquêtes spécifiques indiquent que les effectifs des classes sont plus élevés en première et en deuxième année que dans les autres années de scolarité. C'est en partie le résultat du « gonflement » des effectifs lors des premières années relevé dans la section précédente, lequel est causé par les taux élevés de redoublement officiels et informels ainsi que par la croissance continue de la population.

En Tanzanie, selon les enquêtes EGRA de 2014, 55 % des enseignants de deuxième année déclaraient un effectif supérieur à 80 élèves et 15 % avaient entre 51 et 80 élèves dans leurs classes. Au Kenya, les enquêtes des EGRA de 2012–2013 ont révélé qu'environ 26 % des classes de première année et environ 20 % des classes de deuxième année comptaient plus de 51 élèves.

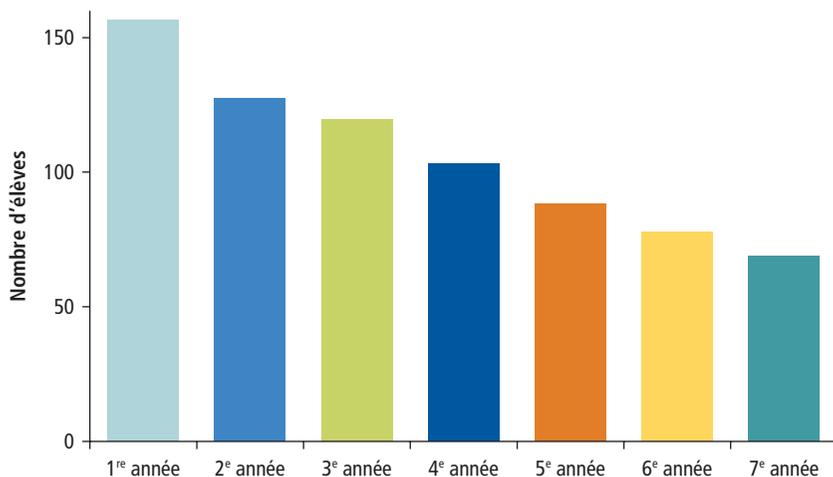
Des tailles de classes extrêmement importantes sont également observées au Malawi ; des tailles de classes similaires sont probables en Ouganda, bien que ces données ne soient pas disponibles. Les deux pays affichent une progression défavorable des élèves au cours des premières années de scolarité, comme indiqué précédemment. Au Malawi, des données d'enquête récentes (Asim, 2017) montrent que la taille moyenne des classes en première année et en deuxième année est de respectivement 150 et 125 élèves par classe, tandis que la classe moyenne en septième année tombe à environ 70 élèves (graphique 3.5).

Composition par âge

Outre l'effectif des classes, l'énorme hétérogénéité dans le développement des enfants en début de scolarité pose de sérieux défis pour les enseignants.

Graphique 3.5 Taille moyenne des classes d'école primaire au Malawi par classe d'enseignement

Données de 2016



Source : Asim (2017).

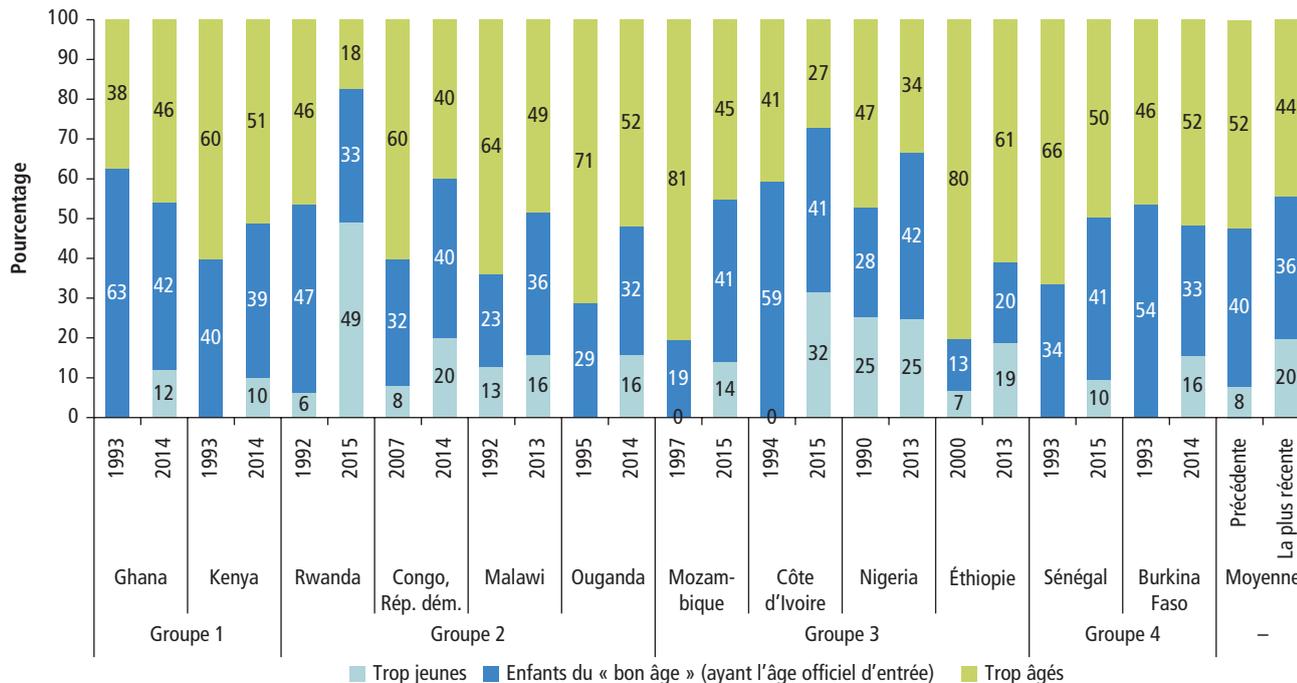
Un reflet de cette hétérogénéité est la composition par âge des élèves de première année, telle que rapportée par les enquêtes auprès des ménages (graphique 3.6). Cette composition par âge est une conséquence de la faible progression au cours des premières années de scolarité analysée dans la section précédente.

Les enfants trop âgés (plus âgés que l'âge officiel, qui est de 5 à 7 ans, selon les pays) constituent la plus grande proportion des inscriptions en première année dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, bien que cette proportion ait diminué au cours des deux dernières décennies environ (passant en moyenne de 52 % à environ 44 % au milieu des années 2010 sur douze pays). Les pays des groupes 2 et 3 ont déployé des efforts considérables pour réduire ce chiffre. La forte proportion d'enfants en surnombre s'explique à la fois par : (a) une première inscription tardive (dans certains pays) et (b) un grand nombre de redoublements officiels ou invisibles en première année dans de nombreux pays, comme indiqué précédemment. Une proportion significative d'élèves de première année ont deux ans de plus que l'âge officiel d'admission (non indiqué dans le graphique 3.6).

Fait intéressant, la part des enfants trop jeunes en première année a augmenté dans tous les pays sauf un (Nigeria), passant de 8 % à 20 % aux derniers chiffres. La proportion d'enfants trop jeunes reste inférieure à 25 %, sauf en

Graphique 3.6 Répartition par tranche d'âge des enfants scolarisés en première année dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Données pour la dernière année disponible et l'année antérieure



Sources : Données des enquêtes sur la démographie et la santé (EDS) et des études sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale pour des années spécifiées pour différents pays.

Note : « Enfants du « bon âge » (ayant l'âge officiel d'entrée) » fait référence aux enfants qui s'inscrivent en première année à l'âge officiel du début de scolarité du pays en question (généralement âgés de 6 à 7 ans). « Trop jeune » désigne généralement les enfants âgés de 5 ans ou moins. « Trop âgé » désigne généralement les enfants âgés de 8 ans ou plus. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

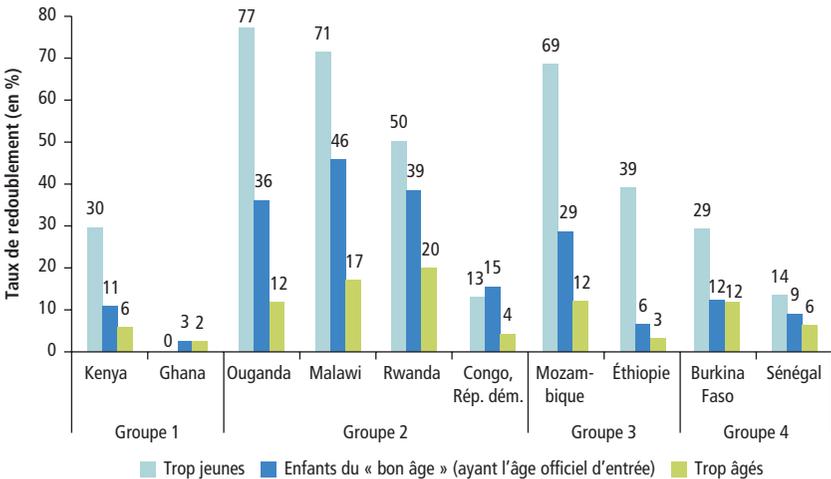
Côte d'Ivoire, au Nigeria et au Rwanda, où elle a sensiblement augmenté. Cela traduit peut-être l'intérêt croissant des parents pour l'éducation ainsi que le manque d'établissements préscolaires.

En raison de ces tendances, la proportion d'enfants du « bon âge » (ayant l'âge officiel d'entrée) n'a pas beaucoup augmenté dans la plupart des pays ; en fait, il a diminué dans certains pays (tels que la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Rwanda). Avec un tel éventail d'âges, allant d'enfants de 5 ans à des enfants ayant 8 ou 9 ans, les enseignants sont confrontés dans les grandes classes au défi de devoir concevoir des stratégies d'enseignement différenciées pour des enfants situés à différents stades d'apprentissage et de développement.

Bien que les enfants trop jeunes constituent encore une faible part des effectifs de première année dans la plupart des pays, une forte proportion d'entre eux redoublent. Le graphique 3.7 montre les taux de redoublement, issu des données d'enquêtes auprès des ménages, des enfants inscrits en première année et compare les taux de redoublement des enfants qui se sont inscrits à l'âge approprié (au « bon âge ») avec ceux des enfants « trop jeunes » et « trop âgés ». Le redoublement est le plus élevé dans la cohorte des « trop jeunes » et est également

Graphique 3.7 Taux de redoublement en première année en fonction de la tranche d'âge dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Données pour la dernière année disponible



Sources : Données des enquêtes sur la démographie et la santé (EDS) et des études sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale pour les dernières années disponibles.

Note : « Enfants du « bon âge » (ayant l'âge officiel d'entrée) » fait référence aux enfants qui s'inscrivent en première année à l'âge officiel du début de scolarité du pays en question (généralement âgés de 6 à 7 ans). « Trop jeune » désigne les enfants âgés de 5 ans ou moins. « Trop âgé » désigne les enfants âgés de 8 ans ou plus. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

élevé parmi les enfants inscrits « au bon âge » dans de nombreux pays des groupes 2 et 3, dont le Malawi, le Mozambique, l'Ouganda et le Rwanda. Les redoublements sont aussi présents dans la cohorte des enfants « trop âgés », mais à une échelle beaucoup plus réduite. Au Malawi, au Mozambique et au Rwanda, le taux brut de scolarisation préscolaire est inférieur à 10 %, une proportion qui corrobore l'hypothèse selon laquelle les enfants « trop jeunes » sont inscrits en première année parce qu'il n'existe aucun autre programme d'éducation ou de garde de la petite enfance à disposition des parents (Crouch et Merseeth, 2017).

Supports d'apprentissage

En plus des classes à gros effectifs et la présence d'enfants à différents stades de développement dans les premières classes du primaire, le manque de supports d'apprentissage appropriés et adéquats dans ces classes est frappant. Selon l'enquête de l'EGRA, moins de 25 % des enseignants de deuxième année en Tanzanie ont déclaré disposer de suffisamment de supports pédagogiques pour l'enseignement du kiswahili, des mathématiques et de l'anglais⁸. Le rapport de l'EGRA pour l'Éthiopie (RTI International, 2010) révèle une disparité régionale importante dans la disponibilité des supports d'apprentissage : plus de 80 % des enseignants d'Addis-Abeba, d'Amhara, d'Oromia, de Sidama (RNNPS) et du Tigré déclaraient disposer de suffisamment de supports pédagogiques, tandis que c'était le cas d'environ 15 % de la région Somali, 25 % de Benishangul-Gumuz et 56 % des enseignants de la région Harar.

Pratiques pédagogiques

La formation des enseignants des premières classes et leurs pratiques pédagogiques sont essentielles pour améliorer l'apprentissage des élèves. En Tanzanie, 28 % seulement des enseignants de deuxième année de l'enquête EGRA ont déclaré avoir reçu une formation initiale et 21 % ont déclaré avoir bénéficié de formation continue. Des proportions similaires ont été signalées au Rwanda par les enseignants de quatrième année (14 % et 18 % respectivement). Les proportions étaient nettement plus élevées au Kenya, où plus de 40 % des enseignants ont déclaré avoir bénéficié de formation continue au cours des trois dernières années. Le rapport EGRA pour l'Éthiopie montre que la plupart des écoles ont au moins un enseignant formé à l'enseignement en langue maternelle bien qu'il y ait, là encore, des disparités entre régions.

Les données sont rares en ce qui concerne les pratiques pédagogiques dans les premières années de scolarité. Les données d'observation issues de quelques études semblent toutefois indiquer que les enseignants n'ont pas l'expertise pour enseigner toutes les compétences nécessaires aux enfants qui ne possèdent pas de compétences préalables à la lecture : reconnaissance des lettres et des chiffres, correspondance lettres-sons, etc. De plus, comme les enseignants n'ont pas reçu de formation sur ce sujet plus tôt, il n'est pas facile de modifier les pratiques

pédagogiques. Une étude portant sur près de 5 000 enseignants malawiens de première, deuxième et troisième années, observés pendant deux ans dans le cadre d'un programme d'amélioration de la lecture en début de scolarité, a montré que seulement 40 à 50 % des enseignants manifestaient des comportements spécifiques d'enseignement de la lecture (RTI International, 2016)⁹. En outre, même si les pourcentages ont augmenté avec un nombre supérieur de sessions d'accompagnement personnalisé, ils étaient encore inférieurs à 70 %, même après quatre sessions. Des pourcentages similaires ont été observés pour les pratiques d'enseignement de la phonétique, lesquels sont indispensables pour enseigner les fondements de la lecture¹⁰.

Des exemples de bonnes pratiques pédagogiques en début de scolarité existent désormais dans toute l'Afrique subsaharienne, principalement par le biais de programmes de rattrapage de l'apprentissage soutenus par des bailleurs internationaux ou des organisations non gouvernementales (ONG). Parmi ceux-ci figurent *Literacy Boost* en Éthiopie et au Rwanda et *Tusome* (« Lisons ») au Kenya, examinés plus en détail dans l'encadré 4.7 du chapitre 4.

La langue d'enseignement des premières années de scolarisation et la transition vers des langues internationales

L'analyse des corrélats des résultats d'apprentissage présentée au chapitre 2 a mis en évidence l'effet de la langue d'enseignement sur les évaluations de l'apprentissage des élèves, depuis les évaluations des compétences fondamentales en lecture aux évaluations en mathématiques et en sciences du premier cycle du secondaire. Les résultats des tests des enfants qui parlent une autre langue à la maison que celle utilisée à l'école sont inférieurs à ceux des enfants pour lesquels la langue parlée à l'école est la même que la langue parlée à la maison. Pour les enfants en début de scolarité, cette question est cruciale : que les enfants puissent atteindre le niveau où ils peuvent « apprendre par la lecture » dépend du fait qu'ils reçoivent un enseignement dispensé dans une langue qui leur est familière, habituellement leur langue maternelle ou autre langue vernaculaire, laquelle peut être une langue véhiculaire utilisée dans la communauté (ce que nous appelons « langue parlée à la maison »).

La connaissance d'une langue et du lexique existant du vocabulaire oral peut constituer une base solide pour ultérieurement pouvoir apprendre à lire lorsque la langue utilisée pour enseigner la lecture est la même que la langue parlée à la maison. De nombreux experts en éducation conviennent que, en supposant la présence d'un enseignement de qualité, les élèves apprennent à lire plus efficacement lorsqu'ils apprennent à lire en premier dans une langue qui leur est familière (Nation, 2006 ; Nation et Ming-Tzu, 1999). Une analyse des données de 49 pays participant à l'étude du Programme international de recherche en

lecture scolaire (PIRLS) de 2011 démontre une relation claire entre les résultats en lecture et la langue : les apprenants avaient des scores moyens plus élevés lorsque leur langue parlée à la maison ou toute autre langue qui leur était familière était utilisée comme langue d'évaluation (Mullis *et al.*, 2012). La connaissance de la langue d'enseignement dans les premières années de scolarité facilite également l'acquisition d'une deuxième langue plus tard (Ouane et Glanz, 2011).

Défis politiques en matière de langue d'enseignement

En dépit de l'abondance de données de recherche sur l'importance de dispenser un enseignement dans une langue qui est familière aux élèves pour leur permettre d'acquérir les fondamentaux de la lecture et de l'écriture dans de meilleures conditions, élaborer une politique appropriée en matière de langue d'enseignement s'est avérée difficile compte tenu de la grande diversité linguistique de l'Afrique subsaharienne, l'interaction complexe entre politique intérieure et politique internationale et l'absence de consensus sur la manière de régler cette question¹¹.

L'essentiel des modèles africains d'éducation bilingue suivent une logique de « sortie anticipée » de nature « soustractive », c'est-à-dire que la langue vernaculaire est utilisée pendant quelques années au niveau primaire, généralement deux ou trois ans, mais parfois même seulement en première année. Les exceptions à cette règle sont l'Éthiopie et la Tanzanie, qui utilisent des langues vernaculaires pendant tout le cycle primaire, après quoi la langue d'enseignement est l'anglais, langue qui est enseignée à de titre de matière lors des premières années du primaire. Le Burundi utilise la langue vernaculaire pendant les quatre premières années du cycle primaire, le français étant enseigné en tant que matière dès la première année et devenant la langue d'enseignement en cinquième année.

Bien qu'il n'y ait pas encore de consensus sur le moment où la langue d'enseignement devrait passer de la langue maternelle (ou de la langue parlée à la maison) à une autre langue, des études démontrent que faire intervenir ce changement à la fin de la troisième année ne permet pas à la plupart des apprenants d'acquérir les compétences nécessaires pour « apprendre par la lecture » (Heugh, 2011). Heugh note que « les locuteurs sud-africains de langues africaines maîtrisent environ 500 mots en anglais et ont suffisamment de compétences fondamentales de lecture dans la seconde langue pour être en mesure de lire des phrases simples de trois à sept mots (généralement à l'indicatif présent) avant la fin de la troisième année ». Pour être en mesure d'apprendre efficacement, les enfants ont besoin d'acquérir des compétences scolaires de lecture et d'écriture dans la seconde langue, ce qui prend généralement six ans dans des bonnes conditions de ressources (enseignants bien formés utilisant des

matériels appropriés avec des stratégies pédagogiques efficaces) et pourrait prendre plus de temps dans des circonstances différentes.

Problèmes de mise en œuvre des politiques

Même si les politiques relatives à la langue d'enseignement sont elles-mêmes inadéquates, les changements fréquents de politique en la matière et le manque de cohérence dans la mise en œuvre posent des problèmes tout aussi graves (tableau 3.1). Les changements fréquents de politiques rendent la mise en œuvre difficile car les changements dans les programmes, la formation des enseignants, le matériel et l'évaluation doivent être coordonnés. Même lorsque la politique en la matière reste officiellement inchangée, une mise en œuvre incohérente signifie que, même si une politique donnée existe sur le papier, les enseignants ne sont pas formés pour enseigner dans les langues vernaculaires et, ce qui est plus important encore, qu'il n'y a pas suffisamment de supports de lecture dans les langues vernaculaires à disposition des enfants.

Souvent, le seul support de lecture dans la langue vernaculaire est un manuel partagé par de nombreux enfants, et même les manuels de première année sont souvent d'un niveau de difficulté très conséquent, utilisant des phrases complètes alors même que les enfants ne maîtrisent pas encore l'alphabet. Une enquête récente sur les supports de lecture en début d'apprentissage dans les langues vernaculaires de onze pays africains a révélé qu'« [un] tiers des supports de lecture supplémentaires comptaient plus de 75 mots par page [mpp], ce qui ne convient qu'à des lecteurs ayant déjà la maîtrise de la lecture ». Les supports comptant moins de mots par page, et qui conviennent donc aux enfants dans les premières phases de l'alphabetisation, n'étaient pas aussi nombreux : seuls 13 % des titres correspondaient à la fourchette 51–75 mpp (niveau intermédiaire) et 14 % à la fourchette 1–10 mpp (niveau débutant) (RTI International, 2015b).

La mise en œuvre inefficace d'une politique relative à la langue d'enseignement (ou son absence) apparaît dans les comparaisons entre pays des résultats des tests d'EGRA. Parmi les pays testés, ceux qui ont mis en œuvre des politiques linguistiques cohérentes ont eu de meilleurs résultats. Les enfants éthiopiens et tanzaniens par exemple, réussissent relativement mieux en compréhension écrite, avec au moins 50 % des enfants obtenant une note supérieure à zéro tandis qu'au Burundi, 40 % des enfants obtiennent un score supérieur à zéro, comme indiqué au chapitre 2. (L'encadré 3.3 fournit plus d'informations sur la politique de l'Éthiopie en matière de langue d'enseignement.) Les enfants éthiopiens ont été testés dans six des multiples langues du pays utilisées au niveau primaire⁴². Bien que la diversité linguistique soit élevée en Tanzanie, le kiswahili a été utilisé systématiquement au niveau primaire depuis son indépendance et est la langue véhiculaire du pays à laquelle la plupart des enfants sont exposés. Les performances contrastées des enfants tanzaniens en kiswahili et en anglais sont révélatrices : moins de 40 % des enfants

Tableau 3.1 Politiques de langue d'enseignement dans l'enseignement primaire et leur mise en œuvre dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Type de politique et de mise en œuvre	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Langue vernaculaire unique, mise en œuvre de manière cohérente	<i>Botswana</i> : La langue vernaculaire est la langue d'enseignement jusqu'en deuxième année incluse.	<i>Tanzanie</i> : Le kiswahili est la langue d'enseignement jusqu'en septième année incluse.	<i>Burundi</i> : Le kirundi est la langue d'enseignement jusqu'en quatrième année incluse.	<i>Somalie</i> : Le somali a été utilisé tout au long de la scolarité jusqu'en 1986 ; le système éducatif s'est effondré après le début de la guerre civile.
Langues vernaculaires multiples, mises en œuvre de manière cohérente	<i>Afrique du Sud</i> : La langue vernaculaire est la langue d'enseignement jusqu'en troisième année incluse. <i>Maurice</i> : Choix de langues jusqu'en troisième année, l'anglais est la langue d'enseignement à partir de la quatrième année ^a . <i>Namibie</i> : La langue vernaculaire est la langue d'enseignement jusqu'en troisième année incluse.	<i>Ouganda</i> : La langue vernaculaire est la langue d'enseignement jusqu'en troisième année.	<i>Éthiopie</i> : La langue vernaculaire est la langue d'enseignement jusqu'en huitième année incluse.	—
Langue vernaculaire unique, changements de politique et/ou mise en œuvre incohérente	<i>eSwatini</i> : Le swati est la langue d'enseignement jusqu'en quatrième année inclus ; la mise en œuvre est incohérente.	<i>Rwanda</i> : Le kinyarwanda est la langue d'enseignement de la 1 ^e à la 3 ^e année ; depuis 2008, la langue d'enseignement après la 3 ^e année est l'anglais, avec des changements fréquents de politique avant cette date ^b .	<i>Madagascar</i> : Les politiques ont changé ; la mise en œuvre est incohérente.	—

(suite page suivante)

Tableau 3.1 (suite)

Type de politique et de mise en œuvre	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Langues vernaculaires multiples, changements de politique et/ou mis en œuvre de manière incohérente ou uniquement en tant que pilotes	<p><i>Congo, Rép.</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Ghana</i> : Politique changée en 1971, 2002 et 2004.</p> <p><i>Kenya</i> : La politique d'enseignement en langue vernaculaire n'est pas appliquée dans la pratique. L'anglais est utilisé comme langue d'enseignement.</p> <p><i>Zimbabwe</i> : La politique d'enseignement en langue vernaculaire n'est pas appliquée dans la pratique. L'anglais est utilisé comme langue d'enseignement.</p>	<p><i>Congo, Rép. dém.</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Malawi</i> : Politique modifiée en 1996 et en 2014.</p>	<p><i>Angola</i> : Les politiques de langue d'enseignement sont mises en œuvre en tant que projets pilotes.</p> <p><i>BénIn</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Mauritanie</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Mozambique</i> : Politique changée en 2003 ; une nouvelle politique est attendue en 2017.</p> <p><i>Nigeria</i> : La mise en œuvre est incohérente. L'anglais est largement utilisé comme langue d'enseignement à partir de la première année.</p> <p><i>Zambie</i> : Politique modifiée en 1996 et en 2013.</p>	<p><i>Burkina Faso</i> : La mise en œuvre est partielle.</p> <p><i>Mali</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Niger</i> : La mise en œuvre est incohérente.</p> <p><i>Sénégal</i> : La politique d'enseignement en langue vernaculaire n'est pas largement appliquée ; le français est la langue d'enseignement dès la première année dans la pratique.</p>

Sources : Compilé à partir des rapports EGRA ; CIEP 2014 ; Ouane et Glanz 2011 ; RTI International 2015b ; Trudell 2016.

Note : Les références à des changements de politiques indiquent que les politiques ont changé au cours des vingt dernières années. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

a. Maurice est classée dans ce tableau comme ayant une politique de langue d'enseignement qui a été mise en œuvre de manière cohérente parce qu'elle est en place depuis plus de soixante ans. Les Ordonnances sur l'éducation (*Education Ordinances*) de 1957 stipulent que, dans les écoles publiques et les écoles subventionnées, toute langue peut être utilisée comme langue d'enseignement jusqu'en troisième année (*Standard III*), « [s'agissant] d'une langue qui, de l'avis du ministre, convient le mieux aux élèves ». Après la troisième année, la langue d'enseignement est l'anglais. Bien que la réglementation autorise en principe l'utilisation de la langue maternelle (telle que le créole) dans les premières années de l'enseignement, dans la pratique, le gouvernement ne fournit ni matériel ni formation aux enseignants dans d'autres langues que l'anglais ou le français. Les enseignants utilisent une combinaison de langues pour faciliter la compréhension des élèves lors des premières années de scolarité.

b. La langue d'enseignement après la troisième année a changé plusieurs fois. Il s'agissait du français de 1962 à 1978, puis du kinyarwanda entre 1978 et 1991 pour la première à la huitième année ; le français est redevenu la langue d'enseignement après la troisième année de 1991 à 1994, puis de 1994 à 2008, à la fois l'anglais et le français pouvaient servir de langue d'enseignement pour les élèves de la quatrième à la sixième année et, à partir de 2008, l'anglais est devenu seule langue d'enseignement.

ENCADRÉ 3.3**Enseignement en langues vernaculaires à travers tout l'Éthiopie : politique et mise en œuvre****Le contexte : un microcosme de l'Afrique subsaharienne polyglotte**

Plus de 90 langues sont parlées par les quelque 92 millions d'habitants de l'Éthiopie. Comme dans de nombreux autres pays d'Afrique subsaharienne, il existe toutefois plusieurs grands groupes linguistiques et un grand nombre de langues parlées par un nombre de personnes relativement limité.

Environ 63 % de la population parle l'oromo ou l'amharique. Les locuteurs de somali et de tigrinya représentent chacun de l'ordre de 5 à 6 % de la population, tandis que les autres groupes linguistiques comptent chacun pour 1 à 2 % de la population. La Région des nations, nationalités et peuples du Sud (RNNPS) est l'État régional présentant la plus grande diversité linguistique en Éthiopie, avec environ 56 langues dont 31 utilisées comme langues d'enseignement.

L'Éthiopie constitue un cas à part dans la région à un égard : n'ayant pas une longue histoire coloniale, l'utilisation de langues européennes telle que l'anglais n'est pas aussi répandue dans la population que dans de nombreux autres pays d'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2017).

Politique en matière de langue d'enseignement et principaux résultats

Avec l'instauration d'un nouveau gouvernement en 1991, l'Éthiopie a adopté l'une des politiques les plus complètes en termes de langue d'enseignement de la région. La politique d'éducation et de formation de 1994 préconisait l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les classes de la première à la huitième année, ainsi que la formation des enseignants du primaire dans la langue correspondante. Tous les élèves apprennent l'amharique, langue fédérale, bien que les politiques éducatives n'indiquent pas quand l'étude de cette langue doit commencer. L'anglais est enseigné en tant que matière à partir de la première année et devient la langue d'enseignement à partir de la neuvième année. En pratique, les États régionaux ont le droit de déterminer le niveau à partir duquel l'anglais peut devenir la langue d'enseignement, et certains États régionaux l'ont introduit en cinquième ou en septième année. Avant la politique de 1994, l'ensemble des élèves éthiopiens suivaient leurs cours en amharique.

Une analyse des évaluations nationales des apprentissages en sciences, en mathématiques et en anglais en fin de huitième année menées en Éthiopie en 2000 et 2004 a révélé que les enfants qui suivaient un enseignement dans leur langue maternelle pendant les huit années de primaire obtenaient systématiquement de meilleurs résultats que ceux ayant suivi un enseignement dans leur langue maternelle pendant cinq ans avant de basculer à un enseignement dispensé en anglais dans le second cycle de primaire (Heugh *et al.*, 2007).

(suite page suivante)

Encadré 3.3 (suite)

Dans la RNNPS, les enfants qui avaient commencé leur scolarité dans leur langue maternelle avaient de meilleurs résultats aux tests de mathématiques et de compétences en anglais de cinquième année. L'étude utilise les données du projet *Young Lives*^a et exploite deux types de différences dans la mise en œuvre des politiques : (a) les enfants passent à l'enseignement en langue anglaise en septième ou en neuvième années dans les autres États régionaux et (b) un nombre important d'enfants de la RNNPS suivent un enseignement dans une langue autre que leur langue maternelle (Seida, 2017).

Une autre étude a montré que l'introduction dans les écoles d'une politique d'enseignement basée sur la langue maternelle avait un effet positif sur le taux d'achèvement du cycle primaire (Ramachandran, 2012). L'étude a utilisé le groupe de langue amharique comme groupe témoin (puisque aucun changement ne l'a affecté suite à la politique de 1994) et l'a comparé au groupe de langue oromo de quatre États régionaux du pays où les élèves pouvaient à partir de 1994 suivre une scolarité primaire dans leur propre langue. En utilisant les données de l'Enquête démographique et de santé de 2011, l'analyse a montré que le changement avait permis d'allonger la durée de scolarité moyenne de 0,75 à 1 année.

Mise en œuvre de la politique linguistique

La politique « trilingue » de l'Éthiopie (langue maternelle, amharique et anglais) a été mise en œuvre au niveau national, quoiqu'avec des variations entre différents États régionaux dans la préparation et production de manuels et de supports d'apprentissage dans la langue maternelle, la formation des enseignants à l'enseignement en langue maternelle et des examens se déroulant dans la langue d'enseignement. En 2017, 51 langues avaient été adoptées en tant que langue d'enseignement, alors qu'amharique était la seule langue d'enseignement avant 1994.

Tous les bailleurs internationaux ont soutenu cette politique. Environ 106 millions de manuels ont été publiés en sept langues pour le cycle primaire, et 37 millions de supports supplémentaires ont également été imprimés au cours des dix dernières années dans le cadre du programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général financé par les bailleurs internationaux (phases 1 et 2). Pour les autres langues, les États régionaux ont imprimé leurs propres manuels. Étant donné que les enseignants sont recrutés directement par les districts (*woredas*), les enseignants de langue maternelle sont plus facilement formés et déployés en fonction des besoins linguistiques spécifiques.

a. Les données utilisées dans Seida (2017) proviennent de l'enquête auprès des écoles éthiopiennes menée en 2012-2013 dans le cadre du projet *Young Lives*, des élèves de quatrième et cinquième années ayant été soumis à des tests de mathématiques et d'alphabétisation à la fois au début et à la fin de l'année scolaire 2012/2013.

de deuxième année ont obtenu un score de zéro en kiswahili contre près de 95 % en anglais.

En revanche, dans les pays multilingues qui n'utilisent pas de langue vernaculaire en classe ou qui ne mettent pas correctement en œuvre une telle politique dans les premières années de scolarité, 70 à 90 % des enfants n'étaient pas en capacité de répondre à une seule question de la partie de compréhension écrite du test d'EGRA. C'était le cas du Ghana (11 langues testées), du Mali (4 langues) et de la Zambie (7 langues). Un autre exemple est le Malawi, qui utilisait officiellement plusieurs langues lors des premières années de scolarité en plus que le chichewa ; les performances en chichewa (la seule langue testée) étaient médiocres, avec près de 90 % des enfants s'avérant incapables de répondre à une seule question¹³.

Le Kenya fournit un exemple de mise en œuvre manquant de cohérence d'une politique linguistique. La politique officielle spécifie que la langue d'enseignement doit être la langue maternelle des enfants de la première à la troisième année, mais en pratique l'anglais est utilisé dès la première année. Une analyse des données d'évaluation de l'EGRA de 2009 concernant 2 000 enfants kenyans montre que bien que les enfants de troisième année démontrent une plus grande capacité à décoder les mots et aient une plus grande aisance à lire oralement en anglais que dans leur langue maternelle, leur compréhension en anglais est plus faible que dans la langue maternelle, bien que le temps d'enseignement consacré à cette dernière soit plus faible (Piper, Schroeder et Trudell, 2016). Les auteurs supposent que les enfants n'ont pas le vocabulaire oral pour comprendre ce qu'ils lisent et ne disposent pas du temps nécessaire pour pratiquer leurs compétences en lecture. Une conclusion est que l'enseignement de l'anglais est inefficace ; de meilleurs résultats pourraient être obtenus si les enfants maîtrisaient la lecture dans leur langue maternelle. Le Kenya, qui est relativement performant dans les évaluations du Consortium pour l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation (SACMEQ), pourrait potentiellement améliorer sa performance s'il appliquait ses politiques de langue d'enseignement de manière cohérente.

Le Sénégal est un exemple de pays sans politique en matière de langue d'enseignement. Bien que toutes les langues codifiées soient reconnues par la constitution de 2001, il n'y a pas de politique officielle en matière de langue d'enseignement. Une étude portant sur 176 classes utilisant le protocole d'observation d'EGRA ainsi qu'un protocole de langue d'enseignement a révélé que de nombreuses classes étaient homogènes sur le plan linguistique, même si certaines comptaient des minorités importantes parlant une langue autre que la langue d'enseignement (Varly, 2010). Bien qu'enseignant ostensiblement en français, les enseignants et les élèves changeaient de langue pendant les cours. Presque aucun enseignant ne disposait de matériel pédagogique dans une langue vernaculaire et aucun n'a été formé à l'utilisation des langues vernaculaires comme langue d'enseignement.

De nombreux programmes pilotes ont été conduits dans les pays d'Afrique subsaharienne au cours des trois dernières décennies, certains à petite échelle et d'autres à grande échelle. Parmi ces derniers figurent le *Primary Reading Programme* (Programme de lecture primaire) de Zambie, la Pédagogie convergente au Mali et des programmes bilingues au Burkina Faso et au Niger. Cependant, chaque fois que la politique de la langue d'enseignement n'est pas efficacement intégrée dans la planification de l'éducation nationale et reflétée dans les budgets nationaux (par exemple en termes pour la formation et le déploiement d'enseignants maîtrisant la langue vernaculaire ou pour la préparation de supports), ces programmes pilotes sont rarement pérennes. Au Sénégal par exemple, entre 2002 et 2008, le gouvernement a encouragé l'utilisation des langues nationales dans 465 salles de classe, et les programmes ultérieurs ont été menés sur une échelle encore plus restreinte (RTI International, 2015a). Ces programmes à petite échelle sont la norme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et n'ont donc pas d'impact à l'échelle nationale.

Actions prioritaires pour débloquer le surencombrement dans les premières années de scolarité

Une véritable situation de crise attend la plupart des enfants entrant en première année en Afrique subsaharienne : des classes surchargées dans lesquelles ils se présentent de manière irrégulière ; peu de supports de lectures et d'autres supports didactiques ; des enseignants ayant des compétences limitées pour l'enseignement de la lecture et du calcul ; et un enseignement souvent dispensé dans une langue que les enfants ne comprennent pas. Les fondements de l'apprentissage futur sont au mieux fragiles et les élèves auront tendance à soit quitter le système éducatif après seulement quelques années ou bien progresseront avec des capacités cognitives limitées, contribuant ainsi à la crise de l'apprentissage dans l'éducation de base de la région.

Les conséquences de cet « surencombrement » sont également préjudiciables au niveau du système éducatif. À court terme, les classes de grande taille et les classes surchargées entravent l'enseignement et l'apprentissage au quotidien. À plus long terme, les ressources budgétaires allouées à l'éducation seront mises à rude épreuve quand les gouvernements tenteront d'améliorer ces conditions en embauchant davantage d'enseignants et en construisant davantage de salles de classe.

Les mesures recommandées pour sortir de cette situation de saturation des petites classes s'inscrivent dans trois axes :

- Améliorer l'accès à l'enseignement primaire et préscolaire afin que tous les enfants puissent entrer à l'école au bon âge et avec une préparation adéquate.

- Fournir un environnement propice à l'apprentissage dès les premières années de scolarité.
- Harmoniser langue d'enseignement et langue parlée à la maison.

Des actions sur chaque axe contribueraient à améliorer la situation, mais seule une action coordonnée le long des trois axes sera en mesure d'avoir un impact important. Par exemple, réduire la taille des classes et les redoublements en assurant une progression ordonnée des enfants au cours des premières années de scolarité améliorerait les conditions d'apprentissage, mais les enfants apprendraient beaucoup plus en recevant un enseignement dispensé par des enseignants formés et utilisant la langue parlée à la maison.

Les pays ayant ce « gonflement » des effectifs des premières années de scolarité doivent prendre quelques mesures concrètes pour améliorer la progression en début de cycle. La plupart des pays du groupe 1 ont résolu ce problème, même si des améliorations peuvent encore être apportées ; les autres pays subsahariens peuvent apprendre d'eux. Commencer par reconnaître le problème, en analysant les indicateurs clés du « gonflement » des effectifs et en identifiant les régions et les localités où la progression en début de scolarité pose problème, serait un bon début.

L'étape suivante consiste à faire en sorte que les échelons inférieurs de l'administration et les différents établissements scolaires suivent la progression des élèves et introduisent des mesures pour réduire les redoublements officiels et identifier les redoublements invisibles (par exemple, en recueillant des données sur les enfants qui entrent à plusieurs reprises en première année). Assurer l'assiduité des enfants à l'école peut passer en partie par un suivi régulier à l'école et l'accompagnement des enfants à risque, mais cela peut aussi nécessiter de s'attaquer aux contraintes du côté de la demande qui naissent de la pauvreté. Les évaluations d'impact par exemple, montrent que les programmes de distribution de repas scolaires améliorent la fréquentation des enfants (Snilstveit *et al.*, 2015).

Élargir l'accès à l'enseignement primaire et préscolaire

Un domaine d'action important concerne le rapprochement entre les établissements scolaires et les communautés locales afin de faciliter l'entrée en première année à l'âge approprié mais aussi l'assiduité des élèves. Il n'est toutefois pas suffisant de simplement construire des salles de classes et de nommer des enseignants : il faut également assurer une dotation de base en termes de matériels et également fournir l'appui nécessaire aux enseignants si l'on souhaite améliorer les apprentissages. Cela peut être coûteux à fournir dans les zones reculées. Certaines possibilités qui ont été essayées, telles que des « écoles satellites » se limitant aux premières années de scolarité, n'ont pas encore été évaluées, mais il y a eu des problèmes de mise en œuvre qui ont conduit à une plus grande

inégalité entre les types d'établissements et le passage des enfants issus de milieux moins favorisés dans les dernières classes du primaire. Une autre option est d'assurer un enseignement multigrade, mais cela demande l'application de stratégies spécifiques de formation et d'appui aux enseignants.

Pour les pays qui sont confrontés au besoin de construire des écoles, il serait préférable d'établir des cartographies comparatives entre le maillage en écoles et les peuplements humains et d'élaborer une stratégie de construction d'établissements sur le court et le moyen terme qui rapprocherait les établissements scolaires du lieu de résidence des enfants. Adopter des moyens d'un bon rapport coût-efficacité pour construire des établissements scolaires permettrait également d'alléger les besoins en ressources nécessaires. Ces coûts sont impactés par de nombreux facteurs, dont les modalités de passation de marchés, comme abordé en détail dans le chapitre 5. L'approche à adopter dans les pays densément peuplés serait différente de celle des pays faiblement peuplés.

Enfin, l'expansion progressive de l'enseignement préscolaire doit être envisagée. Comme l'illustre l'exemple de l'Afrique du Sud (encadré 3.2), une option consiste à donner la priorité de l'enseignement préscolaire financé par l'État aux communautés rurales et pauvres. Des approches communautaires à moindre coût avec des normes de qualité prédéfinies pourraient être pérennes.

Fournir un environnement propice à l'apprentissage dès les premières années de scolarité

Ces mesures ne visant qu'à élargir l'accès à l'éducation n'amélioreront pas l'apprentissage cognitif dans les classes de début du primaire, ce qui constitue un défi important pour l'ensemble des pays. Même les pays du groupe 1 – où les taux bruts de scolarité dans le primaire et les taux de rétention scolaire sont proches de 100 %, comme au Ghana et au Kenya – affichent les lacunes en matière d'apprentissage qui doivent être comblées (comme relevé en détail dans le chapitre 2).

Des améliorations immédiates de l'environnement d'apprentissage peuvent être réalisées en réduisant la taille des classes dans les premières années de scolarité. Sur la base de l'analyse du chapitre 2 de données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et d'une analyse de Majgaard et Mingat (2012), avoir des classes comptant plus de 50 élèves semble réduire l'apprentissage. Garantir des classes de taille raisonnable (idéalement, avec moins de 50 élèves dans les premières années) nécessite de prêter attention aux affectations des enseignants à la fois entre établissements et au sein des établissements, et demande donc des efforts tant au niveau du système éducatif que des établissements scolaires.

Pour améliorer l'enseignement des fondamentaux de la lecture, de l'écriture et de calcul, il faut concevoir des solutions d'appui aux enseignants, la plupart d'entre eux n'ayant par exemple reçu aucune formation spécifique pour

enseigner la lecture ou le calcul. Un élément essentiel de cet effort est la conception, la publication et la distribution de documents imprimés (manuels et autres supports) que les enseignants peuvent utiliser pour promouvoir la pratique régulière de la lecture et du calcul. Le développement et la distribution de supports peu coûteux et développés localement doivent se détourner de projets financés par des bailleurs internationaux et s'intégrer pleinement aux politiques éducatives des pays. Porter presque exclusivement l'accent sur un seul manuel scolaire ne suffira pas à développer les compétences en lecture et en calcul essentielles en début de scolarité. La formation des enseignants doit reposer sur l'utilisation de ces supports dans les salles de classe et sur des évaluations formatives permettant de mesurer régulièrement les progrès des élèves.

Les méthodes efficaces d'alphabétisation passent par un enseignement explicite suivant les cinq piliers identifiés par une méta-analyse du *National Reading Panel* américain (NICHD, 2000) : conscience phonémique (connaissance des sons de la langue), phonétique (associer sons et lettres), fluidité, vocabulaire et compréhension. Pour apprendre à lire, les enfants ont besoin de beaucoup de supports de lecture correspondant à leur niveau de lecture. La lecture doit être enseignée tous les jours et les enseignants et les administrateurs doivent optimiser le temps passé sur la lecture. Des évaluations doivent avoir lieu dans les salles de classe pour s'assurer que les enseignants sont conscients des progrès et des besoins pédagogiques des enfants. L'évaluation doit également être menée au niveau national pour soutenir l'élaboration de politiques fondées sur des données. Troisièmement, l'enseignement de la lecture doit avoir lieu dans une langue que les enfants parlent et comprennent. Acquérir de solides compétences en lecture dans leur langue maternelle permet aux enfants d'assimiler les contenus et d'apprendre ensuite efficacement dans d'autres langues.

Harmoniser langue d'enseignement et langue parlée à la maison

Les pays d'Afrique subsaharienne devront formuler des politiques relatives à la langue d'enseignement pour que les enfants acquièrent des compétences fondamentales en lecture et en calcul dans une langue qu'ils connaissent, passant ensuite éventuellement à une langue officielle différente. Les deux principales décisions en la matière concernent (a) le nombre de langues vernaculaires qui seront utilisées comme langue d'enseignement, et (b) la classe à laquelle aura lieu le passage à la langue nationale officielle.

Il ressort des données disponibles qu'utiliser la langue vernaculaire comme langue d'enseignement au moins sur la durée du début du cycle primaire (soit environ six ans de scolarité) est nécessaire (Ouane et Glanz, 2011 ; Trudell, 2016). En effet, les enfants doivent non seulement acquérir des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, mais aussi les compétences nécessaires pour étudier des sujets plus complexes. Les données de recherche doivent éclairer la prise de décisions en la matière mais, parallèlement, il faut s'assurer de

l'acceptation de ces politiques grâce au partage d'informations et la consultation des parties prenantes, et notamment des parents d'élèves. De plus, à la fois pour des questions de consensus social et d'apprentissage des élèves, ces politiques ne peuvent être formulées indépendamment des aspects pratiques de la mise en œuvre, notamment en termes d'élaboration des programmes, de recrutement et de déploiement des enseignants (pour veiller à ce que les enseignants connaissent la langue vernaculaire), de formation des enseignants, de supports didactiques et d'évaluation.

Un processus de concertation reposant sur des considérations techniques est nécessaire pour déterminer la langue vernaculaire qui serait utilisée comme langue d'enseignement dans l'enseignement primaire et pour aboutir sur une politique stable faisant l'objet d'un large consensus. L'étape suivante consiste à passer de la politique à la planification, en évaluant spécifiquement les besoins des enseignants bilingues, le déploiement et le recrutement des enseignants, ainsi que l'élaboration des supports de cours et de l'évaluation dans les langues vernaculaires. Enfin, passer de la planification à la mise en œuvre signifie que les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la politique doivent être intégrées dans le budget national pour les rendre pérennes.

L'élargissement de la gamme de supports de lecture dans des langues africaines peut commencer par la compilation d'histoires, de poèmes et de traductions dans les langues vernaculaires, ainsi que par la production de contenus non-littéraires et de supports pour l'enseignement des mathématiques et des sciences. Un accent particulier devrait être mis sur le développement de supports destinés à des lecteurs de différents niveaux de compétence. Bien qu'il soit impossible de fournir des supports dans l'ensemble des langues africaines, les nombreux groupes linguistiques transfrontaliers offrent la possibilité de créer de vastes marchés pour des supports dans ces langues. Le développement de supports de ce type exigerait une collaboration régionale et une attention particulière portée sur des questions telles que le droit d'auteur.

Un aspect important de la politique linguistique (consistant en le fait d'utiliser des langues maternelles comme langue d'enseignement complémentaires pendant le cycle primaire) consiste à enseigner de manière efficace la langue nationale officielle (laquelle devient la langue d'enseignement dans les classes plus avancées) afin que les enfants des écoles défavorisées ne soient pas pénalisés lorsqu'ils progressent dans leur scolarisation. Des cours de rattrapage au cours des années d'étude ultérieures peuvent permettre de combler certaines lacunes d'apprentissages imputables aux petites classes. Un plan plus pérenne consisterait toutefois à faire en sorte qu'au moins un enseignant par établissement soit équipé de manière adéquate pour enseigner la langue officielle en tant que matière.

Aussi difficiles que puissent paraître ces étapes, ne pas avoir une telle politique éducative, et les mécanismes pour la mettre en œuvre, porterait un très

lourd impact sur les générations d'enfants qui n'auront pas plus que des aptitudes élémentaires pour le reste de leurs vies. Quelle que soit la politique en matière de langue choisie, les pays doivent veiller à ce qu'il n'y ait pas de changements brusques et fréquents dans les politiques, ce qui aurait pour effet de rendre impossible toute planification ou mise en œuvre adéquate.

Le déblocage du « gonflement » dans la progression en début de scolarité est lié pour l'essentiel au fait de rendre plus équitable le système éducatif dans son ensemble. Un enfant qui n'est pas capable de lire pour comprendre et assimiler de nouvelles connaissances en fin de deuxième année, ou au plus tard en fin de troisième année, ne pourra effectuer de progrès significatifs sur le plan académique par la suite. Ces enfants sont fortement concentrés dans les milieux défavorisés et dans les écoles de composition socioéconomique modeste. Relever cette myriade de problèmes pour améliorer la progression scolaire et l'apprentissage dans les petites classes doit constituer une priorité pour les décideurs politiques.

Améliorer l'accès et la progression dans l'éducation de base

Le « gonflement » des effectifs des premières classes décrit dans la section précédente a entraîné des taux de redoublement élevés et de nombreux enfants ont finalement abandonné leurs études sans pour autant avoir des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Beaucoup d'autres abandonnent avant ou pendant le passage entre les dernières classes du primaire et le premier cycle du secondaire, et encore plus sortent du système avant d'avoir terminé le premier cycle du secondaire.

Cette section s'intéresse aux disparités de progression dans le système scolaire et sur la manière dont les disparités s'élargissent au moment où les enfants entrent dans le premier cycle du secondaire. Elle examine pourquoi les enfants abandonnent leurs études primaires ou secondaires, ainsi que les obstacles structurels liés aux examens à enjeux élevés qui créent un goulet d'étranglement dans le passage du primaire au premier cycle du secondaire. Enfin, elle aborde certaines options envisageables pour soutenir l'expansion du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Disparités d'accès

Au même titre que les disparités dans les résultats d'apprentissage, il existe de grandes inégalités dans l'accès à l'enseignement primaire selon le niveau de précarité des ménages (ici, le niveau de revenu et si l'enfant vit dans une zone rurale ou urbaine) et le sexe de l'enfant. Ainsi, l'analyse fait état d'une différence frappante entre les enfants des ménages les plus pauvres et ceux issus des ménages les plus riches dans leur accès à l'enseignement primaire.

Les disparités d'accès au primaire par quintile de revenu sont particulièrement importantes dans de nombreux pays francophones d'Afrique, tels que le

Mali (où le taux brut de scolarisation au primaire atteint 101 % pour le quintile le plus riche contre 41 % pour le quintile le plus pauvre), le Bénin (respectivement 114 % et 58 %) et le Sénégal (respectivement 103 % et 60 %) ¹⁴. Les pays qui ont atteint l'accès universel à l'enseignement primaire (tels que le Botswana, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, l'Ouganda et le Togo) ne présentent aucune différence dans l'accès à l'éducation primaire par quintile de richesse. (Pour plus de détails par pays, voir l'annexe C.1 en ligne, graphique C.1.1) ¹⁵. Toutefois, les disparités d'accès entre les quintiles les plus riches et les plus pauvres s'élargissent à mesure que les enfants entrent dans le premier cycle du secondaire.

Une priorité nationale pour de nombreux pays d'Afrique subsaharienne a été d'assurer l'accès à l'éducation dans les zones rurales, où vit plus de 62 % de la population de la région ¹⁶. Bien que les disparités d'accès à l'éducation primaire entre les enfants vivant dans les zones urbaines et les zones rurales persistent dans tous les groupes de pays, il est plus important dans les pays des groupes 3 et 4 (graphique 3.8, panneau a). Au Libéria, au Mali et au Niger par exemple (tous des pays du groupe 4), environ 50 % des enfants d'âge scolaire vivant en milieu rural sont scolarisés contre près de la totalité de ceux vivant en milieu urbain.

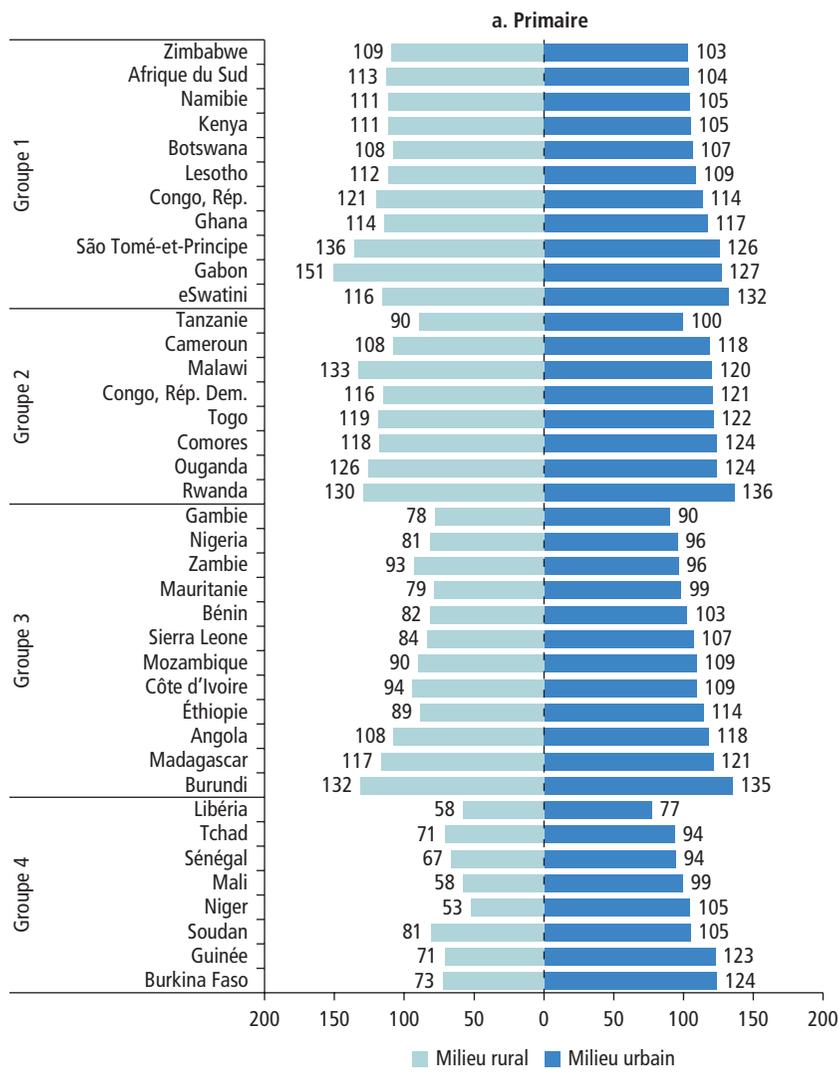
Là encore, les disparités d'accès se creusent au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (graphique 3.8, panneau b), le différentiel d'accès entre enfants urbains et ruraux pouvant atteindre 81 points au Mozambique (avec un taux brut de scolarisation de 111 % en milieu urbain contre 30 % en milieu rural) ; 73 points en Éthiopie (respectivement 117 % et 44 %) et 74 points au Gabon (112 % et 38 %).

En ce qui concerne le genre, bien que des progrès significatifs aient été réalisés au niveau de l'enseignement primaire, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne accusent encore un retard en matière de parité entre les sexes au niveau du premier cycle du secondaire. Plus des deux tiers des pays d'Afrique subsaharienne ont un indice de parité entre les sexes égal ou supérieur à 0,95 au niveau primaire (voir l'annexe C.1 en ligne, graphique C.1.2) ¹⁷. Presque tous les pays des groupes 1, 2 et 3 ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, le groupe 4 étant en retard.

En résumé, en Afrique subsaharienne, les enfants des ménages les plus pauvres et ceux des zones rurales ont moins accès à l'école primaire que les enfants des ménages plus riches et des ménages des zones urbaines. Cet écart en termes de revenus et de localisation géographique s'accroît à mesure que les enfants entrent dans le premier cycle du secondaire et, à ce niveau, les filles ont un accès moindre à l'éducation que les garçons.

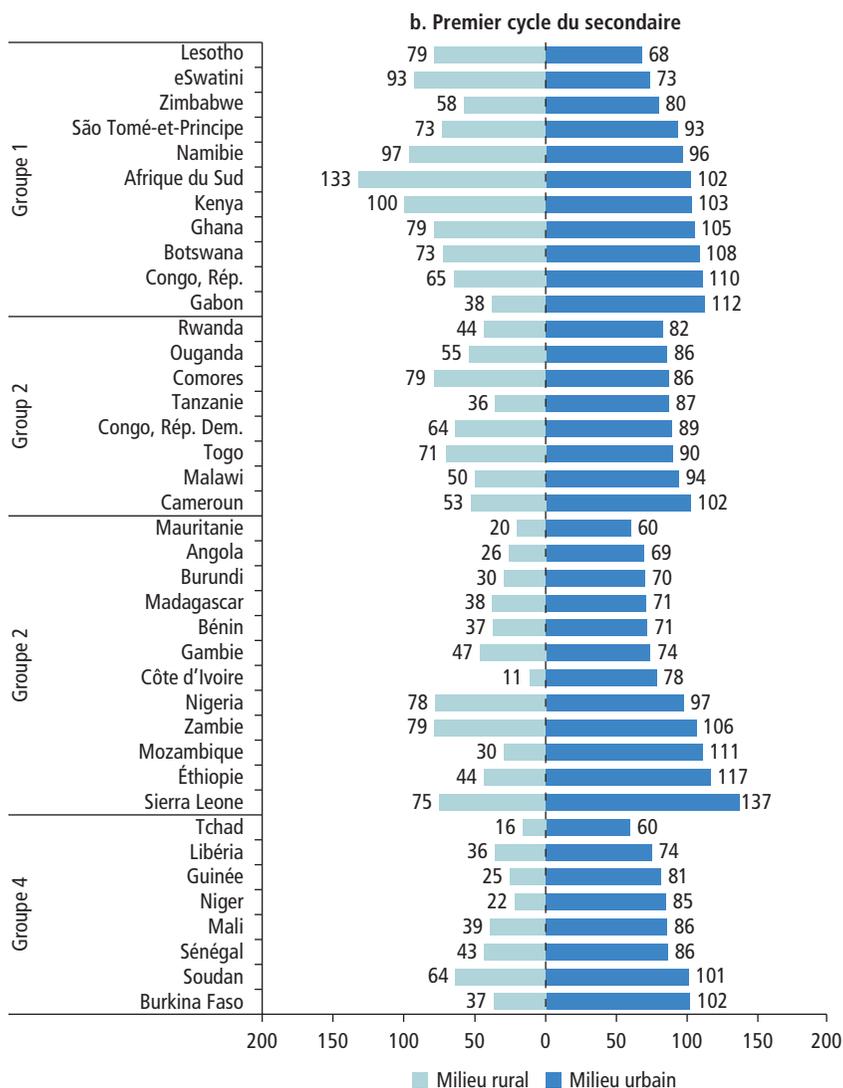
Le caractère exclusif du premier cycle du secondaire

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le premier cycle du secondaire profite à la population urbaine la plus aisée mais reste largement inaccessible aux populations rurales, les filles étant particulièrement défavorisées.

Graphique 3.8 Taux bruts de scolarisation au primaire et au premier cycle du secondaire comparés entre milieu rural et urbain dans différents pays d'Afrique subsaharienne

(suite page suivante)

Graphique 3.8 (suite)



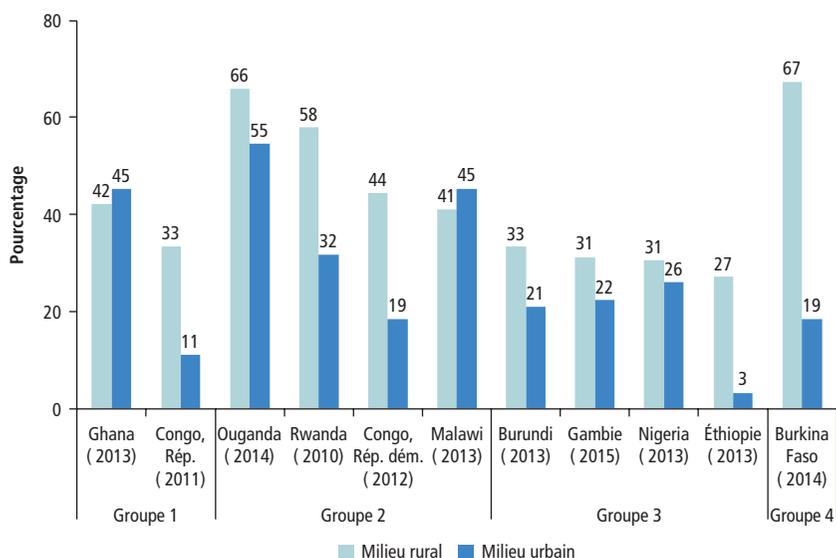
Sources : Construit à partir des données les plus récentes de l'étude de la Banque mondiale sur la mesure du niveau de vie (LSMS) et de l'enquête démographique et de santé (EDS) (dernière année disponible).

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

Pour chaque enfant de milieu rural fréquentant le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la région, il faut compter près de trois enfants de milieu urbain. Un facteur important pour l'accès à l'école est la distance que les enfants doivent parcourir pour s'y rendre à l'école.

Les données sur la distance à l'école issues d'enquêtes récentes sur les ménages dans onze pays d'Afrique subsaharienne mettent en évidence des disparités importantes entre pays d'une part et entre zones urbaines et rurales de l'autre (graphique 3.9). Dans les zones urbaines, la proportion d'enfants du premier cycle du secondaire vivant à plus de 3 kilomètres (ou plus d'une demi-heure de marche) de l'établissement secondaire la plus proche varie de 55 % en Ouganda à seulement 3 % en Éthiopie. Dans les zones rurales, cette proportion est souvent beaucoup plus élevée que dans les zones urbaines : de 11 points en Ouganda, 24 points en Éthiopie, 36 points au Rwanda et de 20 à 25 points en République du Congo et en République démocratique du Congo. Toutefois, dans trois pays – le Ghana, le Malawi et le Nigeria – l'écart est modeste, voire légèrement inversé.

Graphique 3.9 Pourcentage d'enfants de milieu rural et urbain en âge de fréquenter premier cycle du secondaire vivant à plus de trois kilomètres ou une demi-heure de marche de l'école secondaire la plus proche dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Sources : Construit à partir de la dernière étude de la Banque mondiale sur la mesure du niveau de vie (LSMS) et des enquêtes auprès des ménages des différents pays.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

Quand la distance entre le foyer et l'établissement scolaire est importante, cela peut aggraver les effets de la pauvreté, les ménages pauvres étant souvent incapables de couvrir les coûts résultants, qu'il s'agisse de frais de transport ou de pension. Par ailleurs, la distance génère des coûts d'opportunité : passer plus de temps pour se rendre à l'école et en revenir entraîne des pertes de revenus ou de production liées à la contribution des enfants aux tâches domestiques, aux activités agricoles ou d'autres formes de travail productif (UNGEI et PME, 2014). Quand les distances sont plus longues, cela renforce également les préoccupations sécuritaires concernant les filles étant donné qu'elles peuvent se retrouver victimes de harcèlement sur leur trajet domicile-école. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les mariages ou les grossesses précoces empêchent les filles d'aller à l'école.

Ces facteurs sont ordinairement à l'origine d'un déséquilibre dans le ratio filles-garçons, avec une faible proportion de filles inscrites dans l'enseignement premier cycle du secondaire (graphique 3.10). Cette situation qui contraste avec celle de l'enseignement primaire, où il y a presque universellement parité des sexes dans l'accès à la scolarisation. Sur trente-neuf pays, les filles sont défavorisées dans dix-huit pays au niveau du premier cycle du secondaire ; dans treize pays, la parité d'accès a été atteinte ; et dans huit pays, l'accès est meilleur pour les filles.

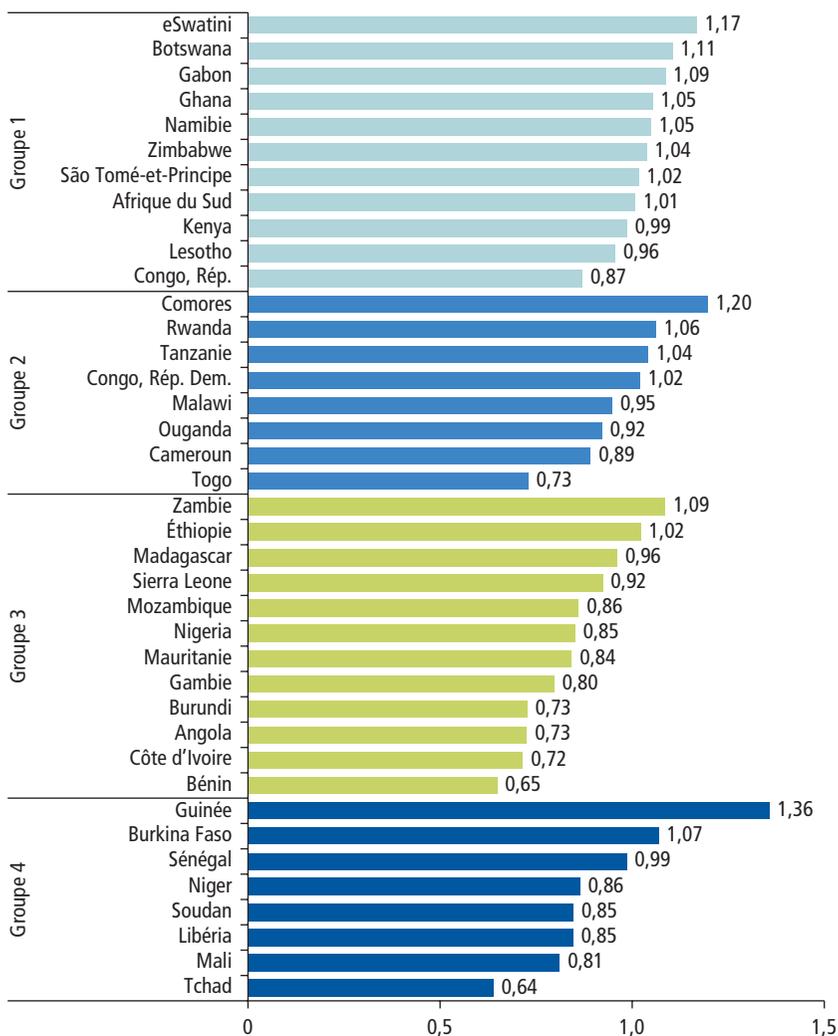
Les améliorations qui ont lieu en termes de scolarisation globale n'entraînent donc pas toujours une plus grande parité entre les sexes en matière d'accès, sauf à atteindre pas un niveau proche de l'accès universel. Les cas du Bénin et de l'Éthiopie sont éclairants : au Bénin, l'accès à l'enseignement secondaire est passé d'un taux brut de scolarisation de 29 % en 2000 à 66 % en 2015, mais l'indice de parité entre les sexes est resté inchangé à 0,65 ; en Éthiopie toutefois, le taux brut de scolarisation au premier cycle du secondaire s'est amélioré, passant de 17 % en 2000 à 56 % en 2015, cette augmentation ayant bénéficié aux filles, comme on peut le constater étant donné que l'indice de parité entre les sexes est de 1,02.

Disparités dans les opportunités de progression dans l'éducation de base

Les disparités observées dans le premier cycle du secondaire résultent en partie du manque d'écoles rurales et du fait que les enfants les plus pauvres ont plus tendance à quitter l'école avant la fin du primaire. Bien que de nombreux pays d'Afrique subsaharienne aient réussi à augmenter le pourcentage d'enfants scolarisés, il est crucial de veiller à ce que les enfants restent à l'école et aillent au bout de leurs études.

« Taux de survie » dans l'éducation de base

On peut déterminer un « taux de survie » dans l'enseignement de base qui se calcule en faisant le rapport entre le nombre d'élèves d'une promotion scolaire

Graphique 3.10 Indice de parité entre les sexes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Sources : Construit à partir des données les plus récentes de l'étude de la Banque mondiale sur la mesure du niveau de vie (LSMS) et de l'enquête démographique et de santé (EDS).

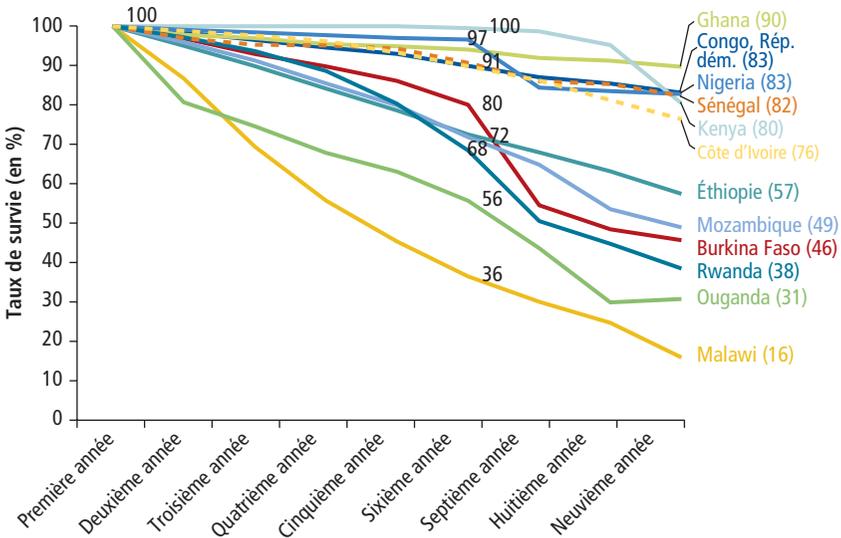
Note : L'indice de parité entre les sexes est le rapport entre les filles et les garçons inscrits à un niveau donné d'enseignement.

Un indice de parité entre les sexes de 1 indique qu'il y a parité entre les sexes, un indice de parité entre les sexes compris entre 0 et 1 signifie généralement qu'il y a une disparité en faveur des hommes, et un indice de parité entre les sexes supérieur à 1 indique une disparité en faveur des femmes. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

donnée dont il est attendu qu'ils parviennent en sixième ou en neuvième année et le nombre total d'élèves dans cette même cohorte inscrits en première année (graphique 3.11)¹⁸. Ainsi, au Mozambique, 72 % des enfants inscrits en première année devraient arriver au terme de leur sixième année mais moins de la moitié au terme de leur neuvième année. Pour les pays du groupe 1 tels que le Ghana et le Kenya (qui ont un accès universel en première année et des taux faibles de non-scolarisation), la rétention scolaire est élevée, les taux de survie atteignant respectivement 90 % et 80 %. Ces pays font preuve d'efficacité pour maintenir les élèves dans le système éducatif.

Par ailleurs, des pays tels que le Malawi et l'Ouganda, qui font partie du groupe 2, ont mené à bien des politiques d'expansion de l'enseignement primaire (avec un accès quasi universel en première année et de faibles taux de non-scolarisation), mais ces pays ne parviennent à maintenir que respectivement 36 % et 31 % en sixième année et 16 % et 31 % en neuvième année. Des pays comme la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, le Nigeria et le Sénégal ont des taux de rétention scolaire importants jusqu'en neuvième

Graphique 3.11 Taux de survie jusqu'en neuvième année dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Sources : Analyses de micro-données (pour l'année la plus récente) tirées d'études sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale.

Note : Le « taux de survie » correspond au pourcentage d'une cohorte d'élèves inscrits en première année lors d'une année scolaire donnée qui finissent par atteindre la sixième ou la neuvième année, indépendamment de redoublements éventuels. Les taux de survie sont estimés à l'aide de la méthode de la cohorte reconstituée. L'enseignement primaire au Malawi va de la première à la huitième année ; la neuvième année y est la première année du premier cycle de l'enseignement secondaire.

année, mais il s'agit pour autant de pays des groupes 3 et 4 avec des taux de non-scolarisation élevés et des taux bruts de scolarisation relativement bas. En d'autres termes, ces pays ont tendance à scolariser une proportion plus faible d'enfants mais une fois que les enfants entrent dans le système éducatif, ils sont plus susceptibles de terminer leurs études.

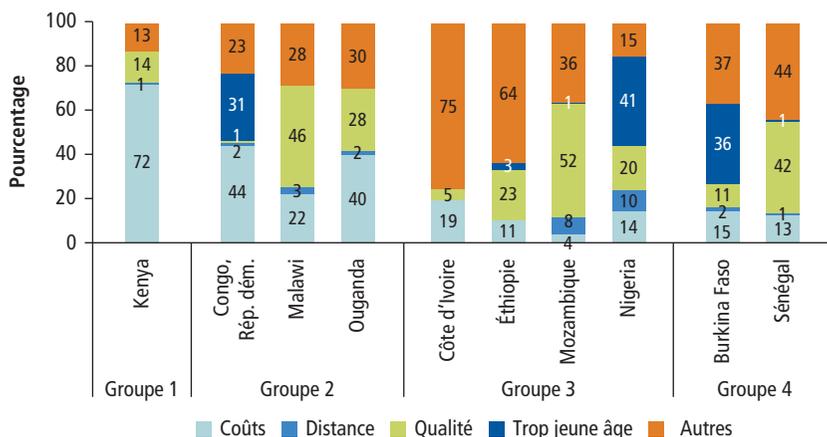
Dans l'ensemble, la rétention des élèves de la première à la neuvième année constitue un défi, tout particulièrement pour les pays des groupes 2 et 3. Pour les pays du groupe 4, l'accent devrait être mis sur l'amélioration de l'accès à l'éducation en première année et sur le maintien d'un taux de rétention élevé à travers le cycle de l'éducation de base. Pour les pays du groupe 1, l'incapacité à maintenir scolarisés le faible pourcentage d'élèves issus de ménages défavorisés et vulnérables constitue le principal obstacle à l'universalisation de l'éducation de base.

Raisons de l'abandon scolaire

Pourquoi les enfants d'Afrique subsaharienne quittent-ils l'école avant d'avoir terminé leur éducation de base ? Les données provenant des enquêtes auprès des ménages menées dans douze pays indiquent les principales raisons, telles qu'elles sont rapportées par leurs parents (graphique 3.12). Pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, les raisons les plus fréquemment données dans les différents pays concernent le coût élevé de la scolarité, la mauvaise qualité de l'éducation qui y est dispensée, la distance à l'école et la perception que les enfants sont « trop jeunes » (en d'autres termes, pas prêts à aller à l'école, notamment si de longues distances de marche sont nécessaires à cet effet). Ces raisons sont parfois liées : par exemple, la *distance* à l'école peut être le principal facteur de *coût* de la scolarisation, tandis que la question des coûts est souvent liée aux avantages apportés par l'éducation (*a fortiori* de sa *qualité*). Suivant ce raisonnement, les ménages envoient les enfants à l'école seulement s'ils estiment en tirer un avantage au moins aussi grand que le coût engagé. D'autres raisons ont été mentionnées dans différents pays, mais celles-ci n'ont pas pu être comparées d'un pays à l'autre.

Les principales raisons de l'abandon scolaire et l'ampleur du problème diffèrent d'un pays à l'autre. Par exemple, au Kenya, 72 % des parents avaient déclaré que leurs enfants avaient abandonné l'école à cause du coût élevé de l'éducation et 14 % que les enfants avaient abandonné l'école en raison de la mauvaise qualité de l'éducation. Dans d'autres pays, tels que l'Éthiopie et le Mozambique, le coût n'était pas la principale raison du décrochage scolaire, mais la qualité était la principale contrainte, traduisant en partie l'efficacité de la politique de suppression des frais de scolarité dans ces pays. Des pays comme le Burkina Faso, la République démocratique du Congo et le Nigeria font également état d'une proportion élevée d'enfants abandonnant l'école parce qu'ils sont considérés comme « trop jeunes » (pas prêts) pour l'école par leurs parents.

Graphique 3.12 Principales raisons du décrochage scolaire des enfants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Sources : Analyse des données les plus récentes de l'étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) des différents pays.

Note : On entend par « enfants en âge de fréquenter l'école primaire », les enfants ayant généralement soit entre 6 et 11 ans ou entre 7 et 12 ans, selon l'âge de début de scolarité officiel du pays. L'indicateur de « qualité » combine trois raisons possibles : (a) les élèves ne perçoivent pas la valeur de l'éducation et ne sont donc pas intéressés, (b) les parents ne perçoivent pas la valeur de l'éducation et ne veulent donc pas envoyer leurs enfants à l'école, ou (c) l'élève a échoué à un examen. Les autres raisons fournies qui ne sont pas présentées dans le graphique n'étaient pas comparables d'un pays à l'autre. Dans les trois pays où la plupart (ou la plus grande part) des réponses tombaient dans la catégorie « autres », les ménages ont principalement répondu comme suit : en Côte d'Ivoire, il s'agissait du handicap et des familles n'autorisant pas un enfant à aller à l'école, entre autres raisons ; en Éthiopie, il s'agissait du travail, de la maladie, d'obligations domestiques ou d'un « âge trop important », entre autres raisons ; au Sénégal, il s'agissait principalement du travail et d'autres raisons. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

L'analyse montre que le décrochage scolaire des enfants repose sur une combinaison de *facteurs liés à l'offre* (la présence d'établissements scolaires à une distance de marche raisonnable de zones peuplées ou d'autres solutions adaptées pour les enfants vivant dans des zones faiblement peuplées ou issus de familles nomades) et de *facteurs liés à la demande* (les coûts directs et indirects associés au fait d'envoyer des enfants à l'école). Cependant, à mesure que l'offre augmente, la principale contrainte, même dans les pays où le taux de scolarisation est faible, a tendance à survenir du côté des facteurs liés à la demande. De plus en plus, les coûts directs et indirects pour les parents constituent un obstacle majeur à l'accès universel, comme nous le verrons plus loin.

Coûts directs et indirects Les coûts tant indirects que directs sont souvent plus élevés dans les zones rurales où vivent la plupart des pauvres que dans les zones urbaines. En ce qui concerne les coûts indirects, en milieu rural les enfants sont souvent mobilisés pour des tâches domestiques (par exemple

pour ramasser du bois de chauffe, aller chercher de l'eau, s'occuper des enfants plus jeunes, garder le cheptel ou aider dans les champs) ; par conséquent, les envoyer à l'école entraîne souvent des coûts d'opportunité importants pour les parents. Les stratégies pour faire face à ces coûts doivent faire partie intégrante de la planification du secteur éducatif. Même une école bien dotée ne retiendra pas les enfants et n'assurera pas leur apprentissage si les enfants sont mal nourris, travaillent de longues heures à la maison, marchent sur de longues distances pour aller à l'école ou vivent dans des conditions difficiles (Banque mondiale, 2009).

Un examen plus approfondi des coûts directs pour les ménages indique que la part de l'éducation dans la consommation par habitant est élevée dans de nombreux pays (tableau 3.2). Par exemple, au Kenya et en Ouganda, les ménages consacrent 75 % des dépenses consacrées aux enfants à leur éducation. Le fait que les chiffres soient beaucoup plus faibles en Éthiopie et au Malawi (de respectivement 11 % et 23 %), ce qui correspond au graphique 3.12, indique que le coût n'est pas une raison majeure du décrochage scolaire dans ces pays.

Au niveau du premier cycle du secondaire, et quel que soit le pays, le coût constitue également la principale raison du décrochage scolaire, suivi par la qualité de l'enseignement (graphique 3.13). Bien que la distance ne soit pas considérée comme l'une des principales raisons du décrochage scolaire au niveau secondaire, cela est probablement dû au fait que la distance est considérée comme relevant de l'élément « coût » de la scolarité ; c'est-à-dire que les parents sont prêts à faire parcourir une plus longue distance aux enfants plus âgés pour qu'ils aillent à l'école, mais ces trajets plus longs sont associés à un coût plus élevé.

Problèmes sexospécifiques. Au niveau du premier cycle du secondaire, le mariage (et, pour les filles, la grossesse) constitue également l'une des

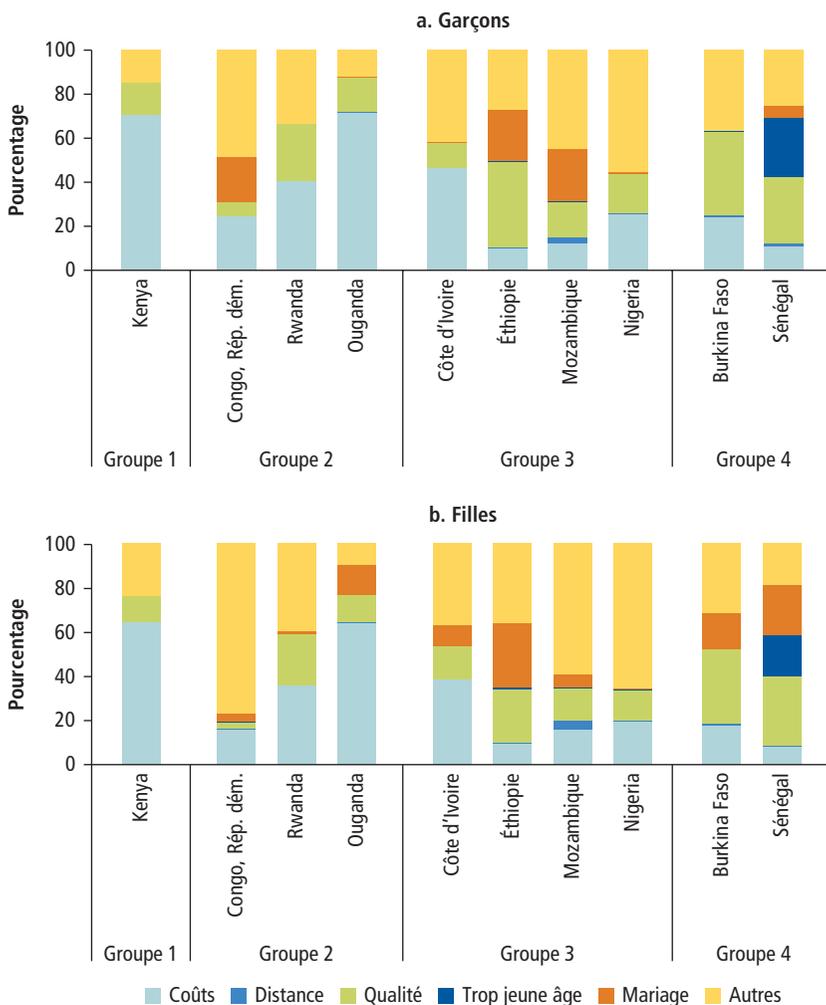
Tableau 3.2 Pourcentage moyen des dépenses des ménages par enfant consacrées à l'éducation, dans certains pays d'Afrique subsaharienne

Pays et groupe	Part des dépenses par enfant allant à l'éducation
Kenya (groupe 1)	75 %
Ouganda (groupe 2)	75 %
Malawi (groupe 2)	23 %
Côte d'Ivoire (Groupe 3)	46 %
Éthiopie (groupe 3)	11 %
Nigeria (groupe 3)	67 %
Sénégal (groupe 4)	52 %

Sources : Analyses des études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) les plus récentes de la Banque mondiale.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

Graphique 3.13 Principales raisons pour lesquelles les garçons et les filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire quittent l'école dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Sources : Analyse des données les plus récentes de l'étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) des différents pays.

Note : On entend généralement par « enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire » les enfants âgés de 12 à 14 ans ou de 13 à 15 ans, selon l'âge de début scolaire officiel du pays. La « qualité » regroupe trois raisons possibles : (a) les élèves ne perçoivent pas la valeur de l'éducation et ne sont donc pas intéressés, (b) les parents ne perçoivent pas la valeur de l'éducation et ne veulent donc pas envoyer leurs enfants à l'école, ou (c) l'élève a échoué à un examen. Les autres raisons fournies ne sont pas rapportées ici car elles n'étaient pas comparables d'un pays à l'autre. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

principales raisons faisant que des enfants quittent l'école. L'Éthiopie compte un pourcentage élevé de garçons et de filles en décrochage scolaire pour cause de mariage précoce (23 % et 29 % respectivement)¹⁹. Fait intéressant, la République démocratique du Congo et le Mozambique ont des pourcentages plus élevés de garçons que de filles quittant le système scolaire pour cause de mariage précoce. Dans des pays tels que le Burkina Faso, l'Ouganda et le Sénégal, le mariage (et la grossesse) précoce constitue une raison qui pousse beaucoup plus de filles que de garçons à abandonner leur scolarité. Au niveau deuxième cycle du secondaire, le mariage et les grossesses précoces prennent encore plus d'importance et sont la cause de plus de décrochages scolaires.

Bien que de multiples facteurs puissent conduire les filles à abandonner prématurément leurs études, le mariage précoce reste l'une des principales causes de l'écart entre les sexes en matière d'éducation au niveau secondaire en Afrique (Nguyen et Wodon, 2017). L'impact du mariage précoce sur le niveau de scolarité a des implications économiques importantes, car les revenus des femmes ont tendance à être plus faibles à l'âge adulte lorsque leur niveau de scolarité est inférieur. On estime que le mariage précoce entraîne une perte de revenus d'environ 9 % en moyenne pour les femmes qui se sont mariées précocement dans quinze pays du monde, dont onze pays d'Afrique subsaharienne (Wodon *et al.*, 2017).

Garder les filles à l'école secondaire doit être une priorité pour les pays africains. Les filles instruites ont de meilleurs résultats en matière de santé et des revenus sensiblement plus élevés à l'âge adulte. Elles sont moins susceptibles d'avoir des enfants avant d'être prêtes à le faire et ont tendance à avoir moins d'enfants au cours de leur vie. Dans les pays où les taux de fécondité sont élevés, l'enseignement secondaire pour les filles peut aider à accélérer la transition démographique et à récolter les avantages découlant du dividende démographique. Les filles instruites sont également moins susceptibles de se marier précocement ou de souffrir d'un manque de pouvoir de décision au sein du ménage et de violences conjugales. De plus, les mères instruites sont mieux équipées pour favoriser le développement optimal de leurs enfants lors de leurs premières années de vie mais aussi dans leur propre passage à l'âge adulte. Cela conduit à des avantages intergénérationnels qui influencent le développement à long terme des sociétés.

Examens à enjeux élevés : un autre goulet d'étranglement au niveau du premier cycle du secondaire

Les examens nationaux sont des déterminants essentiels pour passer du primaire au premier cycle du secondaire ou du premier cycle au deuxième cycle du secondaire dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Dans la plupart des pays, les examens contrôlent également l'accès à l'enseignement supérieur. Dans 28 des 43 pays pour lesquels des données sont disponibles, les examens

ont lieu à tous les niveaux d'enseignement : primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire. Les examens ont lieu à la fin de chaque cycle scolaire et sont utilisés pour :

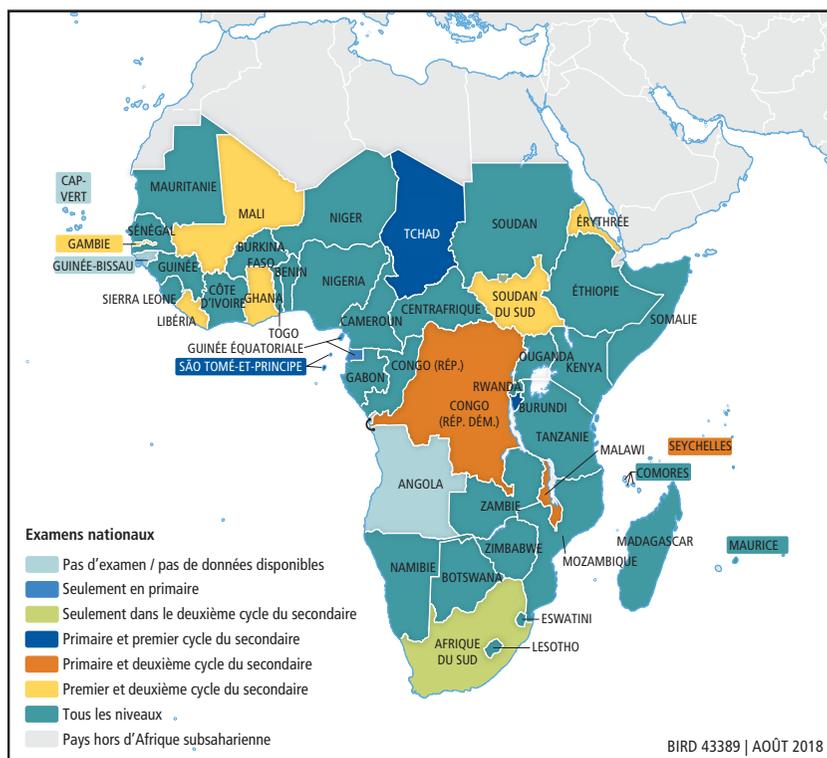
- *sélectionner les élèves passant dans le cycle suivant* (premier cycle du secondaire pour les élèves du primaire, deuxième cycle du secondaire pour ceux du premier cycle du secondaire et établissements d'enseignement supérieur pour ceux du deuxième cycle du secondaire) ;
- *orienter les élèves vers des filières académiques et professionnelles* ;
- *certifier la réussite d'un cycle d'études* ;
- *tenir les enseignants et les écoles responsables de l'apprentissage*, en particulier lorsque les résultats des élèves aux examens sont publiés (Omolewa et Kellaghan, 2003).

Ces examens de sélection sont considérés comme étant à « enjeux majeurs » parce qu'ils régulent l'accès ou le placement dans le niveau d'études suivant. Les pays qui ont choisi de consolider le primaire et le premier cycle du secondaire en un cycle d'« éducation de base » d'environ neuf années de scolarité ont généralement éliminé les examens de fin du cycle primaire (carte 3.1)²⁰. Les examens à enjeux élevés font l'objet de critiques parce que les notes de passage sont principalement déterminées en fonction du nombre de places disponibles dans le cycle suivant plutôt que de la maîtrise des connaissances faisant l'objet de ces examens (Banque mondiale, 2013). La note de passage pour le certificat d'études de fin d'études de base au Ghana, qui se déroule en neuvième année, est ainsi déterminée en fonction du nombre de places disponibles dans l'enseignement secondaire.

Conséquences des examens de sélection à enjeux élevés

Les examens à enjeux élevés ont notamment pour conséquence que le temps d'enseignement est beaucoup employé à préparer les épreuves, la fraude aux examens et l'augmentation du nombre de redoublements. Kellaghan et Greaney (2003) ont constaté que les enseignants et les élèves consacraient beaucoup de temps et d'efforts à la préparation des examens à enjeux élevés. Cela conduit à de la perte de temps d'instruction (par exemple quand des « examens blancs » ont lieu). Les activités de préparation aux tests peuvent également fausser l'enseignement et l'apprentissage. Par exemple, dans le cas d'un examen consistant en des questions à choix multiples, l'enseignement normal pourrait prendre la forme de déclarations accompagnées d'options permettant aux élèves de sélectionner la bonne réponse. L'accent mis sur les techniques de préparation aux examens peut également inciter les élèves à orienter leurs efforts vers la maîtrise de stratégies de passage d'épreuves plutôt que celle des matières étudiées et le développement des compétences durables. Bien qu'« enseigner pour les épreuves » soit souvent présenté comme étant un atout des examens à

Carte 3.1 Examens nationaux de sélection par niveau d'éducation en Afrique subsaharienne en 2016



Source : BIRD n° 43389, décembre 2017. © Banque mondiale. Réutilisation soumise à autorisation.

enjeux élevés, l'inconvénient est qu'un tel enseignement peut se retrouver cantonné à une portion ou un fragment de tout un domaine de compétences évalué par les épreuves.

Les enjeux élevés sont aussi de nature à provoquer des comportements de fraude ou de triche (Greaney et Kellaghan, 1996). Les fraudes aux examens peuvent prendre de nombreuses formes, depuis le fait de copier sur d'autres élèves, d'utiliser des éléments introduits clandestinement dans la salle d'épreuves, de soudoyer ou d'intimider les examinateurs ou encore d'acheter les sujets d'examen. Étant donné que la fraude peut éroder la crédibilité d'un système d'examens, différentes pratiques sont généralement mises en œuvre pour prévenir celle-ci (par exemple, en faisant imprimer les sujets d'examen à l'extérieur du pays ou maintenir les correcteurs isolés le temps qu'ils finissent

de corriger les copies), la détecter (par exemple, en rapprochant les profils de réponse des élèves assis à proximité lors des épreuves) et la sanctionner (parfois jusqu'à une peine de prison) (Kellaghan et Greaney, 2003). Mais tout cela augmente le coût de ces examens.

Les examens à enjeux élevés peuvent également entrer en conflit avec certains aspects de la politique éducative, en particulier en termes d'équité. Cela peut notamment arriver quand des enseignants, dont la réputation dépend des résultats d'épreuves de leurs élèves, orientent leurs efforts sur les élèves les plus susceptibles de réussir. Pour augmenter les taux de réussite, il semble que dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les écoles ont tendance à se défaire des apprenants qui ont peu de chances de réussir aux examens.

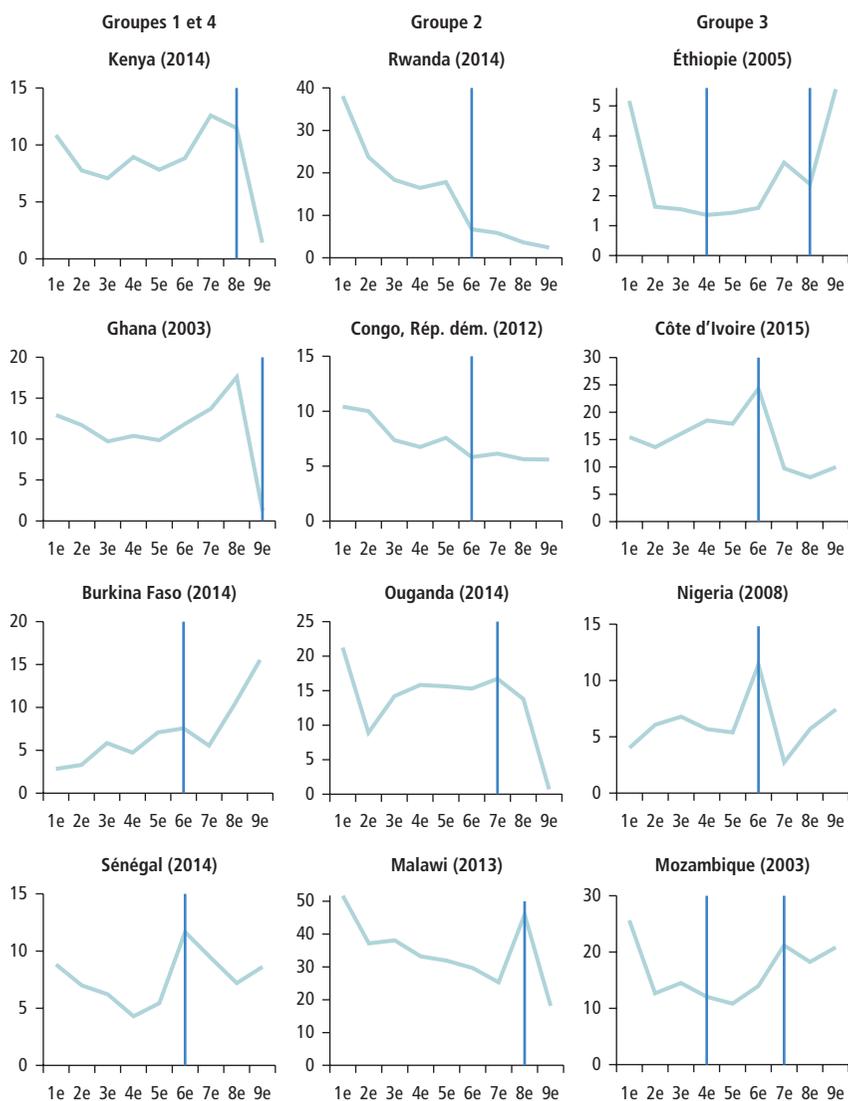
Cette éventualité se retrouve graphiquement dans le graphique 3.14, qui montre les taux de redoublement par classe pour douze pays et où la ligne verticale en bleu indique les années où ont lieu des examens nationaux²¹. Des pays comme le Burkina Faso, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Ghana, le Kenya et le Rwanda présentent un pic du taux de redoublement dans la classe précédant la tenue des examens nationaux, ce qui suggère que les écoles ne font que passer les enfants qu'elles considèrent « prêtes » pour les examens. D'autres pays, tels que la Côte d'Ivoire, le Malawi, le Mozambique, le Nigeria et le Sénégal, affichent des taux de redoublement élevés aux niveaux où ont lieu les examens.

Disparités selon le sexe, le lieu de résidence et le niveau de richesse du ménage

Les statistiques montrent que les filles sont plus susceptibles de redoubler en primaire que les garçons, en particulier au Kenya (où le taux de redoublement des filles était supérieur à celui des garçons de 26 points), au Malawi (de 29 points), au Rwanda (de 13 points) et au Sénégal (de 22 points). Les enfants vivant en milieu rural dans ces pays, sauf au Nigeria, sont également plus susceptibles de redoubler que les enfants vivant en milieu urbain. Et dans la totalité des douze pays sélectionnés, les enfants des ménages les plus pauvres sont également plus susceptibles de redoubler en primaire que les enfants des ménages plus riches.

Plus le taux de redoublement est élevé, moins les enfants terminent leurs études primaires et plus il est probable que les enfants qui ont redoublé finissent par quitter l'école (Bernard, Simon et Vianou, 2005). Bernard, Simon et Vianou (2005) soutiennent que les redoublements constituent un frein à l'éducation primaire universelle, environ la moitié du retard qu'ont les pays francophones étant lié aux politiques et aux pratiques de redoublement.

Étant donné que les enfants issus de milieux vulnérables sont plus susceptibles de redoubler et d'abandonner leur scolarité avant la fin du cycle primaire, l'on retrouve une grande partie des inégalités dans l'accès au primaire dans le passage du primaire au premier cycle du secondaire. Moins d'enfants de milieu

Graphique 3.14 Taux de redoublement par classe dans différents pays d'Afrique subsaharienne

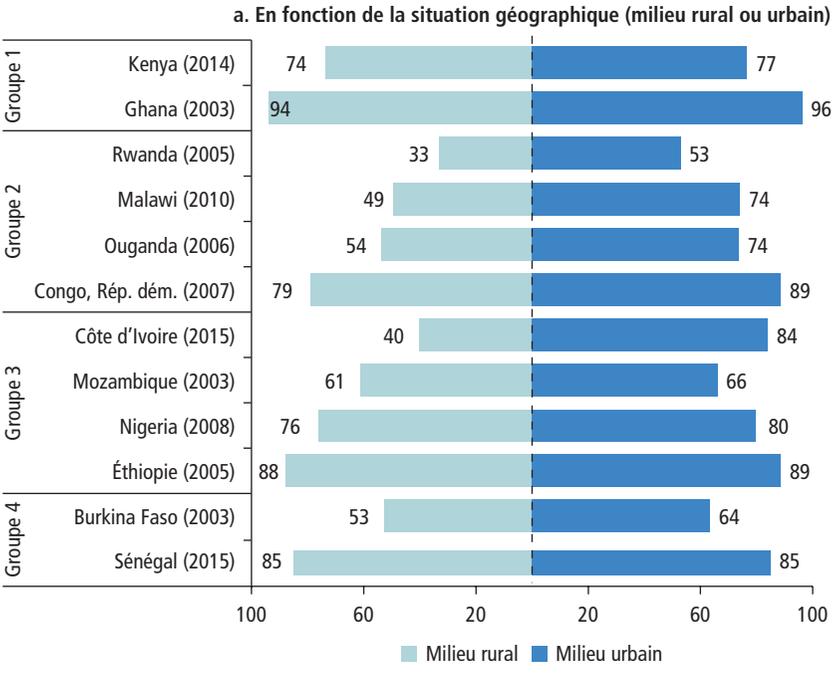
Sources : Analyse des données les plus récentes de l'étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) des différents pays.

Note : Les lignes verticales bleues des différents panneaux indiquent une année d'examen. Il y a « redoublement » lorsqu'un enfant s'inscrit dans la même classe pour la deuxième fois, que l'enfant ait officiellement échoué ou non. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

rural ou socioéconomique pauvre poursuivent leurs études dans le premier cycle du secondaire (graphique 3.15), perpétuant ainsi un cycle de pauvreté intergénérationnel compte tenu de la corrélation entre éducation et bien-être. On observe beaucoup moins de variations entre les sexes, bien que les pays francophones d'Afrique (non représentés sur le graphique 3.15) présentent un pourcentage plus élevé de garçons que de filles qui accèdent au premier cycle du secondaire (Bernard, Simon et Vianou, 2005).

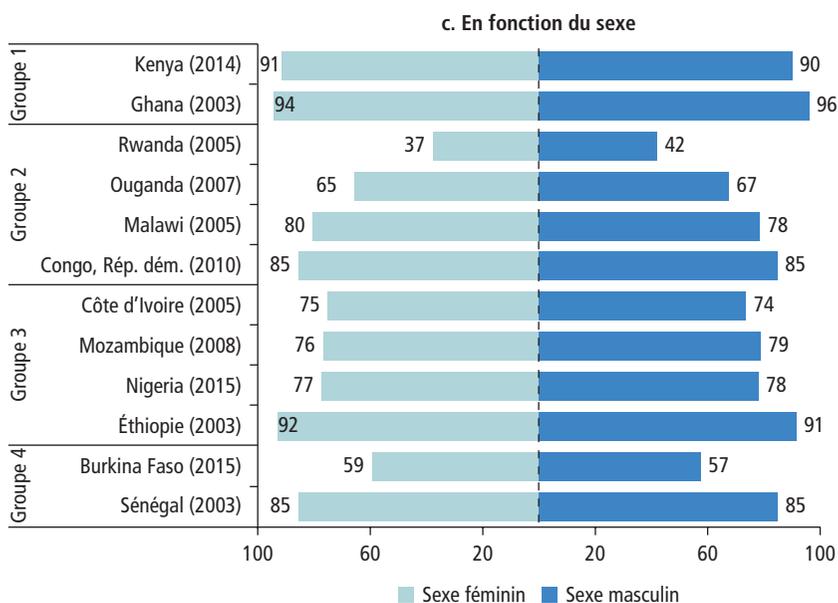
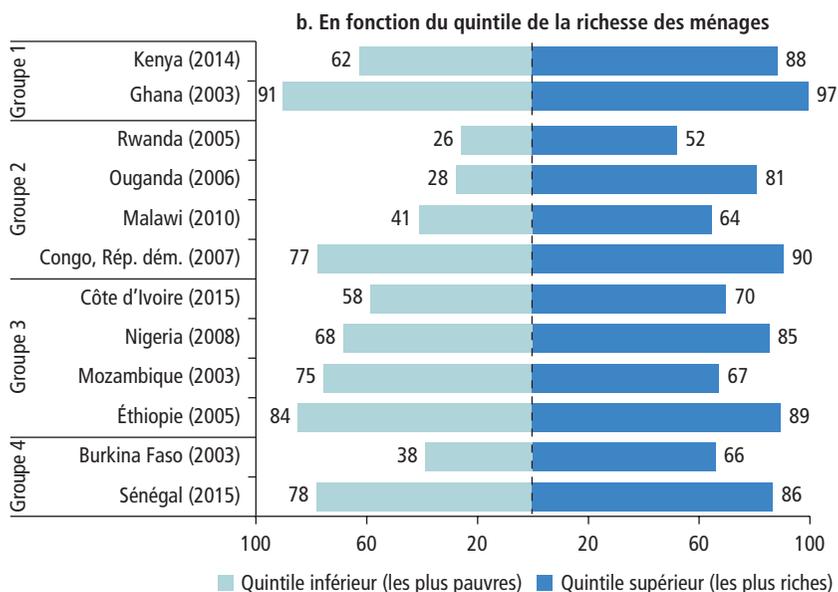
Le Botswana illustre plusieurs approches qui pourraient contribuer à améliorer la progression générale des élèves du primaire vers le premier cycle du secondaire et qui contribuent sans doute également à réduire les inégalités (encadré 3.4). Entre autres changements de politiques, ce pays a éliminé l'examen national à enjeux élevés qui marquait le passage entre ces deux cycles en 1987, ce qui a presque immédiatement augmenté les effectifs inscrits dans le premier cycle du secondaire.

Graphique 3.15 Taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire en fonction de la localisation géographique, de la richesse du ménage et du sexe dans différents pays d'Afrique subsaharienne



(suite page suivante)

Graphique 3.15 (suite)



Sources : Analyse des données les plus récentes de l'étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) des différents pays.

Note : Le « taux de passage du primaire au premier cycle du secondaire » (parfois appelé taux de transition) est le nombre d'élèves admis en première année du premier cycle du secondaire au cours d'une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire l'année précédente. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

ENCADRÉ 3.4

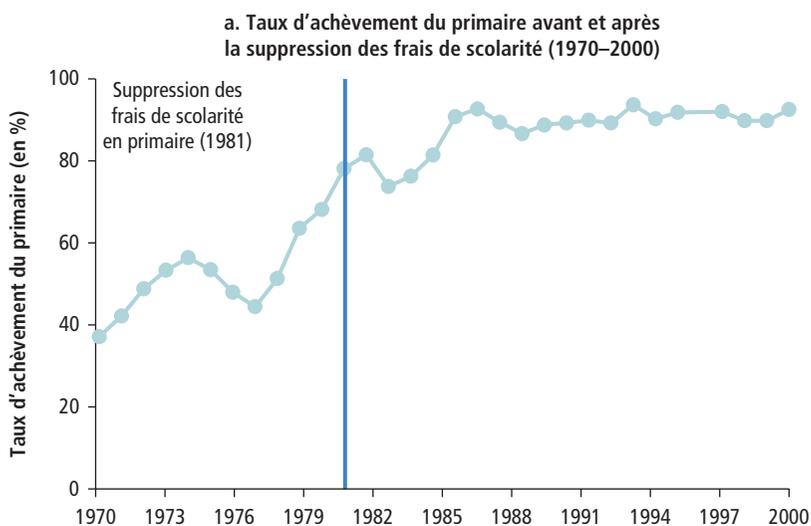
La transition du Botswana vers l'éducation de base : un élan pour un changement radical

La politique nationale de l'éducation de 1977, intitulée *Education for Kagisano* (Éducation pour l'harmonie sociale), a marqué la première de deux grandes réformes nationales du secteur éducatif du Botswana qui ont eu lieu après l'indépendance. La politique a introduit le concept d'« éducation de base » (pleinement appliqué en 1987) et a changé la structure de l'enseignement, qui est passée de sept ans d'école primaire à neuf ans d'enseignement de base (soit sept années de primaire plus deux années de premier cycle du secondaire).

La politique introduisait également d'autres initiatives importantes, telles que la suppression des frais de scolarité (dans le primaire en 1981 et dans le premier cycle du secondaire en 1989) ainsi que des autres redevances prohibitives, tout en assurant le développement rapide des infrastructures pour répondre à la demande accrue grâce au Projet d'amélioration de l'éducation primaire (PEIP – *Primary Education Improvement Project*) et le Projet d'amélioration de l'enseignement secondaire de premier cycle (JSEIP – *Junior Secondary Education Improvement Project*).

Collectivement, ces programmes ont eu un impact significatif sur le secteur éducatif, entraînant notamment une augmentation significative du nombre d'inscriptions, mais surtout une augmentation du taux d'achèvement du primaire. En 1987, l'année

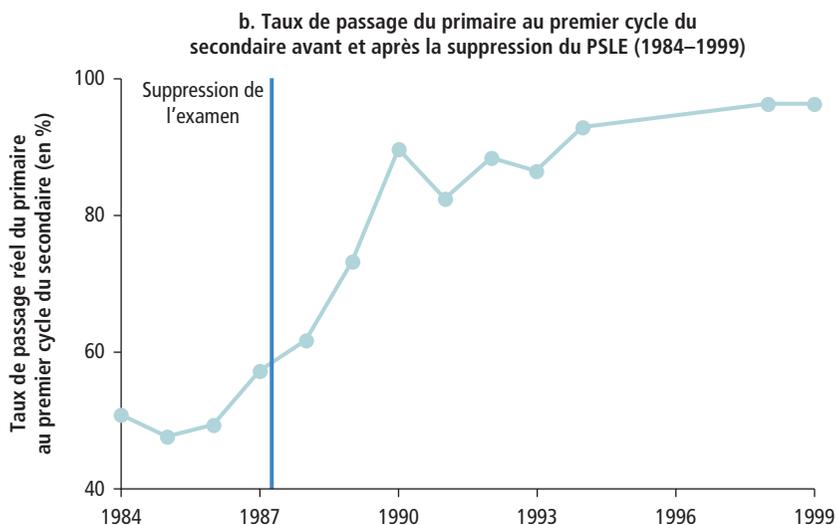
Graphique E3.4.1 Effets des réformes du secteur de l'éducation au Botswana



(suite page suivante)

Encadré 3.4 (suite)

Graphique E3.4.1 (suite)



Source : Basé sur des données issues de la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le jeudi 17 août 2017), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : En 1987, le Botswana a éliminé son examen national de fin d'études primaires (PSLE – *Primary School Leaving Examination*). Le « taux réel de passage du primaire au premier cycle du secondaire » (parfois appelé taux de transition) mesure le passage d'un niveau d'enseignement inférieur à un niveau supérieur, indépendamment des redoublements.

de la mise en œuvre complète de l'éducation de base, le taux d'achèvement du primaire était de 92,6 %, contre 44,2 % en 1977 (graphique E3.4.1, panneau a). Cela a créé un environnement favorable pour passer d'un système en sept années d'enseignement primaire à neuf années d'éducation de base.

La deuxième réforme majeure de l'éducation au Botswana a eu lieu lorsqu'en 1987, l'examen de fin d'études primaires (PSLE – *Primary School Leaving Examination*) a été modifié, passant d'un examen à enjeux élevés utilisé pour sélectionner les élèves passant au premier cycle du secondaire à un examen de certification en septième année visant à évaluer les compétences des élèves et marquer l'achèvement du primaire. Cela a eu pour conséquence effective d'éliminer le PSLE comme obstacle à la progression des élèves et l'impact s'est fait sentir presque immédiatement : les taux de passage du primaire au secondaire sont passés de 57 % en 1987 à près de 90 % en 1990 (graphique E3.4.1, panneau b).

Source : BIE-UNESCO (2007) ; Selolwane (2013) ; Wehmeyer et Patton (2017).

En résumé, il existe d'importantes disparités dans l'accès au premier cycle du secondaire. Les écoles secondaires sont principalement situées dans les zones urbaines et les écoles urbaines ont tendance à disposer de plus de ressources que les écoles rurales. Bien qu'il s'agisse là de *disparités du côté de l'offre*, liées à des différences de distribution de ressources au niveau des établissements en fonction de la localisation géographique, les caractéristiques des enfants entraînent également des *disparités du côté de la demande* : parmi les enfants inscrits dans l'enseignement premier cycle du secondaire et allant au terme de ce cycle, la plupart viennent de ménages comparativement plus riches, vivent en ville et sont des garçons.

Ces disparités commencent dès les premières années de scolarité car les enfants redoublent dans les pays qui connaissent le « gonflement » des effectifs dans les premières années de classe et beaucoup finissent par abandonner l'école. Dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, à l'exception de quelques-uns du groupe 1, un pourcentage élevé d'enfants abandonnent l'école, tout particulièrement pendant l'enseignement primaire. Ces enfants proviennent généralement de ménages plus pauvres ou vivent dans des zones rurales et, à mesure que les enfants entrent dans l'enseignement premier cycle du secondaire, l'accès à la scolarité varie selon le statut socioéconomique, le lieu de résidence et le sexe.

Lorsque les enfants des ménages pauvres et ruraux *peuvent* s'inscrire à l'école, ils ont tendance à faire face à de nouveaux défis et à être exclus par le biais de redoublements forcés, puis par la suite à quitter le système scolaire. Les conséquences de ces inefficiences dans le cycle de l'éducation de base sont donc plus graves pour les pauvres et creusent encore davantage les inégalités de chances. La section suivante traite de certaines des politiques qui permettraient d'améliorer la progression dans l'enseignement primaire et de développer le premier cycle du secondaire.

Élargir l'enseignement secondaire avec qualité et pertinence

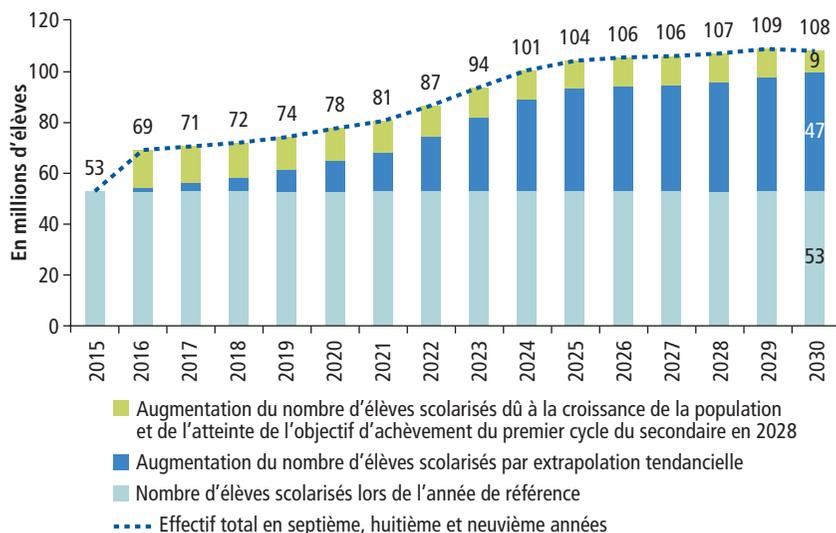
Cette section examine les options permettant à l'ensemble des enfants de progresser plus facilement dans l'enseignement primaire et d'étendre efficacement l'enseignement premier cycle du secondaire afin de répondre au nombre croissant d'enfants qui quitteront le cycle de l'enseignement primaire.

La part des enfants inscrits dans l'enseignement premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne est passée de 41,7 % en 2000 à 63,1 % en 2013²². On estime que 53 millions d'enfants étaient inscrits dans le premier cycle du secondaire en 2015. D'ici 2030, 47 millions d'enfants supplémentaires seront scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire si ce développement se

poursuit aux taux historiques et 9 millions de plus si aucun élève ne devait quitter l'école avant la fin du cycle. Si les taux d'achèvement devaient être universalisés dans l'enseignement primaire en 2025 et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2028, l'effectif total le premier cycle de l'enseignement secondaire atteindrait alors 108 millions d'élèves en 2030, soit plus du double du chiffre pour 2015 (graphique 3.16).

Bien que l'élargissement prévu des effectifs pose d'immenses défis, cela crée aussi des opportunités. Il faudra réaliser d'importants nouveaux investissements dans l'infrastructure scolaire et les ressources matérielles des établissements scolaires, mais aussi dans la formation et le recrutement des enseignants. Ces pressions vont sans aucun doute sursolliciter encore plus la capacité des pays d'Afrique subsaharienne à financer et à gérer ces nouveaux investissements. Cependant, ces tendances permettent également une dynamique d'amélioration, notamment grâce à des choix judicieux pour élargir l'accès à l'enseignement secondaire et des stratégies visant à infléchir la répartition des établissements vers des tailles permettant de tirer parti d'économies d'échelle dans la fourniture des services éducatifs.

Graphique 3.16 Effectifs projetés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne entre 2015 et 2030



Sources : D'après des projections des études sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 18 juillet 2016) – <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Le « premier cycle du secondaire » fait référence aux septième, huitième et neuvième années d'enseignement.

Dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, la diversité persistante des profils d'élèves et des conditions locales subsistera, ce qui signifie qu'il ne peut y avoir un schéma unique d'expansion qui fonctionnerait dans toutes les situations (et il faudra inévitablement des établissements pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, pour les élèves brillants ou encore pour les enfants vivant dans des bassins de population restreints dans des endroits reculés). Au lieu de cela, un processus visant à améliorer l'accès tout en maîtrisant les coûts, avec une rétroaction continue utile pour des ajustements de cap ou un changement d'échelle, semble constituer une approche prometteuse.

L'absence de schémas distinctifs nets dans la croissance du premier cycle du secondaire dans les quatre groupes de pays suggère que les réseaux actuels d'établissements secondaires des différents pays en sont probablement à des stades de développement différents. Les stratégies d'expansion varieront donc en conséquence. Pour l'essentiel de la population d'âge de fréquenter le secondaire, l'État dispose de deux options principales pour améliorer l'accès à l'enseignement secondaire : (a) ajouter de nouvelles salles de classe aux établissements primaires ou secondaires existants, ou (b) construire de nouveaux établissements secondaires. Une stratégie de double vacation, où deux groupes d'élèves partagent les mêmes locaux à des horaires alternés, constitue une troisième possibilité que des pays d'autres régions du monde ont pu utiliser avec succès (par exemple, Singapour en est aux premières phases de développement de la double vacation), bien que ce soit principalement applicable dans les zones urbaines densément peuplées²³.

Politiques visant à améliorer l'accès à l'éducation de base

Parmi les politiques visant à améliorer l'accès à l'éducation de base examinées dans cette section figurent la réduction des coûts de construction de nouveaux établissements, le fait d'attirer les filles dans le premier cycle du secondaire et de les y maintenir scolarisées, les incitations financières destinées aux enfants issus de ménages défavorisés, l'élimination des examens à enjeux élevés pour améliorer le passage du primaire au premier cycle du secondaire et la mobilisation et la régulation des prestataires privés de services éducatifs pour soutenir l'expansion du système éducatif. Outre la construction de nouvelles écoles, il est urgent d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire. Des exemples de telles réformes seront également examinés dans cette section, notamment en ce qui concerne le fait de rendre le programme du premier cycle du secondaire plus adapté à la société moderne et l'utilisation des nouvelles technologies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Reconsidérer la dotation standard en installations des établissements scolaires

Universaliser l'enseignement premier cycle du secondaire par le biais d'un programme de construction de masse à coûts modérés requiert que les

gouvernements reconsidèrent stratégiquement les cahiers des charges de la dotation standard en installations sur la base de solutions abordables et de bonne qualité pour le développement des infrastructures. Parmi les installations qui ont un impact important sur les coûts, l'on peut citer les laboratoires, les internats et les logements pour les enseignants. Il est essentiel de trouver des solutions alternatives efficaces et moins coûteuses pour que le coût de l'universalisation de l'enseignement premier cycle du secondaire reste gérable.

Les ministères de l'éducation peuvent envisager des solutions alternatives à l'élargissement du réseau d'écoles aux zones rurales telles que le subventionnement du transport, l'exploitation de bus scolaires ou la mise en place d'internats dans les établissements. Toutes ces options sont difficiles à développer de manière abordable ou pérenne dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Comparatif entre les laboratoires et d'autres solutions à moindre coût pour l'enseignement scientifique. Les laboratoires scolaires sont chers et pas nécessairement efficaces. L'enseignement des sciences repose sur des travaux pratiques réalisés dans des laboratoires conçus sur un modèle du XIX^e siècle largement inspiré de l'enseignement des sciences au niveau universitaire. Ces laboratoires sont très coûteux à construire, à exploiter et à entretenir, et ils exigent des compétences pédagogiques de haut niveau. Généralement, en Afrique, une salle de laboratoire coûte au moins quatre fois (Ouganda) à huit fois (Lesotho) le coût d'une salle de classe en raison de la complexité de la construction des conduits (gaz, eau et électricité). De nombreux pays n'incluent pas de laboratoires dans la plupart des écoles secondaires ; 78 % des écoles secondaires au Kenya et 70 % en Tanzanie ne comptent pas de laboratoires (Theunynck, à paraître).

Même lorsque des laboratoires sont prévus, ils ne fonctionnent souvent pas comme ils le devraient en raison du manque de financements récurrents pour entretenir le matériel et acheter des fournitures, mais aussi à cause du manque de compétences des enseignants en matière des travaux pratiques. De plus, les résultats d'apprentissage sont loin d'être à la hauteur des coûts d'investissement. Cette situation n'est pas spécifique aux pays à revenu faible ou intermédiaire ; l'utilisation de laboratoires produit des résultats médiocres dans les pays à revenu élevé pour les mêmes raisons (Theunynck, à paraître).

Une autre question concerne la différence entre les programmes scientifiques des écoles secondaires du premier cycle et ceux des écoles secondaires du deuxième cycle et la nécessité de disposer de la même infrastructure pour les deux niveaux d'enseignement. Les différents pays d'Afrique subsaharienne n'y ont pas tous répondu de la même façon : le Malawi et l'Ouganda conservent les mêmes standards de laboratoires scolaires les deux niveaux d'enseignement, généralement dans les grands établissements secondaires du premier cycle (Theunynck, à paraître). D'autres pays, tels que la Côte d'Ivoire, le Ghana, le

Togo et la Zambie, ont conçu des écoles secondaires sans laboratoires spécifiques mais utilisant à la place les salles polyvalentes ordinaires pour les activités scientifiques pratiques, comme c'est généralement dans le cas des « petits collèges de proximité ».

Des alternatives moins coûteuses existent et, bien qu'elles n'aient pas fait l'objet d'évaluations complètes, elles sont prometteuses parce qu'elles reposent sur une pédagogie centrée sur les élèves qui s'inscrit dans le cadre d'une approche par projets et de la méthode inductive – autant d'éléments essentiels pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences. En utilisant des salles polyvalentes ordinaires dotées d'un espace et un équipement minimum, on pourrait envisager des alternatives telles que :

- *Des kits scientifiques* Les kits scientifiques sont une alternative bien connue et ont été mis en œuvre dans de nombreux pays au fil du temps. La mise en place de kits scientifiques a cependant rencontré une forte résistance de la part d'enseignants qui considèrent les kits scientifiques constituent une solution moins préférable. L'exception est le Zimbabwe, où des kits scientifiques ont été mis en place avec succès depuis les années 1980 et intégrés dans les programmes (Theunynck, à paraître).
- *De nouveaux outils et de nouvelles technologies* De nouvelles options moins coûteuses ont récemment vu le jour en Afrique subsaharienne, basées sur un changement de paradigme complet dans la pédagogie scientifique et facilité par la diffusion rapide des nouvelles technologies. Ces options incluent (a) des laboratoires virtuels nécessitant une connexion Internet, (b) l'utilisation de matériels pédagogiques libres avec des tableaux intelligents et des dispositifs à distance permettant aux élèves et aux enseignants de mener des processus d'évaluation formative, et (c) des laboratoires de fabrication (« fablabs »), où des expériences peu coûteuses peuvent être développées avec des outils électroniques de dernière génération dans des environnements non spécialisés²⁴.

Pour qu'une de ces alternatives fonctionne, il est essentiel de disposer d'un corps d'enseignants compétents et capables d'enseigner les sciences. Une étude menée en 2007 dans le cadre de l'initiative de la Banque mondiale pour l'enseignement secondaire en Afrique (SEIA) a révélé que les enseignants dispensant des cours de sciences, de mathématiques et de technologies de l'information et de la communication ont tendance à avoir une compréhension limitée de ces sujets malgré les statistiques suggérant que la plupart des enseignants sont qualifiés (Ottevanger, Akker et Feiter, 2007). Tous les pays évalués ont signalé de graves difficultés à trouver de bons enseignants dans ces matières. Bien que l'apprentissage des élèves dans l'enseignement scientifique soit renforcé par des activités dans lesquelles les élèves construisent activement leurs propres connaissances (par l'interaction avec leurs connaissances existantes et des idées

fournies par les supports, leurs camarades et l'enseignant), la pratique générale en classe dans beaucoup des pays évalués était encore largement dominée par les enseignants, les élèves se contentant de copier silencieusement les notes écrites au tableau. Les stratégies de recrutement, de formation et de gestion des enseignants pour dispenser des cours de qualité sont décrites au chapitre 4.

Internat ou école de jour. La dotation standard en installations des établissements secondaires de plusieurs pays anglophones comprend généralement des places en internat. En Zambie par exemple, presque toutes les écoles secondaires comportent un internat. Au Kenya (2014), quatre écoles secondaires sur cinq offraient des possibilités d'accueil en pension. En Ouganda (en 2015), 44 % des écoles secondaires proposaient des places en internat (Theunynck, 2017).

Le principal argument en faveur des internats est que de nombreuses communautés sont trop éloignées des établissements et que les internats sont considérés comme un moyen efficace pour réduire les disparités d'accès. Toutefois, la construction de places d'internat exige non seulement des investissements importants, mais entraîne également des coûts récurrents élevés pour l'entretien et l'exploitation des installations. En Zambie par exemple, les frais annuels moyens payés par les parents sont plus de trois fois plus élevés par enfant dans les internats que dans les écoles de jour (Theunynck, 2017).

Le modèle d'internat est coûteux et difficilement reproductible à grande échelle. Bien que cela puisse convenir à certains groupes pour atteindre certains objectifs sociaux – par exemple, permettre aux meilleurs élèves (les « élites » de demain) venant de tout le pays de vivre ensemble et de tisser des liens à un moment particulièrement formateur de leur vie –, le modèle est inapproprié pour les programmes d'expansion de grande envergure²⁵. En particulier, les internats ne constituent pas une solution financièrement efficace pour assurer que les élèves aillent au bout de leurs études et améliorent leurs résultats cognitifs (voir encadré 3.5). Dernier point mais non le moindre, un certain nombre de cas récemment signalés soulèvent de graves préoccupations concernant la sécurité des enfants dans les internats. Plusieurs rapports montrent que les enfants éduqués dans des internats, en particulier les filles, sont plus susceptibles d'être victimes de violences physiques et sexuelles que ceux qui sont scolarisés dans des écoles de jour.

La solution la moins coûteuse consiste simplement à rapprocher les écoles secondaires du domicile des élèves. Non seulement réduire la distance aux établissements scolaires diminue le besoin d'offrir des solutions d'internat, mais cela réduit également les disparités d'accès à l'éducation des communautés marginalisées.

Comparatif entre la mise à disposition de logements pour les enseignants et d'autres mesures incitatives pour les enseignants. Les pays qui proposent des places d'internat dans le cadre de leurs dotations standards ont également tendance à mettre à disposition des enseignants des logements sur le site de

ENCADRÉ 3.5**Les internats : une solution efficace mais présentant un mauvais rapport coût-efficacité**

Les internats constituent une alternative aux écoles de jour, en particulier pour les élèves dont les familles vivent dans des zones rurales reculées. Ils peuvent aussi s'avérer plus efficaces que les écoles de jour parce qu'ils offrent aux élèves un meilleur cadre de travail. Il existe peu de recherches comparant les internats aux écoles de jour, mais quatre études récentes apportent un certain nombre d'informations concernant l'efficacité et le rapport coût-efficacité des internats. La plupart de ces études ont déterminé que les internats ne présentaient pas un bon rapport coût-efficacité en termes de résultats d'apprentissage tels qu'ils sont reflétés dans les notes d'évaluation des élèves.

Internats pour filles dans l'enseignement secondaire au Kenya : un mauvais rapport coût-efficacité

Ngeno, Simatwa et Ayodo (2012) ont comparé les coûts de scolarisation et les résultats de 103 pensionnaires et 21 externes dans six écoles du district de Kericho au Kenya. Il s'agissait en général d'internats accueillant des filles dont le domicile était éloigné de l'école. Le domicile des deux tiers d'entre elles se situait à 3 kilomètres ou plus de l'école, contre seulement 24 % des externes.

Le coût moyen d'éducation des externes (48 339 KES) était inférieur à celui des pensionnaires de l'internat (63 564 KES). Cependant, les scores moyens au certificat de fin d'études secondaire (KCSE) étaient plus faibles pour les externes que pour les pensionnaires (2,0–3,5 contre 3,1–3,8). Le rapport coût-score est donc tel que l'éducation en internat présente un moins bon rapport coût-efficacité que l'enseignement en écoles régulières (tableau E3.5.1).

Internats urbains pour personnes défavorisées en France : un mauvais rapport coût-efficacité

Behaghel, Chaisemartin et Gurgand (2017) ont mené une expérimentation aléatoire afin d'examiner l'impact de la participation au premier « internat d'excellence » en France, un internat conçu pour servir les jeunes issus de milieux défavorisés. Les élèves ont été sélectionnés par tirage au sort parmi les candidats à l'internat et les résultats des « gagnants de la loterie » et des « perdants de la loterie » ont été ultérieurement comparés. L'internat offrait des classes plus petites, de meilleures conditions de classe, un meilleur appui à l'apprentissage et des exigences plus fortes sur le plan scolaire.

Au bout de deux ans, les élèves de l'internat ont obtenu des résultats supérieurs de 0,21 écart-type (une taille d'effet de 0,21) par année de scolarité par rapport au groupe de référence sur les épreuves de mathématiques, mais pas plus élevé en français. La majorité de l'effet positif concernait les élèves dont les capacités initiales étaient plus élevées (taille d'effet de 0,7) et un effet négatif a été observé chez les élèves ayant des capacités initiales plus faibles (taille d'effet de -0,3). Par ailleurs, l'internat réduit le

(suite page suivante)

Encadré 3.5 (suite)

Tableau E3.5.1 Coût par point d'examen dans les écoles de jour et les internats pour filles du secondaire dans le district de Kericho au Kenya

Montants exprimés en shillings kenyans (KES). Données de 2010

École	Élèves externes	Élèves internes
A	18 556	18 440
B	14 485	14 968
C	11 701	21 422
D	12 109	16 560
E	17 170	19 727
Moyenne	14 804	18 225

Source : Ngeno, Simatwa et Ayodo (2012).

Note : Le calcul du coût par unité de score de test est basé sur le score moyen de chaque école à l'examen du diplôme de fin d'études secondaires, le *Kenya Certificate of Secondary Education*.

sentiment de bien-être des élèves. Le coût par élève de l'internat, soit 21 600 EUR, était environ deux fois plus élevé que celui des établissements de référence (10 700 EUR). Le rapport coût-efficacité de l'internat était équivalente à celle de réduire de moitié la taille des classes.

Internats urbains aux États-Unis (Washington, DC) : un mauvais rapport coût-efficacité

Curto et Fryer (2014) ont mené une expérimentation aléatoire pour examiner l'impact de la fréquentation d'un internat appelé SEED (*School for Educational Evolution and Development*) à Washington sur les résultats en lecture et en mathématiques de jeunes issus de milieux défavorisés. Au niveau du premier cycle du secondaire, SEED met l'accent sur la maîtrise des compétences de base et les élèves y bénéficient de tutorat supplémentaire, d'une durée d'enseignement étendue, ainsi que d'une journée d'école prolongée (d'une durée de huit heures).

Les élèves ayant fréquenté SEED (les « gagnants de la loterie ») ont obtenu des scores supérieurs de 0,198 écart-type par an en lecture et de 0,230 écart-type par an en mathématiques par rapport au groupe témoin (les « perdants de la loterie »). Les filles qui ont fréquenté l'internat SEED ont obtenu des résultats significativement supérieures à ceux des garçons dans les deux matières. Le coût par élève pour SEED est de 39 000 USD par an et le retour sur investissement d'une éducation SEED a été estimé à 4,6 %, contre 18,5 % pour un établissement comparable sans internat.

Internats pour élèves ruraux en Chine : des résultats mitigés

Shu et Tong (2015) ont suivi 2 049 enfants ruraux âgés de 10 à 15 ans appartenant à 1 682 ménages de 123 comtés de Chine dans le cadre d'une étude visant à examiner la différence entre les enfants fréquentant des internats et ceux fréquentant des écoles

(suite page suivante)

Encadré 3.5 (suite)

de jour en termes d'aptitudes mathématiques et à la lecture, de santé et de bien-être psychologique. L'étude a révélé que les élèves qui fréquentaient un internat obtenaient un score supérieur d'environ 0,11 écart-type sur les tests de vocabulaire, mais pas aux tests de mathématiques, par rapport à des externes similaires (contrôlant pour le milieu socioéconomique d'origine). Les élèves en internat étaient toutefois 40 % plus susceptibles de tomber malades et faisaient état de niveaux de dépression plus élevés que des externes similaires.

l'établissement scolaire. Le fait de fournir des logements aux enseignants est généralement justifié comme constituant une mesure incitative nécessaire pour que les enseignants acceptent de travailler en milieu rural, en particulier dans les villages reculés, pour limiter l'absentéisme des enseignants en classe et pour attirer des femmes à ces postes. Cependant, dans les pays où c'est la norme, la pratique actuelle consiste à fournir des logements aux enseignants quel que soit le type d'établissement, y compris en milieu urbain.

La construction de maisons d'enseignants dans les écoles est un investissement coûteux et les coûts de fonctionnement et d'entretien récurrents sont élevés. Au Malawi, une maison modeste pouvant accueillir trois enseignants coûte 25 % de plus qu'un bloc de deux salles de classe. Des pays tels que le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Ghana et la Mauritanie ont ciblé la fourniture de tels logements aux écoles éloignées et difficiles d'accès, ce qui peut constituer une stratégie utile pour réduire les coûts.

Des alternatives moins coûteuses et plus efficaces aux logements des enseignants devraient être envisagées, qu'il s'agisse de primes salariales destinées aux enseignants postés dans des zones rurales reculées, de remboursements pour compenser les frais supplémentaires de transport ou encore de fournir de bonnes conditions de travail (et notamment des blocs sanitaires pour les enseignants, un soutien pédagogique et une salle des professeurs). Les évaluations de programmes incitatifs à l'intention des enseignants ce type devraient être menés de manière continue pour s'assurer qu'ils sont ciblés de manière à donner les résultats escomptés.

En résumé, il est essentiel de construire des écoles plus près des lieux où vivent les enfants pour combler le déficit d'accès, ce qui implique d'élargir le réseau des établissements secondaires inférieurs dans les zones rurales où vivent les ménages défavorisés. L'on retrouve les généreuses dotations standards d'installations décrites ci-dessus (et qui comprend laboratoires, bibliothèques, places d'internat et logements pour les enseignants) dans les pays ayant de grands pôles scolaires situés en zone urbaine. Promouvoir une

dotations d'installations réduite à l'essentiel est compatible s'inscrit dans la logique consistant à porter des petits établissements de voisinage pour le premier cycle du secondaire, couramment appelés « petits collèges de proximité », près du domicile des enfants.

Les données pour l'Afrique subsaharienne suggèrent qu'au-delà de 150 élèves pour un cours en trois ans, ou de 200 pour un cours en quatre ans, la réduction du coût marginal par élève est limitée et serait presque certainement neutralisée par l'avantage marginal à fréquenter un établissement plus petit (Banque mondiale, 2008). Dans de nombreux pays, même des tailles de classe plus petites peuvent s'avérer économiques dès lors que des mesures sont mises en œuvre pour éliminer les inefficiences dans l'utilisation des ressources.

Attirer et retenir les filles dans l'enseignement premier cycle du secondaire

Comme on l'a vu plus haut, un pourcentage important de filles quittent le premier cycle du secondaire du fait d'un mariage ou d'une grossesse précoce. En fait, un pourcentage élevé de filles ne vont jamais à l'école secondaire pour cette même raison. Quelles sont les causes sous-jacentes du mariage des enfants ? Les situations sont fonction du contexte des pays, avec des variations au sein même des pays, mais le cas des communautés haoussa au Niger et au Nigeria illustre certaines des difficultés rencontrées par les parents et les filles. Les travaux qualitatifs de Perlman, Adamu et Wodon (2017) suggèrent que la raison principale qui pousse les parents à s'orienter vers des mariages précoces pour leurs enfants tient à la volonté de garder leurs filles en sécurité et de s'assurer qu'elles trouvent un mari convenable. Le fait de s'assurer que les filles sont installées dans leur nouvelle demeure fait partie des obligations morales des parents et le mariage y est considéré comme le principal moyen d'assurer leur avenir. C'est aussi une opportunité pour les familles de forger des alliances stratégiques qui pourraient offrir des avantages socioéconomiques, mais ces avantages ne sont souvent pas la principale motivation qui pousse à faire marier les filles précocement.

Une croyance commune veut que les filles aient une période de temps restreinte pour trouver un mari convenable. En arrangeant des mariages précoces, les parents exercent un certain contrôle supplémentaire car ils craignent généralement que le plus une fille est âgée, le plus elle prend de l'assurance et qu'elle pourrait alors s'échapper au contrôle d'un mari. Mais les parents veulent aussi minimiser le risque que leur fille ne trouve pas un mari, soit harcelée sexuellement ou même agressée.

Les parents veulent également éviter le risque d'une grossesse hors mariage car cela peut entraîner des difficultés importantes pour les filles et l'exclusion sociale. Si une jeune fille tombe enceinte avant le mariage, le coût social pour elle et sa famille est énorme. La jeune fille peut être gardée à l'écart ou envoyée

vivre avec des proches dans un autre village jusqu'à ce qu'elle accouche ou avorte. Elle perd sa liberté et ne sera plus envoyée faire de la vente sur les marchés (colportage), entraînant une importante perte de revenus.

La meilleure option s'offrant aux filles pour retarder l'âge de leur mariage est de rester scolarisées. Une fois que la puberté atteinte et que les filles ont développé leurs caractéristiques sexuelles secondaires, les parents auront tendance à préférer les voir mariées plutôt qu'inactives à la maison si elles ne vont pas à l'école. Comme l'a expliqué un père (Wodon *et al.*, 2017) : « Les filles qui ne sont pas scolarisées sont mariées plus tôt. Si une fille ne va à l'école, son désœuvrement la rend plus vulnérable aux mauvaises influences. Vous ne pouvez pas surveiller votre adolescente tout le temps. Même si vous ne la laissez pas sortir la nuit, elle sort pendant pour faire du colportage et peut se retrouver impliquée dans toutes sortes de dangers dont les parents ne sont pas forcément au courant. »

Malheureusement, les écoles sont souvent de mauvaise qualité et les perspectives d'emploi pour les filles qui poursuivent leurs études à l'école peuvent ne pas forcément être bonnes. En d'autres termes, le problème est que l'environnement économique, culturel et social n'offre pas d'alternatives viables au mariage pour les adolescentes. Il est crucial d'améliorer l'accessibilité à l'éducation formelle et à des opportunités d'emploi pour les filles. Mais les programmes d'éducation non formelle pourraient également aider. Ils peuvent en effet renforcer les compétences en lecture, écriture et en calcul des participantes et leur donner des compétences pratiques dans des espaces sécurisés où elles peuvent s'exprimer avec un accompagnement approprié. Un programme récent proposé au Nigeria fournit un exemple de cette approche (encadré 3.6).

Outre les obstacles sociaux et économiques à la fréquentation scolaire, l'absence de toilettes et d'eau courante dans les écoles secondaires du premier cycle constitue un facteur dissuasif à la fois pour les filles et les garçons. Les données concernant les pays d'Afrique subsaharienne montrent le pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire de chaque pays offrant l'accès à des blocs sanitaires séparés pour les filles et les garçons (graphique 3.17). Presque tous les établissements des pays du groupe 1 (à l'exception du Ghana), lesquels ont les taux d'accès les plus élevés au premier cycle de l'enseignement secondaire, ont des toilettes séparées pour les filles et les garçons. Les pays du groupe 4 font moins bien que la moyenne régionale (à l'exception du Sénégal, qui fait légèrement mieux), n'ayant généralement qu'un accès limité aux toilettes séparées dans les écoles secondaires du premier cycle.

Fournir les conditions minimales pour que les enfants aient un environnement d'apprentissage sécurisé et hygiénique (comme examiné plus en détail dans le chapitre 4, ainsi que d'autres conditions minimales pour un enseignement et un apprentissage efficaces) doit constituer une priorité lorsque les

ENCADRÉ 3.6**Comment retarder l'âge au premier mariage là où mariage précoce reste répandu : un programme modèle au Nigeria**

Dans les communautés rurales haoussa du Niger et du Nigeria, trois filles sur quatre se marient avant l'âge de 18 ans. Le Centre pour l'éducation des filles (CGE – *Center for Girls' Education*), qui est un centre de formation, de pratique et de recherche sur l'éducation des filles du nord-ouest du Nigeria, a été créé en 2008 dans le but de retarder l'âge du mariage dans les communautés rurales en réduisant les obstacles sociaux et économiques à la scolarisation et en fournissant du mentorat et du soutien en groupe. À sa fondation, la CGE a consacré une année à mener une enquête de référence de recherche ethnographique exploratoire dans les communautés rurales qu'elle comptait desservir. L'enquête a révélé que l'âge moyen de mariage était d'environ 15 ans et que 45 % des adolescents âgés de 15 à 19 ans avaient commencé à avoir des enfants. Seules 8 % des femmes âgées de 18 à 24 ans avaient pu mener à terme des études primaires et 5 % seulement des études secondaires. En revanche, plus de deux fois plus d'hommes de cette tranche d'âge ont pu mener à terme des études primaires (17 %) et secondaires (14 %).

La composante ethnographique de la recherche a montré que l'éducation constituait l'une des rares alternatives socialement appropriées au mariage précoce. Cependant, étant donné la qualité médiocre de l'enseignement public, la plupart des parents ont indiqué qu'ils étaient réticents à faire les sacrifices requis pour envoyer leurs filles à l'école. « Ma première fille a terminé ses études primaires et est incapable de lire le moindre mot. Je n'enverrai pas ma deuxième fille à l'école », a déclaré une mère. Lorsqu'on leur a demandé ce qu'il faudrait dans ces circonstances pour permettre aux filles de passer du primaire au secondaire, plusieurs parents ont indiqué qu'une réduction des frais d'inscription au secondaire et la possibilité d'une éducation de qualité feraient la différence.

Les programmes innovateurs d'enrichissement de l'éducation parascolaire du CGE destinés aux filles des zones rurales et des zones urbaines à faible revenu sont fondés sur les conclusions de la recherche ethnographique de référence. Le centre a piloté et évalué une gamme d'interventions et combiné les plus prometteuses au sein de programmes qui viennent compléter l'enseignement secondaire public.

Au cœur de la programmation du CGE : des clubs offrant un accompagnement personnalisé et des espaces sécurisés. Le CGE a adapté la méthodologie des espaces sécurisés (*safe spaces*) pour répondre au souhait des parents et des filles qu'elles puissent voir leurs compétences académiques de base renforcées (notamment en lecture, écriture et en calcul) et bénéficier d'un encadrement pour les aider à faire face aux défis rencontrés dans les écoles rurales sous-financées et manquant de personnel. Les clubs sont dirigés par des enseignantes venant des écoles que fréquentent les filles ;

(suite page suivante)

Encadré 3.6 (suite)

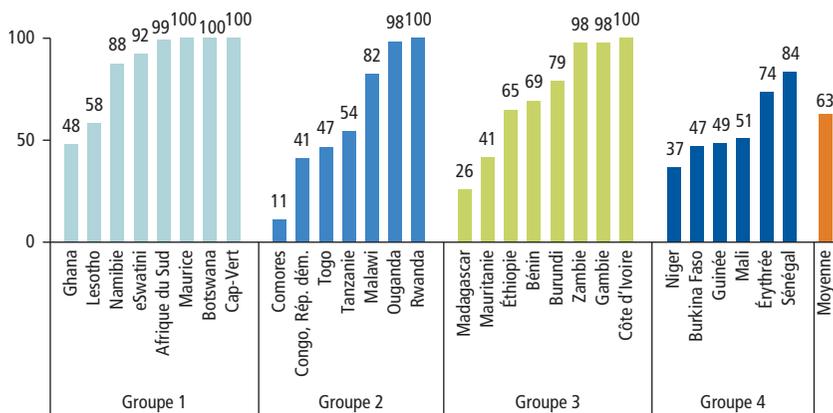
ces dernières y reçoivent une formation continue en alphabétisation accélérée, en animation de groupe et en méthodes d'enseignement axées sur les élèves. La participation offre aux filles l'occasion d'acquérir des compétences essentielles qui ne sont pas enseignées dans l'enseignement secondaire. Les filles discutent de leurs problèmes de santé reproductive, consultent auprès des services de santé locaux, développent des relations de confiance et des réseaux sociaux. Grâce à l'engagement continu des parents et des chefs religieux et traditionnels, le CGE s'emploie à renforcer le soutien de la communauté à l'éducation des filles.

Une évaluation de Perlman, Adamu et Wodon (2017) suggère que le programme permet de réaliser des gains substantiels. Les données de base de 2007 ont montré que moins de 25 % des filles sortant du primaire dans les communautés participantes étaient passées dans le premier cycle du secondaire et que 4 % seulement avaient obtenu leur diplôme du deuxième cycle du secondaire. Sur les 800 premières filles ayant suivi le programme, 97 % d'entre elles ont progressé du primaire au secondaire et 82 % ont fini leur cursus d'enseignement secondaire. Les données suggèrent également que la participation au programme est associée à un âge du mariage retardé de 2,5 ans. Il ne s'agissait cependant pas d'une expérimentation aléatoire (de telles évaluations sont en cours, mais les résultats ne sont pas encore disponibles), et une partie de cet effet pourrait tout simplement correspondre aux tendances régionales récentes au retardement de l'âge du mariage. Néanmoins, les gains apparemment obtenus grâce au programme sont bien plus importants que ceux obtenus au niveau régional. Une partie du succès du programme réside dans le fait que les parents voient que leurs filles apprennent effectivement des choses.

Le programme CGE s'appuie sur les aspirations des filles et de leurs familles. À mesure que les filles participant aujourd'hui au programme deviennent elles-mêmes des mentors, des enseignantes ou des agents de santé, elles pourront servir de modèle aux autres filles de leur région et leur permettre d'élargir leurs possibilités et leurs horizons, aujourd'hui très restreintes par les normes sociales dominantes. Un père ayant une fille inscrite dans le programme l'a expliqué (Perlman, Adamu et Wodon, 2017) : « *Certaines personnes m'ont vu comme quelqu'un qui ne sait pas ce qu'il fait. Ils pensaient que je ferais mieux de marier ma fille plutôt que de la garder à l'école. Ils disaient que le programme n'était pas acceptable sur le plan religieux. Mais notre religion n'est pas comme ça. L'islam n'empêche pas aux enfants de recevoir une éducation. J'ai insisté, parce que c'est mon droit de lui permettre d'aller à l'école et de devenir quelqu'un. Maintenant, même [l'imam, le chef religieux de la communauté] a deux de ses filles dans le programme.* »

Note : L'encadré 3.6 repose sur des informations fournies par Quentin Wodon.

Graphique 3.17 Pourcentage d'écoles du premier cycle du secondaire dotées de toilettes séparées selon le sexe dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) – <http://data.uis.unesco.org> ; dernières années disponibles.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

systèmes éducatifs s'élargissent. Sans ces conditions minimales, il serait difficile de maintenir les enfants scolarisés, en particulier les filles, et encore moins les attirer dans le système scolaire.

Mesures incitatives financières ciblées pour les enfants des ménages les plus pauvres

Les mesures incitatives financières ciblées sur les ménages pauvres se sont révélées être une stratégie efficace pour accroître la fréquentation scolaire. En fournissant des ressources financières supplémentaires aux familles, les transferts en espèces visent à augmenter la scolarisation et la fréquentation scolaire, tout en réduisant le risque de décrochage, en réduisant les coûts directs (uniformes, manuels, etc.) et indirects (perte de revenus) liés à la scolarisation des enfants.

Dans une méta-analyse récente de cinquante études sur les impacts des programmes de transferts en espèces, trente-huit programmes uniques du monde entier démontrent une incidence systématiquement favorable des transferts en espèces sur la scolarisation et la fréquentation scolaire (Snilstveit *et al.*, 2015). L'analyse suggère également qu'il y a réduction des taux d'abandon scolaire ainsi qu'une amélioration moyenne des taux de progression et d'achèvement des études. Les programmes dans lesquels les bénéficiaires des transferts en espèces sont les ménages, plutôt que les mères ou les élèves, sont également associés à un effet plus important.

Sur les trente-huit programmes analysés, huit étaient mis en œuvre en Afrique subsaharienne. Certains de ces programmes ont évalué une combinaison de transferts conditionnels en espèces (TCE) et de transferts inconditionnels en espèces (TIE). Les TCE sont des transferts financiers versés à des ménages ou individus défavorisés sous réserve que les bénéficiaires s'acquittent de certaines obligations, tandis que les TIE sont quant à eux versés sans aucune condition. Les conclusions de deux de ces études clarifient à quel moment chaque type de programme pourrait ou devrait être utilisé.

Le programme de transferts en espèces mis en œuvre à Zomba au Malawi Baird et al., (2013) ont évalué le programme *Zomba Cash Transfer* du Malawi pour tester l'effet d'un programme de transferts conditionnels en espèces sur tout un ensemble de résultats directs et indirects dont la scolarisation, l'assiduité scolaire, le mariage, la maternité, les comportements sexuels et la prévalence de maladies sexuellement transmissibles. Ils ont également comparé les transferts conditionnels et inconditionnels pour tester l'effet du fait de conditionner les transferts sur la fréquentation scolaire.

Un groupe de femmes célibataires âgées de 13 à 22 ans a été choisi au hasard dans 88 districts pour participer au programme. Un groupe a reçu une allocation mensuelle inconditionnelle tandis qu'un second groupe a reçu le même montant mais de manière conditionnelle, et un troisième (le groupe de référence) n'a reçu aucune allocation. Les résultats montrent que le programme de TCE a amélioré les résultats scolaires plus efficacement que le programme de TIE. Les femmes du groupe TCE ont obtenu de meilleurs résultats en termes d'inscription et de fréquentation. Fait intéressant, le programme de TIE n'a pas eu d'incidence significative sur la fréquentation scolaire. Les membres du groupe TCE ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de compréhension en anglais et de capacité cognitive, mais le programme TIE n'a eu aucun effet sur les résultats des tests.

En revanche, le programme TIE a été plus efficace que le programme TCE pour retarder le mariage et la maternité. Parmi ces femmes, 18 % du groupe de référence étaient mariées au bout de deux ans. Les membres du groupe TCE étaient tout aussi susceptibles d'être mariées, mais ceux du groupe TIE étaient moins susceptibles d'être mariés de près de 8 points. Environ un quart des membres du groupe de références étaient tombées enceintes pendant la durée du programme. Les membres du groupe TCE étaient tout aussi susceptibles de tomber enceintes, mais celles du groupe TIE étaient moins susceptibles de tomber enceintes de 7 points.

Les chercheurs suggèrent que les transferts inconditionnels ont permis aux femmes ayant quitté l'école de subvenir à leurs besoins sans dépendre d'un mari ou avoir des rapports sexuels transactionnels avec des hommes plus âgés, retardant ainsi le mariage et la maternité. Cela suggère que les décideurs politiques

devraient envisager le compromis entre les décisions en matière d'éducation d'une part et de mariage et de fécondité de l'autre lors de la conception des programmes de transfert en espèces.

Projet pilote de transferts monétaires de Nahouri, au Burkina Faso
Un programme similaire a été mis à l'essai dans une zone rurale du Burkina Faso. Une étude du programme pilote sur deux ans *Nahouri Cash Transfers* (NCTPP) a réparti de façon aléatoire quatre types de transferts en espèces conditionnels ou inconditionnels : des TCE versés aux pères, des TCE versés aux mères, des TIE versés aux pères et des TIE versés aux mères (Akresh, De Walque et Kazianga, 2013). Les familles relevant des systèmes de transferts conditionnels devaient faire en sorte que leurs enfants âgés de 7 à 15 ans soient inscrits à l'école et fréquentent assidûment les cours. Les programmes inconditionnels n'imposaient pas de telles exigences.

Les résultats indiquent que les transferts conditionnels et inconditionnels ont un impact similaire sur l'augmentation de la scolarisation des enfants qui sont traditionnellement favorisés par les parents en termes de participation scolaire, c'est-à-dire des garçons, des enfants plus âgés et des enfants plus doués. Cependant, les transferts conditionnels sont beaucoup plus efficaces que les transferts inconditionnels pour améliorer la scolarisation des « enfants marginaux », ceux qui sont les moins susceptibles d'aller à l'école, tels que les filles, les jeunes enfants et les enfants aux aptitudes moindres. L'étude porte à croire que la conditionnalité joue un rôle essentiel en aidant les enfants qui sont moins susceptibles de bénéficier d'investissements dans leur éducation de part de leurs parents.

Les résultats de ces évaluations suggèrent que les transferts monétaires ont effectivement des effets positifs sur la scolarisation et la fréquentation scolaire. Cependant, le choix entre transferts conditionnels et inconditionnels doit se faire en fonction des objectifs des politiques éducatives. Si l'objectif est d'accroître la scolarisation globale dans les pays en retard de développement (pays du groupe 4 en particulier), où les défis en matière de pauvreté constituent le principal obstacle à l'accès à l'éducation, les transferts inconditionnels pourraient avoir des effets comparables aux transferts conditionnels. Étant donné que les programmes de transferts conditionnels sont généralement beaucoup plus coûteux à administrer (en raison des dépenses liées au contrôle du respect des conditions), les transferts inconditionnels sont généralement considérés comme offrant un meilleur rapport coût-efficacité dans le cadre de cet objectif. Toutefois, si l'objectif est de cibler de petits groupes de communautés vulnérables et marginalisées qui sont moins susceptibles de participer au système éducatif (par exemple dans les pays du groupe 1), les transferts conditionnels auront probablement un impact plus important et offriront un meilleur rapport coût-efficacité.

Éliminer les examens à enjeux élevés pour améliorer le passage du primaire au premier cycle du secondaire

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne interviennent sur l'offre scolaire en cherchant à étendre le réseau d'écoles de manière économique pour répondre aux besoins d'infrastructure minimum. Parmi les interventions sur la demande et le facteur coût pour encourager les parents à scolariser leurs enfants, l'on compte notamment des mesures financières incitatives ou encore des systèmes de mentorat spécifiquement destinés aux filles. Des obstacles structurels doivent également être levés pour améliorer les parcours scolaires dans l'éducation de base, notamment celui des examens à enjeux élevés.

La question de savoir s'il faut avoir recours à des examens à enjeux élevés ou bien à des épreuves terminales complétées par un contrôle continu fait l'objet de débats dans de nombreux pays africains. Les évaluations en classe, également appelées évaluations continues, sont celles effectuées par les enseignants et les élèves au cours des activités quotidiennes (Airasian et Russell, 2007). Elles englobent une variété d'instruments et de procédures aussi bien normalisées que non standardisées pour la collecte et l'interprétation de preuves écrites, orales et autres de l'apprentissage ou les acquis des élèves, et notamment les interrogations orales et retours oraux aux élèves, les devoirs à la maison, les exposés en classe, les évaluations diagnostiques et les interrogations écrites. L'objectif principal de ces évaluations est de fournir des informations en temps réel pour aider à l'enseignement et l'apprentissage (Clarke, 2011). Une grande partie de ces formes d'évaluation sont subjectives, informelles, immédiates, continues et intuitives et elles interagissent directement avec l'apprentissage en permettant le suivi du comportement des élèves, des performances scolaires et de la réactivité des élèves. Les données générées en classe à des fins sommatives, c'est-à-dire pour faire le point sur les acquis, et généralement qualifiées de contrôle continu, peuvent rentrer dans les notes finales en combinaison avec une épreuve terminale, lors des examens publics externes.

Plusieurs systèmes d'examen d'Afrique ont introduit une composante de contrôle continu dans leurs systèmes d'examens publics, avec un succès variable. Par exemple, le contrôle continu ne représente que 5 % des notes des examens publics à eSwatini (bien que le pays espère porter cette contribution à 50 %) (Kellaghan, 2002). En Namibie par contre, le contrôle continu représente entre un tiers et la moitié des notes des examens, selon les matières (Van der Merwe, 1999).

L'un des plus grands défis du contrôle continu dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne est que la qualité des pratiques d'évaluation des enseignants peut être déficiente à bien des égards. Parmi les problèmes identifiés, l'on peut signaler l'utilisation de questions mal formulées, une prédominance de questions demandant des réponses courtes faisant état de connaissances factuelles, l'évocation de réponses faisant appel à du par cœur plutôt que de la

réflexion, ainsi qu'un manque de procédures conçues pour développer les capacités cognitives supérieures des élèves (Kellaghan et Greaney, 2003).

Pour améliorer les pratiques d'évaluation en classe des enseignants, il faut réaliser des investissements à moyen terme dans la formation continue des enseignants parce que changer les pratiques pédagogiques prend du temps, mais également la création de banques de questions pouvant être utilisées par les enseignants. Si elles sont mises en œuvre efficacement, les évaluations en classe peuvent constituer un moyen beaucoup plus efficace pour suivre les progrès des élèves et d'appuyer leur apprentissage tout au long de l'année scolaire.

Bien que la stratégie à moyen terme soit à améliorer les pratiques d'évaluation en classe, il est crucial d'éliminer les examens à fort enjeu et de passer à des systèmes de contrôle continu pour faire en sorte que le passage du primaire au premier cycle du secondaire puisse être sensiblement amélioré. Toutefois, cela ne peut être fait que si un système d'inspection solide est en place pour évaluer les performances et aider les enseignants à fournir efficacement le contenu du programme et à suivre les progrès des élèves.

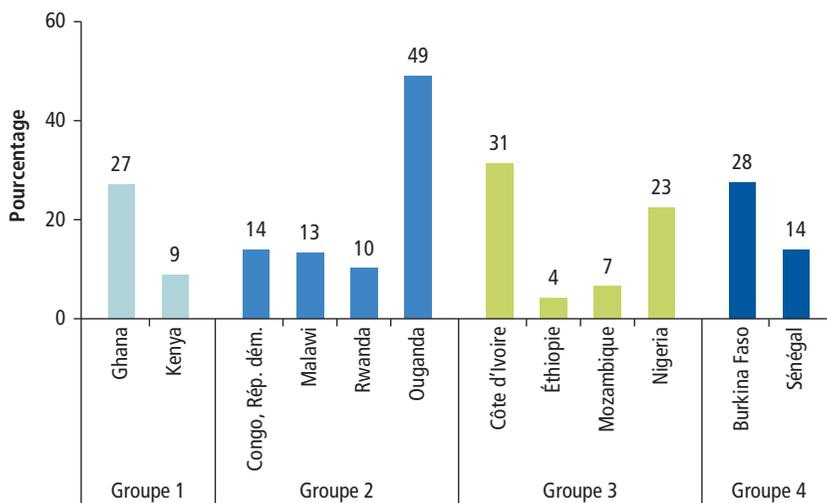
Tirer parti du secteur privé et le réglementer de manière à permettre le développement d'une éducation de base de qualité

Comme décrit précédemment, le défi consistant à répondre à la demande croissante de places dans l'enseignement secondaire est majeur. Des ressources financières substantielles seront nécessaires pour assurer la construction de nouvelles salles de classe et de nouveaux établissements scolaires, le recrutement d'enseignants compétents et la révision et la mise en œuvre de nouveaux programmes. Comme le souligne le chapitre 5, les ressources éducatives de nombreux pays d'Afrique subsaharienne continueront d'être limitées à moyen terme, ce qui oblige les ministères de l'éducation à rechercher des moyens novateurs pour fournir des places supplémentaires dans le système scolaire.

Si l'éducation est de la responsabilité première de l'État, elle peut également être assurée par des acteurs non étatiques et notamment des institutions religieuses, des ONG, des groupes communautaires, des fondations, des entreprises ou encore des individus – autant d'acteurs que nous qualifions de « fournisseurs privés ». En fait, l'Afrique subsaharienne, le Moyen-Orient et l'Asie du Sud sont les régions qui enregistrent la plus forte croissance de l'enseignement privé (BIE-UNESCO, 2007).

La proportion d'enfants inscrits dans l'enseignement premier cycle du secondaire privé, par opposition à l'enseignement public, dans douze pays d'Afrique subsaharienne est comprise entre 4 % en Éthiopie et 49 % en Ouganda (graphique 3.18). Bien que les effectifs scolarisés continuent de croître, les ministères de l'éducation de ces pays continuent à avoir maille à partir avec la question de savoir comment réglementer ces établissements privés mais aussi comment travailler en partenariat avec dans le but d'appuyer la prestation de services éducatifs.

Graphique 3.18 Pourcentage des effectifs du premier cycle de secondaire inscrits dans l'enseignement privé dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse des données les plus récentes de l'étude sur la mesure du niveau de vie (LSMS) de la Banque mondiale et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) des différents pays.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

Mobiliser le secteur privé Dans le type de partenariat le plus courant avec les prestataires privés, les gouvernements financent des écoles privées existantes, principalement pour améliorer l'accès à l'éducation en permettant aux élèves issus de milieux défavorisés de fréquenter de meilleurs établissements privés, mais aussi en mettant en concurrence les établissements pour favoriser l'efficacité de l'enseignement. Dans les formes plus récentes de partenariats public-privé, les pouvoirs publics contractualisent la fourniture de différents services et intrants avec des prestataires privés, avec l'attente que ceux-ci introduiront de nouvelles compétences pédagogiques et une plus grande efficacité de gestion manquant au secteur public, faisant ainsi émerger des alternatives aux formes traditionnelles d'éducation publique (Patrinos, Barrera-Osorio et Guáqueta, 2009).

Quel que soit le modèle choisi pour collaborer avec les prestataires privés, la fonction de régulation de l'État est cruciale et probablement plus importante dans le secteur éducatif qu'ailleurs parce que les élèves et leurs familles sont difficilement en mesure de juger de la qualité de l'éducation qui leur est proposée. L'apprentissage général de l'enfant est difficile à observer et une fois une erreur commise, les années perdues sont irréversibles (Arias, Santos et Evans, à paraître).

Réglementer le secteur privé En matière de réglementation, la plupart des ministères de l'éducation veulent s'assurer que les prestataires privés satisfont à certaines normes minimales (notamment en termes de taille des classes, de qualification des enseignants, d'accès aux toilettes, et ainsi de suite). Lorsque l'on considère deux pays d'Afrique (Côte d'Ivoire et Ouganda) avec un pourcentage significatif d'enfants inscrits dans des établissements privés, les infrastructures physiques sont en moyenne meilleures dans les écoles privées que dans les écoles publiques (tableau 3.3). En ce qui concerne les qualifications des enseignants dans les établissements privés de ces pays, les informations sont insuffisantes pour faire cette comparaison.

En plus de permettre d'évaluer les standards minimaux des établissements scolaires, les notes obtenues par les élèves constituent un autre indicateur de l'apprentissage dans les écoles. Ce système présente toutefois certaines faiblesses et crée des incitations perverses, dont certaines ont été décrites dans la sous-partie précédente sur les examens à enjeux élevés. La plus grande faiblesse est que les résultats des élèves sont fortement influencés par le niveau de précarité des ménages, comme décrit plus en détail au chapitre 2. Les notes des élèves pénalisent donc les établissements situés dans des zones défavorisées et comptant un nombre important d'élèves défavorisés, alors même que certaines de ces écoles enseignent pourtant de manière efficace à leurs élèves. En utilisant des scores non ajustés, les ministères de l'éducation récompensent inévitablement les établissements qui accueillent des élèves très performants au départ et pénalisent ceux qui accueillent plus d'élèves peu performants au démarrage, en particulier ceux des zones à faible revenu. Les établissements sont donc jugés sur la performance initiale des élèves autant que sur la qualité de l'enseignement qui y est

Tableau 3.3 Caractéristiques diverses des établissements secondaires publics et privés en Côte d'Ivoire et en Ouganda

Données pour 2015

Type de ressource	Ouganda		Côte d'Ivoire	
	Écoles publiques	Écoles privées	Écoles publiques	Écoles privées
Taux d'encadrement (dans le premier cycle du secondaire)	37	26	52	—
Écoles secondaires disposant d'eau courante (en %)	41	51	78	86
Écoles secondaires disposant d'un accès à l'électricité (en %)	61	62	80	89
Écoles secondaires disposant de latrines (en %)	21	19	76	98

Source : Analyse des données SIGE 2015 de la Côte d'Ivoire (enquête auprès des écoles secondaires) et de l'Ouganda.

Note : — = non disponible.

dispensé (Crawford, 2017). En conséquence, il est difficile pour les ministères de l'éducation de réglementer le secteur privé en se basant sur les résultats moyens des élèves au niveau des établissements.

En dépit de ces défis, la prestation privée de services d'éducation peut avoir un impact positif si elle est correctement réglementée par le secteur public. Parmi les impacts positifs, l'on compte : (a) l'accroissement de la disponibilité et de l'accessibilité des établissements scolaires, à la fois par l'augmentation du nombre total d'écoles dans le pays ou l'amélioration de leur viabilité économique grâce à la mise en place de chèques éducation, de subventions et de bourses ; et (b) un accès plus large aux écoles pour les tranches à faible revenu qui ne disposeraient pas d'une solution viable dans l'enseignement public (Moumne et Saudemont, 2015). Dans certains pays fragiles et touchés par des conflits, par exemple la République démocratique du Congo, la Somalie et, plus récemment, le Libéria, les services publics et le financement public ont pratiquement disparu et l'offre privée est dominante.

L'émergence rapide d'« écoles privées à bas prix » en Afrique subsaharienne attire les ménages aux revenus inférieurs à la médiane, souvent parce que les écoles publiques sont perçues comme étant de mauvaise qualité. Cependant, celles-ci sont dans les faits un impôt invisible sur les pauvres étant donné que même des frais de scolarité peu élevés peuvent représenter une proportion importante du revenu des ménages, en particulier lorsque ceux-ci comptent plusieurs enfants à scolariser. Il appartient à l'État d'inclure des considérations d'équité dans ses relations contractuelles avec les prestataires privés afin de mieux desservir les enfants les plus pauvres (Arias, Santos et Evans, à paraître).

Politiques visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation de base

Rendre le programme plus adapté aux besoins d'une société moderne

Développer le premier cycle du secondaire ne passe pas seulement par le fait d'accueillir plus d'enfants dans le système, mais aussi de transmettre des connaissances et des compétences pertinentes pour la société d'aujourd'hui. Les programmes mis en œuvre dans les établissements secondaires de nombreux pays d'Afrique subsaharienne remontent aux années 1970 et n'ont subi aucune réforme fondamentale. À l'époque, les programmes étaient conçus pour une petite minorité de privilégiés et ne répondaient pas aux besoins du large éventail d'élèves entrant dans l'enseignement secondaire grâce à politique d'éducation de base gratuite. La société exige de plus en plus que l'enseignement secondaire porte sur des questions telles que l'environnement, les droits humains, la toxicomanie, le VIH/SIDA, la pauvreté et le chômage pour préparer les jeunes à la vie et à la citoyenneté et à la responsabilité collective

et individuelle. Pour intégrer ces nouveaux sujets dans l'enseignement secondaire, les programmes, le contenu et même les structures doivent être redéfinis pour répondre aux besoins de la société moderne (Banque mondiale, 2008).

L'enseignement secondaire subit également une profonde transformation un peu partout dans le monde en termes de structure, d'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage et de structuration et de diffusion du programme. L'exemple le plus récent est celui de la Finlande²⁶, qui a commencé en août 2016 à mettre en œuvre une réforme en profondeur du tronc commun national²⁷ de son cycle d'éducation de base. Cette réforme reconceptualise le contenu spécifique des matières principales, la manière dont celles-ci sont reliées entre elles et dont elles sont enseignées et la manière dont les enseignants travaillent et collaborent au sein des écoles et entre établissements.

Le nouveau curriculum finlandais met l'accent sur le développement et l'acquisition de compétences transversales²⁸, tandis que les élèves acquièrent des connaissances et des compétences associées aux disciplines traditionnelles de tronc commun (et notamment en mathématiques, en sciences et en langues). Il va au-delà de l'approche transversale traditionnelle consistant à intégrer ces compétences dans l'enseignement de chaque matière de base en recentrant l'enseignement sur des modules d'apprentissage multidisciplinaires intégrant des compétences et connaissances de différentes matières, celles-ci étaient donc enseignées avec l'implication de l'ensemble des enseignants et la participation des élèves dans la planification des modules.

Certains pays d'Afrique subsaharienne ont tenté d'orienter le programme d'enseignement premier cycle du secondaire vers un apprentissage intégré, mais ont rencontré des résistances de la part des parents, des communautés et des universitaires qui considèrent le changement comme un « affaiblissement » du programme. Il y a aussi des problèmes de ressources et de coordination associés aux réformes de programmes, compte tenu de ce que cela implique :

- lancer une grande stratégie de communication et de marketing pour assurer l'adhésion des parties prenantes concernées ;
- reformer l'ensemble du corps enseignant au nouveau programme ;
- réformer le programme de formation initiale des enseignants ;
- déployer le nouveau programme dans les établissements scolaires sous les auspices de leur direction ;
- développer et publier de nouveaux guides pédagogiques et manuels scolaires ;
- réformer et mettre en place un nouveau système d'évaluation conforme au nouveau programme ;
- suivre et évaluer de la mise en œuvre du programme.

Réformer le curriculum requiert un engagement sur le long terme, une direction forte, des capacités et des ressources adéquates qu'il faut mettre en œuvre avec succès. L'encadré 3.7 décrit l'expérience de l'Ouganda en matière de réforme de son programme. Le chapitre 6 souligne l'importance d'une capacité suffisante dans les ministères de l'éducation à entreprendre une réforme du curriculum.

ENCADRÉ 3.7

Défis de la mise en œuvre d'un nouveau curriculum d'enseignement du premier cycle du secondaire en Ouganda

Dans le cadre du programme universel d'enseignement et de formation post-primaire du gouvernement ougandais (UPPET), le ministère de l'Éducation et des Sports a lancé un programme de réforme du curriculum, de l'évaluation et des examens du premier cycle du secondaire. Entre 2011 et 2014, une équipe de Cambridge Education, basée principalement au Centre national de développement du programme (NCDC – *National Curriculum Development Centre*), a fourni une assistance technique au ministère. L'équipe a commencé par analyser les capacités des spécialistes du programme et le programme existant, mais également par mener une enquête sur le marché du travail.

L'analyse du programme reprend les conclusions des études précédentes et énumère les difficultés rencontrées dans les établissements d'enseignement secondaire du premier cycle, et notamment :

- un programme resté en grande partie inchangé depuis l'ère des disciplines définies par des organismes d'examen externes de la période coloniale ;
- des programmes d'apprentissage surchargés de contenu à apprendre par cœur ;
- des manuels scolaires qui enracinent la culture de l'apprentissage par cœur du fait de leurs pages de texte dénuées d'illustrations, d'activités ou d'exercices d'évaluation ;
- des styles d'enseignement presque entièrement centrés sur l'enseignant et axés sur le fait de recopier au tableau des informations destinées à être régurgitées ultérieurement par les élèves lors d'examens à enjeux élevés ;
- une expérience d'apprentissage des élèves qui ne leur a pas permis d'acquérir le spectre des aptitudes et des compétences si essentielles à la vie.

L'enquête sur le marché du travail a relevé que les employeurs étaient critiques des diplômés du premier cycle du secondaire. Plus de 60 % des entreprises sondées ont répondu que le manque de compétences des diplômés constituait une contrainte majeure pour leurs activités, les carences les plus graves étant liées à des domaines mobilisant des capacités cognitives supérieures.

À l'aide des résultats de leurs analyses, les spécialistes de la NCDC, en collaboration avec les principales parties prenantes de l'éducation, ont élaboré un cadre de programmes d'études et d'évaluation visant à fournir « *une éducation holistique pour le développement personnel et national* » (NCDC, 2013).

(suite page suivante)

Encadré 3.7 (suite)

Des consultations approfondies ont eu lieu au cours du processus de développement du cadre pédagogique et de nombreuses itérations ont eu lieu au cours de cette période. Le cadre pédagogique de 2013 comprenait huit domaines d'apprentissage convenus (NCDC, 2013) : arts créatifs, langues, éducation à la vie, mathématiques, éducation religieuse, sciences dures, sciences sociales, et technologies et entreprise. Des valeurs et des compétences génériques ont été incorporées dans chacun des domaines d'apprentissage. Après avoir convenu du cadre, des groupes de travail sur le domaine d'apprentissage comprenant des spécialistes de l'ingénierie de programmes, des examinateurs, des enseignants, des formateurs d'enseignants et des inspecteurs ont élaboré des programmes, des exemples de sujets d'examen, des supports d'apprentissage et des supports de formation des enseignants. Ceux-ci ont été achevé leur travail à la mi-2014 et formulé un plan chiffré de mise en œuvre du programme.

Le nouveau curriculum se veut inclusif et destiné à aider tous les enfants à apprendre, contrairement à l'ancien curriculum qui visait la minorité d'apprenants dont les parents pouvaient se permettre d'envoyer leurs enfants à l'école avant que l'enseignement du premier cycle du secondaire ne soit gratuit en Ouganda. Cette réforme a suscité des critiques, en particulier de la part des universitaires, sur ce qui a été perçu comme un nivellement par le bas du programme d'études. La résistance de ces milieux a entraîné un blocage du déploiement du curriculum et, en 2017, aucun progrès n'avait encore été réalisé dans sa mise en œuvre.

Si la résistance des universitaires constitue un obstacle au déploiement du curriculum, le coût en constitue un autre. Fin 2016, le président ougandais a déclaré que la mise en œuvre du nouveau curriculum devait être suspendue jusqu'en 2020 du fait d'un manque de ressources. La réforme est ambitieuse et elle exige des enseignants qu'ils reçoivent une formation considérable pour leur permettre de gérer les nouveaux domaines d'apprentissage et d'enseigner aux apprenants d'une manière qui favorise le développement des compétences. Actuellement, seuls les enseignants du secondaire en mathématiques et en sciences reçoivent une formation continue régulière en Ouganda. Des manuels de qualité doivent par ailleurs être élaborés et mis à la disposition des enseignants et des apprenants. Un nouveau curriculum qui ne serait pas accompagné des éléments de support que sont la formation des enseignants, les manuels scolaires et des examens révisés n'aurait pas l'effet souhaité.

Le développement d'un curriculum est une question hautement politique. Marquer plus fortement dès le départ l'accent sur l'engagement politique et médiatique aurait pu permettre d'aboutir à un résultat plus positif. Une série d'ateliers et de journées d'information ont eu lieu, mais certaines parties prenantes clés n'y avaient pas assisté. Un groupe de travail sur le curriculum a été constitué en 2013 et a examiné une partie de la documentation mais n'a toutefois pas pris le parti de véritablement préconiser la réforme. L'absence d'un chiffrage de coûts et d'une planification pour un financement adéquat de la réforme des programmes reste une lacune importante.

Note : L'encadré 3.7 repose sur des contributions de Laura McInerney.

Les difficultés rencontrées par de nombreux pays lors de la mise en œuvre de nouveaux programmes ont mis en évidence la nécessité d'assurer le développement professionnel des enseignants de manière suivie, ce qui demande des changements dans l'organisation et la prestation des programmes de formation initiale et dans la préparation, la structuration et la mise en œuvre du développement professionnel continu. Ces changements ne se sont pas matérialisés dans la plupart des pays au degré et à la vitesse requis.

Dans les pays où ces réformes ont été mises en œuvre, l'intégration des sujets résultant de l'importance accordée aux compétences pluridisciplinaires et à l'apprentissage interdisciplinaire est en train de déboucher sur des changements dans la façon dont les enseignants spécialisés par matière sont formés. La connaissance de la matière enseignée ne suffit plus : l'accent est mis sur la connaissance thématique ainsi que sur la connaissance pédagogique liée à ces domaines thématiques, les enseignants étant spécialisés dans deux disciplines ou plus. De surcroît, les enseignants sont tenus de posséder de solides compétences dans des approches pédagogiques ancrées dans la recherche, la connaissance du programme et de compétences en matière de planification des programmes, ainsi qu'une compréhension et une connaissance solides des stratégies d'évaluation alternative et de l'interprétation de ces données. La formation à l'élaboration de programmes, à leur planification et leur mise en œuvre ont une importance particulière dans l'enseignement supérieur ainsi que dans les stages pratiques d'enseignement en école. (Pour une discussion détaillée sur la formation préparatoire et continue des enseignants du secondaire, voir le chapitre 4).

Utiliser des moyens technologiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage

La technologie a le potentiel d'améliorer les résultats d'apprentissage sous certaines conditions :

- lorsque les contenus d'apprentissage sont intégrés au programme scolaire et à l'enseignement en classe des enseignants (Barrera-Osorio et Linden, 2009) ;
- lorsque les logiciels d'apprentissage sont utilisés au rythme et au niveau de connaissance propres des élèves ;
- lorsque les enseignants sont formés aux technologies et à la pédagogie de l'utilisation de ces technologies ;
- lorsque les technologies ne réduisent pas le temps d'apprentissage initialement prévu (He, Linden et MacLeod, 2008) ;
- lorsque les interventions sont suivies et évaluées.

En particulier, les technologies peuvent aider dans le cadre de l'enseignement en mathématiques et en sciences dans le premier cycle du secondaire, là

où une pénurie d'enseignants correctement formés limite l'élargissement de la couverture.

Il y a peu d'informations sur les politiques ayant trait aux TIC dans l'éducation et leur mise en œuvre en Afrique. L'enquête la plus complète à ce jour a été réalisée par le Programme d'information pour le développement (infoDev) de la Banque mondiale en 2007 sur 53 pays africains (Farrell et Isaacs, 2007). Elle documente les politiques de chaque pays en matière de TIC dans l'éducation ; d'infrastructure des TIC, et notamment d'électricité et d'accès à Internet ; de contenus numériques et de systèmes en ligne ; de partenariats public-privé et de cartographie des parties prenantes ; et d'initiatives régionales.

L'Institut de statistique de l'UNESCO s'est attaché à relever certains aspects de l'utilisation des TIC dans l'éducation en Afrique en 2015, et notamment des informations quantitatives sur les TIC dans les politiques éducatives, la formation aux compétences numériques et l'usage des outils numériques dans l'enseignement des matières, l'infrastructure au niveau des établissements (électricité et accès Internet), le nombre d'apprenants par ordinateur et l'enseignement assisté par ordinateur (ISU, 2015). Le tableau 3.4 présente les indicateurs clés de pays issus des différents groupes de pays spécifiés dans le chapitre 1.

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont développé des stratégies sur l'usage des TIC dans l'éducation, reflétant le désir et l'intention d'utiliser les technologies. C'est vrai même pour les pays « en retard » du groupe 4 (parmi ceux qui ont communiqué des informations à ce sujet). Plus de pays des groupes 1 à 3 indiquent que leurs programmes comportent des objectifs spécifiques soit sur les NTIC en tant que matière d'enseignement, soit sur leur utilisation dans l'enseignement. Ceci est plus fréquent au niveau secondaire qu'au niveau primaire. L'instruction assistée par ordinateur est utilisée dans un certain nombre de pays du groupe 1 au niveau secondaire. Dans l'ensemble, l'Afrique du Sud, le Botswana et Maurice semblent être les plus avancés en termes d'utilisation des NTIC. Il est cependant important de noter que les données ne rendent pas compte de toutes les initiatives menées dans les différents pays.

Ainsi le Kenya a par exemple lancé un programme d'alphabetisation numérique en 2013 visant à intégrer l'utilisation des technologies numériques dans l'apprentissage dans les écoles primaires publiques. En octobre 2016, le projet a été lancé avec une montée en charge progressive et l'objectif de couvrir la totalité des 23 951 écoles primaires publiques du pays grâce à une livraison prévue de plus de 1,2 million d'ordinateurs portables avec du contenu préchargé²⁹.

L'augmentation exponentielle du nombre d'utilisateurs de téléphones mobiles, du haut débit mobile et de l'Internet en Afrique crée de nouvelles opportunités de recours à des technologies ciblées sur les individus (enseignants ou élèves). En 2015, 59 % de la population africaine disposait d'un abonnement de téléphonie mobile (graphique 3.19), et ce nombre ne cesse de croître. Bien que la proportion d'abonnés au haut débit mobile (15 %) ne soit pas aussi élevée

Tableau 3.4 Utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Groupe / Pays	Stratégies pour promouvoir l'intégration des TIC dans l'Éducation	Le curriculum comprend des objectifs spécifiques en termes de compétences informatiques ou une matière à part entière		Le curriculum comprend des recommandations pour une utilisation des TIC dans l'enseignement		Enseignement assisté par ordinateur	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
1 Botswana	Oui	Oui	Oui	Oui (pas en langue)	Oui (pas en langue)	Oui	Oui
Ghana	Oui	—	—	—	—	—	—
Kenya	Oui	—	—	—	—	—	—
Lesotho	—	—	Oui	—	—	—	Oui
Maurice	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Namibie	Oui	—	—	—	—	—	—
São Tomé-et-Principe	Oui	Non	Oui	Non	Non	—	Oui
Afrique du Sud	Oui	Non	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement)	Oui	Oui	—	Oui
2 Cameroun	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Comores	Non	Non	Non	Non	Non	—	Oui
Rwanda	Oui	—	—	—	—	Oui	Oui
Togo	Oui	Non	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement)	Non	Non	—	—
Tanzanie	Oui	—	—	—	—	—	—

(suite page suivante)

Tableau 3.4 (suite)

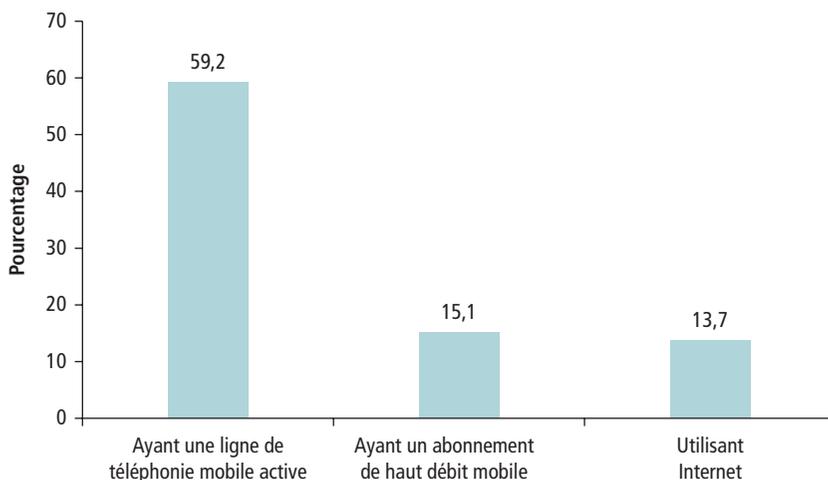
Groupe / Pays	Stratégies pour promouvoir l'intégration des TIC dans l'Éducation	Le curriculum comprend des objectifs spécifiques en termes de compétences informatiques ou une matière à part entière		Le curriculum comprend des recommandations pour une utilisation des TIC dans l'enseignement		Enseignement assisté par ordinateur	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Ouganda	Oui	Oui	Oui	Oui (mathématiques et sciences naturelles uniquement)	Oui (mathématiques et sciences naturelles uniquement)	—	—
3 Angola	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	—	—
Côte d'Ivoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	—	—
Éthiopie	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement)	Non	Oui	Non	Oui	—	—
Gambie	Oui	Non	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement)	Non	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement)	Oui	Oui
Madagascar	Non	Non	Non	Non	Oui (deuxième cycle du secondaire seulement, sauf pour les sciences sociales et la deuxième langue)	Non	Oui
Mozambique	Oui	—	—	—	—	—	—
Zambie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
4 Burkina Faso	Oui	Non	Non	Non	Non	—	—
Érythrée	Oui	—	—	—	—	—	—
Libéria	—	Non	Oui	Oui	Oui	—	—
Niger	Oui	Non	Non	Non	Non	—	Oui
Sénégal	Oui	—	—	—	—	—	—

Sources : Compilé à partir de Farrell et Isaacs (2007), Isaacs (2007), ISU (2015), MoE Ghana (2015), Souter *et al.* (2014).

Note : TIC = technologies de l'information et de la communication ; — = données non disponibles. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

Graphique 3.19 Pourcentage de la population africaine utilisant la téléphonie mobile, le haut débit et Internet

Données pour 2015



Source : « Indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde », Union internationale des télécommunications (UIT) (fichier consulté le 24 octobre 2017), http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/statistics/2017/ITU_Key_2005-2017_ICT_data.xls.

que dans d'autres régions, 3,1 fois plus d'Africains (13,7 % de la population de la région) avaient accès à Internet par téléphone mobile en 2015 qu'en 2010. Néanmoins, en 2015, moins du quart de la population de la région utilisait Internet ou le haut débit mobile.

Des initiatives d'apprentissage mobile tirant parti du taux de pénétration élevé des téléphones portables ont vu le jour, tout particulièrement dans le secteur privé. Celles-ci ciblent élèves ou enseignants à titre individuel et proposent des services tels de tutorat ou d'assistant pédagogique virtuel. L'utilisation de solutions multiplateforme permettant d'atteindre de nombreux utilisateurs constitue une caractéristique particulière de ces services³⁰.

Cependant, pour enseigner la culture numérique, les compétences de base en informatique et en programmation informatique, lesquelles sont essentielles pour assurer de bonnes perspectives d'emploi, les élèves doivent accéder à des ordinateurs ou à d'autres appareils. L'approche privilégiée a été de prévoir des salles informatiques, désormais assez courantes dans les pays du groupe 1 pour lesquels des données sont disponibles. Cette approche ne présente toutefois pas nécessairement un bon rapport coût-efficacité. Les coûts d'infrastructure (de la construction d'une salle de classe supplémentaire) sont élevés et les contraintes de ressources entraînent des inégalités entre écoles. Les salles informatiques ont

également tendance à être verrouillées et ne pas être mises à disposition de toutes les classes. Plus important encore, les élèves acquièrent généralement des compétences rudimentaires en utilisant des progiciels standards plutôt qu'en utilisant des ressources numériques balisées par le programme et encore moins en utilisant Internet pour accéder à davantage de ressources. Le graphique 3.20 montre la proportion d'écoles disposant de salles informatiques dans différents pays d'Afrique subsaharienne.

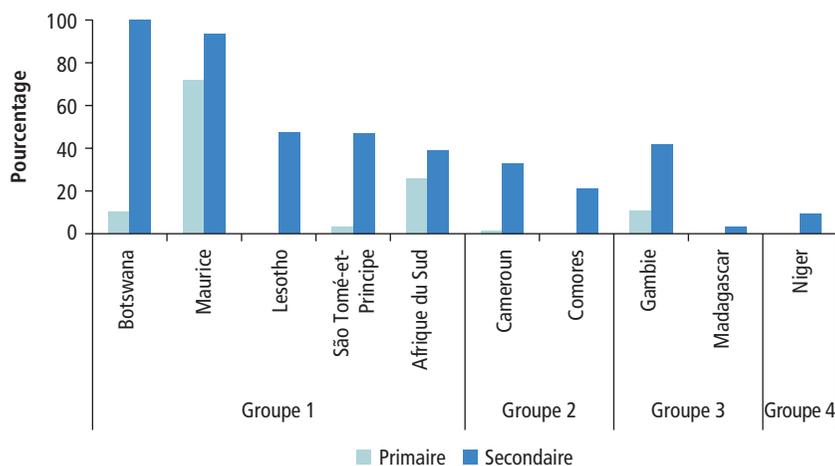
Contraintes sur l'utilisation de technologies

Les contraintes fondamentales à une plus grande utilisation des TIC en Afrique subsaharienne sont le manque d'infrastructure (principalement en matière d'électricité), le choix limité de matériel informatique approprié, la disponibilité limitée de contenus numériques adaptés aux programmes et la nécessité de former les enseignants sur l'utilisation de supports numériques en classe.

Manque d'électricité La plus grande contrainte en matière d'infrastructure est l'absence de raccordement au réseau électrique des établissements, ce qui est plus limitant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. L'impulsion visant à connecter tous les établissements du secteur de l'éducation et à augmenter le taux d'accès à l'électricité devrait permettre de surmonter cette contrainte.

Graphique 3.20 Pourcentage d'écoles dotées de salles informatiques, par niveau d'éducation, dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Données pour 2014 ou pour la dernière année disponible



Source : Analyse de la base de données sur les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 24 octobre 2017) – <http://uis.unesco.org/sites/default/files/datacentre/ICT%20infrastructure%20I%20E2%80%93%20L%20E2%80%99infrastructure%20des%20TIC%20I.xls>.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

L'utilisation de l'énergie solaire crée également des opportunités, mais les coûts de maintenance et d'exploitation doivent être pris en compte.

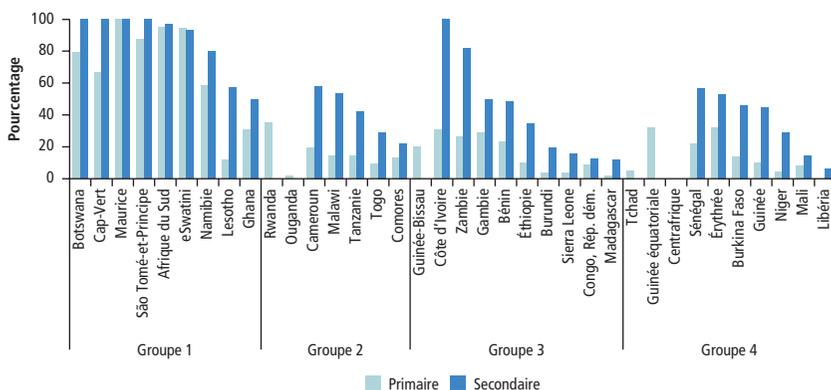
Actuellement, les pays du groupe 1 offrent un accès plus ou moins universel à l'électricité, en particulier au niveau secondaire (graphique 3.21). Les proportions sont nettement inférieures dans les autres groupes (sauf en ce qui concerne les écoles secondaires de Côte d'Ivoire, où l'accès est universel). Les disparités entre les écoles rurales et urbaines risquent en outre d'être importantes.

Choix du matériel informatique Une deuxième contrainte concerne le choix des appareils informatiques appropriés et est intimement liée à la manière dont les outils technologiques seront utilisés dans la pratique d'enseignement ; ces choix sont toutefois souvent faits pour des raisons purement techniques plutôt que pour des raisons pédagogiques. Différents appareils, tels que des ordinateurs, des tablettes, des téléphones portables, des projecteurs disposant de cartes SD (cartes mémoires amovibles) ou encore des tableaux interactifs, peuvent être utilisés. Par ailleurs, si l'Internet doit être utilisé, il est important d'améliorer les réseaux locaux dans les écoles afin que des appareils puissent être utilisés en classe. Cependant, les pays négligent souvent de budgétiser cela, limitant l'utilisation d'un matériel coûteux.

Absence de contenu numérique Une troisième contrainte est le manque de contenu numérique conforme au programme. Une solution économiquement

Graphique 3.21 Pourcentage d'écoles disposant d'électricité, par niveau d'éducation, dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Données pour 2014 ou pour la dernière année disponible



Source : Analyse de la base de données sur les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 24 octobre 2017) – <http://uis.unesco.org/sites/default/files/datacentre/ICT%20infrastructure%20I%20E2%80%93%20I%20E2%80%99infrastructure%20des%20TIC%20I.xls>.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 3.4.

viable serait de tirer parti des ressources éducatives libres (REL), qui sont décrites par l'UNESCO comme étant des « [supports] d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit »³¹. Cependant, même utiliser des ressources libres d'accès requiert des investissements pour les adapter aux contextes et aux programmes locaux.

Néanmoins, en particulier pour les mathématiques et les sciences du premier cycle du secondaire, où le contenu des programmes est beaucoup plus standardisé, cette approche semble prometteuse. Mentionnons les exemples de l'utilisation de ressources de la Khan Academy³², de CK-12³³ ou encore des bibliothèques REL³⁴, actuellement à l'essai dans certains pays. Le Nigeria a par exemple utilisé des contenus de la Khan Academy comme pilote pour évaluer l'impact des ressources éducatives libres sur l'enseignement et l'apprentissage (Banque mondiale, 2015). Grâce à un partenariat avec Learning Equity, une organisation à but non lucratif permettant un accès à des ressources éducatives libres à des élèves n'ayant pas accès à Internet, les contenus de Khan Academy ont été livrés aux écoles sur des supports hors ligne.

Il est possible d'adapter des contenus issus des ressources éducatives libres des pays à revenu élevé mais une autre approche consiste à développer des contenus pertinents pour l'Afrique. Les universités peuvent jouer un rôle important dans le développement, la mise en contexte et l'adaptation des ressources éducatives libres, et de telles initiatives sont déjà en cours. Quelques exemples notables (Mulder, 2008) :

- *Le projet de REL de l'université virtuelle africaine à l'intention des enseignants d'Afrique subsaharienne (TESSA)*, axée sur les compétences pédagogiques essentielles au niveau primaire, en collaboration avec un consortium de quatorze universités africaines, du Commonwealth of Learning et de la BBC World Trust.
- *L'initiative FLOOS4Edu (logiciels libres pour l'éducation)*, qui promeut le développement de contenus gratuits par les Africains et pour l'Afrique en utilisant des technologies collaboratives wiki.
- *La plateforme de l'Université virtuelle pour les petits États du Commonwealth (VUSSC)*, sur laquelle de petits États africains, dont le Botswana, eSwatini, la Gambie, le Lesotho, Maurice, la Namibie et la Sierra Leone, participent à la création de REL.
- *Le programme STAMP 2000+ (Science, Technology, and Mathematics Programme 2000+)*, initié par sept pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) en 2000, a produit 1 800 pages de REL regroupées en dix-huit modules de formation destinés à la formation et au

perfectionnement d'enseignants et d'administrateurs au niveau des dernières années du primaire et du premier cycle du secondaire en Afrique australe.

Outre ces efforts universitaires, les organisations à but non lucratif et les entreprises privées ont également contribué au développement de contenus. Par exemple, en Angola, le fonds mondial pour l'éducation Discovery Channel Global Education Fund s'est associé au ministère angolais de l'Éducation et de la Culture pour promouvoir l'utilisation de l'apprentissage par investigation en classe. Un autre exemple est Mindset Learn, qui fournit des contenus et des outils d'apprentissage en ligne ou par la télévision adaptés aux programmes et pouvant être utilisés par les élèves, les enseignants et les parents en classe et à la maison (Moon et Villet, 2016). La totalité des matériaux est disponible gratuitement et est accessible *via* YouTube, permettant d'atteindre 3,5 millions de foyers en Afrique du Sud (Farrell et Isaacs, 2007). Le Botswana s'intéresse également aux contenus vidéo ; le Mochudi Media Center forme les enseignants au développement et à l'utilisation de la vidéo dans la salle de classe (Isaacs, 2007).

Bien que des progrès aient été réalisés dans le développement de ressources éducatives libres pour l'Afrique, la livraison et le stockage du contenu sont des questions importantes à traiter. Étant donné que les pays ont tous des problèmes d'infrastructure et des disparités entre milieux urbains et ruraux différents, il est important de rendre les contenus numériques disponibles dans un format multiplateforme. Pour le stockage de contenu, le stockage sur cloud constitue un moyen économique et simple pour stocker du contenu numérique et le rendre accessible sur différents appareils (UIT, 2012). Le cloud permet un accès immédiat aux dernières innovations et élimine le besoin de réaliser des investissements d'infrastructure lourds. L'Afrique est perçue comme un endroit relativement favorable au développement des infrastructures de réseau et les pays d'Afrique subsaharienne vont de l'avant avec de tels projets. Il existe quinze centres de données en Afrique du Sud, onze au Ghana et au Nigeria et dix au Kenya. Au Kenya et en Éthiopie, le développement de solutions de cloud éducatif est en cours ; le Kenya a déjà commencé la mise en œuvre pour héberger différents contenus numériques.

Capacité limitée des enseignants à utiliser les TIC Malgré ces progrès, aucune de ces approches ne peut améliorer l'apprentissage à moins que les enseignants n'utilisent le matériel dans leur pratique pédagogique quotidienne. L'adaptation des ressources éducatives libres (avec l'incorporation de ressources locales) semble constituer un moyen prometteur pour améliorer la qualité de l'apprentissage, à condition de prévoir qu'elles soient étroitement liées à l'évaluation formative, à la formation des enseignants à leur utilisation et à la fourniture d'un soutien continu et régulier. La technologie mobile peut être utilisée pour fournir un soutien continu aux enseignants par le biais d'exemples et de conseils.

Il y a de nombreux défis à relever pour renforcer les capacités en vue d'une utilisation efficace des TIC et pour coordonner les différentes branches du gouvernement et du système éducatif impliqué dans cet effort. Les gouvernements peuvent contribuer à ce processus de différentes manières : en fournissant un cadre d'action et de mise en œuvre, en réalisant le suivi et l'évaluation des TIC dans l'éducation de manière continue, en évaluant les contenus numériques, en intégrant des contenus numériques aux programmes, en hébergeant des solutions de stockage de contenu numérique sur cloud, en faisant l'acquisition de matériel informatique et de logiciels en fonction des besoins et en explorant la mise en place de partenariats public-privé pour réduire les coûts de mise en œuvre. Il faudrait que la mise en œuvre des TIC dans l'éducation passe par une approche progressive et un processus itératif fondé sur le pilotage et l'évaluation. Compte tenu des avantages de la mise en application des TIC en classe, en particulier dans l'enseignement secondaire, où l'alternative consiste à fournir des solutions coûteuses de laboratoires et de bibliothèques traditionnelles, ces efforts devraient être sérieusement envisagés.

Résumé

Ce chapitre a mis l'accent sur les goulets d'étranglement à la progression de l'accès à l'éducation de base en Afrique subsaharienne. L'universalisation de l'éducation de base dans la région constitue une priorité qui doit être prise en compte pour constituer le capital de connaissances nécessaire à la transformation socioéconomique des pays.

Les goulets d'étranglement du système concernent : (a) la situation de surencombrement dans les premières années de primaire (tout particulièrement dans les pays des groupes 2 et 3) ; (b) les enfants qui abandonnent l'école primaire en raison de problèmes de coût, de qualité et de distance ou l'enseignement secondaire en raison de facteurs tels que des mariages ou grossesses précoces ; (c) les examens à enjeux élevés qui régulent l'accès aux différents cycles d'enseignement. Ces goulets d'étranglement affectent négativement les enfants des ménages pauvres et les enfants des zones rurales, ce qui renforce les disparités dans l'accès à l'éducation. Les filles sont particulièrement touchées au niveau du premier cycle du secondaire.

Ce chapitre a pu mettre en avant plusieurs politiques pouvant réduire ces disparités d'accès et dans l'apprentissage :

- *Débloquer la situation de surencombrement dans les premières années de primaire* : La plus grande priorité est de créer des environnements d'apprentissage plus favorables pour le grand nombre d'enfants entrant dans le primaire, en particulier dès maintenant dans les pays des groupes 2 et 3

et probablement à un stade ultérieur dans les pays du groupe 4 (si l'accès s'améliore rapidement). La stratégie pourrait comporter trois volets :

- Premièrement, le fait de reconnaître l'existence d'un problème de redoublements fréquents (officiels ou invisibles) en début de primaire serait un bon début. Il est crucial de rapprocher les établissements scolaires des communautés pour faciliter l'entrée en première année au « bon âge » (correspondant à l'âge officiel) et pour favoriser une fréquentation régulière.
 - Deuxièmement, l'amélioration de l'apprentissage cognitif intervenant lors des premières années de scolarité est essentielle et peut être réalisée en combinant formation pédagogique pour les enseignants, fourniture de supports didactiques adaptés à l'âge des élèves, enseignement quotidien en lecture, écriture et en calcul et évaluation régulière des progrès des élèves.
 - Troisièmement, l'enseignement de la lecture doit avoir lieu dans une langue que les enfants parlent et comprennent.
- *S'attaquer aux disparités dans l'accès à l'enseignement primaire* : La principale raison pour laquelle les enfants quittent l'école au niveau primaire est celle du coût. Réduire le coût de l'éducation par le biais de mesures d'incitation financières ciblant les ménages (par exemple par des transferts conditionnels ou inconditionnels en espèces) peut contribuer à améliorer les taux d'inscription et la fréquentation scolaire. La décision sur la question de savoir si les mesures d'incitation financière doivent être conditionnelles ou inconditionnelles dépend des objectifs du programme d'expansion – par exemple s'il faut augmenter le pourcentage total d'enfants entrant dans le système éducatif ou cibler les enfants vulnérables pour qu'ils s'inscrivent à l'école et y restent. Une autre option consiste à construire des écoles plus proches de là où vivent les enfants et à réduire ainsi les coûts pour les ménages. Un certain nombre de solutions présentant un bon rapport coût-efficacité ont été identifiées dans de nombreuses parties d'Afrique subsaharienne – nous les présentons dans le chapitre 5.
 - *S'attaquer aux disparités dans l'accès à l'enseignement de premier cycle du secondaire* : Au niveau du premier cycle du secondaire, les mesures incitatives financières destinées aux ménages pauvres peuvent également permettre de surmonter les obstacles d'ordre financier à la scolarisation de leurs enfants. À ce niveau, cependant, les filles sont également désavantagées en raison du nombre important de filles qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce. Des programmes formels ou informels ciblant les filles (et leurs parents et communautés d'origine) en les jumelant à des mentors ou des modèles auxquelles elles peuvent s'identifier et en

assurant des environnements d'apprentissage sûrs sont également essentiels pour améliorer l'accès des filles à l'éducation. En outre, éliminer les examens à enjeux élevés permettra de résoudre le problème d'engorgement dans le passage du primaire au premier cycle du secondaire, même si cette stratégie doit être poursuivie en parallèle d'une stratégie visant à former adéquatement les enseignants à la mise en œuvre du contrôle continu.

- *Élargir l'accès et la pertinence de l'enseignement premier cycle du secondaire* : Les écoles du premier cycle du secondaire doivent être plus accessibles aux enfants des zones rurales et urbaines, et les solutions de double vacation doivent être mises en œuvre de manière plus efficace. Étant donné le nombre de nouveaux établissements qui seront nécessaires, il est impératif de reconsidérer leur dotation standard des installations. Mobiliser le secteur privé pour appuyer le développement de l'enseignement premier cycle du secondaire constitue également une solution possible, mais qui doit être envisagée en prenant dûment en considération la réglementation et en particulier des dispositions en matière de standards minimaux et d'évaluations des acquis de l'apprentissage de manière à ne pas pénaliser les établissements fréquentés par des enfants issus de milieux défavorisés. L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement premier cycle du secondaire est cruciale et doit être abordée. Réformer le programme dans sa globalité constitue une opportunité pour stimuler des changements dans la manière dont l'enseignement premier cycle du secondaire est dispensé, mais cela demande aussi du temps et des ressources ainsi qu'un niveau élevé de capacité de mise en œuvre. Enfin, les nouvelles technologies ont le potentiel d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, mais les pays doivent être conscients des contraintes de capacité des enseignants et des autres obstacles structurels qui existent (tels que l'électricité et l'absence de contenus numériques). Le chapitre 4 aborde d'autres considérations visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, à savoir la qualité des enseignants.

Notes

1. Le taux brut d'admission (TBA) est défini comme étant le nombre total de nouveaux entrants en première année du primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'y entrer. Nous avons choisi un TBA seuil de 115 pour tenir compte d'éventuelles inexactitudes dans les estimations de la population par tranche d'âge.
2. Un TBA supérieur à 100 indique que des enfants trop âgés et trop jeunes s'inscrivent en première année et font partie des nouveaux entrants (hors redoublants). Cependant, cette situation ne peut persister sur de nombreuses cohortes car en quelques années tous les enfants en surnombre seraient déjà inscrits à l'école.

La proportion d'enfants trop jeunes en première année augmente mais reste inférieure à 15 % dans de nombreux pays. Par conséquent, un TBA ne peut logiquement demeurer à un niveau durablement élevé et un tel cas serait révélateur d'autres phénomènes sous-jacents.

3. La justification des indicateurs est examinée par Crouch et Merseth (2017).
4. Si le taux de redoublement est sous-estimé, le « taux d'abandon » sera lui aussi surestimé.
5. Une analyse en composantes principales (ACP) a été appliquée en utilisant les valeurs les plus récentes des quatre indicateurs. Les pondérations de l'ACP ont été utilisées pour créer un indice sur la base d'une combinaison linéaire des indicateurs. Un pays présentant une valeur de zéro se situe autour de la valeur moyenne de la distribution pour chaque indicateur composant l'indice.
6. Étant donné qu'au moins quatre points de données sont requis pour cette analyse, l'échantillon analytique s'est limité à 94 pays.
7. Cette section rend compte de l'analyse originale effectuée avec les ensembles de données EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) au Kenya, au Rwanda et en Tanzanie, où les résultats EGRA sont communiqués, sauf indication contraire.
8. Les ensembles de données EGRA ont été analysés pour le Kenya, le Rwanda et la Tanzanie ; l'enquête ne comportait une question sur la disponibilité de supports que dans ce dernier pays.
9. Les comportements spécifiques à l'enseignement de la lecture sont les suivants : (a) l'enseignant enseigne de nouveaux mots en utilisant une stratégie pertinente (par exemple, des actions ou des images) pour s'assurer que les apprenants puissent comprendre ; (b) l'enseignant vérifie les prédictions ; (c) l'enseignant pose des questions de compréhension ; (d) l'enseignant aide les apprenants à trouver des réponses ; et (e) l'enseignant demande aux apprenants de imaginer l'histoire à partir du titre et de l'image.
10. Les caractéristiques de l'enseignement de la phonétique sont les suivantes : (a) l'enseignant passe en revue les sons, syllabes et mots appris précédemment, en ajoutant de nouveaux sons pour créer des mots ; (b) l'enseignant est capable de manipuler les sons ; (c) l'enseignant montre au tableau la mécanique de la rédaction des lettres ; et (d) l'enseignant donne aux apprenants la possibilité de pratiquer l'écriture ou le dessin.
11. La diversité linguistique est l'un des sept principaux défis de l'éducation qui sont utilisés dans ce rapport pour classer les pays en fonction de l'étendue de leurs difficultés économiques et sociales initiales (c'est-à-dire de leurs conditions de départ dans les années 1990) : ils peuvent présenter « peu de difficultés », « quelques difficultés » ou « beaucoup de difficultés ». Pour une discussion détaillée de ces catégories et des pays assignés à chacune d'entre elles, voir le chapitre 1.
12. Vingt-deux langues éthiopiennes outre l'amharique ont été autorisées comme langue d'enseignement depuis au moins six ans.
13. Bien que les élèves malawiens de la première à la quatrième année aient été autorisés à suivre des cours en langues vernaculaires en 1996, ils devaient apprendre à lire en chichewa, qui est également la langue utilisée par la plupart des écoles.
14. Les taux bruts de scolarisation sont calculés à partir des données des enquêtes démographiques et de santé et des études sur la mesure des niveaux de vie (LSMS) à l'échelle des pays.

15. Pour consulter les annexes, rendez-vous sur : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>.
16. Les données régionales sur la population rurale proviennent des Indicateurs de développement dans le monde de la Banque mondiale, consultables sur : <http://databank.banquemondiale.org/data/source/world-development-indicators>.
17. L'indice de parité entre les sexes, indice publié par l'UNESCO, est le rapport entre les filles et les garçons inscrits à un niveau donné d'enseignement. Un indice de parité entre les sexes de 1 indique qu'il y a parité entre les sexes ; un indice de parité entre les sexes compris entre 0 et 1 signifie généralement qu'il y a une disparité en faveur des hommes ; et un indice de parité entre les sexes supérieur à 1 indique une disparité en faveur des femmes.
18. Les taux de survie sont estimés à l'aide de la méthode de la cohorte reconstituée.
19. Le terme de « mariages d'enfants » désigne les mariages impliquant au moins un individu de moins de dix-huit ans.
20. Les pays avec des examens de sélection sont les suivants, par type de niveau (Kanjee, 2012 ; Sayed et Kanjee, 2013) : (a) examens de fin d'études primaires (Botswana, Burkina Faso, Comores, République démocratique du Congo, Érythrée, eSwatini, Éthiopie, Kenya, Mali, Mozambique, Niger, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Zambie et Zimbabwe) ; (b) examens de fin du premier cycle du secondaire (Botswana, Burkina Faso, Comores, eSwatini, Éthiopie, Gambie, Ghana, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Zambie et Zimbabwe) ; (c) examens de fin de deuxième cycle du secondaire et d'entrée dans l'enseignement supérieur (Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Comores, République démocratique du Congo, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Kenya, Lesotho, Mali, Malawi, Maurice, Mozambique, Niger, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Zambie et Zimbabwe) ; et (d) examens universitaires de niveau post-secondaire (Afrique du Sud, Maurice, Tanzanie et Zimbabwe).
21. Un redoublement a lieu lorsqu'un enfant s'inscrit dans la même classe pour la deuxième fois, que l'enfant ait officiellement échoué ou non.
22. Le taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire est calculé à l'aide de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 18 juillet 2016) – <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.
23. Même dans les zones urbaines, la double vacation peut échouer en raison du manque de soutien de la part des enseignants et des autres parties prenantes, comme l'illustre l'expérience de l'Ouganda (Barrera-Osorio *et al.*, 2016).
24. Pour plus d'informations sur les Fab Labs, voir <http://fabfoundation.org/>.
25. Les internats ne constituent pas une solution adaptée pour la massification du premier cycle du secondaire, ce qui est corroboré par les résultats de Lucas et Mbiti (2014), lesquels reposent sur des données pour le Kenya et l'utilisation d'une analyse de régression sur discontinuité – si les élèves fréquentant des internats publics y sont exposés à un groupe de camarades plus diversifié et de plus haut niveau dans un environnement scolaire mieux doté en ressources, leur parcours scolaire dans l'enseignement secondaire n'est pas plus régulier que celui des autres élèves. Il y a également peu d'éléments tendant à prouver que ces élèves obtiennent de meilleurs résultats aux examens standardisés. Une analyse similaire pour le Malawi (De Hoop, 2010) corrobore ces résultats.

26. D'autres systèmes éducatifs ont réformé leurs programmes ces dernières années et notamment : l'Australie, le Brésil, le Chili, la République de Corée, la RAS de Hong Kong, l'Écosse, le Japon, la Malaisie, la Pologne, la municipalité de Shanghai en Chine populaire et la Thaïlande.
27. En Finlande, l'éducation de base couvre les neuf premières d'années de scolarité. L'enseignement du deuxième cycle du secondaire comprend deux volets interconnectés : (a) l'enseignement de deuxième cycle du secondaire général et (b) l'enseignement et la formation professionnels du deuxième cycle du secondaire. L'enseignement deuxième cycle du secondaire est flexible et n'est pas sanctionné par des notes – c'est-à-dire qu'il n'est pas structuré sur la base de notes mais sur la base d'objectifs d'apprentissage qui doivent être acquis au cours de trois années ou plus (et parfois moins).
28. Les compétences transversales sont des domaines de compétence qui sont non seulement nécessaires sur le marché du travail mais aussi dans les relations privées, l'engagement politique, etc. : réfléchir (de manière critique ou innovante) ou apprendre à apprendre ; compétence, interaction et expression culturelle ; prendre soin de soi et des autres, gérer les activités quotidiennes et la sécurité ; compétences d'interprétation et de production d'une pluralité de messages (*multiliteracy*) ; la maîtrise des technologies de l'information et de la communication ; compétences pour le monde du travail et l'entrepreneuriat ; la participation, l'implication et la construction d'un avenir durable ; et la citoyenneté mondiale.
29. « Digital Literacy Programme Launched at Kyandula Primary », actualités du 14 octobre 2016 du site Internet du gouvernement du Kenya – <http://www.mygov.go.ke/digital-literacy-programme-launched-at-kyandula-primary/>.
30. Par exemple, Eneza, une entreprise kenyane, propose un tuteur virtuel et un assistant pédagogique. Une plateforme en ligne, un service de messagerie par SMS et une application mobile donnent aux élèves des écoles primaires et secondaires des exercices dans différentes matières et une plateforme pour leur permettre de poser des questions aux enseignants et de suivre leurs résultats pour se préparer aux examens nationaux. Les enseignants utilisent également cette plateforme pour améliorer leur pédagogie, actualiser leurs compétences et se préparer aux examens de certification. En juin 2017, il y avait 1,8 million d'utilisateurs uniques dans plus de 8 000 écoles au Kenya. Environ 30 % des usagers n'appartiennent pas au cadre scolaire formel (Eneza Education, 2014).
31. « Ressources éducatives libres », site Web de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>.
32. Khan Academy est une organisation éducative à but non lucratif créée en 2006 pour fournir des ressources éducatives en ligne gratuites, principalement sous la forme de vidéos YouTube destinées à aider les élèves à apprendre. Pour plus d'informations, voir <https://www.khanacademy.org/>.
33. CK-12 Foundation est une organisation à but non lucratif basée en Californie qui fournit des ressources d'apprentissage en ligne, dont des vidéos, des exercices et des manuels dans l'objectif de réduire les coûts et d'améliorer l'accès des élèves aux douze premières années d'éducation (K-12) aux États-Unis et à l'international. Pour plus d'informations, voir <https://www.ck12.org/>.
34. OER Commons est l'une des bibliothèques de REL de référence ; on y accède sur <https://www.oercommons.org/>.

Bibliographie

- Airasian P. W. et Russell M. K. (2007), *Classroom Assessment: Concepts and Applications* (6^e éd.) McGraw-Hill, New York.
- Akresh R., De Walque D. et Kazianza H. (2013), « Cash Transfers and Child Schooling: Evidence from a Randomized Evaluation of the Role of Conditionality », Policy Research Working Paper, n° 6340, Banque mondiale, Washington, DC.
- Andrabi T., Bau N., Das J. et Khwaja A. I. (2010), « Are Bad Public Schools Public "Bads"? Test Scores and Civic Values in Public and Private Schools », document de travail, n° 11904, Cambridge, MA.
- Arias O., Santos I. et Evans D. K. (à paraître), *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusion, and Adaptability*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Asim S. (2017), « Malawi Longitudinal School Survey, Baseline », rapport de données inédit, Banque mondiale, Washington, DC.
- Baird S. J., Chirwa E., De Hoop J. et Özler B. (2013), « Girl Power: Cash Transfers and Adolescent Welfare—Evidence from a Cluster-Randomized Experiment in Malawi », document de travail, n° 19479, National Bureau for Economic Research, Cambridge, MA.
- Banque mondiale (2008), « At the Crossroads: Choices for Secondary Education and Training in Sub-Saharan Africa », rapport de synthèse Éducation secondaire en Afrique (SEIA), Africa Human Development Series, Washington, DC.
- Banque mondiale (2009), « Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique », Development Practice in Education Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2013), « Ghana Student Assessment: SABER Country Report 2013 », rapport du SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats en éducation), Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015), « Khan Academy and Accountability Impact Evaluation—Nigeria », note conceptuelle, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2017), « Country Partnership Framework for the Federal Democratic Republic of Ethiopia for the Period FY18–FY22 », 22 mai 2017, rapport n° 115135-ET, Banque mondiale, Washington, DC.
- Barrera-Orsorio F., Galbert D., Gaspard P., Habyarimana J. P. et Sabarwal S. (2016), « Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda », Policy Research Working Paper, n° 7905, Banque mondiale, Washington, DC.
- Barrera-Orsorio F. et Linden L. L. (2009), « The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia », Policy Research Working Paper, n° 4836, Banque mondiale, Washington, DC.
- Behaghel L., Chaisemartin C. DE et Gurgand M. (2017), « Ready for Boarding? The Effects of a Boarding School for Disadvantaged Students », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, n° 1, p. 140–164.
- Bernard J. M., Simon O. et Vianou K. (2005), *Le Redoublement: mirage de l'école africaine ?*, Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), Dakar.

- BIE-UNESCO (Bureau International d'Éducation de l'UNESCO) (2007), *World Data on Education* (6^e éd.), BIE-UNESCO, Genève.
- CIEP (Centre international d'études pédagogiques) (2014), « Overview of the International Conference, 'Academic Success in Africa: The Challenge of Languages », rapport de la conférence internationale du CIEP, Sèvres, France, 27–28 mars.
- Clarke, M. (2011), « Framework for Building an Effective Student Assessment System », document de travail READ/SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs), Banque mondiale, Washington, DC.
- CPE (Center for Public Education) (2016), « Educational Equity: What Does It Mean? How Do We Know When We Reach It? », *Research brief*, CPE, National School Boards Association, Alexandria, VA.
- Crawford L. (2017), « School Management and Public-Private Partnerships in Uganda », *Journal of African Economies*, vol. 26, n° 5, p. 539–560.
- Crouch L. A. et Merseth K. (2017), « Stumbling at the First Step: Efficiency Implications of Poor Performance in the Foundational First Five Years », *Prospects*, vol. 47, n° 3, p. 1–22. doi:10.1007/s11125-017-9401-1.
- Curto V. E. et Fryer R. G. (2014), « The Potential of Urban Boarding Schools for the Poor: Evidence from SEED », *Journal of Labor Economics*, vol. 32, n° 1, p. 65–93.
- Dauids M., Samuels M. L., September R., Moeng T. L., Richter L., Mabogoane T. W., Goldman I. et Buthelezi T. (2015), « The Pilot Evaluation for the National Evaluation System in South Africa: A Diagnostic Review of Early Childhood Development », *African Evaluation Journal*, vol. 3, n° 1. doi:10.4102/aej.v3i1.141.
- DBE – Département de l'Éducation de base d'Afrique du Sud (1998), « National Education Policy Act 1996: Admission Policy for Ordinary Public Schools », Loi n° 27 de 1996. <https://www.elrc.org.za/sites/default/files/documents/NEPA.pdf>.
- DBE – Département de l'Éducation de base d'Afrique du Sud (2001), « Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South Africa », *Education White Paper (on Early Childhood Education)*, n° 5, Département de l'Éducation, Pretoria.
- DBE – Département de l'Éducation de base d'Afrique du Sud (2008), « South African School Act (Act No. 84 of 1996): National Norms and Standards for Grade R Funding », avis gouvernemental, 18 janvier. <http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/30679.pdf>.
- De Hoop J. (2010), « Selective Secondary Education and School Participation in Sub-Saharan Africa: Evidence from Malawi », document de discussion TI 2010-041/2, Tinbergen Institute, Amsterdam.
- Eneza Education (2014), « 2014 Impact Study of Eneza's Student SMS Tool », *Infographic*, Eneza Education, Nairobi. <http://enezaeducation.com/wp-content/uploads/2014/11/2014-Impact-Study-Graphic.pdf>.
- Farrell G. et Isaacs. S (2007), « Survey of ICT and Education in Africa », rapport de synthèse, Information for Development Program (infoDev), Banque mondiale, Washington, DC.
- Greaney V. et Kellaghan T. (1996), *Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems, Directions in Development Series*, Banque mondiale, Washington, DC.
- He F., Linden L. et MacLeod M. (2008), « How to Teach English in India: Testing the Relative Productivity of Instruction Methods within the Pratham English Language Education Program », article inédit, Columbia University, New York.

- Heugh K. (2011), « Theory and Practice—Language Education Models in Africa: Research, Design, Decision-Making and Outcomes », In : *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor—A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*, édité par Ouane A. et Glanz C., p. 105–156, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg; Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Tunis.
- Heugh K., Benson C., Bogale B. et Yohannes M. A. G. (2007), « Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia », étude commanditée par le Ministère de l'Éducation, République démocratique fédérale d'Éthiopie, Addis Ababa.
- Isaacs S. (2007), « Survey of ICT and Education in Africa: Botswana Country Report », rapport de pays, Information for Development Program (infoDev), Banque mondiale, Washington, DC.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) (2012), *Opportunities Lost: The Impact of Grade Repetition and Early School Leaving*, *Global Education Digest 2012*, ISU, Montréal.
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) (2015), *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis of Basic e-Readiness in Schools*, document d'information, n° 25, ISU, Montréal.
- Kanjee A. (2012), « Assessment and Education Quality in Sub-Saharan Africa: Prospects & Pitfalls », présentation PowerPoint, séminaire public d'évaluation, Oxford University, 29 octobre.
- Kellaghan T (2002), « Assessment in the Swazi System of Education », document, Educational Research Centre, Dublin.
- Kellaghan T. et Greaney V. (2003), « Monitoring Performance: Assessment and Examinations in Africa », document d'information commandité par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), projet The Challenge of Learning Study, ADEA, Paris.
- Lehman D. (2003), « Bringing the School to the Children: Shortening the Path to EFA », Education Note Series, n° 26884, Banque mondiale, Washington, DC.
- Lucas A. M. et Mbiti I. M. (2014), « Effects of School Quality on Student Achievement: Discontinuity Evidence from Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 6, n° 3, p. 234–263.
- Majgaard K. et Mingat A. (2012), « Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis. A World Bank Study », Banque mondiale, Washington, DC.
- MoES – Ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda (2015), « Secondary School Survey ». <http://www.education.go.ug/data/smenu/2/EMIS%20Statistics.html>.
- MoE – Ministère de l'Éducation de la République du Ghana (2015), « ICT in Education Policy », document de politique générale, Ministère de l'Éducation, Accra. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_ict_in_education_policy_august_2015.pdf.
- Moon B. et Villett C. (2016), « Digital Learning: Reforming Teacher Education to Promote Access, Equity and Quality in Sub-Saharan Africa », Commonwealth of Learning, Burnaby, BC.
- Moumne R. et Saudemont C. (2015), « Overview of the Role of Private Providers in Education in Light of the Existing International Legal Framework: Investments in

- Private Education—Undermining or Contributing to the Full Development of the Human Right to Education? », document de travail de l'UNESCO sur les politiques éducatives, n° 1, Paris.
- Mulder J. (2008), « Knowledge Dissemination in Sub-Saharan Africa: What Role for Open Educational Resources (OER)? », mémoire de master, University of Amsterdam.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. et Drucker K. T. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Nation I. (2006), « How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? », *Canadian Modern Language Review*, vol. 63, n° 1, p. 59–82.
- Nation P. et Ming-Tzu K. W. (1999), « Graded Readers and Vocabulary », *Reading in a Foreign Language*, vol. 12, n° 2, p. 355–380.
- NCDC (National Curriculum Development Centre) (2013), « Lower Secondary Curriculum, Assessment and Examination Reform Programme », projet de programme-cadre pour l'enseignement du premier cycle du secondaire préparé par Cambridge Education, Cambridge, pour le NCDC, Kampala.
- Ngeno V. C., Simatwa E. M. W. et Ayodo T. M. O. (2012), « Cost Effectiveness Analysis of Educating Girls in Day and Boarding Secondary Schools in Kenya: A Case Study of Kericho District », *International Research Journals*, vol. 3, n° 5, p. 480–494.
- Nguyen M. C. et Wodon Q. (2017), « Early Marriage, Pregnancies, and the Gender Gap in Educational Attainment: An Analysis Based on the Reasons for Dropping Out of School in Nigeria », *Education Global Practice*, Banque mondiale, Washington, DC.
- NICHHD (Institut national de santé infantile et de développement humain) (2000), « Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction », rapport du National Reading Panel, National Institutes of Health, Bethesda, MD.
- OCDE (2008), « Ten Steps to Equity in Education », *Policy Brief*, OCDE, Paris.
- Omolewa M. et Kellaghan T. (2003), « Educational Evaluation in Africa », In : *International Handbook of Educational Evaluation*, édité par Kellaghan T. et Stufflebeam D. L., p. 465–481, Springer, Dordrecht.
- Ottevanger W., Van Den Akker J. et De Feiter L. (2007), « Developing Science, Mathematics, and ICT Education in Sub-Saharan Africa: Patterns and Promising Practices », document de travail de la Banque mondiale, n° 101, Africa Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Ouane A. et Glanz C. (éds.) (2011), « Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor—A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa », Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hamburg; Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Tunis.
- Patrinos H. A., Barrera-Osorio F. et Guáqueta J. (2009), *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Pelzman D., Adamu F. et Wodon Q. T. (2017), « Vulnerability of Adolescent Girls in Niger: Insights from Quantitative and Qualitative Research », document pour Education Global Practice, Banque mondiale, Washington, DC.

- Piper B., Schroeder L. et Trudell B. (2016), « Oral Reading Fluency and Comprehension in Kenya: Reading Acquisition in a Multilingual Environment », *Journal of Research in Reading*, vol. 39, n° 2, p. 133–152.
- Ramachandran R. (2012), « Language Use in Education and Primary Schooling Attainment: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia », document de travail, n° 2012/34, Institut d'Économie de Barcelone (IEB).
- Ravishankar V., El-Kogali S. E.-T., Sankar D., Tanaka N. et Rakoto-Tiana N. (2016), *Primary Education in Malawi: Expenditures, Service Delivery, and Outcomes*, étude, Banque mondiale, Washington, DC.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2010), « Ethiopia Early Grade Reading Assessment: Data Analytic Report: Language and Early Learning », rapport Ed Data II préparé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Éthiopie, Addis Ababa.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2015a), « Report on Language of Instruction in Senegal », rapport Ed Data II préparé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Éthiopie, Addis Ababa.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2015b), « Survey of Children's Reading Materials in African Languages in Eleven Countries—Final Report », rapport Ed Data II pour la Direction des études, de la recherche et de la prospection (DERP) en Afrique préparé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Washington, DC.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2016), « Measures of Quality through Classroom Observation for the Sustainable Development Goals: Lessons from Low- and Middle-Income Countries », document d'information pour *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, rapport de suivi mondial sur l'éducation, UNESCO, Paris.
- Sayed Y. et Kanjee A. (2013), « Assessment in Sub-Saharan Africa: Challenges and Prospects », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, n° 4, p. 373–84.
- Schiefelbein E. et Wolff L. (1993), « Repetition and Inadequate Achievement in Primary Schools in Latin America: Magnitudes, Causes, Relationships and Strategies », communiqué n° 30 de l'UNESCO, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Santiago.
- Seida Y. (2017), « The Impact of Learning in Mother Tongue First: Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia », International Growth Center, London School of Economics and Political Science.
- Selolwane O. (2013), « Poverty Reduction and Changing Policy Regimes in Botswana », Basingstoke, Palgrave Macmillan, Royaume-Uni.
- Shu B. et Tong Y. (2015), « Boarding at School and Students' Well-Being: The Case of Rural China », document présenté lors de la rencontre annuelle de la Population Association of America 2015, San Diego, 30 avril- 2 mai.
- Snilstveit B., Stevenson J., Phillips D., Vojtkova M., Gallagher E., Schmidt T., Jobse H., Geelen M., Pastorello M. G. et Evers J. (2015), « Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review », *Systematic Review*, n° 24, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.

- Souter D., Adam L., Butcher N., Sibthorpe C. et Tusubira T. (2014), « ICTs for Education in Africa », In : « The Transformational Use of Information and Communication Technologies in Africa », rapport eTransform Africa, Banque mondiale, Washington, DC; et Banque africaine de développement, Tunis.
- Theunynck S. (2017), « Boarding Schools Die Hard: Affordable School Construction for Quality Education (ASCQE) 2.7. », note de synthèse, Banque mondiale, Washington DC.
- Theunynck S. (à paraître), « What Drives Cost of School Construction. 1st Driver: The Standard Package of Facilities », note de synthèse, Banque mondiale, Washington DC.
- Trudell B. (2016), « The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa », *Impact review report*, commandité par le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et australe, New York.
- UIT (Union internationale des télécommunications) (2012), « Cloud Computing in Africa: Situation and Perspectives », rapport sur le secteur du développement des télécommunications de l'UIT, Genève.
- UNGEI et GPE (Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles et Partenariat mondial pour l'éducation) (2014), « Accelerating Secondary Education for Girls: Focusing on Access and Retention », document de discussion, UNICEF, New York.
- Van der Merwe I. F. J. (1999), « Continuous Assessment in Namibia: Experiences and Lessons to Be Learnt », document présenté lors de la 17^e conférence de l'Association pour l'évaluation de l'éducation en Afrique (AEAA), Lusaka, Zambie, 26 septembre-2 octobre.
- Varly P. (2010), « The Monitoring of Learning Outcomes in Sub-Saharan Africa: Senegal—Languages of Instruction and Teachers' Methods in Senegal Grade 3 Classrooms », évaluation commanditée par la William and Flora Hewlett Foundation, conduite par RTI International, Research Triangle Park, NC.
- Wehmeyer M. L. et Patton J. R. (2017), « Overview and Introduction », In : *The Praeger International Handbook of Special Education*, édité par Wehmeyer M. L. et Patton J. R., p. 3-13, Santa Barbara, Praeger, CA.
- Wodon Q. T., Male C., Nayihouba K. A., Onagoruwa A. O., Savadogo A., Yedan A., Edmeades J. *et al.* (2017), « Economic Impacts of Child Marriage: Global Synthesis Report », document de travail, n° 116829, Banque mondiale et Centre international de recherche sur les femmes, Washington, DC.

Mieux gérer les enseignants

Introduction

Les enseignants ont une importance cruciale dans l'universalisation d'une éducation de base de qualité en Afrique subsaharienne. Le chapitre 2 a relevé des éléments factuels déduits d'évaluations globales et régionales sur les interventions susceptibles d'avoir le plus grand impact sur l'apprentissage, à savoir le niveau de connaissance des enseignants, les pratiques d'enseignement et le temps d'enseignement. En Afrique subsaharienne, où les systèmes éducatifs disposent souvent de peu de ressources, d'autres facteurs peuvent rentrer en ligne de compte, quoiqu'à des degrés variables selon les contextes des différents pays : disponibilité en manuels scolaires et en supports pédagogiques, qualité des installations et des équipements des écoles et des classes, nombre d'enfants par classe... Une accumulation d'éléments probants issus d'évaluations d'impact rigoureuses confirme cette idée, attestant en particulier de l'importance d'une pédagogie structurée, qui met appui, formation, et matériel au service des enseignants pour en améliorer le niveau de connaissance et la pratique pédagogique.

Les enseignants sont aussi au cœur des politiques visant à universaliser l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Comme expliqué dans le chapitre 3, ces politiques doivent répondre à deux grands enjeux : (a) l'amélioration de l'apprentissage des élèves lors des premières années de scolarité et (b) l'augmentation du taux d'achèvement des études dans les classes suivantes, avec des enfants allant au terme du premier cycle du secondaire. Pour relever le premier de ces deux défis, les enseignants doivent être équipés de manière à pouvoir enseigner en langue vernaculaire – une approche qui a fait ses preuves pour les premières années du primaire. Répondre au second défi passe par la suppression des obstacles liés à la demande (et notamment les coûts directs de la scolarisation et la distance excessive à l'école) et de prévoir une offre scolaire plus nombreuse et de meilleure qualité. Augmenter le nombre d'enseignants dans le premier cycle du secondaire, et tout particulièrement d'enseignants capables d'enseigner les mathématiques ou les sciences, paraît incontournable.

Les pays d'Afrique subsaharienne ont recruté et formé des dizaines de milliers d'enseignants pour faire face à la forte augmentation des inscriptions dans l'enseignement primaire et secondaire. Il reste toutefois encore beaucoup à faire pour assurer que la couverture soit étendue et la qualité améliorée dans les années à venir. Ce chapitre porte sur la question de la meilleure gestion des enseignants et du corps enseignant, laquelle est fondamentale pour aboutir à un tel résultat.

L'analyse exploite les groupes de pays définis dans le chapitre 1 pour affiner l'analyse comparative et dégager des opportunités d'apprentissage mutuel entre les pays¹. Ce chapitre tire aussi parti du cadre conceptuel présenté dans le chapitre 1 (améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace) pour attirer l'attention sur les deux conditions essentielles qui importent, *in fine*, pour l'apprentissage des élèves : qu'il y ait un enseignant présent pour enseigner et que l'enseignement dispensé soit efficace.

Un long cheminement est nécessaire, de l'identification d'interventions prometteuses grâce à la science jusqu'aux réalités de la mise en œuvre. Les contraintes et processus budgétaires peuvent par exemple perturber la mise en place d'investissements améliorant la qualité (tels que la formation, le soutien, le suivi et l'inspection des enseignants) par les pays d'Afrique subsaharienne, tandis que les déficits de capacité institutionnelle (en matière de recrutement, d'intégration, d'affectation et de traitement du transfert des enseignants) peuvent aggraver, ou du moins perpétuer, les inégalités dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage entre les écoles. La forte dépendance qu'ont les différents pays d'Afrique subsaharienne vis-à-vis des bailleurs, qui ont chacun leur propre approche, peut aussi ajouter aux difficultés rencontrées, par exemple quand cela aboutit à la mise en place de programmes ponctuels et isolés, peu intégrés dans les cadres de référence nationaux de la formation préparatoire et du développement professionnel des enseignants.

Dans le but d'éclairer l'élaboration des politiques éducatives, ce chapitre décrit les principales caractéristiques du corps enseignant en Afrique subsaharienne : le profil des recrues, la présence des enseignants au travail, leurs connaissances et leurs aptitudes professionnelles et les conditions de leur environnement de travail. Les leviers politiques de réforme systémique, liés aux budgets, aux capacités et à l'environnement politique au sens large, feront l'objet d'une attention particulière dans les chapitres 5 et 6.

Le reste du chapitre est organisé de la manière suivante :

- « *Les défis de l'Afrique en matière de gestion des enseignants* » examine les principaux enjeux concernant la gestion des enseignants en Afrique subsaharienne et expose le plan analytique du chapitre.
- « *Les enseignants d'Afrique subsaharienne* » porte sur le recrutement des enseignants et présente des données sur les profils des enseignants et sur l'attractivité de la carrière d'enseignant pour les travailleurs instruits.

- « *Le déploiement des enseignants et leur présence à l'école et au travail* » considère la répartition de la dotation en enseignants et la présence au travail des enseignants.
- « *Enseigner et apprendre en classe* » aborde la question des connaissances et aptitudes professionnelles des enseignants.
- « *Les enseignants et les conditions de leur environnement de travail dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne* » pose la question de savoir si les environnements scolaires actuels sont propices à un enseignement efficace.
- « *Priorités stratégiques pour améliorer la gestion des enseignants* » se base sur ces résultats analytiques pour déterminer quelles pourraient être les priorités en matière de politiques éducatives pour améliorer la gestion des enseignants en Afrique subsaharienne.

Les défis de l'Afrique en matière de gestion des enseignants

L'on connaît désormais beaucoup de choses sur la manière dont les enseignants sont gérés dans les systèmes éducatifs très performants : il faut recruter les meilleurs candidats, offrir des salaires concurrentiels et des possibilités de carrière, soutenir et appuyer les enseignants dans leur développement professionnel, mesurer et récompenser une performance évaluée sur la base des résultats des élèves, et ainsi de suite (voir par exemple Darling-Hammond, 2011 ; Lee, Lee et Low, 2014 ; OCDE, 2005 ; Tucker 2011)². Si ces propositions sont souvent intuitivement séduisantes, la plupart d'entre elles seraient difficiles à mettre en pratique dans les pays d'Afrique subsaharienne. Les conditions économiques sont moins favorables que dans d'autres régions et les systèmes éducatifs manquent de capacités pour gérer les conséquences de la croissance sans précédent des dernières décennies tout en préparant l'expansion continue des années à venir. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne doivent s'attaquer de front à des problèmes importants de qualité et de gestion qui concernent à la fois les titulaires en poste et les nouvelles recrues, le tout sous la contrainte de budgets très serrés.

Trois éléments qui reviennent souvent dans les études récentes sur l'éducation dans la région rappellent à quel point les problèmes de gestion des enseignants qui compromettent l'enseignement et, *a fortiori*, l'apprentissage des élèves sont énormes mais néanmoins élémentaires (Lassibile *et al.*, 2010 ; Majgaard et Mingat, 2012 ; Molina et Martin, 2015 ; Patrinos, 2013) :

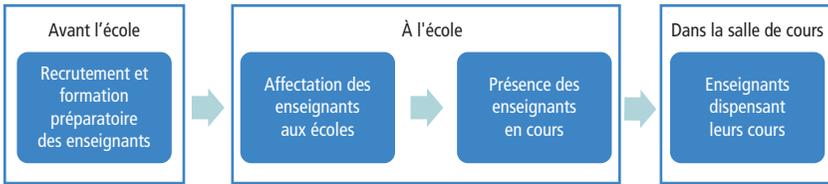
- L'existence de fortes disparités entre écoles dans l'affectation des enseignants et dans le nombre d'élèves par enseignant.
- La forte prévalence de l'absentéisme des enseignants, ce qui a pour conséquence des temps d'enseignement faibles.

- Les modestes connaissances disciplinaires (connaissance de la matière enseignée) des enseignants et leur répertoire limité de compétences pédagogiques nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité.

Les pays d'Afrique subsaharienne présentent des différences importantes dans les progrès réalisés sur ces sujets. Quels sont ceux qui ont relativement bien réussi ? Quelles capacités et arrangements institutionnels ont-ils mis en place pour formuler ou améliorer leurs politiques et en assurer la mise en œuvre effective ? Pour proposer des éléments de réponse, ce chapitre fait appel à des données sur deux domaines spécifiques d'intervention de la part des pouvoirs publics :

- L'amélioration de la qualité des nouvelles recrues du corps enseignant
 - Qui accède à la profession d'enseignant ? Quelles options réalistes existe-t-il pour attirer de meilleures recrues dans le corps enseignant ?
 - Quelles stratégies prometteuses pourraient permettre d'améliorer les programmes de formation initiale des enseignants ?
- La gestion du corps enseignant existant
 - Comment la disponibilité des enseignants dans les écoles a-t-elle évolué ? Quelles approches prometteuses existent pour améliorer la cohérence et l'équité dans l'affectation des enseignants entre les différentes écoles ?
 - Quelles options pourraient permettre de faire face aux différentes formes d'absentéisme des enseignants ?
 - Quel est le niveau de connaissances disciplinaires et de compétences pédagogiques des enseignants ? Qu'est-ce qui peut être fait au sujet des enseignants qui ne répondent pas aux normes minimales de compétence ?
 - Comment les enseignants peuvent-ils être accompagnés de manière à améliorer leur efficacité ? Quels types de formation continue et d'accompagnement professionnel semblent avoir fonctionné ?

Les deux domaines d'intervention ont une pertinence élevée pour le travail d'amélioration des résultats d'apprentissage mené par les pays d'Afrique subsaharienne. Ce chapitre s'appuie sur un grand nombre de sources de données pour chercher des pistes d'action. Bien que les données multi-pays restent d'une portée limitée, tout particulièrement pour celles concernant l'éducation secondaire, elles n'en permettent pas moins de dégager des approches prometteuses pour améliorer l'apprentissage³. L'analyse s'inscrit pleinement dans le cadre conceptuel de l'ouvrage (améliorer la qualité de l'éducation grâce à la science et une mise en œuvre efficace), en s'attachant à examiner principalement les problèmes de gestion des enseignants découlant des entraves à la mise en œuvre lors

Graphique 4.1 Domaines problématiques de gestion des enseignants

des trois moments critiques que sont l'entrée de nouvelles recrues dans le corps enseignant, l'affectation des enseignants aux différentes écoles et leur prestation d'enseignement dans les classes qui leur sont attribuées (graphique 4.1).

Les mesures prises à l'échelle du système éducatif sur les normes de recrutement, la formation préparatoire des enseignants et la rémunération affectent à la fois le développement numérique du corps enseignant et les profils de ses membres. Celles ayant trait aux règles d'affectation des enseignants, et notamment concernant la flexibilité permise pour l'adaptation locale, affectent la disponibilité des enseignants dans les écoles. L'absentéisme des enseignants est lié aux dispositions adoptées en interne dans les écoles en matière de gestion et de supervision des enseignants, ainsi qu'à des facteurs de portée plus générale qui échappent au contrôle direct des directeurs d'établissements scolaires (par exemple, les politiques en matière de congés et les droits statutaires).

En ce qui concerne les résultats d'apprentissage, la gestion des enseignants est réellement mise à l'épreuve dans la salle de classe, c'est-à-dire dans le lieu de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats d'apprentissage procèdent d'une combinaison de facteurs : la compétence professionnelle des enseignants (qui comprend à la fois la connaissance disciplinaire, ou connaissance des matières enseignées, et les compétences pédagogiques), l'assiduité des enseignants et des élèves dans les salles de classe et le caractère propice de l'environnement des classes pour l'enseignement et l'apprentissage.

Nous présentons ci-après des résultats de recherche correspondant aux thématiques présentées dans le graphique 4.1 et nous les rapprochons pour donner une vue d'ensemble des domaines prometteurs et problématiques de la gestion des enseignants en Afrique subsaharienne.

Les enseignants d'Afrique subsaharienne

Environ 60 millions de personnes travaillent actuellement en tant qu'enseignants à travers le monde, dont presque 6 millions en Afrique subsaharienne. Cette section apporte une perspective régionale et internationale sur les profils des enseignants d'Afrique subsaharienne en brossant un aperçu très général des

évolutions des effectifs enseignants dans le primaire et le secondaire, des taux d'encadrement et de la répartition des enseignants selon leur type de contrat. L'un des points saillants de cette section est l'analyse de l'emploi des enseignants par rapport aux autres travailleurs instruits menée sur la base de données provenant d'enquêtes sur la population active et sur les ménages.

Le corps enseignant en Afrique subsaharienne : la plus forte croissance mondiale et la plus faible proportion de femmes

Au cours des quinze dernières années, la taille du corps enseignant en Afrique subsaharienne a connu une expansion rapide, progressant en moyenne de 4,1 % par an dans l'enseignement primaire et de 6,6 % par an dans l'enseignement secondaire, soit bien plus vite que les moyennes correspondantes au niveau mondial, qui sont respectivement de 1,4 % et 1,7 % par an (tableau 4.1). Le corps des enseignants du primaire des pays d'Afrique subsaharienne était 1,8 fois plus important en 2014 qu'en 1999, tandis que dans le secondaire il était même devenu 2,6 fois plus important. En Asie du Sud et dans les pays arabes, qui sont les deux régions présentant le taux de croissance de leur corps enseignant le plus rapide après l'Afrique subsaharienne, le rythme de croissance y est inférieur d'un tiers⁴.

L'élargissement du recrutement des enseignants a modifié la composition du personnel enseignant. La proportion de femmes dans le corps enseignant

Tableau 4.1 Effectifs d'enseignants et leur évolution dans l'enseignement primaire et secondaire dans différentes régions du monde entre 1999 et 2014

Région	Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	1999 Millions	2014	% de variation	Taux de croissance annuel (en %)	1999 Millions	2014	% de variation	Taux de croissance annuel (en %)
Afrique subsaharienne	2,0	3,6	82,1	4,08	0,8	2,2	159,6	6,57
Monde	24,6	30,2	23,0	1,39	24,8	32,1	29,5	1,74
Pays arabes	1,5	2,2	43,0	2,41	1,3	2,0	49,3	2,71
Asie de l'Est et Pacifique	9,3	10,3	11,0	0,70	7,7	10,0	30,4	1,78
Amérique latine et Caraïbes	2,7	3,0	12,2	0,77	3,1	3,9	25,7	1,54
Asie du Sud et de l'Ouest	4,0	5,9	48,9	2,69	3,0	5,5	83,0	4,11

Source : Données issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 27 novembre 2016), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Le pourcentage de variation correspond à l'évolution des effectifs entre 1999 et 2014. Le taux de croissance annuel est calculé sur la base des données de toutes les années de la période allant de 1999 à 2014. Les chiffres pour l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale ne sont pas présentés dans ce tableau. Il s'agit de deux régions où le nombre d'enseignants est faible et en déclin. Les noms des régions sont ceux qu'utilise l'UNESCO.

Tableau 4.2 Proportion d'enseignantes dans les écoles primaires et secondaires dans différentes régions du monde entre 1999 et 2014*Valeurs exprimées en pourcentage*

Région	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	1999	2004	Variation (pp.)	1999	2004	Variation (pp.)
Afrique subsaharienne	42,5	44,0	1,6	30,6	29,1	-1,6
Monde	59,2	63,6	4,4	52,2	52,9	0,7
États arabes	52,5	59,7	7,2	43,1	46,4	3,3
Asie de l'Est et Pacifique	54,7	64,3	9,6	45,4	52,0	6,6
Amérique latine et Caraïbes	77,6	77,5	-0,1	63,5	58,4	-5,2
Asie du Sud et de l'Ouest	37,8	49,5	11,7	34,1	42,4	8,3

Source : Données issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le 27 novembre 2016) – <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : pp. = points de pourcentage. Les chiffres pour l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale ne sont pas présentés dans ce tableau. Il s'agit de deux régions où le nombre d'enseignants est faible et en déclin. Les noms des régions sont ceux qu'utilise l'UNESCO.

constitue par exemple un indicateur couramment utilisé pour suivre cette évolution. Il ressort des tendances mondiales que les femmes ont tendance à dominer la profession enseignante lorsque les systèmes se développent ; en 2014, leur part dans la main-d'œuvre enseignante mondiale était en moyenne de 64 % dans le primaire (contre 59 % en 1999) et de 53 % dans le secondaire (soit environ le même chiffre qu'en 1999) (tableau 4.2).

La situation en Afrique subsaharienne présente deux caractéristiques uniques : (a) la part des enseignantes restait relativement modeste en 2014, chiffrant à moins de 50 % dans le cycle primaire et à moins de 30 % dans le secondaire ; et (b) elle suit une tendance relativement stationnaire depuis 1999. En revanche, dans toutes les régions à faible revenu et à revenu intermédiaire, à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes (où les chiffres initiaux étaient déjà très élevés en 1999), les femmes sont de plus en plus présentes dans les effectifs des deux cycles d'éducation. Si l'on se fie à ces tendances, on peut imaginer que la croissance continue du personnel enseignant en Afrique subsaharienne devrait conduire à une plus grande parité hommes-femmes dans les années à venir.

Le corps enseignant en Afrique subsaharienne : une grande diversité en termes de taille et de croissance selon les pays

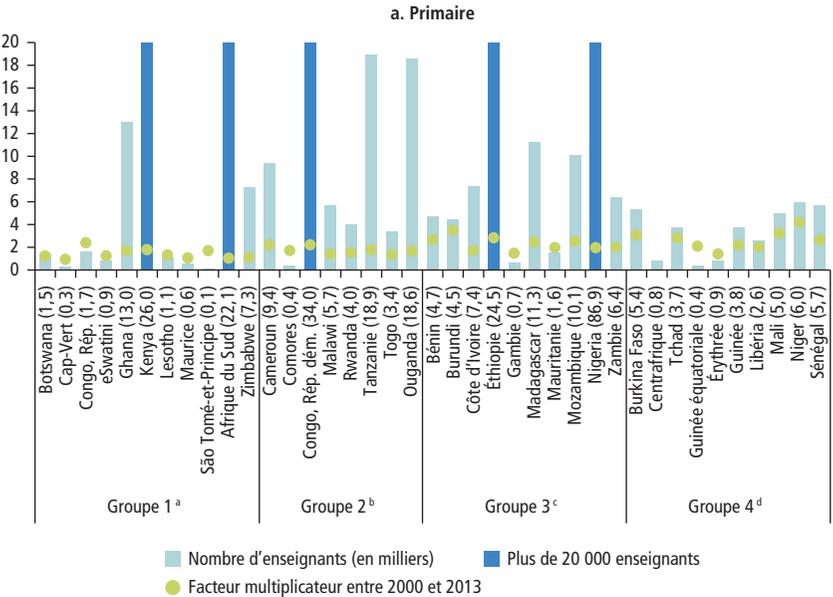
L'Afrique subsaharienne est un continent d'une extrême diversité qui présente des disparités importantes en matière de recrutement des enseignants. Nous nous attachons ci-dessous à examiner deux dimensions particulières que sont l'ampleur du développement numérique du corps enseignant et l'évolution du taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant) et des tendances en matière d'emploi d'enseignants non titulaires.

Un doublement du nombre d'enseignants dans beaucoup de pays africains

Le graphique 4.2 montre les effectifs d'enseignants du primaire et du secondaire par pays et le facteur multiplicateur entre 2000 et 2013 environ. Les pays représentés dans le graphique sont regroupés et classés dans les quatre groupes de pays décrits au chapitre 1 et plus synthétiquement dans la note du graphique 4.2.

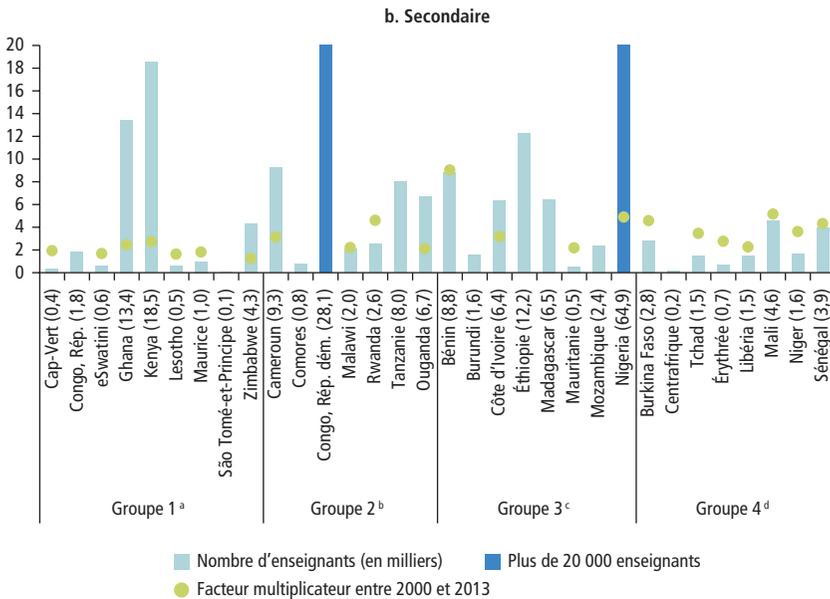
Considérons d'abord le cas de l'enseignement primaire. Le corps enseignant s'est agrandi dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, l'ampleur de ce développement numérique étant globalement cohérent avec son éloignement par rapport à une couverture universelle et à la rétention scolaire au début de la période – en d'autres termes, les pays des groupes 1 et 2 ont vu leurs effectifs d'enseignants croître de façon plus limitée que ceux des groupes 3 et 4 parce que ces premiers avaient également une couverture plus large et une meilleure rétention au démarrage. Ainsi, alors qu'aucun pays des groupes 1 et 2 (à l'exception du Cameroun, de la République du Congo et de la République démocratique du Congo) n'a vu ses effectifs d'enseignants doubler entre 2003 et 2013, cela a été le cas pour tous les pays des groupes 3 et 4 (sauf la Côte d'Ivoire, l'Érythrée et la Gambie) et quelques pays (le Burkina Faso, le Burundi, l'Éthiopie, le Mali et le Niger) ont au moins triplé la taille de leur corps enseignant (graphique 4.2, panneau a).

Graphique 4.2 Effectifs d'enseignants du primaire et du secondaire et facteur multiplicateur dans différents pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2013



(suite page suivante)

Graphique 4.2 (suite)



Source : Analyse de micro-données de la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique de l'UNESCO (consultée le mardi 23 février 2016) – <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Les barres représentent le nombre d'enseignants en 2013 (le nombre entre parenthèses à côté de chaque nom de pays indique la taille des effectifs d'enseignants, en milliers). Les points verts représentent le facteur de croissance du nombre d'enseignants entre 2000 et 2013. L'absence de point signifie que toutes les données nécessaires pour établir une comparaison n'étaient pas disponibles. Les pays pour lesquels des données sont manquantes ne sont pas indiqués ici, à savoir : l'Angola, le Gabon, la Guinée-Bissau, la Namibie et le Soudan pour l'enseignement primaire, et l'Afrique du Sud, l'Angola, le Botswana, le Gabon, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, la Namibie, le Soudan, le Togo et la Zambie pour l'enseignement secondaire.

a. Les pays du groupe 1 (« établis ») affichaient des taux bruts de scolarisation élevés en 2000, des taux bruts de scolarisation proches de 100 % en 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays du groupe 2 (« ayant émergé ») avaient des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays du groupe 3 (« émergents ») avaient des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000, des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

d. Les pays du groupe 4 (« en retard ») avaient des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

Les pays avec les plus grands corps enseignants au niveau primaire se trouvent dans les trois premiers groupes de pays : il y a environ 200 000 enseignants en Afrique du Sud, en Tanzanie et en Ouganda, 250 000 à 340 000 en République démocratique du Congo, en Éthiopie et au Kenya et plus de 870 000 au Nigeria. L'immensité des corps enseignants ajoute au défi de la gestion des enseignants par ces pays.

Dans le cycle secondaire, les données sont disponibles pour moins de pays. La tendance est à un développement numérique généralement plus rapide du personnel enseignant que dans l'enseignement primaire au cours de la même période. Dans l'ensemble des groupes de pays, tous les pays sauf quatre (eSwatini, le Lesotho, Maurice et le Zimbabwe, tous du groupe 1) ont plus que doublé leurs effectifs (graphique 4.2, panneau b). Plusieurs pays ont vu leur corps enseignant croître de manière encore plus soutenue : Au Rwanda (groupe 2), le nombre d'enseignants du secondaire a été multiplié par quatre, contre une progression d'un facteur 1,5 seulement pour les enseignants du primaire. Le Bénin (groupe 3) a vu ses effectifs d'enseignants multipliés par huit, ce qui est la croissance la plus forte, tous pays confondus, du continent. Le Nigeria (groupe 3), le Burkina Faso et le Mali (groupe 4) ont quant à eux chacun vu leur corps enseignant multiplié par quatre ou cinq entre 2000 et 2013.

L'élargissement du corps enseignant a permis aux pays d'Afrique subsaharienne de composer avec la hausse des inscriptions d'élèves et d'améliorer le taux d'encadrement. Dans l'enseignement primaire, où les données de séries chronologiques sont disponibles pour de nombreux pays, la tendance dominante dans les quatre groupes de pays est à la diminution du taux d'encadrement entre 2003 et 2013 (voir l'annexe D.1 en ligne, graphique D.1.1)⁵. Dans l'enseignement secondaire, la tendance est similaire, mais les données sont disponibles pour un nombre plus limité de pays.

Une proportion importante et croissante d'enseignants non titulaires dans certains pays africains

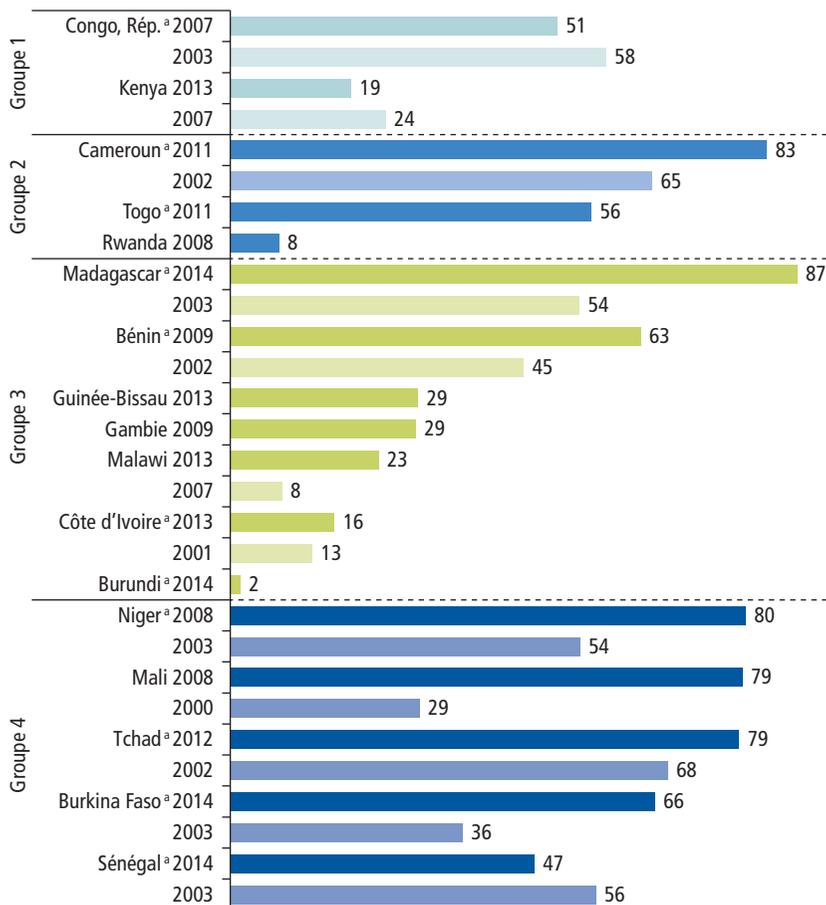
Pour faire face à la croissance des inscriptions scolaires au cours des dernières décennies, les pays d'Afrique subsaharienne ont recruté des enseignants non titulaires pour généraliser l'enseignement primaire, tout particulièrement depuis les années 1990 (Dembélé, Chudgar et Ndow, 2016). Cette catégorie d'enseignants est très éclectique dans sa composition et comprend des enseignants communautaires, des bénévoles et volontaires, des aides-éducateurs, des parents, des enseignants auxiliaires, mais aussi d'anciens enseignants à la retraite ou encore de jeunes locaux inexpérimentés et sans formation. La grande variété de qualificatifs reflète la diversité de circonstances, de politiques éducatives et d'approches des différents pays.

Les passerelles de titularisation varient selon les pays⁶, tout comme l'étendue des pouvoirs qu'ont les collectivités locales à pourvoir les postes vacants dans les écoles avec des enseignants désignés à leur niveau⁷. Fyfe (2007) suggère de schématiquement considérer que les enseignants non titulaires ou contractuels constituent un corps d'enseignants « bon marché » au sein du système éducatif ayant deux choses en commun : un niveau d'instruction moindre (généralement d'un niveau de premier cycle de secondaire) et des conditions d'emploi moins favorables que les enseignants de carrière (ils sont par exemple soumis à des contrats à durée limitée, des salaires moindres, un accès limité aux congés payés, aux régimes de retraite et à l'assurance maladie).

Les données multi-pays sur les enseignants non titulaires se rapportent principalement à l'enseignement primaire (graphique 4.3)⁸. Si l'on s'intéresse dans

Graphique 4.3 Pourcentage d'enseignants non permanents dans les écoles primaires publiques dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Chiffres au début au milieu des années 2000 et lors de la dernière année disponible



Sources : Les données pour 2003 ou les années antérieures sont tirées de Mingat (2004) ; les données pour 2007 ou les années postérieures sont issues des bases de données du SACMEQ III et IV en ce qui concerne le Kenya et le Malawi, du PASEC 2014 pour le Burkina Faso, le Burundi et le Sénégal, de la Banque mondiale (2017) pour Madagascar et de la version 19 de la base de données sur les indicateurs du Pôle de Dakar de l'Institut international pour la planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO, téléchargée en août 2016, pour tous les autres pays.

Note : Pour chaque pays indiqué, la barre la plus sombre indique la part des enseignants non permanents pour la dernière année disponible, tandis que la barre plus claire située juste en dessous, la part correspondant à une année antérieure pour le même pays. Les « enseignants non permanents » sont ceux qui ne figurent pas dans les états de paie de la fonction publique. (À Madagascar par exemple, il s'agit des enseignants contractuels recrutés par le ministère de l'Éducation et des enseignants communautaires ou parentaux recrutés et payés par les communautés locales, dans certains cas à l'aide de financements publics et parfois sans).

Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

a. Pays francophones.

un premier temps aux données les plus récentes (2007-2014), l'on constate que les enseignants non titulaires représentent une part particulièrement importante du personnel enseignant d'Afrique subsaharienne francophone, quel que soit le groupe de pays considéré. Ils représentent ainsi environ 80 % ou plus des enseignants au Cameroun (groupe 2), à Madagascar (groupe 3), au Tchad, au Mali et au Niger (groupe 4) ; entre 50 et 70 % du total en République du Congo (groupe 1), au Bénin et au Togo (groupe 2), ainsi qu'au Burkina Faso et au Sénégal (groupe 4). Fait intéressant, certains pays ayant un héritage francophone présentent une part modeste d'enseignants non titulaires : 8 % au Rwanda (groupe 2), 2 % au Burundi et 16 % en Côte d'Ivoire (groupe 3).

Depuis le début des années 2000, la part des enseignants non titulaires a cru dans la plupart des pays de l'échantillon : de 50 points au Mali⁹, d'environ 30 points au Burkina Faso, à Madagascar et au Niger et d'environ 20 points au Bénin. Dans quelques pays – le Congo (Rép.) du Congo, la Côte d'Ivoire et le Sénégal –, cette proportion a soit légèrement diminué ou est restée pratiquement inchangée.

La prédominance des enseignants non titulaires dans le personnel enseignant des pays francophones d'Afrique subsaharienne procède de la convergence de différents facteurs : l'ambition des pays à universaliser la couverture de l'éducation ; la pénurie d'enseignants, qui conduit généralement au surcroisement des classes ; la difficulté de doter en personnel les écoles en milieu rural ; la part importante de la masse salariale des enseignants de la fonction publique dans le PIB par habitant¹⁰ ; et l'insuffisance des dépenses publiques d'éducation et de la part des dépenses allouées à l'enseignement primaire (Duthilleul, 2005). Parmi les stratégies déployées pour élargir la couverture de l'éducation malgré des budgets limités, on compte le fait de permettre aux collectivités ou communautés locales d'embaucher leurs propres enseignants, de créer des catégories non permanentes d'emplois associées au secteur public ou encore d'encourager l'offre scolaire privée – autant d'approches qui permettent de réduire les pressions sur les deniers publics.

L'emploi d'enseignants contractuels à l'échelle à laquelle elle est pratiquée dans certains pays francophones d'Afrique subsaharienne est de nature à poser de nombreux problèmes en matière de gestion du personnel enseignant (voir l'encadré 4.1 sur les expériences du Cameroun et de Madagascar). L'hétérogénéité du personnel enseignant est une source de tension parce que des ressentiments peuvent émerger du fait des différences qui existent entre les enseignants titulaires et contractuels en matière de rémunération, d'avantages sociaux et d'accès à la formation et au soutien pédagogique, du manque de transparence dans le recrutement et les processus de régularisation ou de titularisation, et du statut social inférieur qui est accordé aux enseignants contractuels (Duthilleul, 2005). Les griefs des enseignants contractuels sont encore plus compréhensibles à la lumière de récents travaux de recherche. Une analyse des pays participant aux

ENCADRÉ 4.1**Recrutement et gestion des enseignants contractuels au Cameroun et à Madagascar****La politique de contractualisation des enseignants du Cameroun**

Le Cameroun a une longue histoire de recrutement d'enseignants contractuels qui remonte aux années 1980, et cette politique continue régulièrement à faire l'objet de réformes. Quand la crise économique des années 1990 s'est aggravée, le gouvernement a amputé le budget de l'État et plafonné le recrutement d'enseignants. Il s'en est suivi inévitablement une forte diminution des taux d'encadrement.

Face à cette situation, les communautés locales ont commencé à embaucher des enseignants à leurs propres frais tandis que le gouvernement a réagi en introduisant une politique de recrutement d'enseignants contractuels en 2006. En conséquence, a émergé un corps enseignant à trois niveaux qui persiste jusqu'à ce jour, avec : (a) des enseignants titulaires, fonctionnaires d'État ; (b) des enseignants vacataires, rémunérés par l'État mais sans statut de fonctionnaire ; et (c) des « maîtres des parents », enseignants communautaires rémunérés par les parents d'élèves. Ce dispositif a contribué à alléger la contrainte de recrutement, mais mal planifiée et piètrement exécutée, il a entraîné un déploiement inégalitaire, un taux d'attrition élevé et des disparités de performance.

Depuis son introduction, le gouvernement n'a eu de cesse de le réorganiser pour l'améliorer. Les principaux changements portaient sur la définition des exigences qualifications requises, les grilles de rémunération, les avantages sociaux et les plans de carrière. Le recrutement ciblait des enseignants de qualifications similaires à celles des enseignants fonctionnaires, les affectations de postes étaient déterminées sur la base de formules objectives, les enseignants étaient attachés à un poste sans mutation autorisée pendant cinq ans (sauf à organiser des permutations entre enseignants), et les contractuels pouvaient concourir à un poste dans la fonction publique.

Dans les années 2010, le recrutement et le déploiement d'enseignants contractuels ont été déconcentrés vers les régions, parallèlement à d'autres changements dans les politiques relatives aux enseignants pour : (a) assurer un minimum de trois enseignants titulaires par école primaire ; (b) offrir des logements aux enseignants déployés dans certains lieux prioritaires ; (c) améliorer la qualité de la formation initiale dispensée dans les instituts de formation des enseignants ; (d) réduire le nombre d'institutions de formation des enseignants pour en assurer une meilleure qualité ; et (e) enrayer le départ d'enseignants, y compris dans la fonction publique. Ces réformes ont bénéficié d'un important appui des donateurs et ont permis de recruter 9 000 nouveaux enseignants contractuels entre 2012 et 2017.

Réformes salariales et de recrutement à Madagascar

À Madagascar, la proportion d'enseignants communautaires dans l'effectif enseignant du primaire a été multipliée par 4,5 entre 2000 et 2014, dans un contexte de profonde crise économique et politique. En 2002, le gouvernement a pris en charge

(suite page suivante)

Encadré 4.1 (suite)

partiellement le salaire de certains enseignants communautaires (pour un montant d'environ un tiers du salaire le plus bas d'un enseignant titulaire), pour une période de neuf mois prolongée pour douze mois. Cette mesure a divisé les enseignants communautaires : ceux dont l'emploi était subventionné et les autres.

Le caractère injustifiable de cet écart a conduit en 2014 à la décision de prise en charge partielle des salaires de tous les enseignants communautaires, et, un an plus tard, à celle de leur contractualisation. Les communautés ont toutefois continué à recruter des enseignants, rendant impossible l'élimination de la catégorie des enseignants communautaires ne bénéficiant pas d'une prise en charge. Dans le même temps, le rythme de contractualisation des enseignants communautaires a été limité par des quotas annuels fixés par le ministère de l'Éducation en fonction de son enveloppe budgétaire.

Faire passer le recrutement des enseignants sous la tutelle du ministère de l'Éducation est un important premier pas vers l'amélioration du profil et des performances du corps enseignant. Des critères de sélection de base ont été définis en termes de qualifications académiques, d'âge et de nombre d'années d'expérience. L'application de ces critères s'avère toutefois difficile en raison des capacités limitées du ministère et du fait que le recrutement communautaire d'enseignants a toujours été peu réglementé par le ministère. La disposition de la loi en vigueur, autorisant un enseignant contractuel à présenter une requête d'obtention de statut de fonctionnaire après seulement six ans d'enseignement, rend de surcroît urgente la rationalisation des nouveaux critères et procédures de recrutement. S'attaquer à ce problème structurel est essentiel pour pouvoir améliorer la gestion du personnel enseignant.

Sources : Basé sur Banque mondiale (2012a, 2013) pour le Cameroun ; Banque mondiale (2017) pour le Madagascar, et d'autres références issues de la Banque mondiale.

enquêtes sur les indicateurs de prestation de services (IPS/SDI) a montré que les enseignants contractuels possédaient des connaissances disciplinaires ou pédagogiques comparables à celles des enseignants réguliers et avaient un taux d'absentéisme en classe plus faible (Bold *et al.*, 2017)¹⁴. Un résumé des résultats d'expérimentations aléatoires a révélé qu'ajouter des enseignants contractuels pour augmenter le taux d'encadrement figurait parmi les interventions les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves (Kremer, Brannen et Glennerster, 2013).

Les questions liées aux enseignants contractuels et à leurs conditions de travail ont été le thème central d'une réunion cruciale organisée en 2004 par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), la Banque mondiale et l'Internationale de l'Éducation (basée à Bruxelles) et réunissant des représentants de syndicats d'enseignants, d'associations de parents d'élèves et des ministères de l'éducation, de la fonction publique et des finances de onze pays francophones

d’Afrique subsaharienne. Cette rencontre a abouti au Consensus de Bamako de 2004, qui a conduit à articuler des cadres détaillés pour des politiques en matière de recrutement, de formation, de développement professionnel et de conditions d’emploi (ADEA, 2011). Par la suite, lors de la Conférence internationale sur l’utilisation d’enseignants contractuels de 2016, les décideurs d’Afrique subsaharienne ont reconnu le rôle essentiel qu’ont ces enseignants pour permettre de concilier l’ambition d’une éducation de base universelle avec la réalité de budgets restreints (UNESCO, 2016). Les pays évoluent avec différentes approches, notamment concernant la réintégration des enseignants contractuels dans la fonction publique (comme à Madagascar et au Mali) (Dembélé, Chudgar et Ndow, 2016 ; Banque mondiale, 2017). Il convient de prêter une attention particulière au fait de documenter ces tendances et en tirer des enseignements dans les années à venir.

Le profil des enseignants et de leurs emplois d’après les données d’enquêtes nationales

Presque tous les enseignants du primaire et du secondaire sont des ressortissants recrutés dans le pays. Les analyses des enquêtes sur la population active et sur les ménages menées dans seize pays d’Afrique subsaharienne donnent donc un aperçu du profil des enseignants et de leur rémunération par rapport aux travailleurs instruits occupant des emplois non liés à l’enseignement (tableau 4.3). Les données pour ces pays comportent une nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles suffisamment détaillée pour distinguer les enseignants des autres travailleurs ; pour neuf pays, les données étaient disponibles sur deux années¹². L’échantillon comprend des pays issus des quatre groupes de pays définis dans cette publication. (Pour plus de détails sur les enquêtes, voir l’annexe D.2 en ligne, tableau D.2.1).

L’exposé qui suit rapporte les résultats de travaux concernant des questions telles que :

- L’enseignement attire-t-il plus de travailleurs instruits que d’autres professions ?
- Le régime de rémunération des enseignants est-il intéressant par rapport à ce que peuvent offrir d’autres professions employant des travailleurs instruits ?
- La carrière enseignante est-elle plus intéressante pour certains groupes démographiques (tels que les femmes ou les jeunes) que d’autres professions s’appuyant sur une main-d’œuvre instruite ?

Étant donné que les ensembles de données disponibles n’étaient pas spécifiquement destinés à fournir des informations détaillées sur les métiers de l’enseignement, ils n’apportent qu’un éclairage relativement limité et n’ont qu’une valeur indicative à ce stade ; ils peuvent donc surtout jouer un rôle utile pour alimenter le dialogue dans le cadre de l’élaboration de politiques éducatives.

Tableau 4.3 Incidence des enquêtes auprès des ménages et sur la population active pour l'analyse comparative entre enseignants et des non-enseignants dans différents pays d'Afrique subsaharienne, par groupe et niveau des difficultés

Groupe de pays ^a	Niveau des difficultés rencontrées au milieu des années 1990 ^b	Pays	Année d'enquête	
1	Peu de difficultés	Ghana	2005	2012/2013
	Quelques difficultés	Namibie	—	2013
	Difficultés nombreuses	Afrique du Sud	2005	2016
2	Quelques difficultés	Tanzanie	2006	2014
	Difficultés nombreuses	Congo, Rép. dém.	2005	2012/2013
		Rwanda	2005	2011/2012
		Ouganda	2002	2013/2014
3	Quelques difficultés	Côte d'Ivoire	—	2013/2014
		Gambie	—	2009/2010
		Sierra Leone	—	2014/2015
		Zambie	2008	2014
		Mozambique	2007	2014/2015
	Nigeria	—	2012/2013	
4	Quelques difficultés	Burkina Faso	—	2013/2014
		Sénégal	2003	2010
	Difficultés nombreuses	Libéria	—	2014

Note : — = non disponible.

a. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

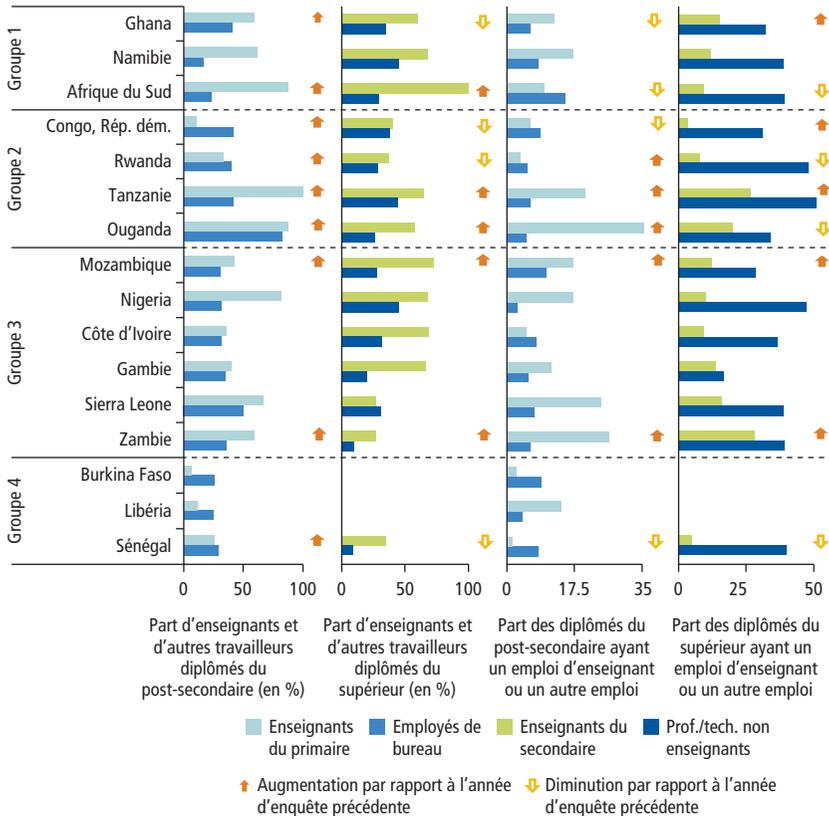
b. Les pays ont été classés en fonction du nombre de difficultés rencontrées au début ou au milieu des années 1990 dans les catégories des difficultés de base en matière d'éducation, comme indiqué dans le chapitre 1. Les sept difficultés à relever sont une population totale importante, une croissance rapide de la population d'âge scolaire, une croissance faible ou stagnante du PIB par habitant, des inégalités de revenus importantes, des niveaux de pauvreté élevés, une diversité linguistique élevée et l'incidence élevée de conflits.

Les enseignants sont-ils mieux instruits que les autres cols blancs ? Considérons d'abord les deux colonnes les plus à gauche du graphique 4.4, lesquelles comparent le niveau de scolarité des enseignants avec celui d'autres travailleurs instruits. Dans onze des seize pays de l'échantillon, une plus large part des enseignants du primaire que des employés de bureau ont fait des études post-secondaires, les cinq exceptions étant la République démocratique du Congo et le Rwanda (groupe 2), le Burkina Faso, le Libéria et le Sénégal (groupe 4)¹³. Parmi ces onze pays, le différentiel est particulièrement important dans quatre pays : l'Afrique du Sud et la Namibie (groupe 1), la Tanzanie (groupe 2) et le Nigeria (groupe 3). Dans les neuf pays pour lesquels des séries chronologiques sont disponibles, la part des enseignants du primaire ayant suivi des études post-secondaires a augmenté au fil du temps.

Parmi les enseignants du secondaire, la proportion de titulaires de diplômes post-secondaires dans les seize pays de l'échantillon est au moins aussi élevée que celle des professionnels non enseignants et des techniciens ; dans dix de ces pays,

Graphique 4.4 Niveau d'instruction des enseignants et d'autres travailleurs instruits dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Chiffres du début au milieu des années 2010, selon les pays



Sources : Analyse de données d'enquêtes auprès des ménages ou sur la population active.

Note : Les définitions correspondant aux libellés des colonnes (« enseignants », « autres travailleurs » et « autres emplois ») sont spécifiées dans la légende. L'analyse de l'enquête la plus récente est présentée dans le tableau 4.3. Les flèches indiquent l'évolution des tendances par rapport à l'année d'enquête précédente pour les pays disposant de séries chronologiques. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

la part est en fait plus importante, et de manière sensiblement supérieure, dans les sept pays suivants : Afrique du Sud (groupe 1), Ouganda (groupe 2), Côte d'Ivoire, Gambie, Mozambique et Zambie (groupe 3), et Sénégal (groupe 4). L'évolution de la part des titulaires de diplômes universitaires varie toutefois selon les pays : elle a connu une augmentation dans quatre pays sur neuf pour lesquels il existe des séries chronologiques, mais a diminué dans les autres.

Considérons ensuite les données des deux dernières colonnes du graphique 4.4. Les personnes ayant fait des études supérieures sont plus

susceptibles de travailler en tant qu'enseignant dans le primaire que comme employés de bureau dans tous les pays de l'échantillon à l'exception de six d'entre eux : l'Afrique du Sud (groupe 1), la République démocratique du Congo, le Rwanda (groupe 2), la Côte d'Ivoire (groupe 3), le Burkina Faso et le Sénégal (groupe 4).

La part des diplômés du supérieur travaillant comme enseignants du secondaire varie également beaucoup : si elle est de seulement 3,6 % en République démocratique du Congo et de 4,8 % au Sénégal, elle atteint par contre environ 25 % en Tanzanie et en Zambie. Il est intéressant de noter que dans tous les pays de l'échantillon à l'exception de la Sierra Leone, la part des enseignants du secondaire ayant un diplôme universitaire est beaucoup plus élevée que la part correspondante chez les professionnels ou les techniciens.

Pour les pays disposant de données sur plusieurs années, aucune tendance particulière ne se dégage quant à la part des travailleurs ayant fait des études post-secondaires travaillant dans l'enseignement : dans les pays où la proportion de diplômés du post-secondaire parmi les enseignants est déjà élevée (par exemple en Ouganda et en Zambie pour ce qui est de l'enseignement primaire ou encore en Tanzanie et en Zambie pour le secondaire), celle-ci n'a pas nécessairement diminué.

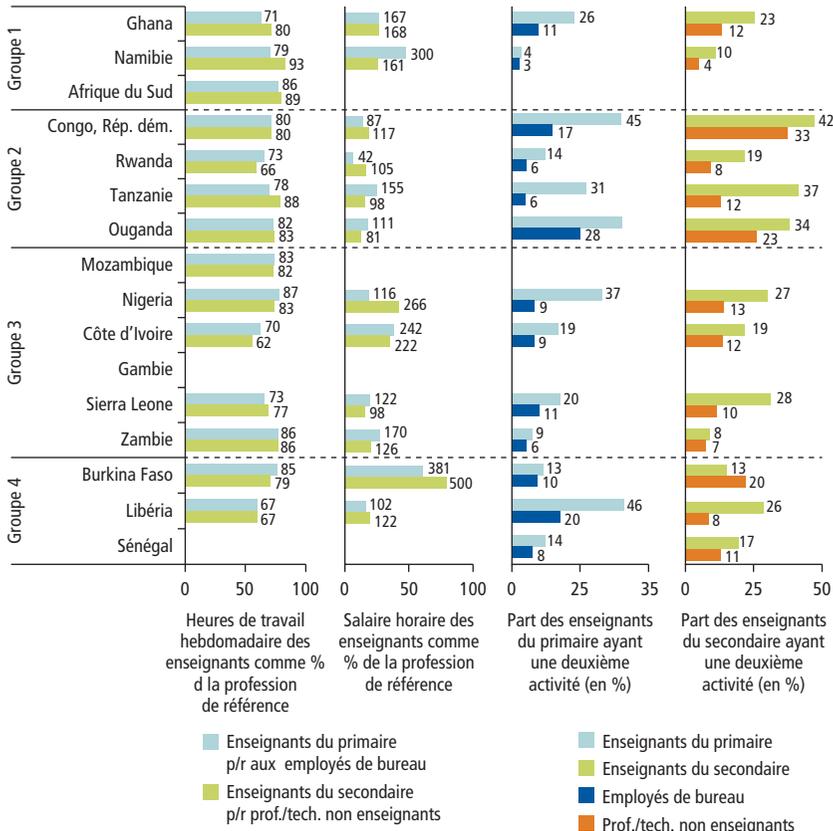
Les enseignants diffèrent-ils des autres cols blancs en termes d'heures travaillées, de rémunération ou de second emploi ?

Les enquêtes sur les ménages et sur la population active apportent également un éclairage sur des aspects importants de l'emploi des enseignants : temps de travail hebdomadaire, niveaux de rémunération et cumul d'emplois (graphique 4.5). De manière assez exceptionnelle, elles permettent des comparaisons entre les enseignants et les autres travailleurs instruits travaillant dans des professions non enseignantes, fournissant ainsi un fondement plus réaliste pour évaluer les régimes de rémunération des postes d'enseignants que l'approche commune consistant à rapporter les salaires des enseignants au PIB par habitant.

Considérons d'abord les données sur le nombre d'heures travaillées par semaine (colonne de données à l'extrême gauche du graphique 4.5). Par rapport aux travailleurs ayant un niveau d'instruction comparable occupant des emplois non éducatifs, les enseignants ont des semaines de travail plus courtes de 7 % (en Namibie) à 38 % (en Côte d'Ivoire).

La rémunération des enseignants et des non enseignants est comparée dans la deuxième colonne de données du graphique 4.5¹⁴. Le salaire horaire des enseignants surpasse celui de leurs collègues dans les emplois non liés à l'enseignement, tant dans le primaire que le secondaire. L'avantage salarial est particulièrement important dans certains pays : pour les enseignants du primaire au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et en Namibie et pour les enseignants du secondaire au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Nigeria. Dans quelques pays, le salaire horaire des enseignants est inférieur. C'est notamment le cas des

Graphique 4.5 Durée de travail hebdomadaire, salaires et cumul d'emplois des enseignants par rapport à d'autres travailleurs instruits dans différents pays d'Afrique subsaharienne
Chiffres du début au milieu des années 2010, selon les pays



Source : Analyse de données d'enquêtes auprès des ménages ou sur la population active.

Note : L'analyse de l'enquête la plus récente est présentée dans le tableau 4.3. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

enseignants du primaire en République démocratique du Congo et au Rwanda et des enseignants du secondaire en Ouganda. Le désavantage salarial est particulièrement frappant au Rwanda, où les enseignants du primaire ont un revenu salarial de seulement 42 % de celui des employés de bureau.

Les deux colonnes les plus à droite du graphique 4.5 montrent la prévalence du cumul d'emploi chez les enseignants et les non enseignants. La plupart de ces activités complémentaires sont de nature agricole (le fait de s'occuper d'une ferme ou d'élever des poulets par exemple) et elles concernent parfois du travail effectué pendant les vacances scolaires, quand les

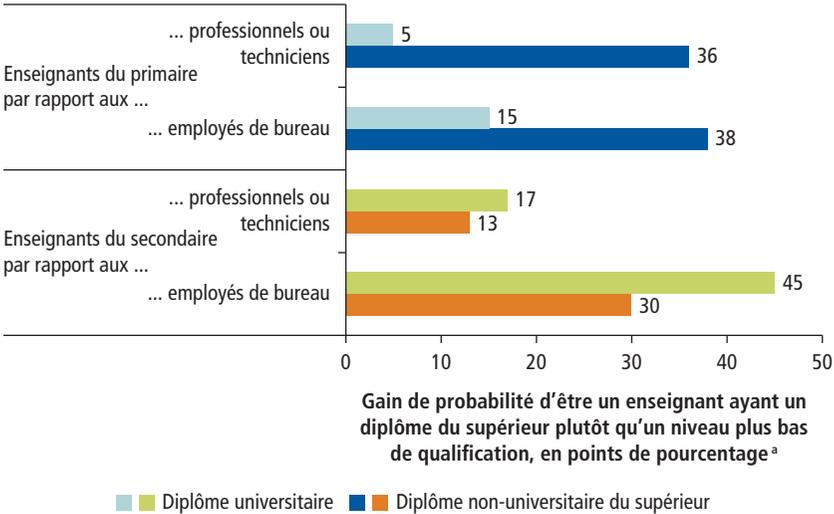
enseignants ne sont pas tenus d'enseigner¹⁵. Dans l'ensemble des pays, tant dans le primaire que le secondaire, les enseignants sont beaucoup plus susceptibles que leurs collègues occupant des emplois non enseignants d'avoir un deuxième emploi. Par exemple, entre un quart et près de la moitié des enseignants du primaire ont une activité supplémentaire dans des pays tels que le Ghana (groupe 1), la République démocratique du Congo, l'Ouganda et la Tanzanie (groupe 2), le Nigeria (groupe 3), et le Libéria (groupe 4). En revanche, au Rwanda, seuls 14 % des enseignants du primaire ont un deuxième emploi, ce qui est quelque peu surprenant compte tenu de la rémunération relativement modeste des enseignants rwandais.

Comment les caractéristiques individuelles sont-elles corrélées à l'enseignement et aux autres emplois de col blanc ? L'analyse de régression offre deux manières d'affiner les comparaisons présentées ci-dessus. Elle permet tout d'abord de neutraliser les différences qui se manifestent dans les multiples dimensions des contextes individuels de manière simultanée plutôt qu'une facette à la fois. Elle permet également de consolider des données individuelles issues de la totalité des ensembles de données disponibles dans les différents pays, ce qui a pour effet d'élargir la taille de l'échantillon et donc d'améliorer la robustesse des résultats analytiques¹⁶.

Résultat n° 1 : avoir suivi des études post-secondaires est corrélé au fait d'occuper un poste d'enseignant. Les résultats de la régression, qui sont résumés dans le graphique 4.6, présentent une tendance remarquable : le fait d'avoir une éducation post-secondaire est de loin le facteur le plus important différenciant les enseignants, tant au niveau primaire que secondaire, des autres travailleurs instruits¹⁷. En d'autres termes, après neutralisation de la variable du niveau d'instruction, le sexe et l'âge n'ont plus de pouvoir prédictif sur le statut d'enseignant du primaire ou du secondaire. Par exemple, après ajustement pour tenir compte des autres caractéristiques, les diplômés du post-secondaire non supérieur sont plus susceptibles d'occuper un poste d'enseignant en école primaire de 36 points de pourcentage par rapport à un professionnel ou technicien ne travaillant pas dans l'enseignement, et les diplômés du supérieur de 5 points de pourcentage ; les valeurs correspondantes pour les enseignants du secondaire par rapport aux professionnels et aux techniciens sont respectivement de 13 et 17 points de pourcentage.

Il convient également de noter dans les résultats qu'être diplômé du post-secondaire augmente la probabilité d'enseigner dans une école primaire plutôt que de travailler comme employé de bureau de 36 points de pourcentage et comme professionnel ou technicien de 38 points. Le fait d'avoir un diplôme universitaire augmente également la probabilité d'occuper un emploi d'enseignant primaire par rapport à ces catégories d'emplois, mais de manière beaucoup plus limitée : un diplômé du supérieur est plus susceptible d'être enseignant dans le primaire de 15 points de pourcentage qu'employé de bureau, mais de seulement 5 points que professionnel ou technicien. Ce décrochage net entre la

Graphique 4.6 Probabilité que des diplômés du supérieur travaillent comme enseignants plutôt que dans d'autres emplois tertiaires dans différents pays d'Afrique subsaharienne
Chiffres du début au milieu des années 2010



Source : Analyse de régression des données d'enquêtes nationales sur les ménages et la population active.

Note : Les données concernent treize des seize pays d'Afrique subsaharienne du tableau 4.3. Les données pour le Burkina Faso et le Libéria ont été exclues par manque d'informations permettant de distinguer les diplômés du post-secondaire et du supérieur, ainsi que pour le Rwanda en raison d'informations insuffisantes sur le lieu de résidence (et ne permettant pas de les catégoriser en milieu urbain ou rural). Pour les pays pour lesquels il existait des données pour plusieurs années, c'est l'échantillon de l'année la plus récente qui a été utilisé. Pour les quatre comparaisons présentées ici, les échantillons ont été ajustés comme suit : pour les comparaisons entre les enseignants du primaire, les enseignants du secondaire ont été exclus (et réciproquement) ; les employés de bureau ont été exclus du groupe des professionnels et techniciens et vice versa. Pour les résultats complets de la régression, voir l'annexe D.3 en ligne, tableau D3.1.

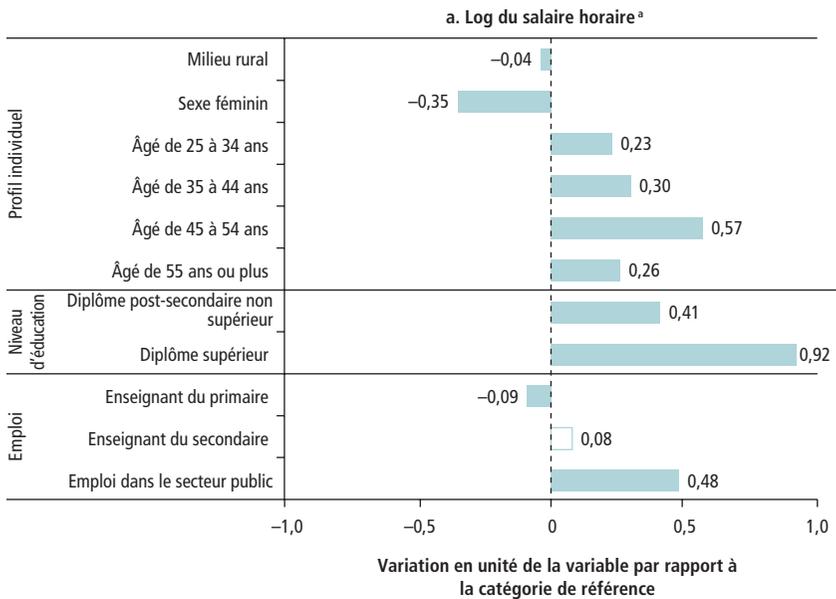
a. Les gains en points de pourcentage correspondent aux estimations des coefficients des variables du niveau d'instruction dans les régressions correspondantes. Tous les modèles de régression présentés ici contrôlent les effets fixes de la localité de résidence, du sexe, de l'âge et du pays. Les barres pleines indiquent que les estimations des coefficients sont toutes statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

probabilité d'enseigner dans le primaire pour les diplômés du post-secondaire non supérieur et les diplômés du supérieur est aussi caractéristique de comparaisons semblables concernant l'enseignement secondaire. Une explication plausible de la stabilité de l'attrait de l'enseignement primaire pour les diplômés du post-secondaire non supérieur est que les programmes de ce niveau d'études en Afrique subsaharienne sont souvent conçus comme des « entonnoirs » pour amener les étudiants à des emplois d'enseignants du primaire. Il existe également des programmes de formation initiale des enseignants de niveau universitaire, mais une plus grande proportion de diplômés de ces programmes occupe des emplois non liés à l'enseignement, ce qui reflète peut-être la plus grande diversité d'options de carrière qu'ont ces personnes.

Résultat n° 2 : être enseignant du primaire est corrélé avec des revenus inférieurs d'environ 9 %. Le graphique 4.7 résume les régressions sur les revenus des enseignants comparés à ceux de travailleurs ayant un niveau d'instruction comparable dans des emplois non liés à l'enseignement¹⁸. Pour ce qui est des corrélats du salaire horaire, les résultats montrent que l'ensemble le plus complet de variables de contrôles (milieu rural ou urbain, sexe féminin ou masculin, âge, éducation supérieure ou post-secondaire non supérieure, et emploi dans le secteur public ou privé), les enseignants du primaire gagnent en moyenne 9 % de moins par heure que les employés de bureau et les autres professionnels ou techniciens non enseignants, cet écart étant statistiquement significatif (graphique 4.7, panneau a). Cependant, pour les enseignants du secondaire, la différence n'est pas statistiquement significative, ce qui laisse supposer qu'ils touchent un salaire horaire au niveau du marché.

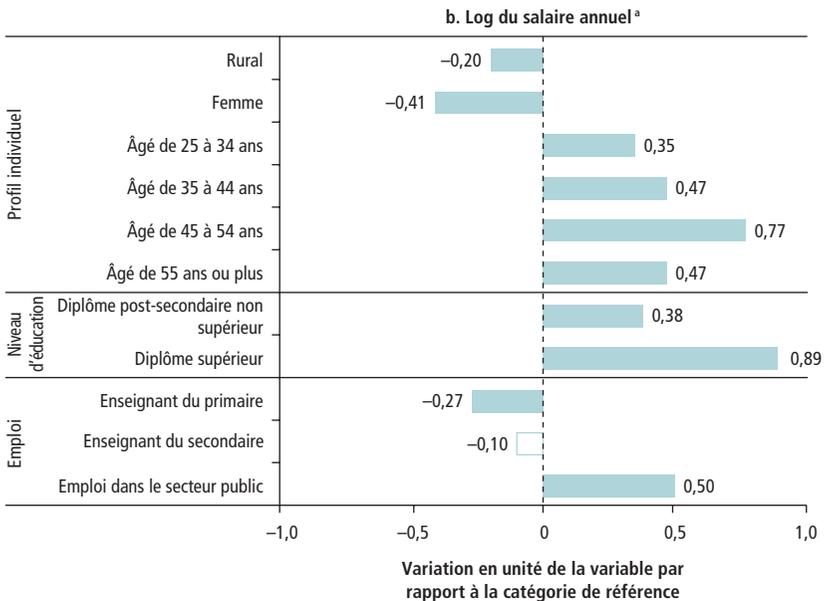
On peut remarquer que les femmes gagnent systématiquement moins que les hommes, avec une différence statistiquement significative estimée à 35 %, toutes choses étant égales par ailleurs¹⁹. Une enseignante du primaire toucherait ainsi

Graphique 4.7 Corrélats des salaires horaires et annuels des enseignants et des autres travailleurs diplômés du supérieur dans 13 pays d'Afrique subsaharienne
Chiffres entre 2010 et 2016



(suite page suivante)

Graphique 4.7 (suite)



Source : Analyse de régression des données d'enquêtes nationales sur les ménages et la population active.

Note : Les données concernent treize des seize pays d'Afrique subsaharienne énumérés dans le tableau 4.3. (Ont été exclus le Burkina Faso et le Libéria, pour lesquels il n'existait pas de données permettant de faire la distinction entre les titulaires de diplômes d'études professionnelles et de diplômes universitaires, et le Rwanda, pour lequel il n'existait pas de données sur la situation géographique du lieu de résidence permettant de le catégoriser en milieu urbain ou rural.)

a. La variable dépendante du panneau a. est le log du salaire horaire et celle du panneau b. est le log du salaire annuel. Les deux régressions prennent en compte les effets fixes pays. Les estimations de coefficients sont exprimées en unité de la variable (par exemple, la première valeur du panneau a. se lit comme suit : les enseignants du primaire en milieu rural ont une différence de gain horaire par rapport aux employés de bureau et autres professionnels ou techniciens non enseignants en milieu rural de -0,04 unité, ou en d'autres termes ils gagnent 4 % de moins). Les barres pleines indiquent les coefficients estimés qui sont statistiquement significatifs à un niveau de confiance de 95 % ou plus, tandis que les barres vides signifient que ces valeurs ne sont pas statistiquement significatives. Voir l'annexe D.3 en ligne, tableaux D.3.2 et D.3.3, pour les spécifications et les résultats complets de la régression, et notamment les catégories de référence utilisées pour les variables catégorielles.

44 % de moins qu'un homme ayant le même niveau d'éducation et personnel mais occupant un emploi non enseignant. Ces estimations montrent que le sexe, et non le métier d'enseignant, est de loin la principale raison de l'écart de revenus. En d'autres termes, l'écart de rémunération est un problème qui concerne toutes les femmes qui travaillent et pas seulement celles qui travaillent dans l'enseignement.

Parmi les autres éléments saillants des résultats de régression, on constate l'existence d'un écart salarial lié à l'âge qui correspond à une trajectoire de revenus assez typique sur la durée de la vie active : par rapport aux travailleurs

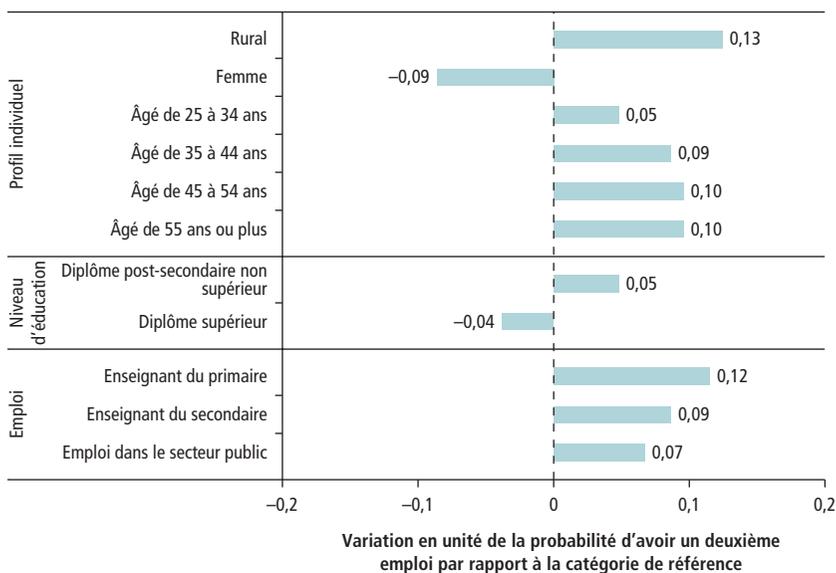
âgés de 15 à 24 ans, ceux de toutes les autres classes d'âge ont de manière statistiquement significative des revenus supérieurs ; l'écart augmente jusqu'à l'âge de 54 ans, après quoi il se resserre (sans pour autant disparaître). La rémunération horaire est également fortement corrélée à l'éducation, ainsi que dans l'emploi dans le secteur public : les diplômés du supérieur gagnent près de deux fois plus que ceux qui n'ont qu'un niveau d'études secondaire et les titulaires de diplômes d'études professionnels gagnent quant à eux plus de 40 % de plus ; les employés du secteur public gagnent près de 50 % de plus que leurs homologues du secteur privé.

Des tendances similaires émergent dans les résultats de la régression lorsque la variable dépendante est le salaire annuel (graphique 4.7, panneau b) – il s'agit là d'une mesure moins précise de la valeur accordée au travail des enseignants que le salaire horaire en raison du fait que les données sur le temps de travail hebdomadaire sont lacunaires (alors qu'il est généralement moindre pour les enseignants) et sur la durée des congés payés (qui coïncident avec les vacances scolaires pour les enseignants, lesquels bénéficient généralement de congés payés plus longs que les personnes ne travaillant pas dans l'enseignement). Comme précédemment, les salaires annuels des enseignants du secondaire ne sont pas statistiquement différents des salaires des autres travailleurs instruits (graphique 4.7, panneau b). En revanche, l'écart de revenus annuels atteint 27 % pour les enseignants du primaire, étant donné qu'ils travaillent moins d'heures.

Résultat n° 3 : être enseignant est corrélé avec une plus forte probabilité de cumuler les emplois. Les enseignants du primaire sont plus susceptibles de 12 points de pourcentage de cumuler les emplois que les professionnels, techniciens ou employés de bureau ne travaillant pas dans l'enseignement, et les enseignants du secondaire de 9 points, en contrôlant les paramètres de la localisation rurale ou urbaine, du sexe, de l'âge, du niveau d'études des individus et de l'emploi dans le secteur public ou privé (graphique 4.8).

Ces résultats soulèvent des questions plus larges : Dans la documentation publiée à ce sujet, le risque potentiel de corruption est souvent souligné, par exemple lorsque le cumul d'emplois est de nature à diminuer le zèle des enseignants à assumer leurs responsabilités pédagogiques ou crée des opportunités pour les enseignants de soutirer de l'argent auprès de leurs élèves en proposant contre une contrepartie financière un accès à des informations, du matériel ou d'autres ressources retenues lors des cours réguliers (Bray, 2013). Cependant, là où la rémunération des enseignants est faible, permettre aux enseignants d'avoir une activité complémentaire peut implicitement faire partie de leur régime de rémunération. Si tel est le cas, il faut veiller, pour minimiser le potentiel d'abus, de réglementer les activités complémentaires plutôt que simplement les interdire.

Graphique 4.8 Corrélats de l'occupation d'un deuxième emploi parmi les enseignants et les autres travailleurs diplômés du supérieur dans certains pays d'Afrique subsaharienne
Chiffres du début au milieu des années 2010



Source : Analyse de régression des données d'enquêtes sur les ménages et la population active.

Note : Les données concernent treize des seize pays d'Afrique subsaharienne énumérés dans le tableau 4.3. (Ont été exclus le Burkina Faso et le Libéria, pour lesquels il n'existait pas de données permettant de faire la distinction entre les diplômés du post-secondaire non supérieur et du supérieur, et le Rwanda, pour lequel il n'existait pas de données sur la situation géographique du lieu de résidence permettant de le catégoriser en milieu urbain ou rural.) La variable dépendante est le fait que le répondant occupe ou non un deuxième emploi. La régression inclut des effets fixes par pays et les estimations des coefficients sont exprimés en unité de la variable (par exemple, la première valeur se lit comme suit : les enseignants diplômés du post-secondaire ont une différence de probabilité d'avoir un deuxième emploi par rapport aux employés de bureau et autres professionnels ou techniciens non enseignants diplômés du post-secondaire de 0,13 unité, ou en d'autres termes ils sont 13 % à avoir un deuxième emploi). Les barres de couleur pleines représentent les estimations de coefficients statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %. Voir l'annexe D.3 en ligne, tableau D.3.3, pour les spécifications et les résultats complets de la régression, et notamment les catégories de référence utilisées pour les variables catégorielles.

Résumé et implications politiques des caractéristiques du personnel enseignant

Le personnel enseignant d'Afrique subsaharienne a cru rapidement entre 1999 et 2014, à des taux très supérieurs à ceux constatés dans les autres régions de pays à revenu faible ou intermédiaire. Le taux d'encadrement moyen de la région, que l'on retrouve dans le nombre moyen d'élèves par enseignant, reste le moins généreux des différentes régions du monde. C'est toutefois peu surprenant étant donné le contexte de forte pauvreté et des contraintes budgétaires pesant sur le recrutement. Dans de nombreux pays, tout particulièrement les

pays francophones, les enseignants non titulaires représentent une part importante du corps enseignant, bien que dans certains de ces pays les tendances récentes semblent aller dans le sens contraire.

Dans les années à venir, le recrutement des enseignants devrait se poursuivre à un rythme rapide, les différents pays s'efforçant d'avancer dans le sens d'une éducation de base universelle et de qualité. Les pays d'Afrique subsaharienne auront donc à relever des défis de taille concernant les enseignants. Étant donné qu'ils recrutent déjà les individus les plus instruits des bassins d'emploi nationaux, il existe peu de possibilités d'améliorer la qualité des enseignants en relevant simplement les normes de recrutement. Cependant, comme le montrent les sections suivantes, les enseignants de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne présentent des faiblesses en termes de connaissances et de compétences pédagogiques (comme l'ont montré les enquêtes et les tests spécifiques passés par les enseignants) et peu de motivation (ce qui se traduit par un absentéisme généralisé). S'attaquer à ces graves obstacles à l'apprentissage est au cœur des problèmes de gestion des enseignants dans la région.

Réaliser des avancées exigera d'agir sur plusieurs fronts. Le domaine de l'assurance qualité de la formation des enseignants, que ce soit de la formation initiale ou du perfectionnement professionnel continu, doit garantir une correspondance étroite entre le contenu des formations, le curriculum et le contexte réel dans lequel les enseignants travaillent, mais aussi assurer que les enseignants stimulent l'apprentissage des élèves.

La rémunération des enseignants constitue un deuxième sujet prioritaire. Les problèmes en la matière sont complexes, notamment parce qu'ils exigent des négociations complexes impliquant généralement les syndicats d'enseignants et différentes instances gouvernementales, dont les ministères de l'éducation et des finances. (Voir l'encadré 4.2 concernant les négociations salariales des enseignants au Kenya). S'il n'est pas envisageable d'augmenter l'ensemble des rémunérations des enseignants, cibler de manière plus restreinte quelques revalorisations bien choisies peut malgré tout contribuer à remédier partiellement à certains goulets d'étranglement débilants (par exemple en dotant des postes difficiles à pourvoir, comme dans des écoles isolées) et à améliorer les incitations à la performance pour les enseignants. Même dans les pays où les salaires des enseignants sont compétitifs, le dialogue avec les enseignants et les autres parties prenantes peut permettre de resserrer le lien entre la rémunération accordée et les attentes concernant le travail des enseignants et son impact sur l'apprentissage des élèves. Ce dialogue, quand il est fondé sur des données et des analyses crédibles, peut également aider à corriger les erreurs de perception et à dissiper le mécontentement infondé sur les bas salaires, lesquels peuvent nuire à la motivation des enseignants²⁰.

ENCADRÉ 4.2

Négociation collective et normalisation de la rémunération et des avantages sociaux des enseignants au Kenya

Le 15 mai 1968, la TSC (*Teachers Service Commission*, ou Commission du service des enseignants) a signé un accord avec le Syndicat national des enseignants du Kenya (KNUT–*Kenya National Union of Teachers*), reconnaissant ce dernier en tant qu'unique syndicat représentant les intérêts des enseignants au Kenya. Le 2 juin 2010, la TSC a signé un deuxième accord de reconnaissance avec le Syndicat des enseignants de l'enseignement post-primaire au Kenya (KUPPET–*Kenya Union of Post Primary Education Teachers*), dont les membres sont issus d'établissements post-primaires.

Jusqu'à récemment, la rémunération des enseignants au Kenya était examinée par des comités non structurés, créés *ad hoc* pour répondre à des demandes syndicales spécifiques. Souvent, les revendications débouchaient sur des grèves résolues à la hâte par la signature d'un accord de reprise du travail mais ce type de pratique a la faiblesse de renvoyer les enseignants dans les salles de classe sans pour autant apporter de paix sociale durable et pérenne.

En 2010, la situation a commencé à changer avec la restructuration de la TSC en vertu de l'article 237 de la nouvelle constitution, qui lui confère, en vertu de l'article 41, en tant qu'employeur unique des enseignants du pays, un mandat constitutionnel pour négocier directement avec les syndicats. À l'heure actuelle, la TSC est autonome sur le plan opérationnel et fonctionnel et reçoit des fonds directement du ministère des finances.

En 2016, après deux grèves totalisant quarante-neuf jours l'année précédente, le président Uhuru Kenyatta a exhorté la TSC et les syndicats d'enseignants (KNUT et KUPPET) à entamer des négociations sur tous les différends afin d'atteindre une paix sociale durable. Cela a abouti à la signature en octobre 2016 de la première convention collective dans l'enseignement, couvrant la période du 1er juillet 2013 au 30 juin 2017, et qui a été dûment enregistrée auprès du tribunal de l'*Employment and Labour Relation Court*, conformément à la loi. L'accord consolidait les hausses de salaires accordées au cours des négociations par des comités de rémunération *ad hoc*. Il prévoyait également l'ouverture de nouvelles négociations pour couvrir la période du 1^{er} juillet 2017 au 30 juin 2021.

Le processus de dialogue

Les négociations ont été précédées d'un exercice d'évaluation des emplois mené par la Commission des traitements et rémunérations conformément à son mandat constitutionnel et en consultation avec la TSC. Les parties (TSC, KNUT et KUPPET) ont convenu de renoncer à toutes les actions en justice les concernant et ayant trait aux conditions d'emploi des enseignants. Pour faciliter le processus, les parties ont nommé des comités de négociation assistés par une équipe technique commune. Ceux-ci ont agi avec sincérité et bonne foi, ce qui a créé un environnement propice pour les pourparlers.

Les syndicats ont présenté des mémorandums de revendications distincts, auxquelles la TSC a répondu par une contre-proposition consolidée et une offre. Dans son offre, la TSC a mis l'accent sur le principe d'égalité de rémunération (« à travail égal, salaire égal »), la valeur relative des différents emplois, ainsi que sur des normes d'enseignement de qualité passant par l'évaluation des performances.

(suite page suivante)

Encadré 4.2 (suite)

Les principaux résultats de la convention collective

La convention collective a élargi la structure de rémunération, créant ainsi des plans de carrières pour les enseignants de la fonction publique. Elle prévoit également des rémunérations et des avantages de base standardisés pour tous les emplois et l'institutionnalisation de la gestion et de l'évaluation de la performance annuelle des enseignants. En conséquence, la TSC est en train de déployer un outil d'évaluation de la performance des enseignants à l'ensemble des établissements. La mise en œuvre de la convention collective devrait augmenter la masse salariale d'environ 54 milliards de KES (soit 520 millions d'USD) sur quatre ans entre le 1^{er} juillet 2017 et le 30 juin 2021.

Source : *Teachers Service Commission of Kenya* (Commission du service des enseignants du Kenya), communication personnelle.

a. Des grèves ont également eu lieu en 2009, 2010, 2011, 2012 et 2013.

Le déploiement des enseignants et leur présence à l'école et au travail

Une mesure fondamentale que doivent prendre les gestionnaires de l'éducation est d'attribuer des enseignants en fonction du nombre d'élèves inscrits et à s'assurer que les enseignants sont présents et enseignent efficacement. Cela peut paraître simple en théorie, cependant de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ne sont même pas en mesure d'atteindre ce seuil minimum.

Le problème peut résulter en partie du fait que les systèmes d'éducation sont relativement jeunes et n'ont pas la capacité institutionnelle nécessaire pour faire face à l'augmentation sans précédent du recrutement des enseignants dans la région au cours de la dernière décennie. Cette section montre que certains pays se sont néanmoins améliorés, y compris parfois là où les conditions ne sont pas nécessairement les plus favorables, ce qui laisse penser que des améliorations sont possibles dans le contexte de l'Afrique subsaharienne.

La répartition de la dotation en enseignants dans les établissements scolaires

Majgaard et Mingat (2012) ont analysé l'affectation des enseignants dans vingt-cinq pays d'Afrique subsaharienne à l'aide de données sur la période 2000–2008, constatant qu'en moyenne 28 % de la variation dans la répartition des enseignants ne peut pas être expliquée par la taille des effectifs scolaires. Mulkeen (2010) a examiné les variations entre districts et au sein de districts en utilisant des données pour six systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne (ceux de l'Érythrée, de la Gambie, du Lesotho, de l'Ouganda, de la Zambie et de Zanzibar), révélant l'existence de variations substantielles *au sein* des districts qui dépassent parfois les écarts *entre* districts. Ces tendances sont toutefois occultées dans les bulletins

statistiques officiels quand ceux-ci ne rapportent que les taux d'encadrement de manière globalisée au niveau des districts.

Nous ajoutons ci-dessous les résultats issus de données plus récentes, notamment concernant des pays disposant de données sur plusieurs années²¹ :

- Les données pour onze pays d'Afrique subsaharienne disposant d'ensembles de données de systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE) pour l'enseignement primaire et pour huit pays avec des bases SIGE pour l'enseignement secondaire.
- Les données de l'IPS/SDI 2014 pour la Tanzanie.
- Les données de l'évaluation PASEC 2014 pour 10 pays.
- Les données de l'évaluation SACMEQ 2007 pour quatorze pays.

Étant donné que la qualité et la couverture de ces ensembles de données sont variables, comme c'est le cas d'autres ensembles de données, il faut interpréter avec soin leurs représentations de l'affectation des enseignants et les implications en termes de politiques éducatives qui en découlent.

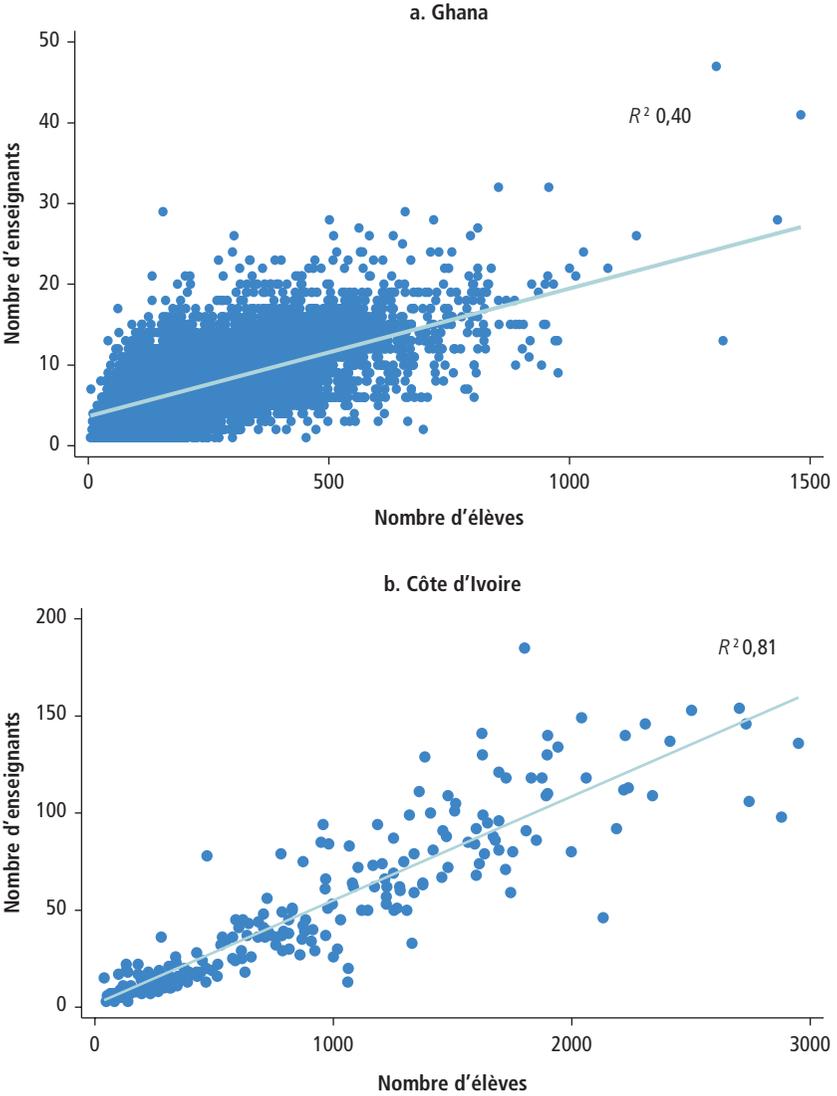
Illustration du problème de la répartition de la dotation en enseignants : les cas du Ghana et de la Côte d'Ivoire

À titre d'illustration, le graphique 4.9 permet de visualiser la diversité dans l'allocation d'enseignants dans les écoles primaires publiques du Ghana et dans les établissements secondaires publics en Côte d'Ivoire. Au Ghana, la corrélation entre les effectifs d'enseignants et le nombre d'élèves est assez faible : une école primaire ayant par exemple 500 élèves peut être dotée de moins de 5 enseignants comme elle peut l'être de plus de 20 enseignants. La corrélation est plus serrée en Côte d'Ivoire, mais des améliorations y sont néanmoins possibles.

La droite présente dans les deux graphiques correspond à la régression linéaire entre les deux variables et le coefficient de régression R^2 permet de mesurer la part de la variation dans l'affectation des enseignants entre les écoles qui s'explique par la variation du nombre d'élèves inscrits dans les écoles. Le chiffre moins élevé dans le cas du Ghana (0,40) que de la Côte d'Ivoire (0,81) concorde avec l'impression visuelle de sa plus grande variabilité dans l'allocation des enseignants dans les écoles. Inversement, $(1 - R^2)$ fournit une mesure du degré d'aléa dans l'affectation des enseignants ; cette valeur est estimée à 0,60 pour le Ghana et 0,19 pour la Côte d'Ivoire dans cet exemple. Nous utiliserons ci-dessous ce résultat statistique pour apprécier le caractère aléatoire de la répartition des enseignants entre les écoles.

Comme le caractère aléatoire de l'allocation des enseignants entre les écoles procède du résultat combiné de décisions manquant de cohérence à la fois à l'échelle nationale et infranationale, nous utilisons des variables muettes de district dans l'équation de régression lors du calcul du degré d'aléa $(1 - R^2)$ afin de dégager les tendances sous-jacentes²². Ces régressions éliminent les influences au niveau des districts, donnant un estimateur dit « à effets fixes » qui saisit le

Graphique 4.9 Relation entre le nombre d'enseignants et d'élèves dans les écoles du Ghana et de Côte d'Ivoire



Source : Analyse des données du système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) pour les écoles du secteur public uniquement.

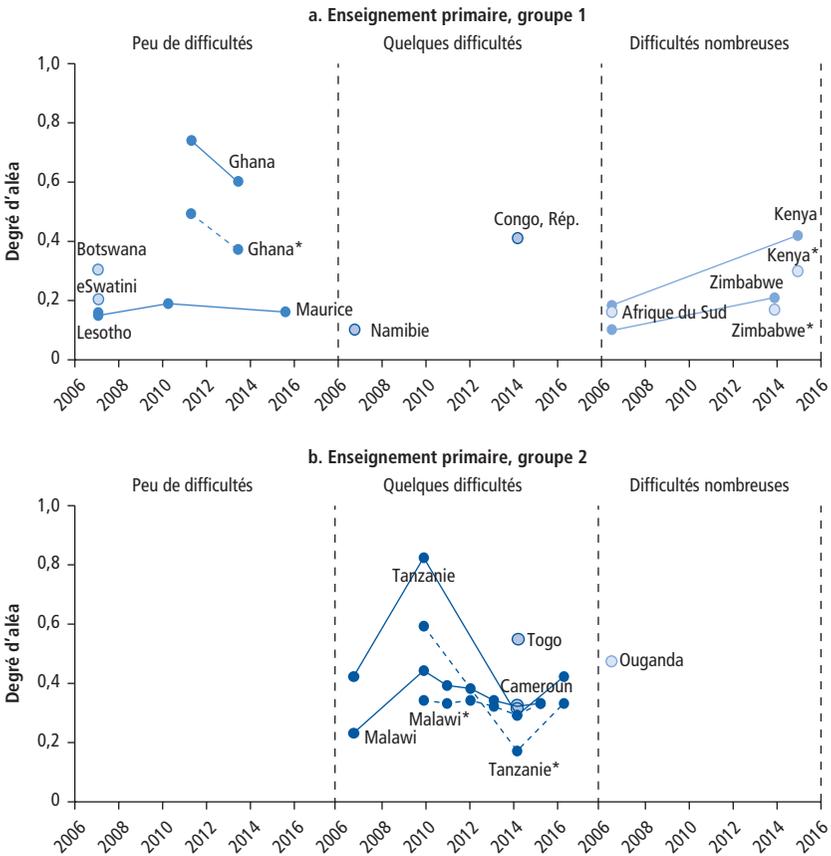
Note : R^2 représente la part de la variation dans l'allocation des enseignants entre les écoles qui s'explique par la variation du nombre d'élèves inscrits dans les écoles. La droite correspond à la régression linéaire entre les deux variables du nombre d'enseignants et du nombre d'élèves inscrits.

caractère aléatoire de l'allocation des enseignants au sein des districts. Dans le cas du Ghana, le degré d'aléa est de 0,37 dans un modèle à effets fixes contre 0,60 dans un modèle sans effets fixes, ce qui signifie que le caractère aléatoire de l'allocation des enseignants découle pour un tiers d'incohérences dans la répartition entre les districts et pour deux tiers dans d'incohérences au sein des districts. Il existe donc d'amples possibilités d'amélioration au sein des districts au Ghana²³.

Cohérence entre l'allocation de personnel enseignant et les effectifs scolaires dans les écoles primaires

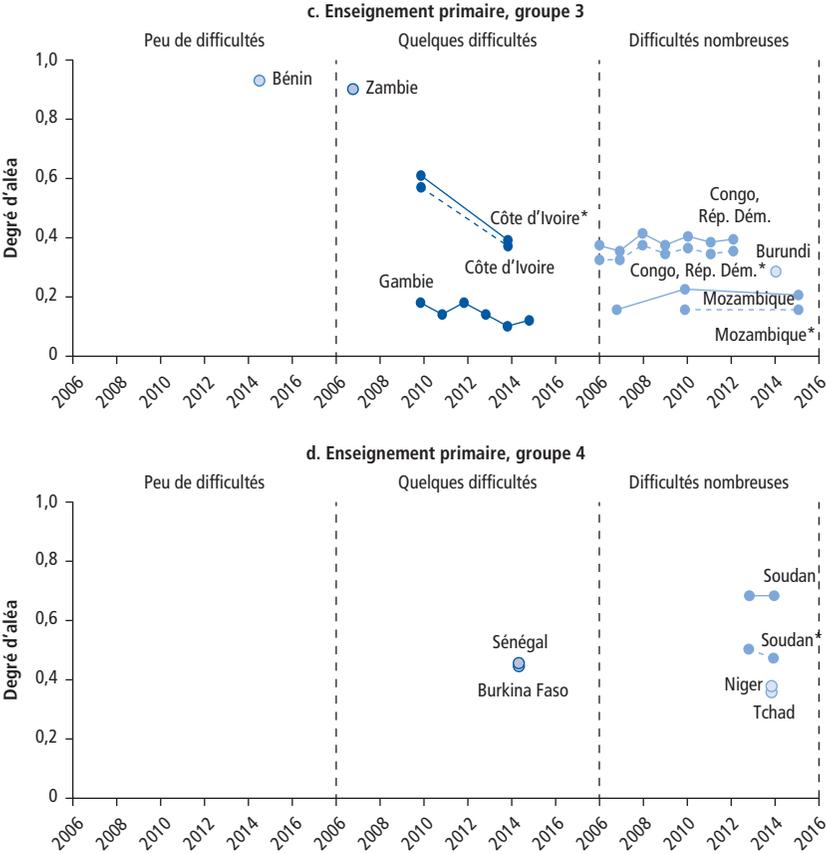
Le graphique 4.10 présente des estimations du degré d'aléa dans l'allocation des enseignants dans différents pays ainsi que les évolutions dans le temps pour

Graphique 4.10 Degré d'aléa dans l'allocation d'enseignants dans les écoles primaires de certains pays d'Afrique subsaharienne, par groupe de pays entre 2006 et 2016



(suite page suivante)

Graphique 4.10 (suite)



Source : Analyse des données du système de gestion de l'information sur l'éducation (SIGE) pour les écoles du secteur public.

Note : Voir le corps du texte pour plus d'explications sur le calcul du degré d'aléa. Les pays sont classés en fonction des quatre groupes utilisés tout au long de cette publication (voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2). Dans chaque panneau, l'axe vertical correspond au degré d'aléa et l'axe horizontal indique l'année des données. Chaque point représente une estimation du degré d'aléa. Les noms de pays suivis d'un astérisque désignent des estimateurs à effet fixe, c'est-à-dire quand le degré d'aléa a été calculé en contrôlant dans l'équation de régression les effets fixes des districts (ou un autre niveau infranational) à l'aide de variables muettes. Les points clairs indiquent les pays avec des estimations sur une seule année, les points noirs, ceux avec des estimations pluriannuelles. Une ligne continue relie les degrés d'aléa estimés à l'aide de régressions sans variables muettes de district ; une ligne en pointillé relie les degrés d'aléa estimés à l'aide de régressions suivant un modèle à effets fixes, utilisant des variables muettes de district. b. Les pays ont été classés en fonction du nombre de difficultés rencontrées au début ou au milieu des années 1990 dans les catégories des difficultés de base en matière d'éducation, comme indiqué dans le chapitre 1. Les sept difficultés à relever sont une population totale importante, une croissance rapide de la population d'âge scolaire, une croissance faible ou stagnante du PIB par habitant, des inégalités de revenus importantes, des niveaux de pauvreté élevés, une diversité linguistique élevée et une incidence élevée de conflits.

certains d'entre eux. Les données sont présentées par groupe de pays et en fonction de l'ampleur des difficultés rencontrées par les pays au début des années 1990. Étonnamment, les pays avec « quelques » ou « beaucoup » de défis contextuels, tels que le Zimbabwe et le Mozambique, obtiennent de meilleurs résultats que d'autres avec « peu » de défis, tels que le Ghana. Les observations suivantes sont intéressantes pour approfondir la réflexion sur ces résultats.

Pays avec de bons résultats en termes d'allocation des enseignants du primaire. Parmi ces pays figurent ceux ayant un faible degré d'aléa dans l'allocation des enseignants. Ces pays montrent ce qu'il est possible d'atteindre pour les autres pays d'Afrique subsaharienne, leurs indices ne dépassant pas 0,20. On y retrouve l'Afrique du Sud, eSwatini, Maurice, le Lesotho, la Namibie et le Zimbabwe du groupe 1, ainsi que la Gambie et le Mozambique du groupe 3. Certains de ces pays (tels que Maurice et le Zimbabwe) ont maintenu une gestion rigoureuse de l'affectation des enseignants pendant au moins cinq ans, ce qui suggère l'utilisation systématique de procédures d'affectation fondées sur des critères objectifs.

La plupart des pays présentant de bons résultats sont dotés de systèmes de petite taille ou parvenus à maturité, présentent des augmentations relativement modestes de la taille de leur corps enseignant et avaient peu de problèmes contextuels au démarrage. L'expérience du Mozambique est néanmoins édifiante : dans ce pays qui était confronté à de nombreuses difficultés contextuelles lors de la période de référence, le nombre d'enseignants dans les écoles primaires publiques a augmenté de plus de 40 % entre 2010 et 2015 et le taux de non-scolarisation dans la population en âge de fréquenter le cycle primaire reste élevé. Le pays a pour autant maintenu un degré d'aléa dans l'affectation des enseignants à un niveau en deçà de 0,20 sur cette période de cinq années ; de plus, seule une faible partie de la variation dans la répartition des enseignants provient de la variation entre districts.

Pays avec des résultats relativement médiocres en termes d'allocation des enseignants du primaire. Dans ces pays, les difficultés peuvent prendre différentes formes : un degré d'aléa élevé dans l'absolu mais diminuant au fil du temps ; un degré d'aléa élevé dans l'allocation des enseignants que ce soit entre les districts ou au sein de ceux-ci ; des améliorations irrégulières dans le temps ; ou une situation de stagnation. Le Bénin et la Zambie (groupe 3) constituent des cas extrêmes, avec des indices supérieurs à 85 %. La plupart des autres pays se situent dans la fourchette entre 0,30 et 0,50, et notamment le Ghana et le Kenya (groupe 1), le Cameroun, la République démocratique du Congo, l'Ouganda, le Malawi et le Togo (groupe 2), la République du Congo et la Côte d'Ivoire (groupe 3), ainsi que le Burkina Faso, le Sénégal, le Soudan et le Tchad (groupe 4).

Le Ghana et la Côte d'Ivoire ont tous deux vu la cohérence dans l'affectation des enseignants s'améliorer au fil du temps, mais cela s'est produit dans un

contexte présentant davantage de difficultés dans le cas de la Côte d'Ivoire, pays qui a par ailleurs pratiquement éliminé les incohérences entre districts en matière d'allocation des enseignants tandis que les écarts demeurent importants au Ghana. Tout comme en Côte d'Ivoire, les incohérences entre districts dans l'affectation des enseignants sont modestes en République démocratique du Congo et au Malawi. Cependant, dans les trois pays, le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants au sein des districts resté élevé, et, dans le cas de la République démocratique du Congo, est plus ou moins stagnant depuis environ sept ans.

Les tendances au Kenya et au Zimbabwe (groupe 1) et en Tanzanie (groupe 2) sont préoccupantes – dans le cas du Kenya parce que le degré d'aléa a doublé en dix ans, partant d'un niveau de 0,20 ; et dans le cas du Zimbabwe parce que le degré d'aléa a là aussi doublé, cette fois en neuf ans, même s'il était resté à un niveau modeste de 0,21 en 2014 ; et en Tanzanie enfin, en raison de la volatilité et du niveau élevé du degré d'aléa.

Cohérence entre l'allocation de personnel enseignant et les effectifs scolaires dans les établissements secondaires

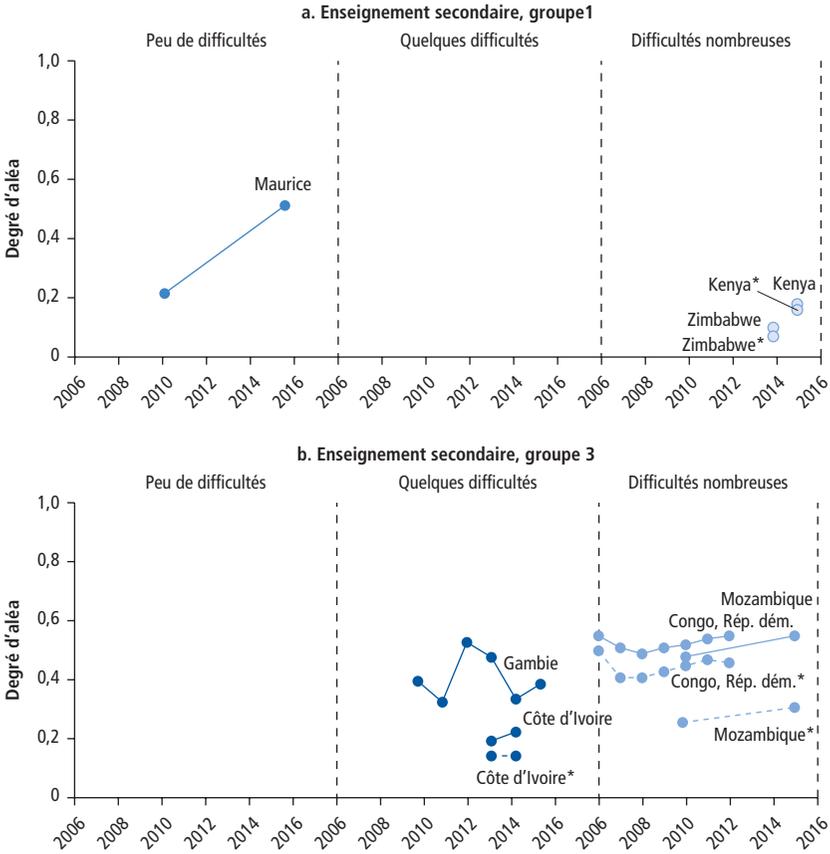
Les données disponibles sont encore plus limitées pour l'enseignement secondaire. Heureusement, plusieurs pays font également partie de l'échantillon pour l'enseignement primaire, ce qui permet des comparaisons entre les différents niveaux d'enseignement ; dans le cas de quelques pays, les résultats concernent par ailleurs plusieurs années (graphique 4.11).

Pays présentant de bons résultats dans l'allocation des enseignants du secondaire. Le degré d'aléa du Kenya et du Zimbabwe (groupe 1), respectivement de 0,16 et de 0,07, reflète bien la bonne qualité des systèmes de gestion de l'affectation des enseignants du secondaire dans ces pays. Dans les deux pays, les incohérences entre les districts sont largement absentes, ce qui est peut-être le résultat de l'application de modalités d'affectation fondées sur des critères objectifs. Le degré d'aléa est d'ailleurs inférieur à celui dans l'enseignement primaire. Ce résultat est remarquable parce que l'enseignement secondaire requiert généralement des enseignants plus spécialisés pour dispenser le programme, ce qui complique la gestion de l'affectation des enseignants.

Les résultats du Zimbabwe sont particulièrement remarquables : son degré d'aléa est exceptionnellement bas, de seulement 0,07, offrant un cas d'école pour poursuivre les recherches à ce sujet. Un autre pays, la Côte d'Ivoire (groupe 3), compte aussi sans doute parmi les pays performants en la matière, bien que pas au niveau du Kenya ou du Zimbabwe. Son indice est modeste, de 0,23, et dans le modèle à effets fixes, l'indice n'est plus que de 0,16.

Pays avec des résultats relativement médiocres dans l'allocation des enseignants du secondaire. Les pays de cet échantillon sont confrontés à des difficultés différentes. Dans les trois pays que sont la République démocratique du Congo, Maurice et le Mozambique, le degré d'aléa a cru au fil du temps, ce qui traduit

Graphique 4.11 Degré d'aléa dans l'allocation d'enseignants dans les écoles secondaires de certains pays d'Afrique subsaharienne, par groupe de pays entre 2006 et 2016



Source : Analyse des données du système de gestion de l'information sur l'éducation (SIGE) pour les écoles du secteur public.

Note : Voir le corps du texte pour plus d'explications sur le calcul du degré d'aléa. Les pays sont classés en fonction des quatre groupes utilisés tout au long de cette publication (voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2). Par souci d'économie, seuls les pays des groupes 1 et 3 sont indiqués ici. Dans le groupe 2, seule la Tanzanie disposait de données et dans le groupe 4, c'était le cas d'aucun pays. Pour Tanzanie, le degré d'aléa en 2016 était estimé à 0,28 avec effets fixes et 0,47 sans effets fixes. Dans chaque panneau, l'axe vertical correspond au degré d'aléa et l'axe horizontal indique l'année des données. Chaque point représente une estimation du degré d'aléa ; les noms de pays suivis d'un astérisque désignent le degré d'aléa correspondant à un modèle à effet fixe, c'est-à-dire calculé avec des variables muettes dans l'équation de régression. Les points clairs indiquent les pays avec des estimations sur une seule année, les points noirs, ceux avec des estimations pluriannuelles. Une ligne continue relie les degrés d'aléa estimés à l'aide de régressions sans variables muettes de district ; une ligne en pointillé relie les degrés d'aléa estimés à l'aide de régressions suivant un modèle à effets fixes, utilisant des variables muettes de district. b. Les pays ont été classés en fonction du nombre de difficultés rencontrées au début ou au milieu des années 1990 dans les catégories des difficultés de base en matière d'éducation, comme indiqué dans le chapitre 1. Les sept difficultés à relever sont une population totale importante, une croissance rapide de la population d'âge scolaire, une croissance faible ou stagnante du PIB par habitant, des inégalités de revenus importantes, des niveaux de pauvreté élevés, une diversité linguistique élevée et une incidence élevée de conflits.

la baisse du niveau de cohérence dans l'affectation des enseignants. L'augmentation constatée à Maurice est supérieure à celle des deux autres pays ; le degré d'aléa est également beaucoup plus élevé que dans l'enseignement primaire dans ce pays.

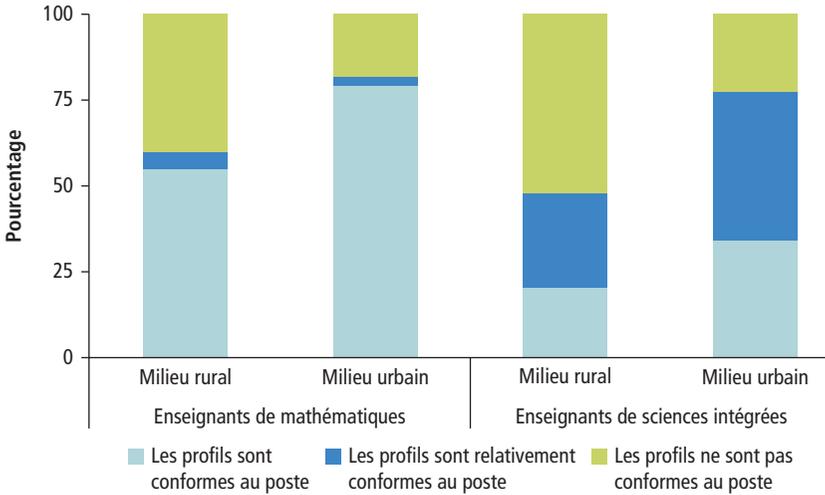
En Tanzanie (groupe 2)²⁴ et au Mozambique (groupe 3), l'écart entre la valeur du degré d'aléa dans un modèle à effets fixes et un modèle sans effets fixes est relativement important, ce qui dénote une prise de décision incohérente à la fois dans l'allocation des enseignants entre districts et au sein des districts. En Gambie, l'indice ne montre pas clairement de tendance baissière et l'indice pour 2015, la dernière année pour laquelle des données sont disponibles, est relativement élevé, à 0,39, soit bien au-delà de la valeur de 0,12 pour l'enseignement primaire.

L'effet de la spécialisation par sujet sur la cohérence de l'allocation des enseignants dans les écoles

Les programmes spécialisés posent des difficultés en termes de dotation en personnel, en particulier pour les petites écoles, si des enseignants spécialisés sont nécessaires pour dispenser les programmes prévus. Cette question est moins problématique dans l'enseignement primaire, où les enseignants sont généralistes et ont généralement à enseigner la plupart des matières. Cela ne signifie pas que les enseignants s'estiment à la hauteur de donner des leçons dans toutes les matières. Ainsi, dans l'enquête SACMEQ III de 2007 (qui ne portait que sur les écoles primaires), une grande partie des enseignants ont indiqué qu'ils n'étaient pas formés à l'enseignement des mathématiques, des sciences dures et des sciences sociales dans des pays tels que l'Afrique du Sud, eSwatini, la Namibie (groupe 1), la Tanzanie (groupe 2) et le Mozambique (groupe 3).

Dans l'enseignement secondaire, les discordances entre la formation des enseignants et les tâches d'enseignement posent un plus grand problème. Il est difficile d'échapper à une certaine spécialisation des enseignants étant donné le niveau des enseignements prévus par le curriculum. Souvent, les écoles pallient au manque d'enseignants spécialisés en affectant les enseignants qu'ils ont à leur disposition, même lorsque ceux-ci n'ont aucune formation dans les matières en question. On ne connaît toutefois pas précisément l'ampleur de ce problème dans les pays d'Afrique subsaharienne. Si l'on se fie à l'expérience du Zimbabwe, ces asymétries se situent à un niveau significatif, en particulier dans les écoles rurales et dans les disciplines scientifiques (graphique 4.12). L'existence de meilleurs salaires et conditions de travail dans d'autres pays, dont beaucoup connaissent également des pénuries d'enseignants en mathématiques et en sciences, alimente la migration des enseignants spécialisés et aggrave le problème (Mulkeen *et al.*, 2007 ; Ndlovu, Phiri et Mutale, 2014 ; Sinyolo, 2007).

Graphique 4.12 Cohérence de profil des postes d'enseignants en mathématiques et en sciences dans le secondaire par rapport au domaine de formation des enseignants au Zimbabwe
Chiffres de 2014



Source : Nguyen (2016).

L'absentéisme des enseignants à l'école et en classe

Un défi encore plus grand pour les administrateurs du secteur éducatif est d'assurer que les enseignants soient effectivement présents en classe et dispensent leurs cours. C'est particulièrement difficile compte tenu de l'éloignement de nombreuses écoles, des difficultés de transport et de l'isolement des enseignants. Des enquêtes menées dans vingt et un pays entre 2004 et 2011 ont estimé que l'absentéisme était de 10 à 30 % chez les enseignants du primaire (Patrinos, 2013). La perte de temps de travail entraîne non seulement un coût économique²⁵, mais peut-être de façon plus importante encore, elle réduit également l'apprentissage des élèves. En Zambie par exemple, une augmentation de 5 % des absences des enseignants réduit les résultats des tests des élèves de 4 à 8 % (Das *et al.*, 2007).

Cette section documente la prévalence de l'absentéisme des enseignants dans neuf pays d'Afrique subsaharienne en s'appuyant sur les enquêtes IPS/SDI de la Banque mondiale entre 2010 et 2016²⁶. Elle actualise des travaux antérieurs, tels que ceux de Hungi et Thuku (2010), qui avaient signalé des taux d'absentéisme dépassant 16 % dans les systèmes éducatifs du Malawi, de Zambie, de Zanzibar et du Zimbabwe²⁷. La discussion qui suit examine l'absentéisme à deux niveaux de détail (l'absence à l'école et l'absence en classe) pour chercher à mieux comprendre le problème. Elle documente brièvement les motifs d'absentéisme des

enseignants²⁸, évalue les différences entre les types d'écoles et d'enseignants et utilise une analyse de régression pour examiner les corrélats de l'absentéisme.

Taux d'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires

Parmi les neuf pays où ont été menés des enquêtes IPS/SDI entre 2010 et 2016, l'absentéisme à l'école parmi les enseignants du primaire variait entre une moyenne de seulement 5 % en Éthiopie et 43 % au Mozambique (tableau 4.4). Une compilation de données éparées sur la période 2000–2005 et concernant tous les pays à l'exception de l'Éthiopie, du Mozambique et du Togo, tend à indiquer que l'absentéisme a diminué au Kenya, au Sénégal et en Tanzanie, qu'il a significativement augmenté à la fois à Madagascar et au Nigeria, et qu'il a stagné à un niveau élevé en Ouganda²⁹.

Les taux d'absentéisme des enseignants en classe dans l'ensemble des neuf pays des enquêtes IPS/SDI dépassent les taux correspondants d'absentéisme à l'école d'au moins 20 % et de jusqu'à 300 à 400 %. Cette différence laisse supposer que dans de nombreux pays, les enseignants se présentent au travail dans leur établissement de rattachement mais n'enseignent pas réellement en classe. Même en Éthiopie, où le taux d'absence des enseignants à l'école est de seulement 5 %, le taux d'absence en classe était de 22 % en moyenne, soit légèrement plus qu'au Nigeria, qui avec 19 %, présente la valeur la plus faible.

Tableau 4.4 Taux d'absentéisme à l'école des enseignants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne en fonction du lieu de travail, de la situation géographique (rurale ou urbaine) et du type de contrat

Pays ^a	Année	Lieu de travail		Localisation de l'école		Type de contrat de l'enseignant ^b	
		École	Classe	Urbaine	Rurale	Public	Privé
Kenya	2013	0,15	0,43	0,13	0,16	0,17	0,13
Tanzanie	2014	0,15	0,47	0,15	0,15	0,15	—
Togo	2013	0,21	0,36	0,12	0,25	0,24	0,15
Ouganda	2013	0,24	0,53	0,16	0,28	0,27	0,14
Éthiopie	2014	0,05	0,22	0,05	0,05	0,04	0,00
Madagascar	2016	0,35	0,42	0,36	0,36	0,40	0,15
Mozambique	2014	0,43	0,55	0,64	0,46	0,40	—
Nigeria	2014	0,14	0,19	0,14	0,14	0,17	0,05
Sénégal	2010	0,18	0,29	0,18	0,18	0,21	—

Source : Analyse des enquêtes sur les indicateurs de prestation de services (IPS/SDI) de la Banque mondiale.

Note : — = non disponible. Les données proviennent de la seconde visite des écoles de l'échantillon, laquelle n'était pas annoncée, contrairement à la première visite.

a. Les pays sont énumérés dans l'ordre des groupes de pays auxquels ils sont affectés tout au long de cette étude : Kenya (groupe 1), Ouganda, Tanzanie et Togo (groupe 2), Éthiopie, Madagascar, Mozambique et Nigeria (groupe 3) et Sénégal (groupe 4). Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

b. Ne sont pas comptabilisés parmi les enseignants sous contrat public les enseignants travaillant dans des écoles publiques mais qui ont été recrutés sur la base de contrats passés directement avec les écoles ou les communautés. Parallèlement, seuls les enseignants sous contrat privé qui ne travaillent pas dans des écoles publiques ont été comptabilisés comme enseignants sous contrat privé.

Le tableau 4.4 met également en valeur les différences en termes d'absentéisme en fonction de la localisation des établissements scolaires et du type de contrat des enseignants³⁰. Au Nigeria, au Sénégal et en Tanzanie, les taux d'absentéisme sont similaires dans les écoles rurales et urbaines mais en Ouganda, au Mozambique et au Togo, ils sont significativement plus élevés dans les écoles rurales. L'inaccessibilité des établissements scolaires ruraux pourrait constituer un facteur explicatif, mais on ne comprend pas encore pourquoi ce problème est plus marqué dans ces trois derniers pays.

En ce qui concerne les contrats des enseignants, des comparaisons ne sont possibles que dans les pays où les enseignants non titularisés sont bien représentés dans l'échantillon³¹. Les enseignants titularisés du secteur public ont tendance à être plus souvent absents que les enseignants contractuels ; cela pourrait être lié au fait que, travaillant pour la plupart dans des établissements privés, les enseignants contractuels sont peut-être plus supervisés et donc d'autant plus incités à être assidus³². Les écarts sont modiques en Éthiopie et au Kenya, mais montent à des niveaux significatifs en Ouganda et au Togo (groupe 2), ainsi qu'à Madagascar et au Nigeria (groupe 3).

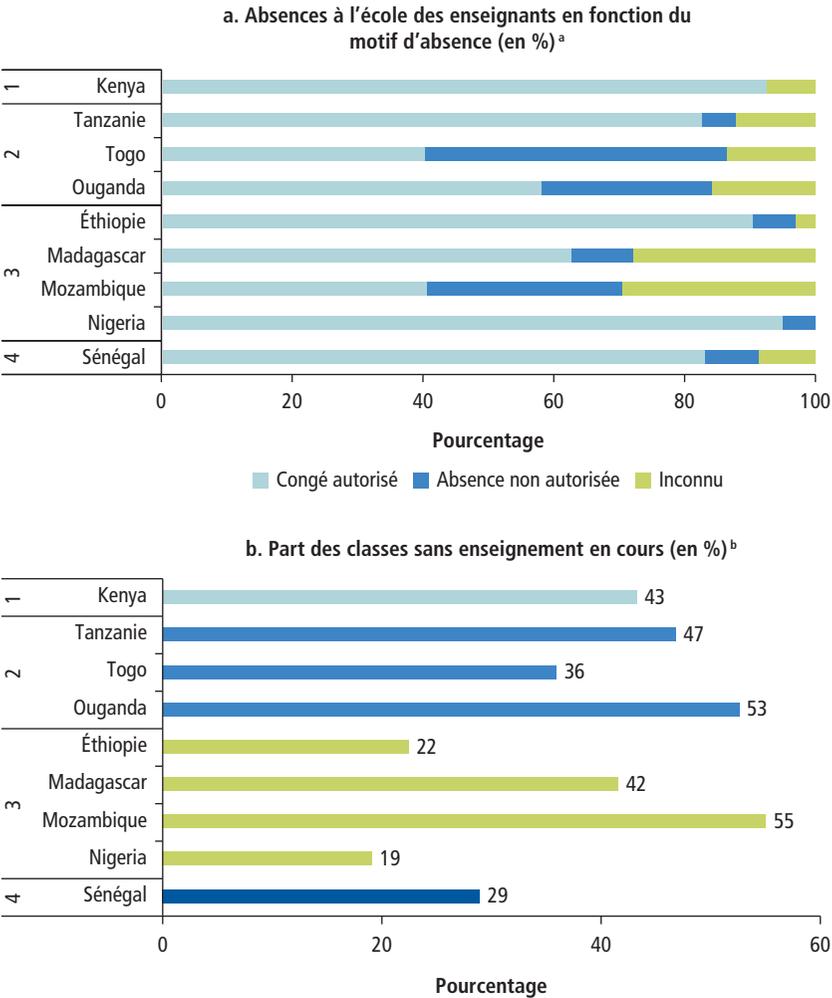
Les causes de l'absentéisme des enseignants et leur impact

Les enquêtes IPS/SDI recueillent des informations sur les motifs d'absence des enseignants le jour où les enquêteurs ont visité les établissements échantillonnés³³. Dans la plupart des pays, les enseignants étaient absents de l'école pour des raisons légitimes d'absence autorisée, de congé de maladie ou maternité, ou encore des stages de formation (graphique 4.13, panneau a). Le Sénégal constitue un cas unique parmi les pays de l'échantillon dans la mesure où une proportion considérable des enseignants, soit près de 20 %, s'était absentée pour aller récupérer leur paie.

Les absences non autorisées et les raisons inconnues étaient également récurrentes dans certains pays, représentant entre le quart et le tiers des motifs d'absence cités au Mozambique et en Ouganda, et plus de 40 % au Togo (en raison d'une grève). Ces tendances indiquent qu'il existe un potentiel de réduction de l'absentéisme par l'élimination de la prise de congés non autorisés et des absences pour lesquelles aucun motif valable n'est fourni, ainsi qu'en améliorant la planification des activités de formation et en limitant les congés approuvés en pleine période scolaire.

L'absentéisme des enseignants réduit le temps d'enseignement dont bénéficient les élèves en l'absence de dispositions veillant à assurer le remplacement des enseignants absents par des suppléants. Les enquêtes SACMEQ énumèrent les mesures envisageables pour gérer les absences d'enseignants d'une durée d'une semaine ou plus et ont demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans à quel point ils avaient recours à chacune d'entre elles : « jamais », « parfois » ou « souvent ». Les quatre mesures les plus courantes (« souvent »

Graphique 4.13 Motifs d'absence à l'école des enseignants et incidence de classes « orphelines » dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse des ensembles de données des pays IPS/SDI de 2014 à 2016.

Note : L'analyse est fondée sur des données IPS/SDI collectées lors de la seconde visite des écoles de l'échantillon, laquelle n'était pas annoncée, contrairement à la première visite. Pour les années des enquêtes des différents pays, voir le tableau 4.4. Les chiffres dans la colonne de gauche de chaque panneau indiquent les groupes de pays 1 à 4 ; pour les définitions de ces groupes, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

a. Les « congés autorisés » comprennent les absences approuvées, les congés pour formation, les visites de terrain, les congés de maladie, les congés de maternité ou les déplacements réalisés pour récupérer les salaires.

b. Dans ces cas, aucun enseignement n'avait lieu, pas par absence d'un enseignant mais en présence d'un enseignement en classe n'enseignant pas.

utilisées) étaient le fait : (a) d'assigner un autre enseignant qualifié (prévalence de 37 % en moyenne dans les pays de l'échantillon), (b) d'envoyer un remplaçant qualifié (18 %), (c) de combiner plusieurs classes (17 %), et (d) d'avoir recours au directeur d'établissement comme suppléant (14 %). Il semblerait que la réaction habituelle soit de se débrouiller avec le personnel disponible.

Cependant, comme indiqué ci-dessus, même lorsque les enseignants sont présents au sein de l'établissement scolaire et seraient probablement en mesure de remplacer des collègues absents, il est possible qu'ils se déchargent de cette responsabilité. L'effet combiné est celui d'une forte prévalence de classes « orphelines », où les élèves sont présents dans les salles de classe sans pour autant avoir d'enseignant en classe qui dispense de cours. C'est le cas d'une proportion stupéfiante de 55 % des classes sondées au Mozambique 55 % et de pas moins de 19 % des classes au Nigeria (graphique 4.13, panneau b).

Entre l'absentéisme des enseignants et les classes orphelines, Molina et Martin (2015) estiment que le temps d'enseignement est amputé de 30 à 60 % en Tanzanie, au Kenya, à Madagascar, au Mozambique et en Ouganda. Combinées aux absences probables parmi les élèves, ces tendances mettent en évidence une faiblesse fondamentale de la gestion des enseignants au niveau des établissements scolaires. La perte significative de temps d'enseignement est un obstacle essentiel à l'apprentissage des élèves, quelles que soient les conditions en classe et du niveau de connaissance des enseignants (Abadzi, 2006).

Résumé et implications politiques de l'affectation et de la présence des enseignants

Les systèmes de petite taille (ceux qui ont relativement peu d'écoles) ou matures (ceux qui ont maintenu un niveau de couverture élevé pendant de nombreuses années) réussissent généralement mieux à garantir que les dotations en personnel des établissements scolaires soient plus en phase avec le nombre d'élèves inscrits. Cependant, dans les systèmes de plus grande taille ou encore en phase de croissance, les affectations de personnel se détachent des critères objectifs normés quand la prise de décision se fait à des niveaux administratifs inférieurs.

Bien que certains pays d'Afrique subsaharienne aient réussi à améliorer la cohérence des décisions en matière de dotation en personnel au fil du temps, la tendance inverse apparaît occasionnellement, suggérant l'existence éventuelle de difficultés à institutionnaliser des procédures de dotation en personnel normalisées à tous les niveaux de prise de décision. L'absentéisme des enseignants aggrave les problèmes d'incohérence dans la dotation en personnel. Le fait que des enseignants ne se présentent pas au travail dans les établissements constitue un problème, mais la prévalence d'enseignants qui ne se présentent pas en classe pour enseigner même quand ils sont physiquement

présents au sein des écoles et la perte de temps d'enseignement qui en découle est encore plus préoccupante.

Améliorer le déploiement des enseignants et leur assiduité au travail passe par la gestion de comportements à différents niveaux décisionnels et c'est pourquoi il faudra nécessairement avoir recours à une combinaison d'instruments pour résoudre les problèmes mis en exergue ci-avant. Il est essentiel de pouvoir disposer de meilleures données : ainsi en 2004 à Madagascar, le ministère de l'Éducation a utilisé des données vérifiées du SIGE pour donner la priorité aux écoles en manque de personnel dans l'affectation des enseignants nouvellement formés, ce qui a permis de faire passer les irrégularités dans l'allocation d'enseignants de 28 % en 2004–2005 à 19 % en 2006–2007 (Majgaard et Mingat, 2012). Il est souvent insuffisant de ne faire que disposer d'une meilleure qualité de données. L'exemple du Malawi (examiné au chapitre 6, encadré 6.3) met en évidence les nombreuses parties prenantes (personnel ministériel, élus et chefs de village) qui exercent une influence sur l'allocation et la nomination des enseignants, compromettant le système de prise de décision fondée sur des normes objectives. Il est donc souvent essentiel d'avoir recours à des consultations avec les parties prenantes qui soient basées sur des données reconnues, des critères convenus et des mesures incitatives appropriées pour améliorer le déploiement des enseignants dans les écoles.

En ce qui concerne la présence des enseignants au travail, le directeur d'établissement constitue le maillon essentiel mais son autorité pour sanctionner les enseignants absents peut être limitée, notamment par des règles générales sur les modalités des congés autorisés prises à l'échelle du système éducatif (par exemple concernant les calendriers de formation ou la nécessité pour les enseignants de se déplacer pour percevoir leur paie) ou par un degré d'engagement communautaire dans la vie des établissements.

Enseigner et apprendre en classe

La présence d'un enseignant en classe est une condition nécessaire mais non suffisante pour favoriser l'apprentissage des élèves. Sont tout aussi critiques, la disposition des élèves à apprendre, la compétence professionnelle de l'enseignant et les conditions de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Nous nous concentrons ci-après sur ces deux derniers ensembles de variables³⁴. La compétence professionnelle est comprise ici comme englobant les connaissances disciplinaires et pédagogiques de l'enseignant ainsi que ses compétences pratiques d'enseignement. En ce qui concerne l'environnement d'enseignement, les dimensions clés considérées ici sont l'accès aux ressources matérielles (telles que l'eau, l'électricité et les supports d'apprentissage) ainsi que le bon ordre et la sécurité de l'environnement scolaire

(le « climat scolaire ») – autant de variables qui affectent systématiquement les résultats d'apprentissage.

Les informations présentées dans cette section sont basées sur des données internationales provenant de différentes sources³⁵ :

- des enquêtes SACMEQ III réalisées entre 2006 et 2011 dans quinze pays africains anglophones ;
- des enquêtes PASEC 2014 de quatorze pays africains francophones ;
- des enquêtes IPS/SDI menées dans neuf pays d'Afrique subsaharienne au moment où cette publication a été rédigée ;
- l'étude TEDS-M (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) sur l'éducation et le perfectionnement du personnel enseignant les mathématiques de 2008 au Botswana, seul pays d'Afrique subsaharienne parmi les 17 pays participants ;
- les enquêtes STEP (*Skills Toward Employment and Productivity*) menées en 2012–2013 au Ghana et au Kenya, qui sont à ce jour les deux seuls pays d'Afrique subsaharienne parmi les douze pays participants.

Les connaissances disciplinaires des enseignants

La connaissance disciplinaire, ou connaissance de la matière enseignée, fait référence au corpus de connaissances et d'informations que les enseignants enseignent et que les élèves sont censés apprendre dans une discipline scolaire pour progresser dans leur éducation, tel qu'il est défini par le curriculum officiel. Ci-après, nous considérons des données probantes sur la connaissance disciplinaire des enseignants provenant de quatre sources : IPS/SDI, SACMEQ III, STEP et TEDS-M.

Éléments probant issus des enquêtes SACMEQ III

SACMEQ III est la source la plus récente de données multi-pays sur les connaissances disciplinaires des enseignants³⁶. Dans quatorze pays d'Afrique subsaharienne, on a soumis les enseignants des élèves de sixième année des écoles d'un échantillon à un test dont les questions étaient extraites des tests de mathématiques et de lecture auquel avaient été soumis leurs élèves³⁷.

En lecture, la plupart des enseignants possèdent le minimum de connaissances disciplinaires pour enseigner (pour la définition des seuils, voir l'encadré 4.3). En mathématiques cependant, plus de 10 % des enseignants de quatre systèmes éducatifs – ceux d'Afrique du Sud, du Malawi, de Zambie et de Zanzibar – n'avaient pas ce minimum (graphique 4.14). Parmi ces systèmes, celui de Zanzibar constitue un cas extrême, avec 33 % des enseignants n'atteignant pas le niveau minimum requis ; et, malheureusement, les dernières données datant de 2013 montrent que cette proportion est même passée à 50 %.

ENCADRÉ 4.3

Définitions des connaissances disciplinaires minimales des enseignants

Les enquêtes du SACMEQ (*Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality*, ou Consortium d'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation) définissent huit niveaux de développement cognitif, le niveau 6 constituant le seuil minimum pour un enseignant compétent. Ce niveau semble être l'équivalent du niveau 3 de l'évaluation de l'alphabétisation des adultes de la Banque mondiale intitulé « Compétences en employabilité et productivité » (STEP) et qui adapte les scores à la mesure de la capacité cognitive utilisée dans les enquêtes Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC– *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) réalisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Niveau 6 de compétence en lecture du SACMEQ (« lecture et inférence ») : à ce niveau de compétence, un enseignant est capable de lire « des textes [longs] (de type narratif, documentaire ou descriptif) et rassembler des informations disséminées dans le texte pour en déduire l'intention de l'auteur ». L'exécution de ces tâches met en jeu la compétence de l'enseignant à : (a) interpréter différents types de textes, tirer des conclusions, établir des liens entre des informations dispersées ; (b) d'extraire des informations de documents d'une présentation « non conventionnelle » (n'ayant pas une logique de direction de gauche à droite) ; et (c) discerner les intentions ou les motivations d'un auteur au-delà du contenu du texte.

Niveau 6 de compétence en mathématiques du SACMEQ : à ce niveau, un enseignant possède les compétences nécessaires pour : (a) résoudre des problèmes à opérations multiples de taux, de nombres décimaux et sous forme de fractions en usant l'ordre correct des opérations ; (b) traduire des informations présentées sous forme graphique ou verbale sous une forme utilisable dans la résolution d'un problème mathématique donné (utilisation de symboles, mise en opérations, mise en équation) ; et (c) recouper ses réponses avec des connaissances non fournies avec l'énoncé. En d'autres termes, l'enseignant est capable de résoudre des problèmes mathématiques complexes et précis ; interpréter des indications graphiques ou verbales pour déterminer l'ordre des calculs à effectuer ; et convertir et utiliser différentes unités de mesure (temps, distance et poids).

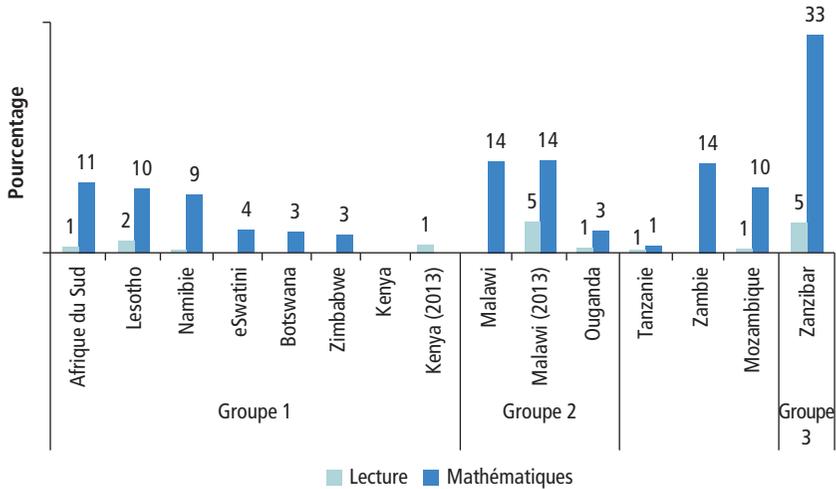
Niveau 3 en « alphabétisation » du STEP : À ce niveau de compétence, un adulte est capable de comprendre et d'utiliser des textes denses ou longs, y compris ceux qui apparaissent sous des formats continus, non continus, mixtes ou sur plusieurs pages. Les tâches demandent au répondant d'identifier, d'interpréter ou d'évaluer une ou plusieurs informations et mobilisent souvent plusieurs niveaux d'inférence. De nombreuses tâches exigent du répondant qu'il produise du sens à la lecture de gros blocs de texte ou qu'il effectue des opérations en plusieurs étapes pour identifier et formuler des réponses. Souvent, les tâches exigent également que le répondant sache ignorer le contenu textuel non pertinent ou non adéquat pour répondre avec précision. Des informations concurrentes sont souvent présentes sans qu'émerge nettement la réponse exacte.

Sources : Directives méthodologiques SACMEQ et STEP.

Note : Pour plus de détails, voir l'annexe D.4 en ligne, tableaux D.4.1 et D.4.2.

Graphique 4.14 Part des enseignants de sixième année n'ayant pas les compétences minimales en lecture et en mathématiques dans les pays du SACMEQ

Valeurs exprimées en pourcentage. Dernières données disponibles



Source : Varly (2016), sur la base de l'analyse des données SACMEQ III (2007) ; données SACMEQ IV (2013) pour le Kenya et le Malawi.

Note : Ce graphique montre le pourcentage d'enseignants obtenant des résultats inférieurs aux niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques. Pour la définition de ces niveaux de compétence minimum, voir l'encadré 4.3. Dans certains pays, moins de 0,5 % des enseignants ont reçu un score inférieur au niveau minimal de compétence ; pour ceux-là, aucune représentation de graphique de barre n'apparaît pour le sujet concerné (lecture ou mathématiques). Maurice, qui est un pays qui participe aux évaluations du SACMEQ, est exclu ici car les enseignants n'y ont pas été évalués. Pour la définition des connaissances minimales en lecture et en mathématiques, voir l'encadré 4.3.

La connaissance disciplinaire s'est améliorée dans tous les pays du SACMEQ entre 2000 et 2007, avec des gains d'environ 0,5 écart-type en moyenne (Makuwa, 2011). Bethell (2016) avertit toutefois que les résultats du SACMEQ montrent seulement que la plupart des enseignants maîtrisent le programme. Les scores généralement faibles des élèves dans les pays du SACMEQ suggèrent que la plupart des enseignants de ces pays ne possèdent pas les connaissances approfondies requises pour transmettre une véritable compréhension à leurs élèves, en particulier en mathématiques.

Bietenbeck, Piopiunik et Wiederhold (2017) estiment, sur la base des données du SACMEQ, (a) qu'une augmentation de l'écart-type dans les connaissances disciplinaires des enseignants augmente les performances des élèves de 0,03 écart-type et (b) que les manuels ont un impact positif uniquement pour les élèves suivant des cours dispensés par enseignants aux scores les plus élevés. Dans les pays où la politique officielle est à l'enseignement dans une langue européenne, les enseignants font face à des difficultés supplémentaires (ce qui est abordé dans le détail dans le chapitre 3).

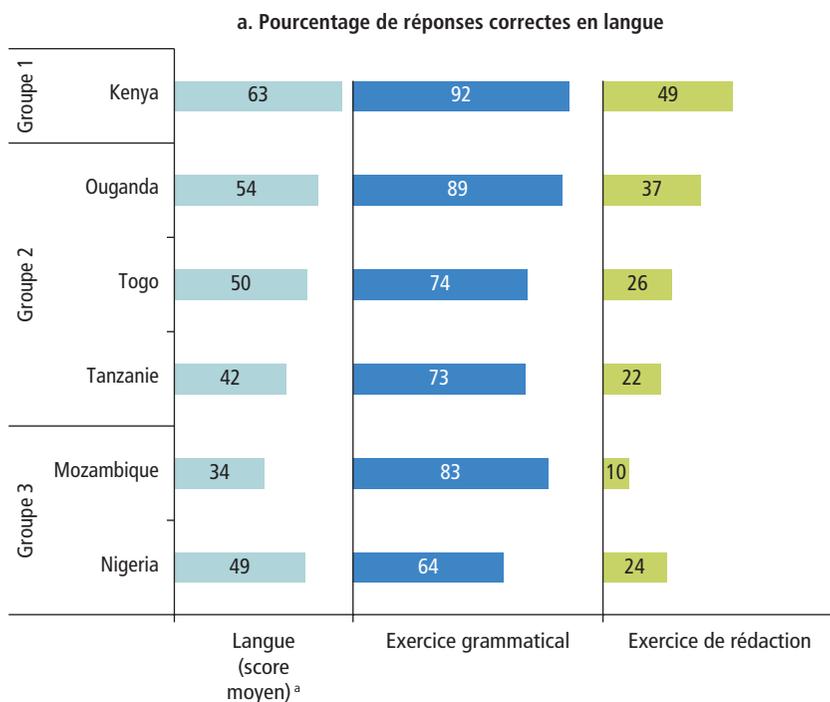
Éléments probants issus des enquêtes IPS/SDI

Contrairement aux enquêtes SACMEQ, les enquêtes IPS/SDI s'appuient sur l'opinion d'experts pour définir les questions auxquelles un minimum de 80 % d'enseignants devra apporter une réponse correcte, que ce soit en langues ou en mathématiques ; elles ne fournissent cependant aucune information sur ce que signifie ce seuil en termes de connaissances disciplinaires spécifiques des enseignants³⁸. Varly (2016) a tenté d'exprimer les résultats des enquêtes IPS/SDI sur l'échelle SACMEQ en utilisant la méthode du signet³⁹ ; malheureusement, les questions des tests des deux enquêtes se sont révélées trop différentes pour qu'un lien puisse être établi entre ces deux enquêtes. Les résultats des enquêtes IPS/SDI n'en sont pas moins dignes d'intérêt.

D'après les données de six des pays étudiés, les enseignants de quatrième année ont répondu correctement à la moitié seulement des questions sur les tests de langue et de mathématiques qui leur ont été posées (graphique 4.15) et seulement

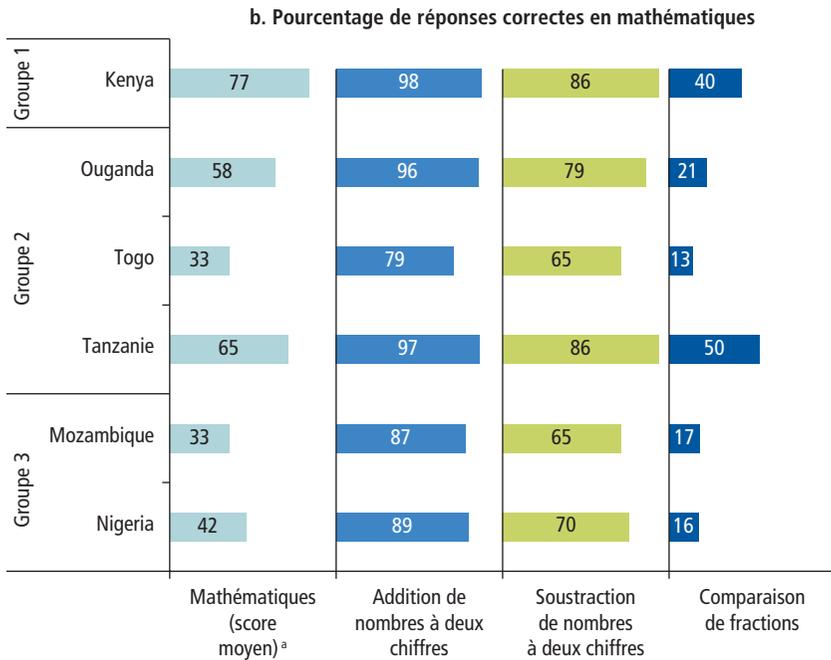
Graphique 4.15 Scores moyens des enseignants de quatrième année aux évaluations IPS/SDI dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Données d'enquêtes ayant eu lieu entre 2012 et 2016



(suite page suivante)

Graphique 4.15 (suite)



Source : Construit à partir des données de Molina et Martin (2015).

Note : IPS/SDI = indicateurs de prestation de services. Les données pour le Nigeria ne représentent que les quatre États participant à l'enquête : Anambra, Bauchi, Ekiti et Niger. Pour les années des enquêtes IPS/SDI des différents pays, voir le tableau 4.4. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

a. La part des enseignants de quatrième année ayant obtenu un score de 80 % aux tests de mathématiques et de langue dans le cadre de l'évaluation IPS/SDI est la suivante : 39 % au Kenya, 19 % en Ouganda, 3 % au Togo, 21 % en Tanzanie, 1 % au Mozambique et 4 % au Nigeria – pour une moyenne de 16 % sur ces six pays.

16 % des enseignants atteignaient le niveau minimum de compétence requis⁴⁰. Ces résultats sont beaucoup plus alarmistes que ceux des enquêtes SACMEQ III. Au Mozambique, par exemple, les données IPS/SDI montrent que seulement 1 % des enseignants atteignent le seuil minimum de compétence, tandis que les données du SACMEQ suggèrent que 99,4 % atteignent le niveau minimum en lecture et 90,1 % en mathématiques. Les étalons utilisés par les enquêtes IPS/SDI et SACMEQ sont clairement très différents. Ils convergent cependant quant au classement des connaissances disciplinaires des enseignants par pays : les deux enquêtes placent les enseignants kenyans devant leurs confrères d'Ouganda, du Mozambique et de Tanzanie.

Les enquêtes IPS/SDI révèlent le niveau des connaissances qu'ont les enseignants de différentes disciplines. Les questions de rédaction dans le test de langue causent des difficultés particulières : seulement 32 % des enseignants

en moyenne y ont apporté des réponses correctes. En mathématiques, les enseignants obtiennent généralement de bons résultats pour ce qui est des additions de nombres à deux chiffres, bien que 8 % en moyenne continuent à obtenir des résultats erronés sur ces questions d'examen. La proportion d'enseignants donnant des réponses correctes chute à une moyenne de 77 % pour la soustraction à deux chiffres (des opérations mathématiques d'une difficulté correspondant à un niveau de deuxième ou troisième année de primaire) et elle chute plus bas encore (à 54 % et 28 % respectivement) pour les questions touchant à des nombres comportant des décimales ou à la comparaison de fractions. Comme dans l'enquête SACMEQ, les enseignants kenyans dominent dans les classements IPS/SDI, tandis que les enseignants du Mozambique obtiennent les scores les plus bas ; contrairement au SACMEQ cependant, les scores de mathématiques ne sont pas toujours inférieurs aux scores de lecture.

Éléments probants issus des enquêtes STEP

Les enquêtes STEP ont évalué les acquis cognitifs de citoyens adultes âgés de 15 à 64 ans sélectionnés de manière aléatoire par des tests permettant de lire les résultats en utilisant l'échelle de référence du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE. Bien non spécifiquement conçus pour enquêter sur les enseignants, les échantillons comptent généralement un petit nombre d'enseignants. Ces données fournissent donc des indications utiles, même si, reposant sur un échantillon limité, les erreurs-types des estimations sont plus élevées. Pour les deux pays d'Afrique subsaharienne ayant participé aux enquêtes STEP, à savoir le Ghana et le Kenya, deux questions sont particulièrement pertinentes : (1) quelle est la répartition des capacités cognitives des enseignants sur l'échelle du PIAAC⁴¹ ? ; (2) comment les enseignants se situent-ils par rapport aux autres travailleurs en termes de capacités cognitives dans chacun des pays ?

Les résultats des tests cognitifs des enseignants. Les données pertinentes par rapport à la première question figurent dans le tableau 4.5. Au Ghana, seuls 20 % des enseignants du primaire et 36 % des enseignants du secondaire obtiennent un score de niveau 3 ou supérieur, seuil minimum qui correspond à notre avis au niveau 6 du SACMEQ. Ces pourcentages sont extrêmement modestes, ce qui est d'autant plus alarmant que 89 % des enseignants du secondaire ont reçu une éducation dans le post-secondaire et que les tests STEP se déroulent en langue vernaculaire. Parmi les enseignants du primaire, près du tiers se classent au niveau 1 ou inférieur, très en dessous du niveau qu'on attend d'un enseignant compétent. Aux deux niveaux, environ la moitié des enseignants se retrouvent au niveau 2.

Au Kenya, les données ne permettent pas de distinguer les enseignants du primaire de ceux du secondaire. La situation semble néanmoins similaire à celle du Ghana : seuls 28 % des enseignants obtiennent un niveau de 3 ou plus (ce qui

Tableau 4.5 Répartition des enseignants par niveau de compétence PIAAC au Ghana et au Kenya

Niveau de compétence	Ghana (2012)				Kenya (2013)	
	Enseignants du primaire		Enseignants du secondaire		Ensemble des enseignants ^a	
	Pourcentage	Écart-type	Pourcentage	Écart-type	Pourcentage	Écart-type
Inf. au niveau 1	8,0	4,3	1,7	3,1	10,2	4,0
Niveau 1	24,1	6,8	13,5	8,9	21,2	5,5
Niveau 2	47,6	9,4	48,6	11,1	40,1	7,2
Niveau 3 ^b	19,7	7,2	34,5	9,7	22,9	6,3
Niveau 4 ou 5	0,6	1,3	1,7	2,6	5,5	4,4
Total	100		100		100	
<i>Nombre d'observations</i>		74		49		87

Source : Varly (2016), sur la base de l'analyse des données des enquêtes STEP au Ghana et au Kenya.

Note :

a. Exclut les professeurs d'université.

b. Définition équivalente au niveau 6 du SACMEQ III et donc du niveau minimum de compétence pour un enseignant.

est comparable à la proportion au Ghana pour les échantillons combinés d'enseignants du primaire et du secondaire) et 10 % des enseignants ont des scores correspondant à un niveau inférieur au niveau 1.

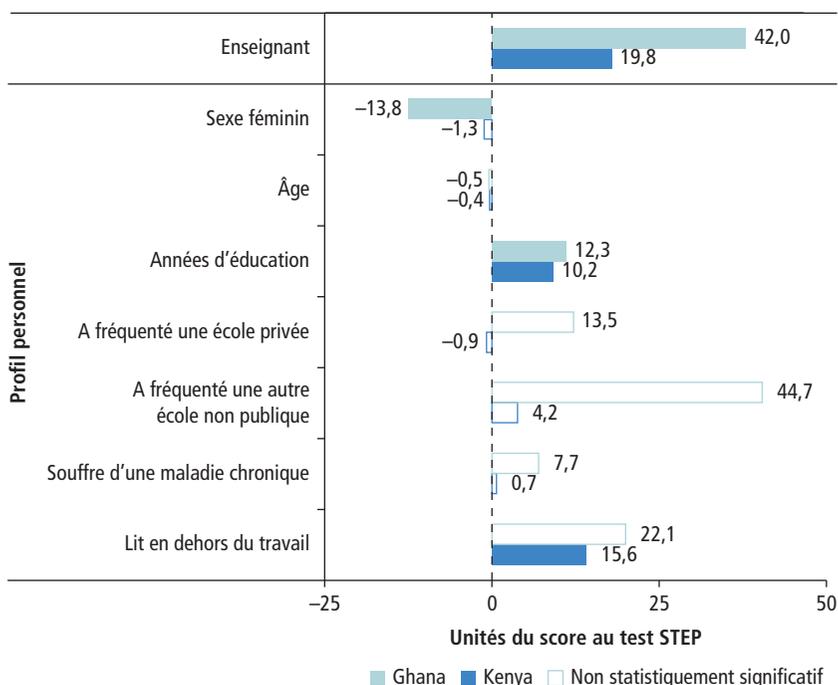
Les résultats pour le Kenya sont intéressants parce que ce pays participe aux enquêtes IPS/SDI, SACMEQ et STEP. Bien que les données IPS/SDI et SACMEQ donnent des résultats radicalement différents, les données IPS/SDI et STEP concordent. Les données IPS/SDI montrent qu'environ 35 % des enseignants kenyans possèdent le minimum de connaissances disciplinaires requises pour enseigner, ce qui est comparable au chiffre de 28 % tiré des données STEP. Ces résultats plaident pour l'amélioration de la mesure des connaissances disciplinaires des enseignants dans les efforts futurs pour recueillir des données sur cette question ⁴².

Les capacités cognitives des enseignants par rapport aux autres travailleurs du secteur des services Nous utilisons une analyse de régression pour comparer les capacités cognitives des enseignants avec celles des autres travailleurs du secteur des services ⁴³. La variable dépendante choisie est le score au test d'alphabétisation IPS/SDI, tel que mesuré sur l'échelle PIAAC. Les variables indépendantes sont le statut d'enseignant du répondant ainsi qu'un vecteur de variables ayant trait au profil personnel du répondant : âge, sexe, nombre d'années d'études, type d'école fréquentée (ce qui est un indicateur supplétif du milieu socioéconomique d'origine), maladie chronique (indicateur supplétif de l'état de santé) et habitudes de lecture en dehors du travail.

Les résultats montrent que, toutes choses étant égales par ailleurs, les scores de lecture des enseignants ghanéens sont supérieurs de 42 points à ceux des autres travailleurs des services ; la différence entre les scores des enseignants du primaire et du secondaire n'est quant à elle pas statistiquement significative (graphique 4.16). Au Kenya, les enseignants obtiennent 19,8 points de plus, toutes choses étant égales par ailleurs. Il est possible que

Graphique 4.16 Analyse de régression des scores de lecture enseignants et d'autres travailleurs du secteur des services au Ghana et au Kenya

Chiffres de 2013



Source : Analyse des données de l'enquête STEP menée auprès d'adultes âgés de 15 à 64 ans au Ghana et au Kenya en 2013.

Note : Les barres représentées dans ce graphique correspondent aux estimations du coefficient de régression (en unités de score du test sur l'échelle STEP), la barre supérieure de chaque paire de barres montrant la variable de régression en question illustrant l'estimation pour le Ghana et la barre inférieure, pour le Kenya ; les barres sont pleines pour les valeurs statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 % ou plus, tandis que les barres vides indiquent que les valeurs ne sont pas statistiquement significatives. Pour les variables catégorielles, la taille des barres indique la différence de score entre le groupe identifié par la variable de régression et la catégorie omise, toutes choses étant égales par ailleurs. Au Ghana, par exemple, les enseignants obtiennent un score supérieur de 42,0 points de celui de leurs homologues du secteur des services, en tenant compte du sexe, de l'âge, des années d'études, du type d'école fréquentée, de l'état de santé et des habitudes de lecture. Les catégories omises pour chacune des variables qualitatives sont identifiées dans le tableau 5.1 de l'annexe en ligne ; les résultats complets de la régression sont également présentés dans ce tableau placé en annexe. Des informations détaillées sur les enquêtes STEP sont disponibles à l'adresse suivante : <http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about>.

les scores plus élevés des enseignants reflètent un biais de sélection ou l'impact d'autres explications plausibles :

- les enseignants sont recrutés parmi les individus ayant les meilleures compétences ;
- les enseignants ont amélioré leurs capacités cognitives au fil du temps (mais avaient des capacités cognitives égales ou inférieures à celles des autres travailleurs au moment de leur recrutement).
- les enseignants pratiquent plus la lecture (à l'école et à l'extérieur) que les autres travailleurs⁴⁴ ;
- les enseignants ont une plus grande familiarité avec les tests d'alphabétisation que les autres travailleurs.

Résultats issus des examens d'admission à l'enseignement post-secondaire au Kenya

L'admission à des programmes de formation des enseignants ou d'autres programmes dans des établissements d'enseignement post-secondaire du Kenya dépend largement des résultats obtenus au *Kenya Certificate of Secondary Education* (KCSE), un examen national dispensé par le *Kenya National Examination Council* (KNEC) qui est basé sur le curriculum en vigueur. Le service de placement central des universités et collèges du Kenya (KUCCPS – *Kenya Universities and Colleges Central Placement Service*) détermine le placement des candidats dans les universités et les autres établissements publics de l'enseignement post-secondaire sur la base des résultats KCSE au moyen de seuils d'admission pour les différents programmes⁴⁵.

Les données du KNEC permettent d'évaluer la qualité des futurs enseignants du primaire et du secondaire au Kenya. Les données disponibles se rapportent à l'exercice d'admission de 2015 ; l'ensemble de données comprend les scores KCSE de tous les étudiants qui ont passé l'examen, mais uniquement les décisions d'admission concernant les étudiants admis dans les établissements d'enseignement post-secondaire publics. Environ 12 000 candidats ont été admis dans des programmes de niveau universitaire et 85 000 candidats dans des programmes d'études post-secondaires non supérieures. Environ 17 % des nouveaux étudiants ont été acceptés dans des programmes de formation d'enseignants, 96 % d'entre eux pour des cours de niveau universitaire et 4 % pour des études professionnelles. Les scores KCSE des personnes engagées dans des programmes de formation des enseignants de niveau universitaire (et qui une fois diplômés pourront enseigner dans les établissements du secondaire) étaient généralement plus élevés, avec des moyennes pondérées comprises dans une fourchette entre 51 et 84, là où les personnes suivant des études post-secondaires non supérieures avaient des scores compris dans une fourchette entre 32 et 77.

Les analyses de régression des données montrent que parmi les nouveaux entrants dans des programmes d'études post-secondaires non supérieures, ceux

admis dans des programmes de formation des enseignants obtenaient de meilleurs résultats au KCSE que ceux admis dans d'autres domaines d'études, avec des notes supérieures de 5,6 points (c'est-à-dire un score environ 10 % supérieur), une différence se réduisant par contre de près de 1 point pour les femmes admises à ces cours (tableau 4.6)⁴⁶. Toutefois, parmi les personnes admises à des cours de niveau universitaire, celles suivant une formation d'enseignant obtenaient une note inférieure de 3,0 points (soit d'environ 5 %), une différence se creusant de 1,3 point supplémentaire chez les femmes admises à ces programmes. Les différences de scores peu importantes laissent penser que les programmes de formation des enseignants au Kenya restent à même d'attirer de bons éléments parmi les diplômés du secondaire.

Éléments probants issus de l'enquête TEDS-M sur les capacités cognitives des futurs enseignants

Le Botswana était le seul pays d'Afrique subsaharienne parmi les 17 pays ayant participé au projet d'étude sur l'éducation et le perfectionnement du personnel enseignant les mathématiques (TEDS-M) de l'IEA⁴⁷. L'enquête de 2008 a soumis des futurs enseignants de mathématiques en fin de cursus de formation initiale à des tests de connaissances disciplinaires et pédagogiques (comme examiné en détail dans l'encadré 4.4). Le cursus de formation initiale prépare les enseignants avec ou sans spécialité mathématiques dans l'enseignement

Tableau 4.6 Analyse de régression des résultats aux examens des étudiants admis aux programmes de formation des enseignants par rapport à des programmes dans d'autres domaines au Kenya

Chiffres de 2015

	Programme d'études professionnelles		Programme de niveau universitaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)
Programme de formation des enseignants	6,51*** (0,30)	5,57*** (0,42)	-2,46*** (0,06)	-2,96*** (0,08)
Sexe féminin	-2,81*** (0,14)	-2,92*** (0,14)	-2,24*** (0,05)	-2,45*** (0,05)
Programme de formation des enseignants x Sexe féminin		1,95*** (0,60)		1,10*** (0,12)
Constante	50,04*** (0,10)	50,10*** (0,10)	67,27*** (0,03)	67,36*** (0,03)
R ² ajusté	0,068	0,069	0,045	0,046
Nombre d'observations	12 038	12 038	86 043	86 043

Source : Analyse des résultats des épreuves de la session du certificat d'enseignement secondaire au Kenya (KCSE) de 2015 et des admissions dans les établissements publics d'enseignement post-secondaire.

Note : Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.

Statistiquement significatif : *** = 1 %.

primaire, d'enseignants de mathématiques dans le premier cycle ou deuxième du secondaire. L'enquête a également recueilli des données sur les mécanismes d'assurance qualité de chaque pays tels que l'évaluation et l'accréditation des programmes de formation des enseignants, la sélection des candidats à ces programmes et la certification des diplômés qui les terminent. Les scores TEDS-M ont une valeur centrale de 500 et un écart-type de 100 ; de plus, deux niveaux de compétence sont signalés (Tatto *et al.*, 2012).

Deux caractéristiques des données multi-pays de TEDS-M sont à signaler⁴⁸. Premièrement, dans les pays dotés de mécanismes d'assurance de la qualité des enseignants relevés par l'équipe de recherche TEDS-M, les futurs enseignants ont obtenu de meilleurs résultats sur les tests de connaissance disciplinaire – ce

ENCADRÉ 4.4

Formation initiale des enseignants de mathématiques du primaire et du secondaire au Botswana : résultats de l'enquête TEDS-M

Le Botswana possède un système mixte classique de formation initiale où les futurs enseignants suivent soit un cursus universitaire, soit des programmes dans des institutions de formation des enseignants qui n'ont pas un statut d'université. Pour s'y inscrire, les futurs enseignants du primaire doivent posséder au minimum un diplôme de fin d'études secondaires (*Botswana General Certificate of Secondary Education ou BGSCCE*) et avoir réussi les épreuves de mathématiques. Pour ce qui est de l'enseignement en secondaire, tous les candidats aux programmes de formation des enseignants doivent posséder au minimum le BGCSE ou une qualification équivalente, et avoir obtenu la note maximale à l'épreuve de mathématiques. Pour être admis au programme de formation universitaire supérieur à l'enseignement de l'*University of Botswana*, un premier diplôme (passé avec l'équivalent d'une mention « assez bien », *lower second-class pass*) est requis. Ces dernières années, des inquiétudes se sont exprimées quant au fait que les programmes de formation des enseignants en mathématiques attirent des candidats moins solides car ils tendent à recruter des étudiants qui ne sont pas admissibles aux programmes plus exigeants de licences universitaires (BSc) (Garegae, Mzwinila et Keitumetse, 2008).

Le programme de formation initiale n'est suivi d'aucun test à l'issue du stage de formation nécessaire à la certification des nouveaux enseignants, mais pour exercer les candidats devront justifier : d'un diplôme d'enseignement pour le degré primaire pour les enseignants du primaire, d'un diplôme d'enseignement pour le degré secondaire ou de l'achèvement d'une formation dans un institut supérieur de formation des enseignants pour les enseignants du premier cycle du secondaire et une licence en enseignement pour le degré secondaire pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire.

(suite page suivante)

Encadré 4.4 (suite)

Les enseignants du primaire sont censés enseigner toutes les matières, mais une nouvelle tendance à la spécialisation se dessine dans certains domaines, tels que l'enseignement primaire, les mathématiques et les sciences.

Même avec son revenu moyen supérieur, le Botswana fait face aux mêmes difficultés immenses que la plupart des pays à revenu faible à intermédiaire : charges de travail importantes, pénurie de ressources d'enseignement et d'apprentissage, grand nombre d'élèves par classe, manque de salles de classe et grande hétérogénéité des élèves en termes de capacités et de langues utilisées à la maison. Par ailleurs, comme les classes sont surchargées, avec une forte hétérogénéité des élèves en termes de réussite scolaire, les enseignants ont besoin de temps supplémentaire pour pouvoir dispenser les cours de rattrapage nécessaires. Enseigner dans les établissements secondaires du premier cycle est compliqué parce que la plupart des apprenants ont une maîtrise limitée de l'anglais, qui est la langue d'enseignement des mathématiques.

Le rapport national TEDS-M pour le Botswana prédit que beaucoup de nouveaux enseignants se retrouveront en situation d'épuisement professionnel (ou « burn-out au travail »), avec des effets négatifs sur la qualité du système éducatif. Les enseignants ont tendance à reprocher aux instituts de formation des enseignants et à leurs programmes de ne pas leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour gérer des classes hétérogènes ou de grande taille. De surcroît, pour différentes raisons, au Botswana la profession d'enseignant était autrefois perçue plus favorablement qu'elle ne l'est actuellement, notamment en termes d'avantages supplémentaires, dont le logement. Les enseignants ont tendance à s'appuyer sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant et la qualité de leur travail, mesurée par le taux de réussite des élèves aux examens externes, s'est détériorée.

Source : Ingvarson *et al.* (2013).

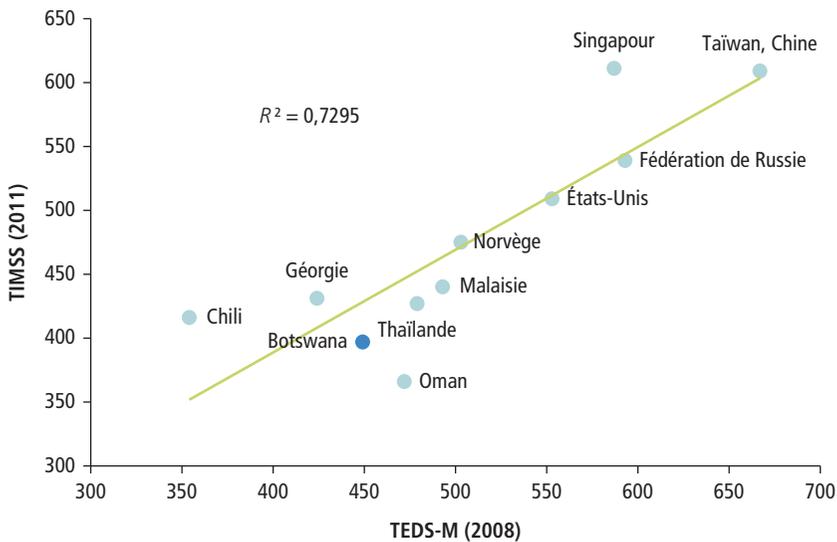
qui n'est pas un résultat surprenant puisque ces pays ont également tendance à avoir un PIB par habitant plus élevé⁴⁹. Les mécanismes d'assurance qualité du Botswana ont été jugés « relativement robustes » mais néanmoins les futurs enseignants de mathématiques n'y ont pas obtenu des résultats aussi bons qu'on aurait pu s'y attendre. Deuxièmement, les scores des connaissances disciplinaires et pédagogiques étaient étroitement liés (avec un coefficient de régression R^2 de 0,96) et ces scores tendaient à augmenter avec le niveau d'études. Les résultats en matière de connaissances disciplinaires au Botswana différaient toutefois peu entre les futurs enseignants du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire. Les scores sur les connaissances pédagogiques montraient quant à eux un déclin paradoxal avec le niveau d'instruction.

Pour mieux faire ressortir les implications potentielles des résultats de TEDS-M, nous les avons rapprochés des résultats de l'étude de 2011 sur les

tendances internationales en mathématiques et en sciences (TIMSS) pour l'échantillon de pays ayant participé aux deux études (graphique 4.17). Les scores des deux enquêtes étaient fortement corrélés (avec un coefficient de détermination R^2 de 0,73). Le score TEDS-M du Botswana dépassait celui du Chili et de la Géorgie (des pays au PIB par habitant supérieur d'environ 35 à 40 % à celui du Botswana en 2016), mais son score TIMSS était plus faible. La meilleure connaissance disciplinaire des futurs enseignants du Botswana ne se traduit donc pas, pour une raison ou une autre, par de meilleurs résultats d'apprentissage qu'au Chili ou en Géorgie. Cela pourrait s'expliquer de différentes façons, et notamment par l'éventualité qu'au Botswana davantage d'enseignants potentiels finissent par occuper des emplois non enseignants après avoir terminé leur formation initiale ou encore par des conditions d'enseignement moins propices à l'apprentissage.

Plus généralement, la relation entre les scores des enquêtes TEDS-M 2008 et TIMSS 2011 a des implications claires en matière de recrutement des enseignants. Le Ghana, pays à revenu intermédiaire d'Afrique subsaharienne, n'a pas participé à l'enquête TEDS-M mais a participé, comme le Botswana, à l'enquête

Graphique 4.17 Rapport entre les résultats des tests TEDS-M 2008 et TIMSS 2011 au Botswana et dans d'autres pays du monde



Source : Varly (2016), sur la base de données tirées des rapports TIMED (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) sur l'étude de la formation et du développement des enseignants en mathématiques et TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) sur les tendances internationales dans l'enseignement des mathématiques et des sciences.

Note : Dans tous ces pays, les élèves testés dans le cadre de l'enquête TIMSS 2011 étaient en huitième année, sauf au Botswana, où il s'agissait d'élèves de neuvième année.

TIMSS 2011. Le Ghana présentait les scores TIMSS les plus faibles de l'échantillon de pays, avec un score moyen de 331, situé à près de 2 écarts-types en dessous de la valeur centrale de l'échelle internationale (500). Sur la base de la relation entre TIMSS et TEDS-M illustrée dans le graphique 4.17, on peut s'attendre à ce que le score TEDS-M du Ghana soit d'environ 320, soit 2 écarts-types en dessous de la valeur centrale de l'échelle internationale. Comme les résultats des tests suivent de près le PIB par habitant (Hanushek et Woessmann, 2012), la plupart des économies d'Afrique subsaharienne (qui tendent à être plus pauvres que le Botswana ou le Ghana) occupent probablement l'extrémité inférieure des distributions des résultats d'examen TEDS-M et TIMSS, avec des scores moyens situés bien au-dessous de la valeur centrale de l'échelle internationale (à probablement 2 écarts-types en dessous de la valeur centrale).

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la situation est donc propice au développement d'un cercle vicieux : le faible niveau d'apprentissage cognitif des futurs enseignants entrave les résultats d'apprentissage de leurs futurs élèves, ce qui rend plus difficile l'amélioration de la qualité du recrutement dans les décennies à venir²⁰. Stopper cette spirale descendante pose de nombreuses difficultés et pourrait nécessiter la mise en place de normes minimales pour le recrutement des enseignants, d'un niveau correspondant *a minima* à un niveau d'études du deuxième cycle du secondaire pour les futurs enseignants du primaire.

Adopter un standard minimal de ce type comme règle empirique générale (plutôt que de tester toutes les recrues potentielles pour faire une première sélection) ne solliciterait que modérément les systèmes de collecte et de traitement de données qui sont déjà grevés à l'excès dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Elle se fonde également sur l'estimation de Ross (2009) (citée dans PME, 2012, p. 115) qui établissait qu'une différence de 0,5 écart-type dans les résultats des tests équivaut à peu près à une année de scolarité – ce qui laisse entendre que l'écart entre les scores TEDS-M et TIMSS entre le Botswana et le Ghana d'une part et les pays à revenu élevé de l'autre serait équivalent à un différentiel de quatre années de scolarisation. Les diplômés du deuxième cycle du secondaire en Afrique subsaharienne auraient ainsi à peu près les mêmes capacités cognitives que les individus ayant un niveau du premier cycle du secondaire dans les pays à revenu élevé. Ce raisonnement laisse également supposer que pour que les élèves du primaire des pays d'Afrique subsaharienne bénéficient d'un enseignement dispensé par des enseignants ayant les mêmes capacités cognitives que ceux des pays à revenu élevé, il faudrait que leurs enseignants aient au moins complété des études de deuxième cycle du secondaire.

Comme la plupart des règles empiriques, cette norme minimale de recrutement d'enseignants doit toutefois être adaptée au contexte local en tenant compte de facteurs tels que son accessibilité financière et son degré de priorité par rapport aux autres conditions requises pour rendre les écoles propices à

l'enseignement et à l'apprentissage. Plus important encore, si la connaissance disciplinaire et le niveau d'instruction formel des enseignants ne sont que faiblement corrélés, la règle empirique sur les standards minimaux de recrutement des enseignants doit donc être appliquée avec souplesse.

Les connaissances et pratiques pédagogiques des enseignants

Les connaissances pédagogiques ont trait la maîtrise d'un sujet donné par les enseignants ainsi que des modalités d'enseignement les plus efficaces qui s'y rapportent. Elles font référence à la capacité à : (a) structurer et représenter un contenu disciplinaire aux fins d'un enseignement direct ; (b) identifier les conceptions communes, idées fausses et difficultés rencontrées par les élèves étudiant la matière ; et (c) utiliser des méthodes appropriées pour répondre aux difficultés d'apprentissage spécifiques des élèves (Rowan *et al.*, 2001).

La pratique de l'enseignement fait référence aux actions des enseignants qui ont une incidence sur ce qui se passe en classe. Shulman (1986) met l'accent sur des compétences telles que le fait de savoir programmer et planifier les leçons, gérer les dynamiques de classe, utiliser des techniques de questionnement pour impliquer les élèves dans l'apprentissage, etc. RTI International (2015) y ajoute des dimensions supplémentaires, telles que la fréquence des évaluations et leur utilisation dans la pratique pédagogique, le séquençage des programmes scolaires, l'utilisation de l'innovation dans l'enseignement, et les attitudes et comportements professionnels qui articulent les interactions entre enseignants et élèves.

Ces aspects multiformes des connaissances pédagogiques et de la pratique professionnelle des enseignants sont difficiles à mesurer et, par conséquent, les données s'y rapportant sont rares (Cohen et Goldhaber, 2016). Les enquêtes IPS/SDI menées dans différents pays d'Afrique subsaharienne entre 2012 à 2016 font figure d'exception. Nous présentons ci-dessous, les informations disponibles provenant de ces enquêtes (Filmer, Molina et Stacy, 2016).

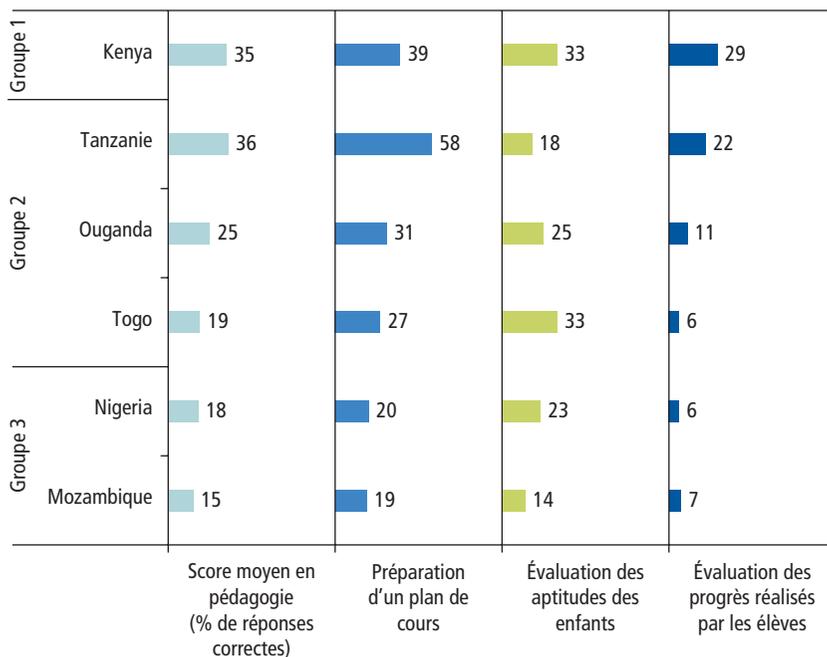
Les connaissances pédagogiques des enseignants

Les enquêtes IPS/SDI demandaient aux enseignants de l'échantillon de répondre à des questions de connaissance pédagogique ou d'effectuer des tâches spécifiques (comme par exemple préparer un plan de cours sur un sujet donné en utilisant des informations fournies pour cette tâche). Les données ont ensuite été notées afin d'obtenir un indice global des connaissances pédagogiques des enseignants.

Dans les pays les plus performants – le Kenya et la Tanzanie –, un peu plus du tiers des enseignants ont répondu correctement aux questions ayant trait à la pédagogie (graphique 4.18). Si près de 60 % des enseignants tanzaniens ont fait preuve de connaissances sur la manière de préparer des plans de cours, c'était le cas de moins de 20 % des enseignants mozambicains. Les enseignants capables d'évaluer les capacités et les progrès scolaires des élèves – deux

Graphique 4.18 Pourcentage moyen de réponses correctes des enseignants au test de connaissances pédagogiques dans les pays IPS/SDI

Valeurs pour les années 2012 à 2016 selon les pays



Source : Construit à partir des données de Molina et Martin (2015).

Note : IPS/SDI = indicateurs de prestation de services. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

Pour les années des enquêtes IPS/SDI des différents pays, voir le tableau 4.4.

domaines essentiels de connaissance pédagogique – ne forment qu'une faible minorité, pour une proportion comprise entre 6 % et 33 % selon les pays de l'échantillon.

La portée des pratiques et des compétences pédagogiques

La gestion des interactions avec les élèves est au cœur des pratiques pédagogiques d'enseignement en classe⁵¹. Les enquêteurs IPS/SDI ont collecté des informations sur ces interactions en utilisant un outil standardisé d'observation des enseignants dans les salles de classe échantillonnées pendant une période de temps donnée.

Pour évaluer la qualité de ces interactions, les résultats de Westbrook *et al.* (2013) – qui sont issus d'examen approfondis d'études menées dans des pays à revenu faible ou intermédiaire, en Afrique subsaharienne pour la plupart – sont instructifs : les élèves réussissent mieux lorsque l'enseignement leur est

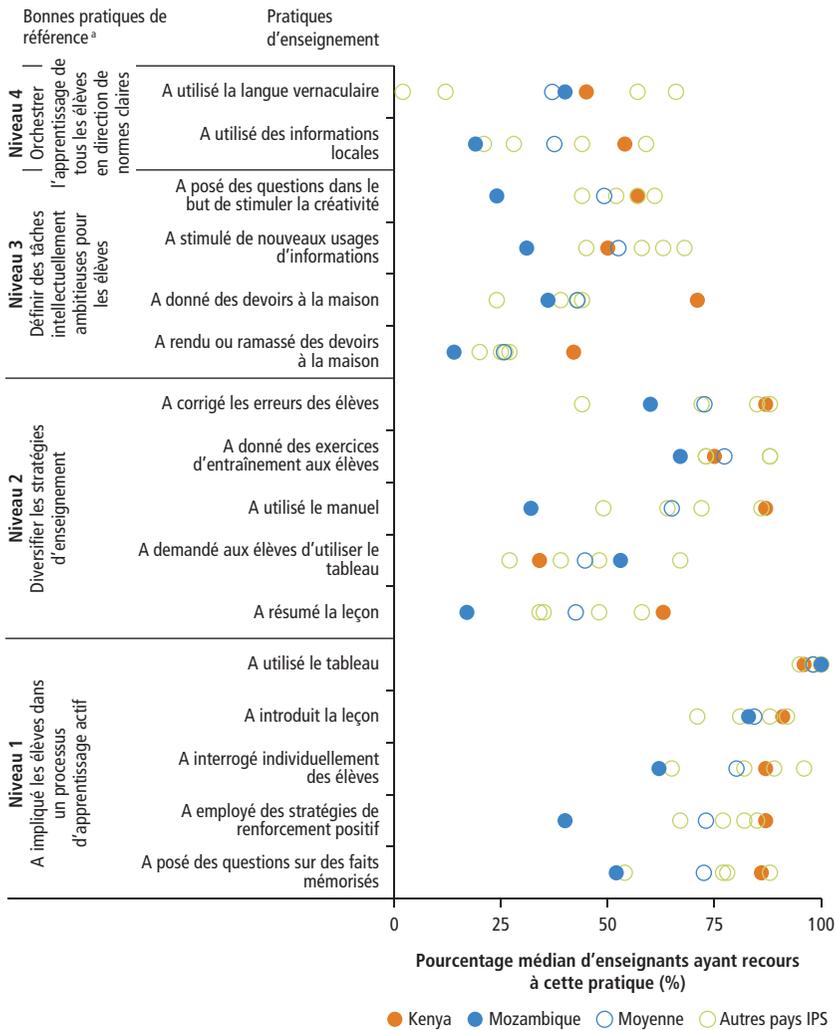
dispensé par enseignants qui considèrent que la pédagogie est principalement une forme de communication. Ces enseignants adaptent leur enseignement aux profils et aux besoins d'apprentissage de leurs élèves, mobilisent une variété de stratégies pour impliquer les élèves (comme fournir des retours, utiliser les langues vernaculaires, poser des questions ouvertes et ainsi de suite) et prennent des mesures pour créer des environnements d'apprentissage propices (par exemple, une ambiance de classe chaleureuse et où les élèves se sentent en sécurité, une dynamique collaborative entre élèves construite par le biais de travaux de groupe et ainsi de suite).

Adaptant sur la base de Darling-Hammond (2011), nous créons une échelle à quatre niveaux pour caractériser la qualité des interactions entre enseignants et élèves (graphique 4.19, colonne des « Bonnes pratiques de référence »)⁵². Bien qu'ils ne soient pas strictement linéaires, ces niveaux correspondent à des pratiques d'enseignement d'une sophistication, d'une intensité de l'effort et d'un impact probable croissants.

Les données provenant des enquêtes IPS/SDI peuvent être mises en correspondance avec cette échelle à quatre niveaux (graphique 4.19, colonne « Pratiques d'enseignement »)⁵³. La prévalence de chaque pratique pédagogique dans les classes échantillonnées dans le cadre des enquêtes IPS/SDI est représentée par des cercles en couleur sur le côté droit. Deux observations se dégagent des données. Tout d'abord, la plupart des enseignants dans les pays IPS/SDI font appel à des pratiques d'enseignement de niveau 1 : utilisation du tableau, présentation de la leçon, questions faisant appel à des faits et des informations déjà mémorisés. Les méthodes de niveau 2 requièrent des compétences ou des efforts pédagogiques particuliers (résumer la leçon, donner des devoirs à la maison puis les corriger et les rendre) et sont moins courantes. Deuxièmement, la diversité des pratiques pédagogiques s'éclaircit notablement aux niveaux 3 et 4 de l'échelle et la proportion d'enseignants utilisant une ou plusieurs des pratiques énumérées diminue également. Dans l'ensemble, il y a une grande diversité de situations dans les différents pays et une relative rareté du répertoire de pratiques pédagogiques des enseignants par rapport aux bonnes pratiques en la matière⁵⁴.

Le contraste entre le Kenya et le Mozambique est instructif. Au Kenya, où les élèves ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de lecture et de mathématiques de l'IPS/SDI que leurs homologues au Mozambique, un nombre beaucoup plus important d'enseignants observés ont donné des devoirs à la maison à leurs élèves et ont corrigé et rendu des devoirs, présenté et résumé leurs leçons, utilisé le manuel de l'enseignant, employé des stratégies de renforcement positif et donné aux élèves des exercices d'application pratique des apprentissages en classe (quant aux élèves, ils ont également plus fait usage de leurs manuels scolaires). L'analyse de régression des données pour le Mozambique rapportée par Molina et Martin (2015), montre que certaines des pratiques de classe de ces enseignants ont été déterminantes pour l'apprentissage des élèves.

Graphique 4.19 Repères et pratiques d'un enseignement de qualité dans les écoles primaires de différents pays IPS/SDI d'Afrique subsaharienne



Source : Construit à partir des résultats des enquêtes IPS/SDI.

Note : IPS/SDI = indicateurs de prestation de services. L'axe horizontal représente le pourcentage médian d'enseignants de l'échantillon observé par les enquêteurs IPS/SDI lors de visites en classe chronométrées utilisant la pratique d'enseignement indiquée dans la colonne du milieu. Outre le Kenya et le Mozambique, les « Autres pays IPS/SDI », représentées graphiquement au moyen de cercles gris, sont le Nigeria, l'Ouganda, la Tanzanie et le Togo. Pour les années des enquêtes IPS/SDI des différents pays, voir le tableau 4.4.

a. Les repères, résumés par niveau (« 1 » correspondant au niveau le plus bas et « 4 » le plus élevé), sont adaptés de Darling-Hammond (2011) et décrits plus en détail dans la note de fin de chapitre n° 51.

La formation initiale des enseignants et le développement professionnel continu

La formation initiale et le perfectionnement professionnel constituent des moyens importants pour doter les enseignants des connaissances et des compétences dont ils ont besoin pour bien faire leur travail. La plupart des pays exigent donc que les enseignants possèdent certaines qualifications minimales sur le papier, moyen simple pour déterminer quels enseignants ne sont pas suffisamment qualifiés et doivent donc être soutenus. Pour autant, les questions du contenu et de la pertinence des enseignements dispensés, ainsi que de l'impact de la formation que reçoivent les enseignants sont plus importantes, elles sont néanmoins aussi plus difficiles à définir avec précision dans le cadre de comparaisons entre différents pays. L'analyse qui suit s'appuie sur les enquêtes SACMEQ et PASEC, qui fournissent des informations quantitatives sur certains aspects de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants, ainsi que sur des sources *ad hoc*, pour enrichir notre compréhension des questions clés ayant trait à la formation initiale et au perfectionnement des enseignants.

Les qualifications minimales officielles des enseignants du primaire et du secondaire

Le tableau 4.7 récapitule les qualifications minimales officielles prévues pour les postes d'enseignement dans la fonction publique d'un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne. Les exigences minimales sont généralement moindres pour les enseignants du primaire que pour les enseignants du secondaire, avec quelques différences notables d'un pays à l'autre. À Madagascar, au Mozambique et en Ouganda par exemple, les enseignants du primaire ont seulement besoin d'avoir suivi des études du premier cycle de l'enseignement secondaire, puis, dans le cas des deux derniers pays, jusqu'à deux ans de formation à l'enseignement. Leurs homologues d'Afrique du Sud doivent en revanche être titulaires d'un diplôme universitaire. Au Ghana et au Nigeria, la qualification minimale pour les enseignants du premier cycle du secondaire est la même que pour les enseignants du primaire. Dans d'autres pays, tels que le Mali et le Kenya, les enseignants du premier cycle du secondaire doivent justifier du même niveau (un diplôme universitaire) que pour le deuxième cycle du secondaire tandis que le niveau de qualification minimum pour leurs homologues du primaire est plus faible. Au Bénin et au Niger, le minimum est également le même pour les enseignants des deux cycles de l'enseignement secondaire, mais il correspond à un niveau inférieur à celui d'un diplôme universitaire⁵⁵.

Sur le terrain, la réalité ne correspond souvent pas aux exigences officielles car les pays ont parfois été amenés à assouplir dans la pratique les conditions de recrutement pour répondre à différentes contraintes (Pontefract, Bonnet et Vivekanandan, 2013)⁵⁶ – c'est ce qu'on peut observer dans le graphique 4.20. Quand le niveau d'études des enseignants est insuffisant, il est sans doute plus difficile de les outiller avec les compétences requises pour leur métier (voir par

Tableau 4.7 Qualifications minimales officielles des postes d'enseignant dans la fonction publique, par niveau, dans différents pays d'Afrique subsaharienne
Situation au début des années 2010

Éducation et formation préalable requise	Niveau du poste d'enseignant		
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
<i>Premier cycle du secondaire</i>			
+ aucune formation des enseignants	Madagascar	Aucun	Aucun
+ 1 à 2 ans de formation des enseignants	Ouganda ; Mozambique	Aucun	Aucun
+ ≥ 3 ans de formation des enseignants	Congo, Rép. dém. ^a	Aucun	Aucun
<i>Deuxième cycle du secondaire</i>			
+ aucune formation des enseignants	Aucun	Madagascar	Aucun
+ 1 à 2 ans de formation des enseignants	Bénin ; Burkina Faso ; Kenya ; Malawi ; Niger	Congo, Rép. dém.	Aucun
+ ≥ 3 ans de formation des enseignants	Ghana ; Mali ; Nigeria	Bénin ; Ghana ; Niger ; Nigeria	Bénin ; Niger
<i>Diplôme universitaire</i>	Afrique du Sud	Afrique du Sud ; Kenya ; Mali	Afrique du Sud ; Congo, Rép. dém. ; Ghana ; Kenya ; Madagascar ; Mali ; Nigeria ; Ouganda

Sources : Compilé à partir de Kitchlu (2017a, 2017b), Nordstrum (2015), TISSA-Uganda (2014), UNESCO (2011), et des ressources de la Banque mondiale.

a. En République démocratique du Congo, la formation des enseignants du primaire débute au niveau de l'école secondaire, les élèves se destinant à cette voie s'engageant, après deux ans de tronc commun dans le premier cycle du secondaire, dans quatre ans d'« humanités pédagogiques générales » (Kitchlu, 2017a).

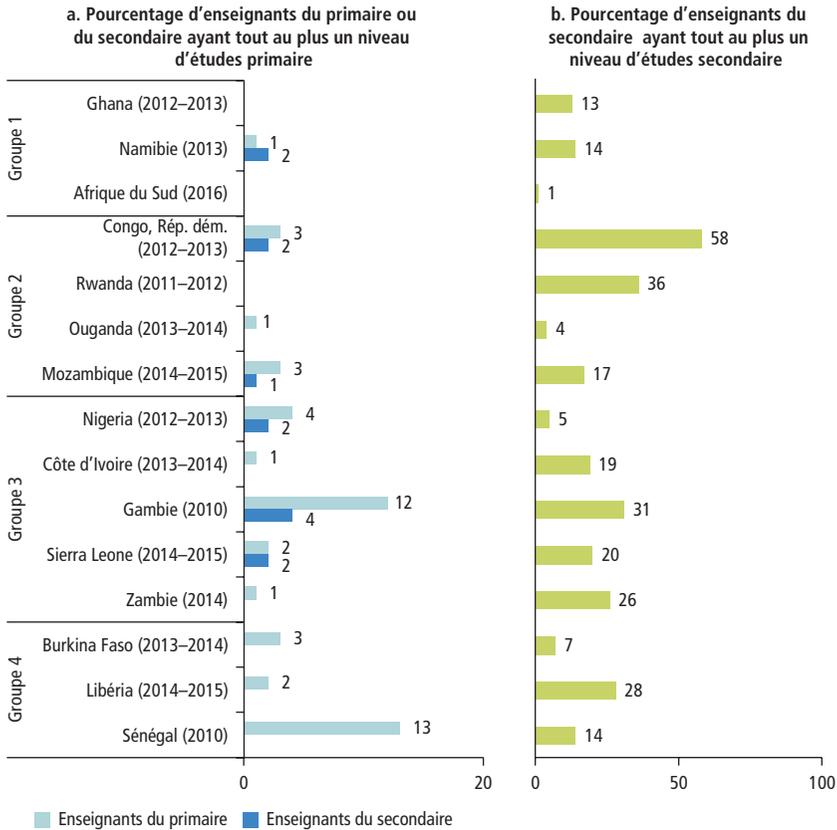
exemple Duthilleul et Allen, 2005), même s'il semblerait que la corrélation entre le niveau d'études atteint par les enseignants et leur maîtrise de la matière enseignée soit faible (Bonnet, 2007). Le profil académique des enseignants d'Afrique subsaharienne présenté dans le graphique fournit des informations très pertinentes pour orienter les discussions sur la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Les parcours de formation initiale et de perfectionnement des enseignants

Dans les pays dotés de systèmes d'éducation matures, pratiquement tous les nouveaux enseignants suivent un programme accrédité de formation initiale des enseignants pour obtenir la certification requise pour être recrutés en tant qu'enseignants⁵². Les pays d'Afrique subsaharienne appliquent ce modèle de la formation initiale des enseignants à des degrés divers tout en ayant également souvent recours à la mise à niveau d'enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés – nous parlerons ici de formation préparatoire des enseignants (FPE) pour recouvrir ces deux réalités⁵⁸.

L'effort d'universalisation de l'enseignement primaire et d'élargissement des possibilités dans l'enseignement secondaire au cours des quinze dernières années a poussé de nombreux pays à recruter rapidement un grand nombre

Graphique 4.20 Pourcentage d'enseignants du primaire et du secondaire dont le niveau d'études correspond au niveau auquel ils enseignent dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse de données d'enquêtes auprès des ménages ou sur la population active.

Note : Pour plus de détails sur les données de l'enquête, voir l'annexe D.2 en ligne.

d'enseignants, acceptant à titre palliatif même ceux qui n'avaient pas la qualification minimale requise pour devenir enseignants, tout particulièrement dans le cas des enseignants contractuels. Dans d'autres pays où la précipitation initiale à recruter s'est atténuée, les pouvoirs publics ont instauré des exigences minimales pour la nomination d'enseignants et reclassent en conséquence les enseignants sous-qualifiés qui étaient précédemment habilités à exercer.

Les programmes de mise à niveau offrent une passerelle permettant aux enseignants de satisfaire aux qualifications minimales et complètent donc les programmes de formation initiale des enseignants (voir encadré 4.5 pour l'exemple du Ghana)²⁹. Les qualifications obtenues grâce aux programmes de mise à niveau sont souvent associées à des avantages tangibles et notamment le fait pour ces enseignants de conserver leur poste, d'améliorer leur statut

ENCADRÉ 4.5

Formations et parcours de qualification initiale des enseignants au Ghana

En 2015, le diplôme en éducation de base (DBE–*Diploma in Basic Education*) est devenu la qualification minimale requise pour enseigner dans les classes primaires au Ghana, remplaçant le *Certificate "A"* qui correspondait à trois années d'éducation post-secondaire à l'enseignement. Les futurs enseignants suivent un programme diplômant en éducation de base d'une durée de trois ans dans l'un des quarante-et-un instituts supérieurs d'enseignement (COE – *Colleges of Education*) du pays (tous dotés de résidences) ou bien à distance avec le Jackson Educational Complex, un institut privé affilié à l'University of Education, Winneba. Grâce à des programmes de cours intercalaires placés pendant les périodes de vacances (ou *sandwich programmes*), les enseignants déjà en poste peuvent, s'ils ont un certificat de fin d'études secondaires, obtenir le DBE en deux, et les autres, un diplôme d'enseignant non qualifié, ou *Untrained Teacher's Diploma in Basic Education* (UTDBE), en quatre ans (tableau E4.5.1).

Tableau E4.5.1 Les différents parcours offrant les qualifications initiales pour devenir enseignant dans l'éducation de base au Ghana

Situation vers 2013

Type de programme	Établissements impliqués	Durée (en années)	Structure	Éducation ou qualification	
				À l'entrée	À la sortie
Formation préalable	COE ^a	3	IN-IN-OUT ^b ou à distance	Deuxième cycle du secondaire	DBE
	UCC, UEW, CUCG, VVU	4	IN-IN-IN-OUT or IN-IN-IN-IN ^b	Deuxième cycle du secondaire	BE ^d
Mise à niveau en cours de service	UCC à travers les COE	2	Sandwich ^c	Sous-qualifié : <i>Certificate "A"</i>	DBE
	GES à travers un COE	4	Sandwich ^c	Non formé	UTDBE ^d
	UCC, UEW	2	Sandwich ^c	DBE	Diplôme d'études professionnelles post-DBE

Source : Construit à partir d'Asare et Nti (2014) et des éléments de la Banque mondiale.

Note : COE = *College of Education* (institut supérieur d'enseignement) ; CUCG = *Catholic University College of Ghana* ; DBE = *Diploma in Basic Education* (diplôme en éducation de base) ; BE^d = *Bachelor of Education* (licence universitaire en éducation) ; GES = *Ghana Education Service* (l'organe national de coordination de la politique éducative dans le présupérieur) ; UCC = *University of Cape Coast* ; UEW = *University of Education, Winneba* ; UTDBE = *Untrained Teacher's Diploma in Basic Education* (diplôme d'enseignant non formé en éducation de base) ; VVU = *Valley View University*.

a. Le Ghana compte 41 COE, dont 3 sont privés. De plus, le *Jackson Educational Complex*, un centre privé affilié à l'UEW, propose un enseignement à distance.

b. « IN-IN-OUT » fait référence à deux ans passés sur le campus suivis d'un stage d'un an. « IN-IN-IN-OUT » fait référence à trois ans passés sur le campus suivis d'un stage d'un an. « IN-IN-IN-IN » fait référence à quatre années sur le campus, avec un stage d'un semestre.

c. Les programmes en alternance, qualifiés de programmes « sandwich » au Ghana, demandent à la fois de l'autoformation pendant les phases d'apprentissage à distance et des sessions en présentiel organisées dans les institutions de formation COE placés pendant les périodes de grandes vacances scolaires.

d. Les candidats à l'UTDBE qui ne pouvaient pas satisfaire à toutes les exigences pour l'obtention de ce diplôme bourse quittaient le programme au bout de trois ans avec un simple « *Certificate "A"* », qui est une qualification modeste qui est en cours de remplacement par le DBE.

(suite page suivante)

Encadré 4.5 (suite)

L'UTDBE est une initiative clé du gouvernement pour améliorer la qualité des enseignants dans les districts les plus déshérités du Ghana. Elle vise à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et leur donner le bagage nécessaire pour enseigner des matières sur les deux niveaux (primaire et premier cycle du secondaire). Entre 2005 et 2010, environ 30 000 enseignants non formés ont suivi cette formation (UNESCO, 2012). En 2012, le gouvernement a sélectionné 8 000 jeunes enseignants non formés issus des districts les plus pauvres du nord du Ghana et a financé leur formation au moyen d'une subvention du Partenariat mondial pour l'éducation gérée par la Banque mondiale. Quatre ans plus tard, une évaluation d'impact a révélé les éléments suivants (Nमित, 2017 ; Mikesell, Darvas et Somji, 2017) :

- Les compétences pédagogiques des diplômés UTDBE (planification et préparation des leçons, méthodologie et prestation, gestion et organisation de la classe) étaient comparables à celles des diplômés du programme de formation initiale ordinaire.
- Le programme UTDBE revenait 60 % moins cher que le programme DBE ordinaire.
- Les diplômés UTDBE sont retournés dans leurs districts, contribuant ainsi à réduire l'écart entre riches et pauvres en ce qui concerne le nombre d'enseignants non formés. Au moment de la rédaction de cet article, aucune évaluation n'était disponible sur l'impact des UTDBE sur l'apprentissage des élèves.

Pour l'enseignement secondaire, les parcours de formation initiale se déroulent sur quatre ans et sont sanctionnés par des licences en éducation délivrées par différentes universités. Les diplômés peuvent enseigner dans les écoles de base (de la première à la neuvième année) et dans le secondaire (de la dixième à la douzième année). Les enseignants en poste déjà diplômés d'un DBE peuvent passer à un diplôme post-DBE grâce à des programmes sur deux ans assurés par les universités, ce qui leur permettra d'occuper des postes dans l'enseignement de base.

contractuel (titularisation) ou même de progresser dans leur carrière (en enseignant par exemple à des classes plus élevées, souvent avec une meilleure rémunération, ou encore en basculant sur des postes non enseignants plus cotés).

L'héritage des stratégies de formation initiale des enseignants mises en place pour faire face aux augmentations rapides dans les recrutements des enseignants transparait dans le profil des corps enseignants actuels des pays d'Afrique subsaharienne. Le Malawi a par exemple mis en œuvre de nombreux modèles de formation des enseignants au cours des trente dernières années⁶⁰. La formation des enseignants du primaire suivait traditionnellement un format en deux ans, l'*Initial Primary Teacher Education* (IPTE, ou Formation initiale des enseignants du primaire), qui prévoyait que les futurs enseignants suivent des cours au sein du centre de formation des enseignants pendant une année puis pratiquent l'enseignement au sein d'un établissement scolaire en deuxième année. Dans les années 1990, un programme de formation des enseignants en trois ans,

le *Malawi Special Teacher Training Program* (MASTEP, ou Programme spécial de formation des enseignants du Malawi) a été mis en place. Celui-ci conjugait formation à distance et de courtes formations en internat pendant les longues périodes de vacances scolaires. En 1997, le gouvernement a créé le *Malawi Integrated In-Service Teacher Education Program* (MIITEP, ou Programme intégré de mise à niveau des enseignants du Malawi) pour mettre à niveau les enseignants non qualifiés au sein d'un programme combinant formation en internat, autoformation et enseignement supervisé dans les écoles primaires⁶¹. Entre 1997 et 2010, la totalité des formations à l'enseignement au niveau primaire au Malawi ont eu lieu par le biais de MIITEP. En 2010, le gouvernement est revenu au format IPTE pour la formation des enseignants et a également mis en place un programme d'enseignement ouvert et à distance sur le modèle de MASTEP.

Les différentes initiatives du Malawi ont eu un impact prévisible sur le profil du personnel enseignant : les données du SIGE pour 2013 montrent que 29 % des enseignants ont suivi une formation MASTEP, 27 % une formation MIITEP, 17 % étaient inscrits au programme de mise à niveau en ligne et 27 % étaient des enseignants stagiaires IPTE. Les disparités des historiques de formation soulèvent des questions potentiellement pertinentes : (a) Les différents types de formation ont-ils tous aussi bien outillé les enseignants pour exercer leur métier ? (b) Et un même type de soutien post-formation a-t-il une efficacité égale pour aider différentes cohortes d'enseignants à développer leur expertise professionnelle ?

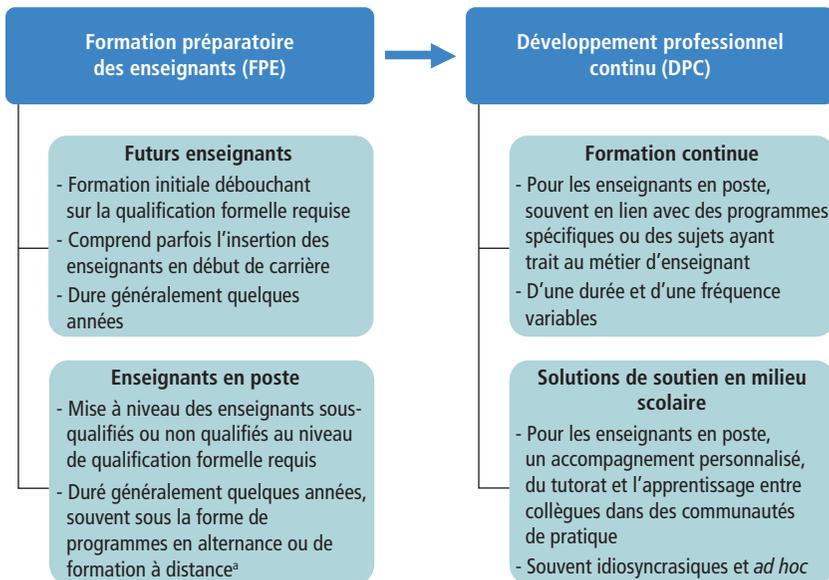
Les programmes de formation préparatoire des enseignants, qu'ils concernent la formation initiale de futurs enseignants ou de la mise à niveau d'enseignants en poste, débouchent sur des qualifications formelles au métier d'enseignant. En revanche, les cours de développement professionnel continu (DPC) n'accordent généralement que tout au plus des certificats de présence et sont, en principe, destinés à tous les enseignants indépendamment de leur profil. Leur objectif est de permettre aux enseignants de se tenir au fait des nouveautés en matière d'éducation et de développer leurs compétences professionnelles. Ils peuvent prendre différentes formes :

- des ateliers structurés autour d'objectifs spécifiques tels que la diffusion de changements importants qui ont un impact sur le travail des enseignants (par exemple, un nouveau programme et les supports associés) ;
- l'introduction de nouveaux programmes, méthodes pédagogiques ou technologies (par exemple, l'alphabétisation en début de scolarité ou l'enseignement assisté par ordinateur) ;
- des approches d'accompagnement personnalisé, de tutorat, de mise en pratique et de soutien en milieu scolaire, d'apprentissage entre collègues et de réseautage professionnel (lors de conférences et de réunions par exemple)

peuvent être bien structurées et organisées, mais sont souvent plus idiosyncrasiques et *ad hoc* qu'une formation continue fournie à des groupes d'enseignants.

Le graphique 4.21 rend compte de la structure de ce paysage complexe pour aider à clarifier les discussions sur les programmes de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Bien que présentés comme des parcours distincts, la formation préparatoire et le développement professionnel continu sont mieux compris comme faisant partie d'un continuum d'interventions qui doivent être adaptées aux besoins des enseignants à différents stades de leur carrière : les enseignants novices auront besoin d'être encadrés et accompagnés au cours de leurs premières années d'activité, tandis que des enseignants plus expérimentés peuvent avoir besoin de formation dans des domaines spécifiques afin de mieux maîtriser la matière qu'ils enseignent et approfondir leurs compétences professionnelles.

Graphique 4.21 Représentation schématique des parcours de formation préparatoire et continue des enseignants en Afrique subsaharienne



Note : La notion de formation préparatoire des enseignants (FPE) fait référence à la préparation conduisant à la qualification initiale minimale stipulée pour les enseignants des niveaux primaire et secondaire.

a. Dans les programmes en alternance, qualifiés de programmes « sandwich » au Ghana, les enseignants en poste étudient de manière autonome tout en assumant leurs responsabilités pédagogiques, parfois en bénéficiant d'un système d'apprentissage et distance, et participent à des sessions en présentiel organisées pendant les périodes de vacances scolaires.

Quelques caractéristiques de la formation préparatoire des enseignants en Afrique subsaharienne

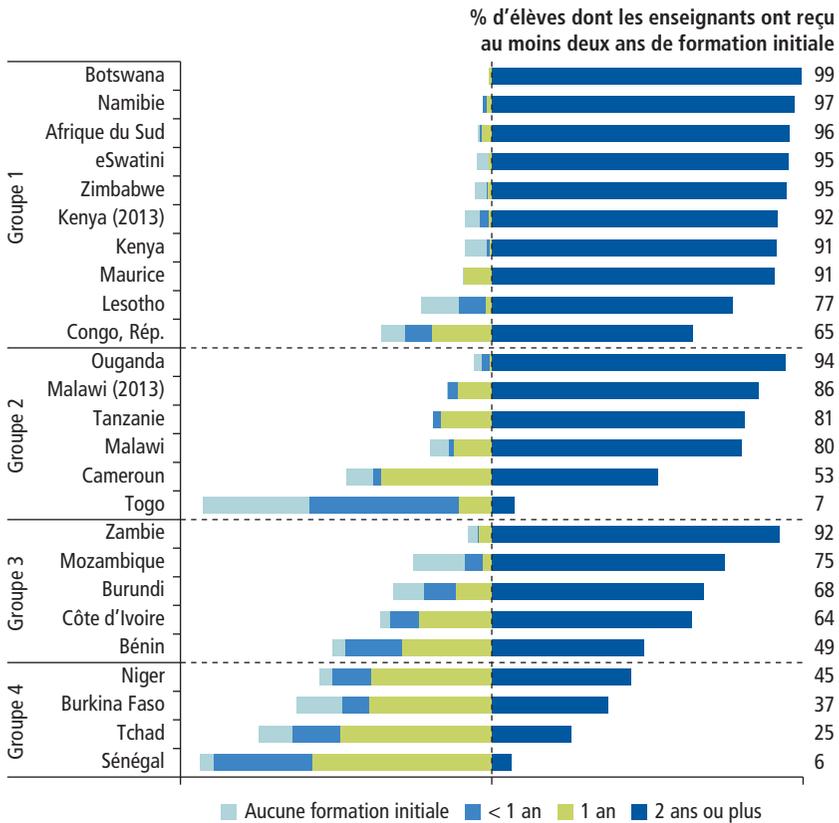
Les enquêtes SACMEQ et PASEC offrent des données systématiques sur la durée de la formation initiale des enseignants du primaire⁶². Les données sont fragmentaires sur d'autres aspects des programmes de formation initiale des enseignants, et notamment en ce qui concerne l'admission des candidats, le curriculum et la méthode d'enseignement.

La durée de la formation initiale des enseignants. Sur l'ensemble des pays SACMEQ de l'échantillon, 75 % au moins des élèves recevaient un enseignement dispensé par des enseignants ayant suivi deux ans ou plus de formation initiale (graphique 4.22). En revanche, parmi les dix pays du PASEC, seuls quatre – la République du Congo (groupe 1), le Cameroun (groupe 2), ainsi que le Burundi et la Côte d'Ivoire (groupe 3) – affichaient une part comprise entre 50 à 70 %.

Conception de la formation initiale des enseignants. L'objectif d'une formation initiale des enseignants est d'outiller les futurs enseignants pour leur métier futur. Ils comprennent généralement des cours théoriques ainsi qu'une composante pratique. Les cours peuvent traiter de sujets tels que les théories de l'éducation et la psychologie de l'apprentissage, la connaissance des matières enseignées et la connaissance pédagogique liée au contenu des matières enseignées ainsi que des techniques pratiques de gestion des classes et d'enseignement. Le temps de pratique prend généralement la forme de stages dans les établissements scolaires, dont certains sont rattachés aux institutions de formation des enseignants. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les programmes de formation initiale des enseignants n'améliorent pas systématiquement les compétences des enseignants, ni les résultats d'apprentissage des élèves (voir par exemple Hungi, 2011), ce qui laisse penser qu'il y pourrait y avoir des faiblesses de conception⁶³.

Dans une revue de la littérature sur les pays à revenu faible ou intermédiaire, Westbrook *et al.* (2013) identifient les caractéristiques des programmes de formation initiale qui sont déterminantes pour l'efficacité des enseignants. Une dimension importante est celle de la correspondance étroite entre le programme de formation d'une part et le programme scolaire et les réalités de la classe auxquelles sont confrontés les enseignants de l'autre (aussi bien les classes nombreuses disposant de peu de supports d'apprentissage que les classes moins nombreuses dotées des manuels scolaires pour tous les élèves, l'enseignement multigrade, les types particuliers d'apprenants et ainsi de suite). Les programmes efficaces sont ceux qui sont adaptés aux connaissances, pratiques et circonstances existantes des enseignants stagiaires, garantissant ainsi que le contenu est présenté au bon niveau. Ces programmes fournissent des manuels pédagogiques et des leçons scénarisées pour guider les enseignants dans l'application de leurs compétences nouvellement acquises. Ils sont enseignés par des

Graphique 4.22 Pourcentage d'élèves du primaire en fonction de la durée de formation initiale des enseignants dans différents pays d'Afrique subsaharienne



Source : Analyse des données des enquêtes SACMEQ III (2007) et SACMEQ IV (2013) (pour le Kenya et le Malawi) et construites à partir du PASEC 2015 (2015) (tableau E4.57).

Note : Les chiffres de droite renvoient au pourcentage d'élèves recevant des cours dispensés par des enseignants ayant suivi au moins deux ans de formation. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

instructeurs qui comprennent et modélisent les pratiques promues dans leur propre pratique pédagogique.

Une étude plus détaillée de six pays d'Afrique subsaharienne – le Ghana, le Kenya, le Mali, l'Ouganda, le Sénégal et la Tanzanie – illustre la nature des lacunes dans les pratiques de formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne (Akyaempong *et al.*, 2011)⁶⁴. L'une des principales lacunes identifiée concerne le décalage entre les programmes de formation initiale et les futures exigences des postes qu'occuperont les stagiaires. Le programme de formation initiale des enseignants accusait un retard par rapport au programme scolaire,

mettait l'accent sur la connaissance disciplinaire plutôt que sur la pratique de l'enseignement et prêtait peu d'attention à l'enseignement en langue vernaculaire (ce qui fait que la plupart des nouveaux enseignants ne se sentaient confiants que pour enseigner en anglais ou en français). Les tuteurs enseignaient par ailleurs une « approche correcte » unique constituée d'actions d'enseignement prescrites et négligeaient d'enseigner l'utilisation de l'évaluation formative et diagnostique pour suivre la compréhension et l'apprentissage des apprenants⁶⁵. Les programmes de formation initiale des enseignants des six pays de l'étude prévoyaient des stages pratiques, mais d'une durée généralement courte, mal programmés (consistant par exemple en deux mois à la fin de l'année scolaire) et insuffisamment supervisés, voire pas du tout, avec peu de possibilités de réflexion critique⁶⁶.

Pour l'enseignement secondaire, les programmes de formation initiale des enseignants sont confrontés à des défis supplémentaires de conception. Les enseignants du secondaire étant spécialisés, leur formation initiale doit couvrir plus en profondeur les trois domaines d'expertise identifiés par Shulman (1987), à savoir la maîtrise de la matière enseignée (ou connaissance disciplinaire), les méthodes didactiques (ou connaissances pédagogiques) et la connaissance de la manière dont les connaissances pédagogiques peuvent être mises en rapport avec leur sujet (connaissance pédagogique liée au contenu). Dans les domaines où il existe une pénurie d'enseignants, comme cela peut-être le cas en mathématiques et en sciences, il peut être difficile de trouver le bon équilibre dans le temps qui est alloué entre les trois domaines, notamment étant donné les bases faibles qu'ont les nouveaux arrivants issus des formations initiales dans les matières qu'ils enseignent. Un point clé découlant de la littérature est la nécessité de renforcer la connaissance qu'ont les enseignants en formation des matières enseignées (voir par exemple Bainton, Barrett et Tikly, 2016) ; cela signifie toutefois inévitablement qu'il y aura moins de temps dans le programme pour qu'ils acquièrent des compétences liées à l'enseignement de leurs disciplines.

Les défis de la formation préparatoire des enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne touchent également à des contraintes systémiques plus larges, telles que les formateurs des centres de formation qui manquent eux-mêmes de compétences et d'expérience assurer pour un enseignement efficace (voir par exemple Akyeampong, 2017) ainsi qu'une capacité institutionnelle insuffisante de mise à l'essai et d'apprentissage d'idées prometteuses. L'initiative de la Banque mondiale sur les mathématiques et les sciences en Afrique subsaharienne (MS4SSA, *Mathematics and Science in Sub-Saharan Africa*), lancée en 2016, tente de résoudre ces problèmes épineux en se focalisant sur la formation des enseignants dans un cadre plus large de renforcement des capacités des institutions régionales et nationales (comme abordé plus en détail dans l'encadré 4.6).

ENCADRÉ 4.6**Renforcement de la préparation des enseignants du secondaire à l'enseignement des mathématiques et des sciences**

Les pays d'Afrique subsaharienne aspirent à utiliser les sciences et les technologies pour moderniser leur économie, alimenter la croissance économique et réduire la pauvreté mais la méconnaissance généralisée des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques est un obstacle.

Beatty et Pritchett (2012) estiment que, dans un scénario du *statu quo*, caractérisé par l'absence de toute action ciblée, les pays de la région pourraient mettre jusqu'à 130 ans pour atteindre les niveaux d'apprentissage actuels des pays de l'OCDE. Ils ont donc donné la priorité aux efforts visant à améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences à tous les niveaux de l'enseignement.

La Banque mondiale a lancé l'initiative MS4SSA (Mathématiques et sciences pour l'Afrique subsaharienne) en 2016 afin de soutenir ces efforts en se concentrant sur l'enseignement secondaire. Réussir pourrait aider à briser le cercle vicieux d'une instruction médiocre qui alimente faiblement le vivier des travailleurs qualifiés (enseignants, techniciens, ingénieurs ou autres professionnels), perpétuant ainsi une situation où les pays d'Afrique subsaharienne ne sont pas à même de tirer pleinement parti des progrès scientifiques et techniques.

Le modèle technique de MS4SSA

MS4SSA cherche à améliorer les acquis en mathématiques et en sciences en ciblant quatre composantes essentielles d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces : la connaissance disciplinaire des enseignants, leur pratique pédagogique, le matériel et les outils pédagogiques (et notamment les outils de TIC), ainsi que l'infrastructure institutionnelle qui porte au niveau des écoles les bonnes pratiques d'enseignement.

Des modèles opérationnels sont actuellement en train d'être testés sur le terrain dans des pays tels que la Gambie, le Lesotho, Maurice et le Rwanda. Il est fait usage de leçons en « open source » (qui peuvent être, avec des outils technologiques simples, adaptés aux programmes d'enseignement et systèmes de contrôles et d'exams de chaque pays). Les élèves peuvent s'engager dans un apprentissage actif et l'enseignant obtenir des évaluations formatives permettant d'orienter ses efforts. Pivot central du processus, l'enseignant reçoit une formation et un appui soutenus sur cette nouvelle approche d'enseignement en mathématiques et en sciences.

Le rôle central d'institutions fortes

Afin de continuer à améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences en Afrique subsaharienne, trois domaines clés font l'objet d'une attention particulière :

- *Le recours à des partenariats d'excellence sur le plan mondial* pour aider les institutions africaines à élaborer des modèles adaptés aux contextes nationaux.

(suite page suivante)

Encadré 4.6 (suite)

- *Le renforcement des capacités régionales grâce à la participation, en tant que partenaires, des institutions internationales d'institutions africaines de premier plan* ayant la motivation, la volonté et la compétence pour s'affirmer comme acteurs du changement.
- *Favoriser l'appropriation et la mise en œuvre par les pays* sur la base d'une adhésion réelle et d'un engagement pris au plus haut niveau en faveur de cette approche innovante.

Chaque pays a ses institutions et chaque pays est un cas unique et il est donc nécessaire d'apporter des solutions sur mesure pour répondre aux besoins et aux conditions locales tout en fournissant un soutien aux enseignants qui sont dans une démarche d'amélioration continue.

Un suivi et une évaluation systématiques de l'impact de MS4SSA sont prévus pour piloter son évolution dans les années à venir. Son succès est essentiel pour faire en sorte que les jeunes Africains puissent tirer parti des sciences et des technologies pour améliorer leur vie et celle de leurs communautés.

Assurance qualité des programmes de formation initiale des enseignants. Comme indiqué précédemment, l'étude TEDS-M consiste en une évaluation plus formelle du lien qui existe entre la formation initiale des enseignants et leur niveau de compétence. L'étude a mis à l'épreuve les futurs enseignants du primaire et du secondaire de 17 pays, dont le Botswana, sur leurs connaissances en mathématiques de niveau scolaire à l'école et sur la manière d'enseigner cette discipline (Tatto, 2013). Elle a également rassemblé des informations pour pouvoir évaluer les politiques de ces pays concernant trois étapes clés de la formation initiale des enseignants : le recrutement et la sélection des participants aux programmes de formation des enseignants, l'accréditation des institutions de formation des enseignants et de leurs programmes, et l'entrée dans la profession (par exemple, les exigences en matière d'autorisation d'enseigner, de certification ou d'enregistrement). Ces données soigneusement collectées sont uniques en leur genre, car elles permettent aux décideurs de pouvoir évaluer quelle de ces trois étapes de la préparation des enseignants ils auraient le plus intérêt à privilégier.

L'analyse de ces données par Ingvarson et Rowley (2017) met en évidence le rôle crucial de l'assurance qualité pour les programmes et les établissements de formation des enseignants. Les pays mieux notés à cet égard ont tendance à produire de futurs enseignants qui sont mieux outillés avec de solides connaissances des mathématiques qu'ils auront à enseigner et de la pédagogie qu'ils pourraient utiliser⁶⁷. Des trois étapes de la formation initiale des enseignants, seules celle du recrutement et de la sélection, ainsi que celle de l'accréditation

de programmes sont fortement corrélées aux deux mesures des connaissances des enseignants. Pour les programmes de formation des enseignants du primaire, le lien avec l'accréditation est plus fort qu'avec le recrutement, tandis que pour les programmes du secondaire, les liens sont d'une importance égale pour les deux étapes de la formation initiale des enseignants. Enfin, l'analyse montre que les futurs enseignants de mathématiques qui sont en cours de formation pour enseigner dans les dernières années, du niveau secondaire ou du primaire, obtiennent généralement des résultats qui démontrent une meilleure connaissance de leur sujet et témoignent d'un meilleur savoir-faire que les enseignants qui sont formés pour enseigner dans les classes inférieures.

Le développement professionnel continu

À l'instar des professionnels, les enseignants perfectionnent leurs compétences par la pratique et grâce au soutien d'instructeurs et de superviseurs, au cours de manifestations organisées à cet effet et en échangeant des idées entre collègues dans des communautés de pratique au sein de leur établissement, localement ou sur des réseaux virtuels. Nous rassemblons ici des données provenant des enquêtes SACMEQ et PASEC afin d'évaluer les répercussions de la participation des enseignants au développement professionnel continu et certains aspects de la qualité de la formation continue qu'ils reçoivent, et de présenter des exemples récents de modèles prometteurs avec leurs principales caractéristiques.

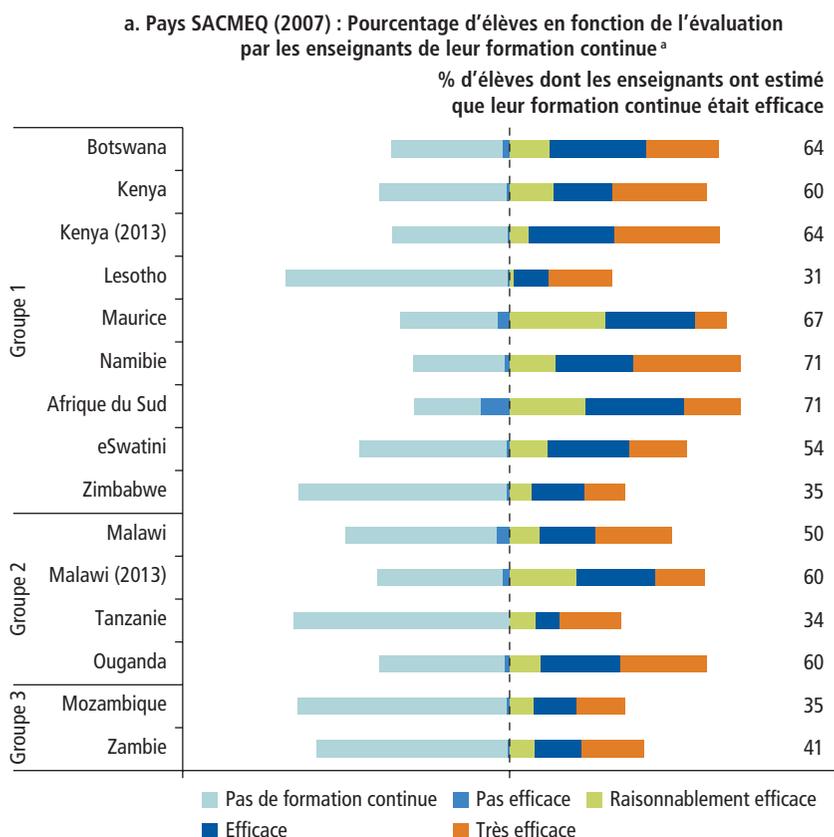
L'exposition des enseignants à la formation continue et leur expérience de celle-ci. Les données du SACMEQ et du PASEC révèlent des tendances particulièrement contrastées en ce qui concerne le nombre d'élèves recevant un enseignement dispensé par des enseignants n'ayant reçu aucune formation continue au cours des dernières années – en sachant qu'il s'agit là d'un élément pour lequel des informations similaires ont été collectées par le biais des deux enquêtes⁶⁸. Cette proportion était de 45 % en moyenne sur l'ensemble des pays du SACMEQ, mais allant de 21 % en Afrique du Sud à près de 70 % au Lesotho (graphique 4.23, panneau a). En revanche, parmi les pays du PASEC, la moyenne correspondante était de 17 %, allant de seulement 5 % au Cameroun et au Sénégal à environ 42 % au Burundi (barres en bleu clair sur le graphique 4.23, panneau b).

Les deux ensembles de données contiennent un détail supplémentaire qui diffère entre les échantillons du SACMEQ et du PASEC : dans le cadre du SACMEQ, les enseignants devaient évaluer la qualité de leur formation continue tandis que dans le cadre du PASEC, les enseignants ont été interrogés sur la durée de la formation continue. Parmi les pays du SACMEQ, la proportion d'élèves recevant un enseignement dispensé par des enseignants ayant qualifié leur formation continue de « très efficace » est comprise entre moins de 10 % dans le cas de Maurice et environ 33 % en Namibie, deux pays du groupe 1 (graphique 4.23,

panneau a). Parmi les pays du PASEC, il y a quelques valeurs extrêmes présentant un certain intérêt : en République du Congo, près de 30 % des élèves recevaient un enseignement dispensé par des enseignants ayant reçu 20 jours ou plus de formation continue ; cette part tombe à moins de 3 % en Côte d'Ivoire, où plus de 70 % recevaient un enseignement dispensé par enseignants n'ayant reçu qu'un à cinq jours de formation continue (graphique 4.23, panneau b).

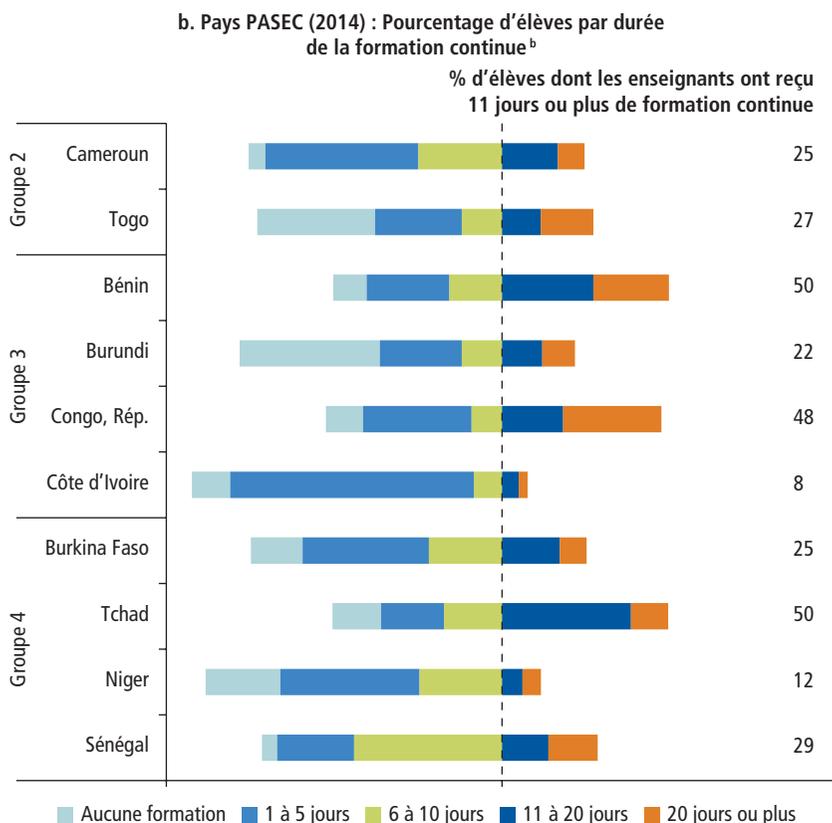
Accompagnement personnalisé, tutorat, mise en pratique en classe et autres formes de soutien professionnel. Parce que les collègues plus expérimentés sont d'excellents mentors pour pouvoir acquérir des compétences pratiques d'enseignement, les interactions entre les enseignants et leur directeur d'établissement sont particulièrement pertinentes dans le cadre d'une discussion sur le développement professionnel continu⁶⁹. On dispose pour les pays du SACMEQ de

Graphique 4.23 Mesures du développement professionnel continu des enseignants du primaire dans certains pays d'Afrique subsaharienne



(suite page suivante)

Graphique 4.23 (suite)



Source : Analyse des données des enquêtes SACMEQ III (2007) et SACMEQ IV (2013) (pour le Kenya et le Malawi) et construites à partir du PASEC 2015 (tableau E4.57).

Note : Les données se réfèrent aux pourcentages d'élèves recevant des cours dispensés par des enseignants en fonction de la formation continue reçue par ceux-ci. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

a. Les chiffres de droite indiquent le pourcentage d'élèves recevant des cours dispensés par des enseignants ayant jugé que leur formation en cours d'emploi était « raisonnablement efficace », « efficace » ou « très efficace ».

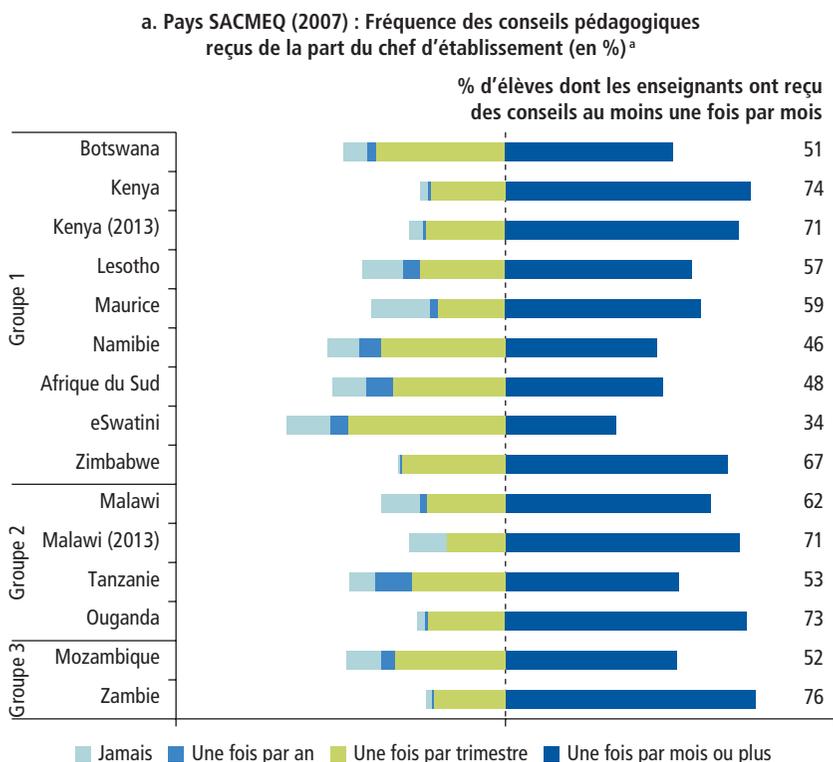
b. Les chiffres de droite renvoient au pourcentage d'élèves recevant des cours dispensés par des enseignants ayant suivi au moins onze jours ou plus de formation continue des enseignants.

données sur la répartition des élèves en fonction de la fréquence des interactions entre leurs enseignants et le directeur d'établissement au sujet de questions pédagogiques (graphique 4.24, panneau a). Dans cinq pays – le Kenya, le Malawi, l'Ouganda, la Zambie et le Zimbabwe –, la proportion d'élèves suivant des cours dispensés par des enseignants qui ont des interactions régulières avec le directeur d'établissement est relativement élevée et compris entre les deux tiers et les trois quarts d'entre eux. Dans les autres pays, les interactions sont rares voire inexistantes, ce qui montre le rôle limité joué par les chefs

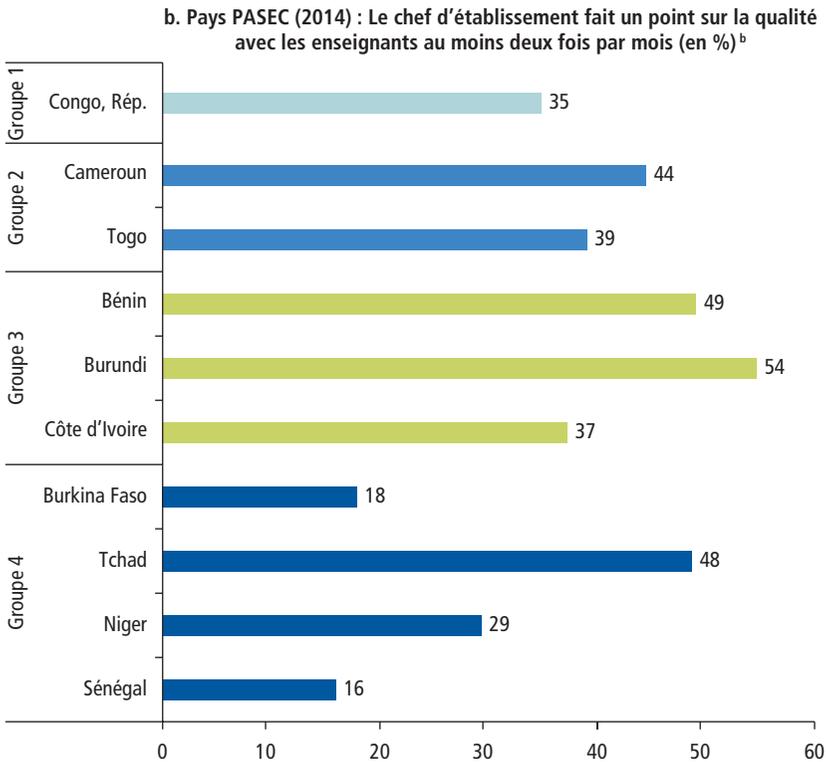
d'établissement pour guider et encadrer les enseignants faisant partie de leur personnel.

Au sein des pays du PASEC, la proportion d'élèves suivant des cours dispensés par des enseignants ayant reçu différentes formes de soutien professionnel dans leur établissement d'attache est uniformément élevée et dépasse souvent 90 % (les données pour ces pays ne figurent donc pas sur le graphique). Parmi les formes d'appui en question, on citera notamment les visites d'un conseiller pédagogique au sein de la classe au cours des 12 derniers mois, des conseils apportés par un conseiller pédagogique et les points avec le directeur d'établissement et le personnel enseignant sur questions pédagogiques au moins une fois par trimestre. Le seul indicateur faisant état de variations entre les pays est celui de la proportion d'élèves fréquentant des établissements scolaires où le directeur de l'établissement, qui est en principe un responsable pédagogique compétent, rencontre au moins deux fois par mois les enseignants de son école pour faire un point sur des questions liées à la qualité de l'éducation (graphique 4.24,

Graphique 4.24 Fréquence des conseils pédagogiques donnés par les chefs d'établissement aux enseignants du primaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne



(suite page suivante)

Graphique 4.24 (suite)

Source : Analyse du SACMEQ III 2007, du SACMEQ IV 2013 (pour le Kenya et le Malawi) et des données d'enquête du PASEC 2014.

Note : Les données pour les pays du SACMEQ et du PASEC reflètent, respectivement, les réponses des enseignants et celles des chefs d'établissement. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

a. Les données du SACMEQ correspondent aux pourcentages d'élèves en fonction de la fréquence des conseils pédagogiques que leurs enseignants ont reçus du directeur d'établissement. Les données excluent les chefs d'établissement assumant des fonctions d'enseignement. Les chiffres à droite des barres indiquent le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont reçu des conseils au moins une fois par mois.

b. Les données du PASEC correspondent aux pourcentages d'élèves en fonction de la fréquence des points réalisés par les chefs d'établissement avec leurs enseignants sur la manière d'améliorer la qualité de l'éducation. Les chiffres à droite des barres désignent le pourcentage d'élèves dont les enseignants rencontrent les chefs d'établissement au moins deux fois par mois.

panneau b). Le Bénin, le Burundi et le Tchad sont les seuls pays où cette part atteint environ 50 %.

Caractéristiques du développement professionnel continu qui importent. Bien que la plupart des pays investissent dans le développement professionnel continu, il existe peu d'informations systématiques sur les éléments spécifiques qui permettent d'améliorer efficacement les compétences des enseignants et les résultats de l'apprentissage. Les preuves fragmentaires qui existent reflètent à la

fois la diversité des programmes de développement professionnel continu et les choix particuliers faits par les analystes lors de l'évaluation de leur impact.

Popova, Evans et Arancibia (2016) tentent de combler cette lacune en caractérisant systématiquement les particularités opérationnelles de vingt-six programmes de formation des enseignants évalués dans les pays à revenu faible ou intermédiaire et en effectuant une méta-analyse de la base de données résultante²⁰. Bien que peu nombreuses, les évaluations identifient, avec des niveaux de confiance statistique inégaux, les caractéristiques suivantes de la formation continue des enseignants qui semblent prometteuses :

- mise à disposition de manuels et d'autres supports de lecture portant sur des matières spécifiques ;
- méthodes de formation en face-à-face dans des contextes explicitement associés à l'apprentissage (dans une université ou un centre de formation par exemple) ;
- intégration avec des visites de suivi à des fins d'évaluation formative ;
- enseignement dispensé par des praticiens de l'éducation ;
- temps suffisant pour que les stagiaires puissent mettre en pratique leurs compétences avec d'autres enseignants.

ENCADRÉ 4.7

Modèles prometteurs de formation continue des enseignants pour la lecture en début de scolarité au Kenya et au Rwanda

Programme national d'alphabétisation *Tusome* (« Lisons ») du Kenya

Tusome (« Lisons » en kiswahili) vise à améliorer les compétences en lecture de 5,4 millions d'enfants dans le primaire. Après une phase pilote qui a confirmé ses bases techniques, *Tusome* a été lancé en 2015 avec le soutien des bailleurs internationaux sous la forme d'une initiative d'envergure nationale dans près de 24 000 écoles primaires, dont 1 000 institutions APBET (*Alternative Provision of Basic Education and Training*, des écoles privées à coût réduit). Une évaluation indépendante montre qu'au bout d'un an, le programme améliorait déjà les compétences de lecture ; l'attention particulière portée à la mise en œuvre des activités du projet, et notamment la formation continue des enseignants, semble être un facteur de succès déterminant.

Tusome intègre son activité de formation continue des enseignants dans un écosystème qui comprend manuels scolaires pour les élèves et guides pour enseignants, sessions multiples de formation pour les enseignants et autres acteurs pertinents, encadrement et supervision continus au niveau de l'école, suivi et retours d'expérience

(suite page suivante)

Encadré 4.7 (suite)

systématiques, et large soutien aux politiques éducatives. Les enseignants reçoivent une formation en matière d'« enseignement explicite », qui consiste en des techniques simples et explicites pour transmettre des compétences en lecture. Tusome forme également les chefs d'établissement à la direction pédagogique de leur école ainsi que les agents d'appui (CSO—*curriculum support officers*) et les formateurs pédagogiques au renforcement des compétences pédagogiques des enseignants dans des domaines techniques cruciaux que sont notamment la conscience phonémique, la compréhension écrite, la planification des cours et la couverture du programme. Les CSO sont responsables des enseignants au sein d'un groupement scolaire ou d'une zone donnée, tandis que les formateurs pédagogiques sont responsables des enseignants des instituts APBET de formation alternatifs au professorat (*Alternative Providers for Basic Education and Training*).

Plus généralement, Tusome sensibilise les décideurs de haut niveau aux lacunes dans les lois, politiques, stratégies et réglementations qui sont susceptibles d'entraver l'apprentissage de la lecture lors des premières années de scolarité et insiste sur l'importance de publier et diffuser les données sur les performances des apprenants dans les meilleurs délais. Tusome mobilise la communauté au moyen d'un fonds pour la jeunesse qui incite des groupes de jeunes à travailler avec des enfants plus jeunes afin d'améliorer leurs compétences en lecture mais aussi d'un fonds de partenariat visant à promouvoir la collaboration entre les groupes locaux des secteurs public et privé sur des projets de lecture communautaires.

Le programme *Literacy Boost* d'apprentissage de la lecture au Rwanda

Une évaluation d'impact rigoureuse du programme d'apprentissage de la lecture *Literacy Boost* au Rwanda, qui a été mis à l'essai entre 2013 et 2015 dans l'un des trente districts du pays, suggère que la composante formation des enseignants du programme permet d'améliorer le référentiel des enseignants quant à la compréhension en lecture, les pratiques pédagogiques en classe et l'utilisation de document imprimés en classe. Le programme donne également des résultats prometteurs en termes de progression scolaire, de performances en lecture et de compréhension écrite chez les élèves de première et deuxième années.

Adapté au contexte rwandais, le programme de formation des enseignants de *Literacy Boost* présente plusieurs caractéristiques intéressantes sur le plan opérationnel :

- il utilise le programme officiel pour former les enseignants à la pédagogie de la lecture, ce qui les aide à acquérir des compétences directement pertinentes pour leur travail ;
- il forme tous les enseignants des classes du premier cycle du primaire dans les écoles participantes, créant ainsi une compréhension commune de la formation et de sa finalité à l'échelle de l'établissement ;
- il suit un programme structuré et riche en contenus de neuf sessions mensuelles, chacune d'une durée de quatre à cinq heures.

(suite page suivante)

Encadré 4.7 (suite)

Les formateurs munissent les enseignants de connaissances sur le thème de la session (par exemple, la fluidité en lecture), clarifient la pédagogie à travers une leçon type, expliquent comment les enseignants peuvent mesurer la réussite de leur action d'enseignement, les incite à créer leurs propres plans de cours et à les partager avec leurs collègues, permettant ainsi à chaque enseignant de préparer un ensemble de leçons à utiliser immédiatement en classe. La prestation de la formation repose sur des équipes comprenant du personnel de Save the Children, des responsables du ministère de l'Éducation, des chefs d'établissement et des enseignants choisis par leurs homologues comme co-formateurs. Entre les sessions de formation, les enseignants mettent en pratique leurs nouvelles compétences pédagogiques et reçoivent la visite de formateurs qui apportent un soutien sur terrain en fonction des besoins. Ces éléments constituent des atouts pour aider à renforcer les capacités locales pour pérenniser la nouvelle approche.

Sources : Friedlander et al., (2016) ; RTI International (2016) ; Save the Children (2012).

Des modèles prometteurs de développement professionnel continu en cours au Kenya et au Rwanda semblent intégrer nombre de ces caractéristiques (encadré 4.7).

L'évaluation des options de formation préparatoire et de développement professionnel continu au regard du cadre conceptuel de la science à la prestation de services

Comme les systèmes éducatifs très performants mettent en priorité la formation préparatoire et le développement professionnel continu (voir par exemple Lee et al. 2014), il est tentant de supposer que le simple fait que les enseignants passent par une formation préparatoire et prennent part à des activités de développement professionnel continu suffit pour améliorer les résultats d'apprentissage. Cependant, comme noté ci-dessus, le contenu de la formation et la manière dont elle est mise en œuvre peuvent s'avérer plus importants encore. Le graphique 4.25 utilise le cadre conceptuel de la « science à la prestation de services », pour mettre en évidence des exemples de situations où la formation préparatoire des enseignants (FPE) et de développement professionnel continu (DPC) peuvent réussir mais aussi échouer.

Quadrant A : la FPE et le DPC sont susceptibles de réussir. Il s'agit d'interventions efficaces (basés sur des définitions claires des compétences de base des enseignants et étayés par les éléments probants disponibles) avec une mise en œuvre efficace, et qui disposent de mécanismes intégrés d'amélioration continue permettant de renforcer les performances du système. Étant donné que les enseignants n'apprennent pas tout ce dont ils auront besoin dans leur travail en

Graphique 4.25 Formation préparatoire des enseignants et le développement professionnel continu vus sous l'angle de la qualité des interventions et de l'efficacité de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne

		Prestation de services	
		Mise en œuvre efficace	Mise en œuvre inefficace
Science (Quelles interventions améliorent les résultats d'apprentissage ?)	Interventions efficaces	<p>A</p> <p>Un continuum cohérent de FPE et de DPC, dont le contenu est cohérent avec le programme scolaire, et un système d'appui fonctionnel et continu pour aider les enseignants novices à monter en compétence ; un dispositif de suivi et évaluation permet d'orienter le développement du système</p>	<p>B</p> <p>Des stages mais qui ont lieu dans des écoles mal choisies, avec un encadrement limité des stagiaires et qui ne sont pas suivis d'un travail de réflexion systématique de la part des enseignants stagiaires</p>
	Interventions inefficaces	<p>D</p> <p>Une FPE de conception médiocre pour la mise à niveau des enseignants avec des exigences très faibles en termes de sélection et de certification, un nombre important de participants suivant le programme et, <i>in fine</i>, un accès automatique à un barème de rémunération supérieur</p>	<p>C</p> <p>Des ateliers de formation des enseignants (ou autres activités de DPC) organisés de manière ponctuelle et autonome, hors du cadre scolaire et sans véritables liens avec le système au sens large, réformes ou mesures de suivi</p>

Note : DPC = développement professionnel continu ; FPE = formation préparatoire des enseignants.

une seule fois avant de commencer à enseigner, l'approche à adopter consiste à considérer que la formation préparatoire et le développement professionnel continu forment un continuum²¹. Même si ces deux éléments peuvent être dispensés par différents types de prestataires, le fait d'avoir une gouvernance appropriée de leur conception et de leur exécution (par exemple, concernant le type de formateurs) peut améliorer la cohérence opérationnelle entre FPE et DPC et les inscrire dans un contexte où les enseignants stagiaires et les enseignants fraîchement promus bénéficient d'un appui et d'un accompagnement professionnels soutenus visant à leur permettre devenir des enseignants efficaces. Crucialement, la démarche de suivi et évaluation crée une boucle de rétroaction dynamique permettant de renseigner les efforts de réorientation et de changement d'échelle. La remontée de ces retours est plus que nécessaire étant donné que la base factuelle est encore insuffisante pour pouvoir prendre des décisions efficaces qui améliorent l'ensemble du système éducatif.

Quadrants B, C et D : la FPE et le DPC sont susceptibles d'échouer. Les difficultés résultent dans ce cas d'une combinaison de facteurs de conception médiocre et de carences dans la mise en œuvre. Dans le quadrant B, on peut citer à titre d'exemple le fait que la formation préparatoire prévoit des stages en milieu réel alors même

que ces pays comptent trop peu d'établissements fonctionnant dans des conditions normales et où les stagiaires seraient en mesure d'observer d'excellentes pratiques pédagogiques en action. Si les stages constituent une solution intéressante sur le plan théorique, dans les faits ils peuvent donner des résultats décevants parce que les hypothèses concernant les conditions de mise en œuvre ne sont pas remplies.

Dans le quadrant C, on peut relever parmi les exemples d'échec les programmes de développement professionnel continu mis en œuvre sous la forme d'ateliers ponctuels et isolés, tenus hors des établissements et n'ayant que des liens directs ténus avec le contexte réel du travail des enseignants ou le contexte plus large de la politique éducative en vigueur. Même si de tels programmes peuvent être relativement abordables à organiser et qu'ils exposent les participants à des idées intéressantes, ils détournent la capacité du système d'une manière que les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne peuvent difficilement se permettre.

Enfin, le quadrant D fournit un exemple d'intervention inefficace : les programmes de mise à niveau qui sont (a) mal ciblés ou mal adaptés aux profils des apprenants et qui (b) accordent peu d'attention à l'utilisation de critères de sélection et de standards de certification fondés sur des preuves concrètes que les apprenants ont effectivement acquis les connaissances et les compétences pédagogiques requises pour leur mission d'enseignement. La parfaite exécution d'un tel programme de mise à niveau ne garantit qu'une seule chose : que la masse salariale augmente sans qu'il y ait pour autant d'impact correspondant sur l'apprentissage.

Résumé et conséquences sur les politiques éducatives de la formation et du développement professionnel des enseignants

Les résultats de plusieurs enquêtes, portant pour la plupart sur l'enseignement primaire, révèlent que les enseignants d'Afrique subsaharienne connaissent généralement le contenu du programme qu'ils sont censés enseigner²² et qu'ils sont mieux éduqués et mieux informés que leurs homologues occupant d'autres emplois dans le secteur des services²³. Par rapport à des références internationales toutefois, leurs modestes capacités cognitives deviennent une évidence : au Ghana et au Kenya par exemple, entre un cinquième et un tiers seulement des enseignants du primaire et du secondaire possèdent le minimum de capacités cognitives nécessaires pour dispenser un enseignement compétent.

Il existe également de graves lacunes dans le répertoire des pratiques pédagogiques des enseignants. La plupart des élèves sont les récipients passifs d'une instruction dispensée par leurs enseignants, à l'exclusion de toute forme d'interaction pédagogique ou d'échanges entre élèves.

Étant donné que les enseignants sont déjà recrutés parmi les candidats les plus instruits des viviers de main-d'œuvre des pays, il peut être nécessaire d'attirer davantage l'attention sur le renforcement des programmes de formation préparatoire et de développement professionnel continu que sur le relèvement du niveau de recrutement. Les programmes doivent être transformés afin de

contribuer à rendre plus efficace le renforcement des connaissances des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques.

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les formations préparatoires et les autres formes de formation qualifiantes doivent répondre aux besoins d'apprentissage de stagiaires enseignants aux profils variés, incluant aussi bien des participants aux programmes de formation des enseignants sans expérience préalable dans l'enseignement que des enseignants en poste qui sont non qualifiés ou sous-qualifiés. Les profils des stagiaires étant très divers, le contenu et les méthodes des programmes de formation initiale doivent être adaptés en conséquence. Ils doivent également être mieux coordonnés avec les programmes de développement professionnel continu (et réciproquement) pour favoriser la synergie entre ces deux approches et créer des passerelles intégrées permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour bien faire leur travail.

À la fois la formation préparatoire et le développement professionnel continu doivent viser à outiller les enseignants pour leur permettre de répondre aux priorités d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire, dans la plupart des pays de la région, l'acquisition de compétences fondamentales en lecture et en mathématiques en début de scolarité et l'approfondissement de compétences en mathématiques et en sciences dans les classes plus avancées. Il reste également beaucoup à faire pour développer les capacités organisationnelles et institutionnelles permettant aux chefs d'établissement et aux autres responsables pédagogiques de fournir appui et assistance aux enseignants dans la salle de classe. Il est important de noter que tous les programmes de formation préparatoire des enseignants et de développement professionnel continu peuvent tirer profit d'une application plus systématique de mesures d'assurance de la qualité qui fournissent des repères en matière de pertinence et d'efficacité comparée dans la formation des enseignants pour améliorer leur impact sur l'apprentissage des élèves.

Les enseignants et les conditions de leur environnement de travail dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne

Les conditions dans les établissements et les salles de classe, qu'elles aient trait au matériel ou aux comportements, sont importantes pour le travail des enseignants⁷⁴. Dans les classes en sureffectif disposant de peu de manuels scolaires et de supports d'apprentissage par exemple, même des enseignants bien formés peuvent se retrouver en difficulté pour bien enseigner. Les manques dans des aménagements de base tels que l'électricité et des blocs sanitaires, ainsi que les problèmes de comportement, n'aident pas à créer un climat propice à

l'enseignement et à l'apprentissage. L'analyse qui suit porte sur quelques aspects précis des conditions dans les établissements et les salles de classe d'Afrique subsaharienne. Elle permet de préciser les contours d'un ensemble de conditions essentielles, ou « dotation essentielle », en évalue la présence dans les écoles de la région et nous invite à réfléchir aux implications de ces constats sur les politiques éducatives.

Classes surchargées, pénurie de manuels scolaires et manque de services de base

Les conditions sont systématiquement pires dans certains pays que dans d'autres dans les trois dimensions ayant trait à l'environnement physique, mais le manque d'électricité est quant à lui omniprésent sauf dans les pays du groupe 1²⁵.

Classes surchargées et le recours à des regroupements d'élèves dans les salles de classes

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les classes typiques des écoles primaires comptent en moyenne entre 30 et 60 élèves (graphique 4.26, panneau a). Les pays qui font exception proviennent de tous les groupes de pays sauf le groupe 1. Les conditions sont les plus mauvaises en République du Congo (groupe 1), au Malawi et en Tanzanie (groupe 2), en République démocratique du Congo (groupe 3) et au Tchad (groupe 4), les classes comptant en moyenne plus de soixante élèves dans ce dernier pays. Au Malawi, qui est le seul pays disposant de séries chronologiques, les classes sont devenues de plus en plus grandes depuis 2011, atteignant en moyenne 90 élèves par classe et 120 dans les classes à un seul niveau (ou monogrades).

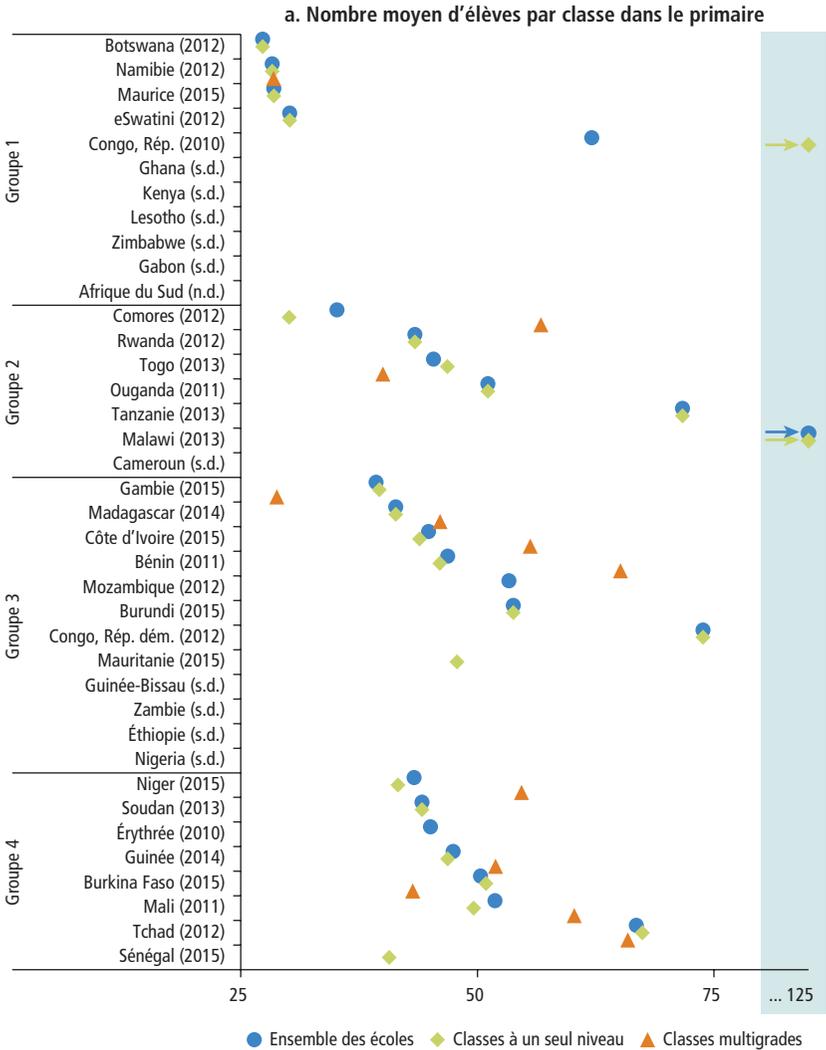
L'enseignement multigrade accroît les difficultés liées aux grandes classes. La part des élèves dans des classes multigrades se situe entre 10 et 20 % dans plusieurs pays du groupe 4 (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal), s'élève à environ 30 % en République du Congo (groupe 1) et à Madagascar (groupe 3) et atteint 50 % au Tchad (groupe 4) (UNESCO, 2012). Parmi ces pays, la taille des classes multigrades est particulièrement élevée au Mali et au Tchad (où les classes comptent en moyenne 60 élèves ou plus), ce qui suggère l'existence de problèmes éventuels dans les modalités d'organisation de l'enseignement dans les établissements scolaires.

Disponibilité des manuels scolaires

Le Cameroun (groupe 2) a de loin les indicateurs les plus mauvais : chaque manuel de mathématiques ou encore de lecture est partagé par entre 12 et 14 élèves (graphique 4.26, panneau b). En revanche, le Rwanda, qui fait également partie du groupe 2, affiche un taux d'élèves par manuel inférieur à 2, bien que faisant face à « beaucoup de difficultés » dans son contexte de référence (des années 1990) et, au Togo, les ratios relativement favorables font état de progrès réguliers entre 2010 et 2014.

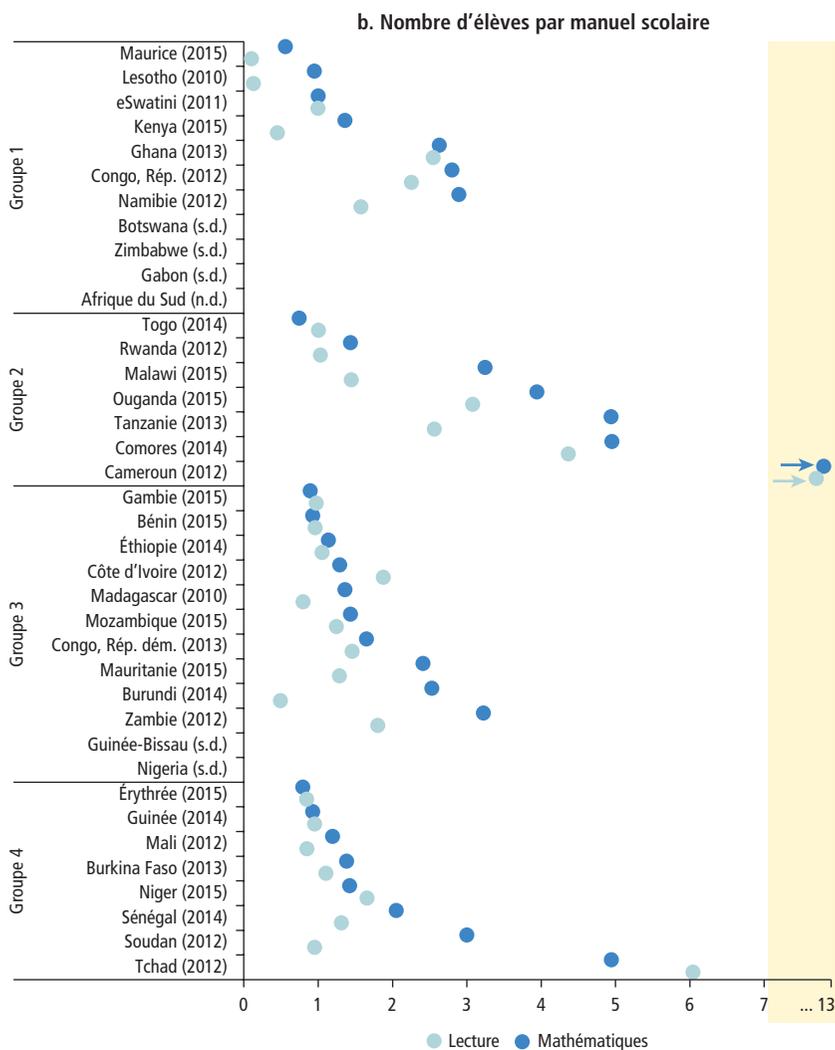
Graphique 4.26 Taille des classes et nombre d'élèves par manuel dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne

Chiffres du début au milieu des années 2010, selon les pays



(suite page suivante)

Graphique 4.26 (suite)



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 26 décembre 2016), <http://data.uis.unesco.org/>.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2. Les données pour la République du Congo et le Malawi (panneau a) et pour le Cameroun (panneau b) dépassent les valeurs maximales de l'échelle horizontale.

Fait remarquable, la plupart des pays du groupe 4 parviennent à fournir un manuel à chaque élève à la fois en mathématiques et en lecture. Il n'y a qu'au Soudan et au Tchad que les ratios dépassent deux élèves par manuel. Le Soudan, qui faisait face à des difficultés nombreuses dans le contexte initial, a néanmoins su régulièrement améliorer la disponibilité des manuels, ce qui transparaît dans l'augmentation du chiffre du nombre de manuels par élèves qui a eu lieu entre 2012 et 2015. Parmi les pays du groupe 1, les ratios sont généralement favorables, sauf en Namibie (en mathématiques), où le ratio élevé traduit l'impact d'une détérioration progressive dans le temps.

Disponibilité en services de base

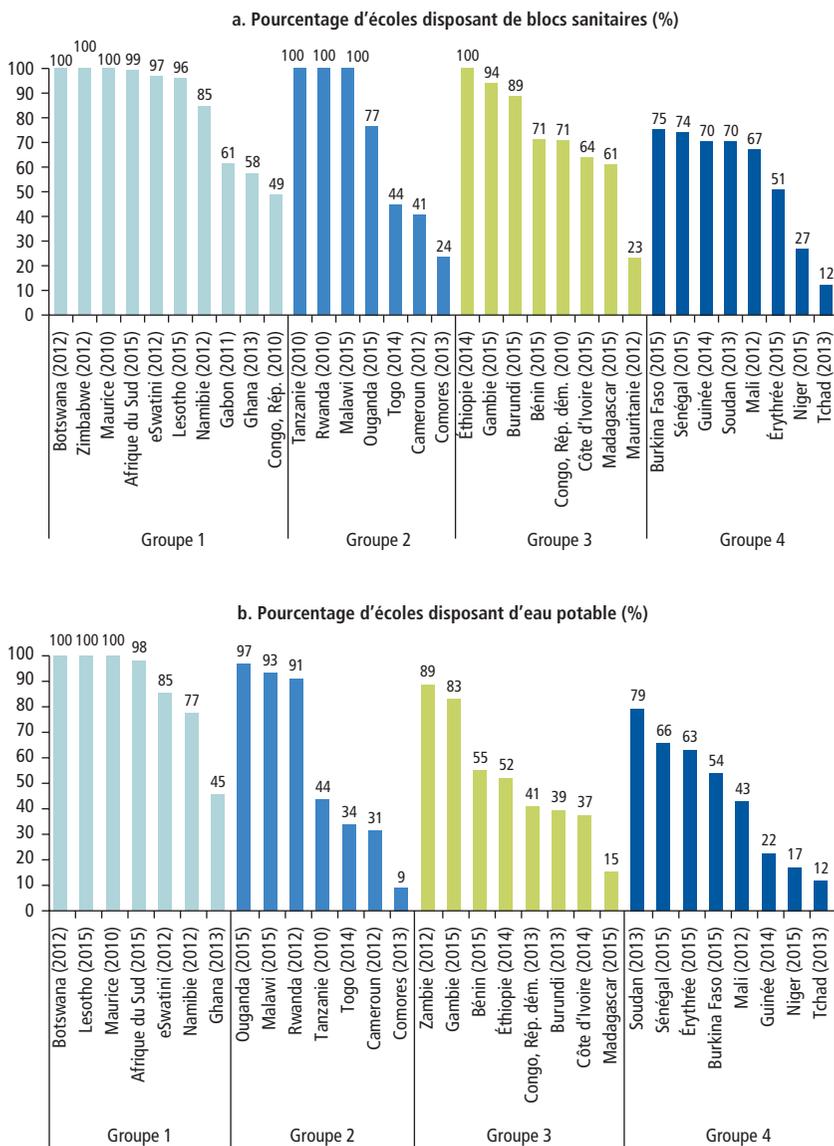
Pour de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, des données sont disponibles sur trois indicateurs simples mais révélateurs que sont la présence de blocs sanitaires, d'un accès à l'eau potable et d'un accès à l'électricité (graphique 4.27). Le manque de sanitaires et d'eau potable crée des risques pour la santé et des inconvénients qui peuvent nuire à la productivité des enseignants en classe (avec par exemple, des retards dans l'organisation des activités en classe ou encore des élèves qui manquent d'attention car malades ou mal à l'aise). En l'absence d'électricité, les élèves suivent des cours dans des salles de classe mal éclairées et mal ventilées, et les enseignants ne peuvent utiliser que les technologies éducatives les plus élémentaires (c'est-à-dire des tableaux) pour chercher à faire participer les élèves.

En Afrique subsaharienne, les blocs sanitaires sont universellement disponibles dans la plupart des pays du groupe 1, où l'enseignement primaire est établi depuis longtemps (graphique 4.27, panneau a), mais sont rares dans des pays tels que les Comores (groupe 2), la Mauritanie (groupe 3), ainsi qu'au Niger et au Tchad (groupe 4). Par rapport aux autres pays appartenant aux mêmes groupes, ces pays étaient confrontés à des contextes initiaux plus favorables, mais n'ont pas su fournir davantage d'installations sanitaires à leurs écoles.

L'eau potable et l'électricité sont moins largement disponibles que les blocs sanitaires dans les écoles primaires africaines. Les exceptions sont l'Afrique du Sud, eSwatini et Maurice (groupe 1), des pays dans lesquels pratiquement toutes les écoles primaires comportent ces installations ; au Botswana, seules 18 % des écoles manquent encore d'électricité. Les conditions sont meilleures dans certains pays que dans d'autres. Dans le groupe 2, la part des écoles rwandaises disposant d'eau potable et d'électricité est plus de deux fois supérieure à celle de la Tanzanie, qui est un pays pourtant confronté à moins de difficultés contextuelles. Dans la plupart des pays, les gouvernements envisagent d'étendre la couverture en électricité, notamment par le biais de l'énergie solaire. Au fur et à mesure que ces plans gagnent en maturité, le fait de raccorder les écoles au réseau pourrait devenir prioritaire, ce qui permettrait d'expérimenter la mise en

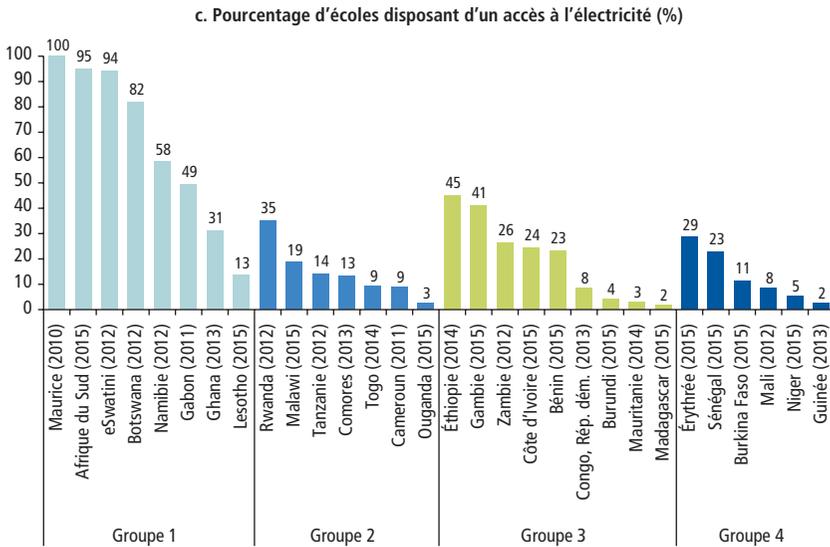
Graphique 4.27 Installations sanitaires, eau potable et électricité dans les écoles primaires dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Chiffres du début au milieu des années 2010, selon les pays



(suite page suivante)

Graphique 4.27 (suite)



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 26 décembre 2016), <http://data.uis.unesco.org/>.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2. Les chiffres à droite des barres renvoient au pourcentage d'écoles primaires disposant d'installations sanitaires (panneau a), d'eau potable (panneau b) et d'électricité (panneau c).

place de technologies éducatives prometteuses pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Le « climat » scolaire en termes de sécurité et de bien-être des élèves

Le « climat » scolaire se réfère aux conditions psychologiques pouvant avoir un impact sur le bien-être émotionnel des apprenants et leur disposition à apprendre. La violence physique, la tension psychologique et l'exploitation sexuelle sont assez fréquentes dans les écoles du monde entier (UNESCO, 2017) et, d'après des données d'enquête, la violence en milieu scolaire est le plus souvent de fait d'enseignants et d'autres élèves (UNICEF, 2014)²⁶. Au Bénin, en Centrafrique, en Gambie et au Sénégal, on estime que plus de la moitié des élèves scolarisés ont déjà été frappés par leurs enseignants (Antonowicz, 2010).

Dans certains pays, les châtiments corporels constituent une manière socialement acceptable qu'ont les adultes de corriger les jeunes (en raison de leurs mauvais résultats scolaires, de leur manque de respect, de leur désobéissance, etc.). Quelque 90 pays dans le monde n'interdisent pas les châtiments corporels des enfants et notamment le Bénin, la Centrafrique, la Côte d'Ivoire,

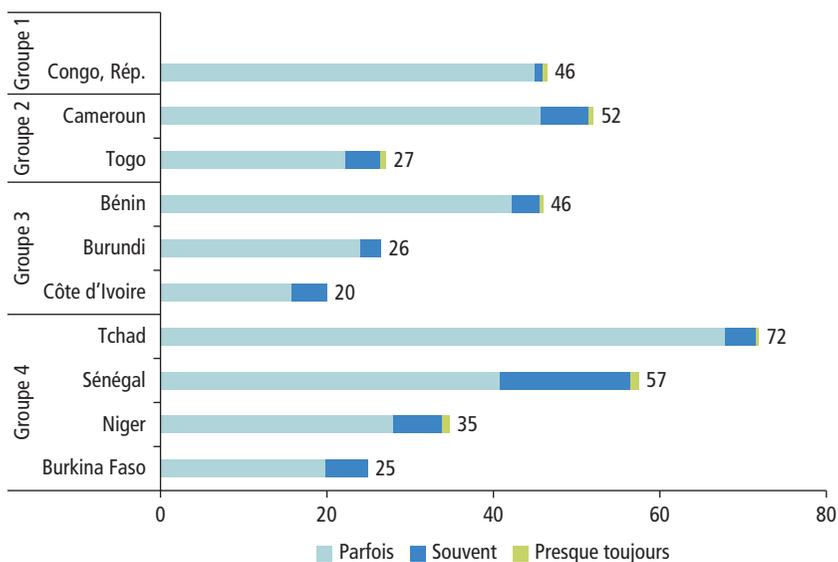
la Gambie, le Ghana, le Libéria, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria et la Sierra Leone²⁷.

Des données multi-pays systématiques sur la violence en milieu scolaire ont été collectées auprès des enseignants lors des enquêtes PASEC 2014 menées dans dix pays (graphique 4.28). En moyenne, 31 % des enseignants interrogés ont déclaré avoir parfois eu recours à des châtiments corporels pour discipliner des élèves. Étant donné que les données sont autodéclarées, l'étendue réelle du recours aux châtiments corporels est peut-être plus élevée encore.

Parmi les pays du SACMEQ, les réponses ont été collectées auprès des directeurs des établissements sondés. La prévalence d'enseignants intimidant des élèves va de 22 % dans les écoles au Mozambique à 47 % en Ouganda et 53 % au Zimbabwe (graphique 4.29) ; en Ouganda, environ un quart des directeurs d'établissement ont indiqué que des comportements d'intimidation se produisaient souvent, et pas seulement occasionnellement²⁸. L'incidence de harcèlement sexuel des élèves est comprise entre moins de 5 % au Botswana et à Maurice (deux pays du groupe 1) et 37 % en Ouganda (groupe 2).

Graphique 4.28 Pourcentage d'enseignants pratiquant le châtimement corporel des élèves dans différents pays francophones d'Afrique subsaharienne

Chiffres de 2014



Source : Analyse des données des enquêtes PASEC 2014.

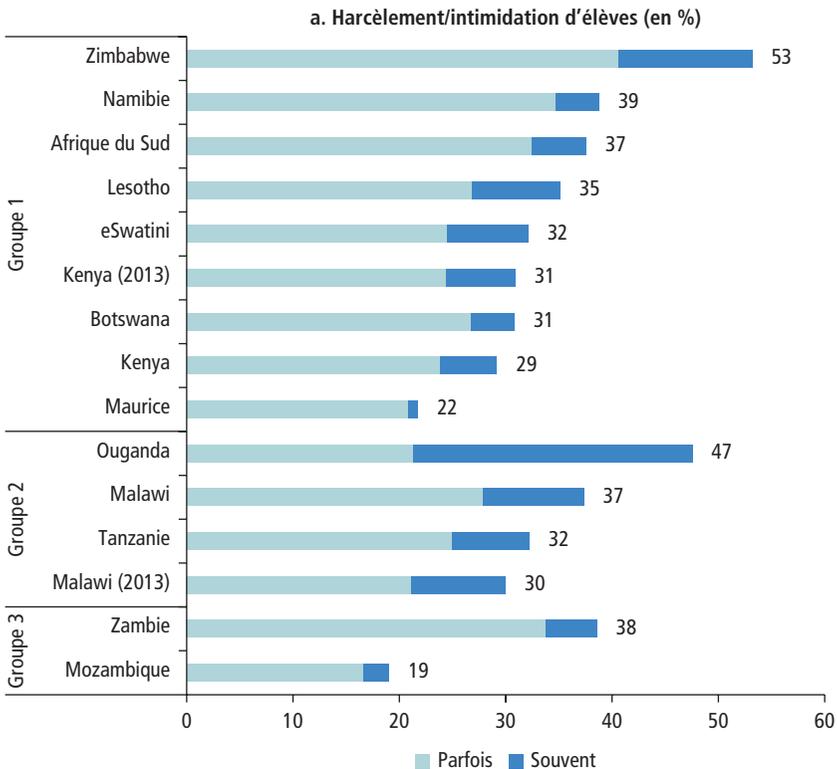
Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2. Les chiffres à droite des barres indiquent le pourcentage d'enseignants qui pratiquent des châtiments corporels sur leurs élèves.

Conditions essentielles pour permettre l'apprentissage en milieu scolaire

Bien que les moyennes nationales présentées ci-dessus – en matière de classes surchargées, de pénurie de manuels, de manque de services de base et de prévalence de la violence – soient éloquentes, il est plus utile de rattacher ces problèmes à la question de l'ensemble de conditions requises pour que les enseignants soient productifs sur leur lieu de travail. En prenant l'école comme unité d'observation, cette étude a permis de déterminer que les conditions minimales requises pouvaient être rattachées à des dimensions d'ordre physique, pédagogique ou comportementale. Elle utilise des données des enquêtes SACMEQ III (2007) et PASEC 2014 pour calculer six indicateurs (deux pour chaque dimension), tous choisis pour leur simplicité et leur caractère

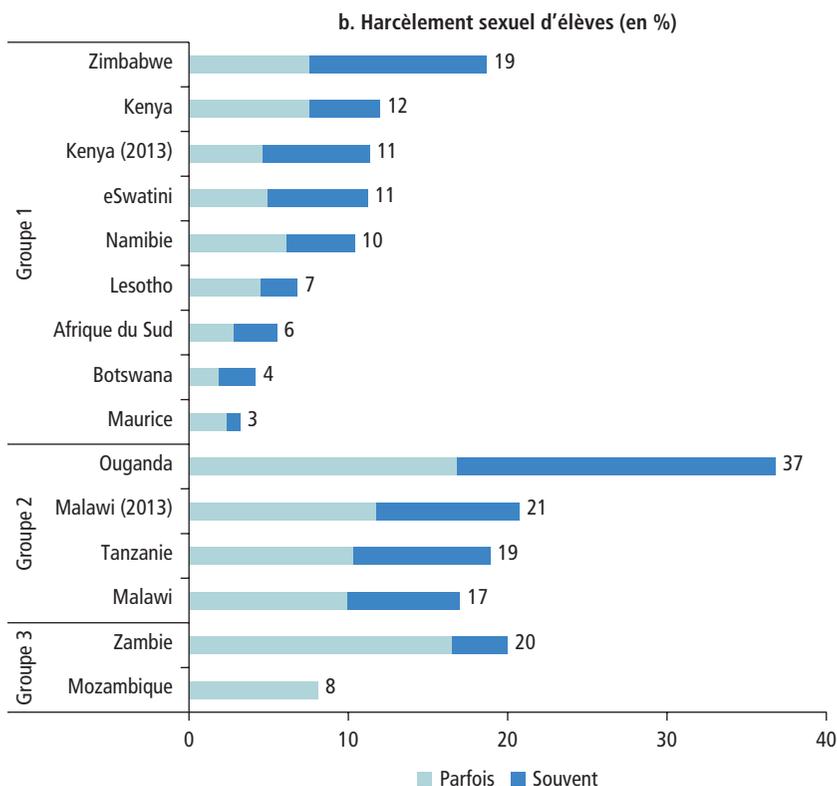
Graphique 4.29 Pourcentage de chefs d'établissement faisant état de violences de la part d'enseignants à l'encontre d'élèves dans des pays du SACMEQ

Chiffres pour la dernière année disponible



(suite page suivante)

Graphique 4.29 (suite)



Source : Varly (2016), sur la base de l'analyse des données SACMEQ III (2007) ; données SACMEQ IV (2013) pour le Kenya et le Malawi.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2. Les chiffres à droite des barres font référence au pourcentage de chefs d'école faisant état de harcèlement/intimidation d'élèves par des enseignants (panneau a) ou de harcèlement sexuel d'élèves (panneau b).

comparable entre différents pays. Les indicateurs fournissent une base pour évaluer l'état de la répartition de cette dotation essentielle dans les écoles primaires d'Afrique subsaharienne (tableau 4.8)²⁹.

Le premier ensemble d'indicateurs se réfère à des conditions physiques, c'est le plus simple : le « Taux d'encadrement » (ou ratio élèves-enseignants) s'intéresse au surencombrement des classes tandis que l'indicateur des « Installations sanitaires à l'usage exclusif des filles » est lié aux problèmes de santé, d'assainissement et des services et infrastructures de base (quoiqu'indirectement et peut-être seulement de manière partielle). Les seuils minimaux sont définis, respectivement, comme suit : (a) un taux d'encadrement ne dépassant pas

Tableau 4.8 Définition de la dotation essentielle permettant des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage dans le contexte de l'Afrique subsaharienne

Dimension	Indicateur	Sources de données	Définition
Physique	1. Taux d'encadrement	SACMEQ III, PASEC	Le taux d'encadrement ne dépasse pas 50 élèves par enseignant, calculé en divisant le nombre total d'élèves inscrits par la somme des enseignants permanents et non permanents ^a .
	2. Installations sanitaires à l'usage exclusif des filles	SACMEQ III, PASEC	Il existe au moins un bloc sanitaire à l'usage exclusif des filles.
Pédagogique	3. Qualification des enseignants	SACMEQ III, PASEC	Les enseignants de sixième année de l'école ont au moins suivi (a) des études d'un niveau de deuxième cycle du secondaire ou (b) des études du premier cycle du secondaire suivies d'au moins deux ans de formation à l'enseignement.
	4. Supports d'apprentissage	SACMEQ III, PASEC	Au moins 90 % des élèves de sixième année ont des manuels scolaires de mathématiques et de lecture (personnels ou partagés).
Comportementale	5. Assiduité	SACMEQ III	Les chefs d'établissement n'ont pas utilisé plus d'une fois le qualificatif « souvent » pour décrire la fréquence de : (a) l'un des quatre problèmes de comportement des élèves que sont les retards, les absences en cours, les absences à l'école et le décrochage scolaire ou (b) l'un des trois problèmes de comportement des enseignants (identiques aux trois premiers problèmes des élèves).
		PASEC	Les chefs d'établissement qualifient la prévalence de l'absentéisme ou des retards des enseignants comme ayant « rarement » ou « jamais » lieu, et au plus 20 % des élèves étaient indiqués comme absents le jour de l'enquête par les enseignants.
	6. Climat scolaire	SACMEQ III	Les chefs d'établissement n'ont pas utilisé une seule fois le qualificatif « souvent » pour décrire la fréquence d'une longue liste de comportements indésirables spécifiques commis par les élèves ou les enseignants ^b .
		PASEC	Les chefs d'établissement signalent que les enseignants n'humilient jamais les élèves indisciplinés en les frappant ou en les envoyant au coin, et les enseignants ne sont pas eux-mêmes victimes de harcèlement.

Source : Construit à partir des données des enquêtes SACMEQ III (2007) et PASEC (2007).

Note :

a. Pour SACMEQ III, l'indicateur est basé sur des données au niveau des écoles ; pour l'enquête PASEC, il est basé sur des données au niveau des enseignants.

b. On compte parmi les « écarts de comportements » des élèves, les perturbations en classe, la triche, les propos injurieux, le vandalisme, le vol, les bagarres, l'intimidation ou la persécution, la violence verbale contre le personnel enseignant ou non enseignant de l'école, les blessures corporelles infligées au personnel, le harcèlement sexuel (d'élèves ou d'enseignants) et la possession ou la consommation de stupéfiants ou d'alcool. Parmi les « écarts de comportements » des enseignants, on compte l'intimidation ou la persécution, les propos injurieux, le harcèlement sexuel (d'élèves ou d'enseignants) et la possession ou la consommation de stupéfiants ou d'alcool.

50 élèves par enseignant à l'échelle de l'école et (b) au moins un bloc sanitaire à l'usage exclusif des filles. Des dispositions plus généreuses seraient évidemment plus confortables, mais le but ici est simplement de fixer des conditions minimales.

Le deuxième ensemble d'indicateurs renvoie aux conditions d'enseignement (« Qualifications des enseignants » et « Supports d'apprentissage ») et exige de faire preuve de discernement pour éviter de fixer des seuils qui ne tiennent pas compte des effets négatifs potentiels sur l'efficacité des enseignants. Compte tenu de l'analyse présentée dans les sections précédentes, le minimum requis pour ce qui est de la qualification des enseignants est que tous les élèves des dernières années du primaire soient confiés à des enseignants ayant au moins un niveau d'éducation du deuxième cycle du secondaire⁸⁰. Pour ce qui est des supports d'apprentissage, l'indicateur est défini en termes de disponibilité de manuels de mathématiques et de lecture. Le seuil minimum est défini comme suit : 90 % des élèves doivent avoir accès à un manuel pour chaque matière, qu'il soit partagé avec d'autres ou que les élèves en aient un usage exclusif.

Le troisième ensemble d'indicateurs est le plus complexe : il se rapporte à des conditions ayant trait aux comportements (« Assiduité » et le « Climat scolaire »). Les modules correspondants des questionnaires SACMEQ et PASEC utilisent une formulation légèrement différente. L'enquête SACMEQ pose plusieurs questions sur l'absentéisme auxquelles les chefs d'établissement répondent en choisissant une des trois options suivantes pour décrire sa fréquence : « jamais », « parfois » ou « souvent ». Le seuil minimum pour cet indicateur est défini comme correspondant au critère « souvent » étant cité au plus une fois à la fois en ce qui concerne les comportements des enseignants et de ceux des élèves. Les données PASEC sont légèrement différentes et le minimum est défini comme suit : le directeur d'établissement indique que l'absentéisme des enseignants est rare et que pas plus de 20 % des élèves étaient absents le jour de l'enquête⁸¹.

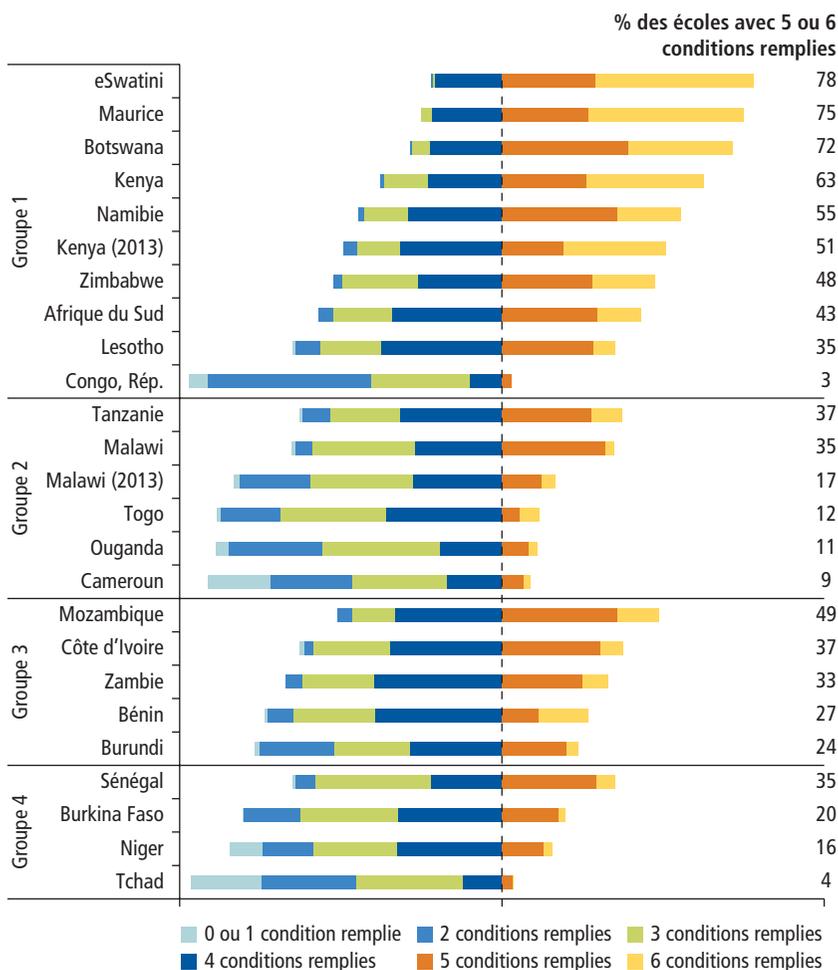
Concernant le « climat scolaire », qui est une condition essentielle à l'apprentissage (Berkowitz *et al.*, 2017), l'indicateur retenu pour les pays du SACMEQ est celui de fréquence des écarts de conduite graves commis par les élèves et les enseignants, lesquels minent tous deux la confiance et l'harmonie au sein de l'établissement⁸². Le seuil minimum est défini comme suit : le directeur d'établissement n'a pas utilisé le qualificatif « souvent » une seule fois. Pour les pays du PASEC, les données contiennent moins de détails ; le seuil minimum retenu est celui de l'absence de punitions dégradantes infligées aux élèves par leurs enseignants, comme par exemple le fait de porter des coups aux élèves ou les humilier publiquement, ainsi que de l'absence de harcèlement des enseignants à l'école.

La proportion d'écoles primaires africaines remplissant les conditions essentielles

La notion de « dotation essentielle » part du principe que la plupart, sinon la totalité, des six conditions essentielles sont nécessaires pour permettre aux enseignants de travailler efficacement. Les pays d'Afrique subsaharienne présentent des situations très diverses à cet égard (graphique 4.30). Les conditions sont les meilleures dans les pays du groupe 1, mais pas de manière uniforme. Au Botswana, à eSwatini et à Maurice, plus de 70 % des écoles dépassent les seuils minimaux pour au moins cinq des six conditions. Au Kenya, où les données des enquêtes SACMEQ de 2007 et de 2013 sont actuellement disponibles, la situation s'est détériorée depuis 2007 : la part des écoles atteignant les seuils minima pour au moins cinq des six conditions a chuté, passant des deux tiers des établissements à la moitié, alors que la part dépassant les seuils pour trois ou moins des six conditions a stagné, passant de 17 % en 2013 à 15 % en 2007. Parmi les pays anglophones du groupe 1, la situation est la plus sombre au Lesotho, où à peine plus du tiers des établissements scolaires dépassent les seuils minimaux pour au moins cinq des six conditions.

Dans les autres pays du SACMEQ, des groupes 2 et 3, de nombreux établissements scolaires sont dans une situation désespérée. La part des établissements scolaires qui dépassent les seuils pour au moins cinq des six conditions est la plus élevée au Mozambique, avec 49 %. Au Malawi, le seul autre pays disposant de données SACMEQ pour 2007 et 2013 à ce jour, la part de ces écoles a diminué de moitié, passant de 35 % en 2007 à 17 % en 2013. La situation est catastrophique en Ouganda et en Zambie, où une proportion importante d'écoles ne dépasse le seuil pour deux conditions ou moins : 33 % en Ouganda et 25 % en Zambie.

Dans l'échantillon de pays du PASEC, la situation est préoccupante si l'on se fie aux données plus récentes, datant de 2014. En République du Congo, pays du groupe 1 (avec une couverture de l'éducation de base « établie »), près de 60 % des écoles primaires atteignaient le seuil minimum pour seulement deux ou moins des six conditions essentielles. Au Cameroun, pays du groupe 2 (avec une couverture de l'éducation de base « ayant émergé »), l'état de délabrement des écoles est comparable à celui du Tchad, un pays du groupe 4 (« en retard ») dont le PIB par habitant inférieur d'un quart. Les conditions sont légèrement meilleures au Niger et au Togo, des pays dont le PIB par habitant ne représente que 30 à 40 % de celui du Cameroun et où entre un cinquième et un quart des écoles atteignent les seuils pour seules trois des six conditions essentielles. D'autres pays de l'échantillon du PASEC, tels que la Côte d'Ivoire et le Sénégal, s'en sortent mieux, avec une proportion d'écoles en bas de l'échelle moins importante, et entre un quart et plus d'un tiers d'entre elles dépassant le seuil pour au moins cinq des six conditions.

Graphique 4.30 Présence des conditions essentielles pour un enseignement efficace dans les écoles primaires des pays d'Afrique subsaharienne, par groupe

Note : Les chiffres de la colonne de droite indiquent le pourcentage d'écoles qui remplissent au moins cinq des six conditions de la dotation minimale. Les six conditions sont les suivantes : (a) des enseignants qualifiés avec des compétences et des connaissances disciplinaires et pédagogiques ; (b) un taux d'encadrement d'au plus 50 élèves par enseignant ; (c) des services de base tels que blocs sanitaires pour les filles et l'électricité ; (d) l'accès à des manuels de lecture et de mathématiques ; (e) la fréquentation régulière des enseignants et des élèves aux cours ; et (f) un climat scolaire exempt d'abus et de violence. Pour une définition plus détaillée de ces conditions, voir le tableau 4.8. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 4.2.

La position du Burundi semble anormale : seuls 33 % de ses établissements scolaires dépassent les seuils minimaux pour au moins cinq des six conditions essentielles et pourtant ses élèves obtiennent systématiquement les meilleurs résultats parmi les pays du PASEC. Bien que la plupart des enseignants burundais aient seulement un niveau d'études correspondant au premier cycle du secondaire, ils suivent tous deux années de formation (que cette analyse considère comme équivalentes à des années d'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire) et la grande majorité des enseignants, si ce n'est tous, sont titularisés. La moitié des enseignants déclarent avoir reçu un soutien pédagogique sur leur lieu de travail et le nombre d'élèves par enseignant y est inférieur à 50 pour 1 en moyenne dans 80 % des écoles sondées, contre seulement 40 % en moyenne dans les écoles des autres pays du PASEC⁸³. Parmi les autres facteurs favorables au Burundi, toutes les écoles du pays participant à l'enquête PASEC avaient au moins une installation sanitaire à l'usage exclusif des filles. Ces caractéristiques distinguent le Burundi des autres pays du PASEC.

Pour les autres éléments de la dotation essentielle (disponibilité des manuels scolaires, assiduité des enseignants et des élèves, et climat scolaire), la proportion d'établissements répondant aux seuils minimaux au Burundi est comparable à celle des autres pays du PASEC. Dans l'ensemble, il semble qu'en mettant l'accent sur la formation préparatoire des enseignants, des classes de taille raisonnable, la fourniture de soutien institutionnel aux enseignants et l'enseignement en langue vernaculaire, le Burundi parvient à obtenir des résultats d'apprentissage comparativement plus favorables que les autres pays du PASEC.

Résumé et conséquences sur les politiques éducatives de l'environnement de travail des enseignants

Pour mieux gérer les enseignants dans l'optique d'améliorer l'apprentissage des élèves, il est nécessaire de considérer que les enseignants font partie de la dotation essentielle des établissements. Cette dotation est définie, aux fins qui sont les nôtres, au moyen de six indicateurs simples dont les seuils minimaux sont fixés à des niveaux intentionnellement modestes qui sont compatibles avec le contexte de faible revenu de l'Afrique subsaharienne. Les résultats révèlent une grande diversité entre les pays dans la proportion des écoles primaires qui répondent aux normes minimales pour la plupart des conditions essentielles.

Du fait de cette diversité, les stratégies pour stimuler l'apprentissage des élèves doivent être nuancées en conséquence. Chaque pays doit pragmatiquement concilier amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage d'une part et attention accrue sur les connaissances et les compétences des enseignants (par exemple, par le biais de la formation des enseignants) d'autre part. Dans les écoles où la plupart des six seuils minimum, sinon tous, sont atteints ou dépassés, porter une plus grande attention à l'efficacité des enseignants est non seulement souhaitable mais réalisable. Soutenir en priorité les

établissements où les conditions sont beaucoup moins favorables (par exemple, là où seules deux ou trois des conditions essentielles dépassent les seuils minimaux) pour leur permettre d'assurer la dotation essentielle éliminerait des obstacles considérables entravant l'efficacité de l'enseignement qui y a lieu.

En évaluant la marche à suivre, il est utile d'examiner les lacunes existant au niveau de ces six conditions essentielles (pour plus de détails, voir l'annexe D.9 en ligne, tableau D.9.1). Presque toutes les écoles des pays du SACMEQ et du PASEC peuvent assurer qu'au moins une installation sanitaire est à la disposition exclusive des filles. La part des écoles dont les enseignants ont au moins un niveau d'éducation du deuxième cycle du secondaire est également relativement élevée, avec une moyenne de 90 % dans les pays du SACMEQ et de 75 % dans les pays du PASEC. Il existe cependant de grandes différences entre les pays en ce qui concerne la proportion d'écoles suffisamment dotées en personnel. Les pays du groupe 1 s'en tirent relativement bien : le taux d'encadrement ne dépasse pas 50 élèves par enseignants dans 85 % des écoles de ces pays en moyenne. En revanche, dans les trois autres groupes de pays, ces écoles ne représentent, en moyenne, qu'une part comprise entre un tiers et la moitié du nombre total d'établissements. Les conditions sont pires dans certains pays que dans d'autres mais le tableau général suggère qu'il y a nécessité à disposer d'un personnel suffisant pour assurer des classes de taille gérable pour que les enseignants puissent donner leurs leçons. Comme indiqué plus haut dans ce chapitre, une meilleure allocation des enseignants, fondée sur des normes objectives de dotation en personnel, pourrait aider à résoudre ce problème.

En ce qui concerne les autres conditions essentielles, la proportion d'écoles dépassant les seuils minimaux est relativement modeste dans l'ensemble des pays. Dans l'échantillon du SACMEQ, respectivement 64 %, 60 % et 54 % respectent les seuils minimaux pour les manuels scolaires, l'assiduité et le climat scolaire. Dans l'échantillon PASEC, les chiffres sont respectivement de 40 %, 67 % et 40 %. Bien que les données disponibles soient peut-être insuffisantes pour refléter pleinement et précisément l'ampleur et la nature des lacunes dans ces domaines, ces premiers résultats précisent les enjeux qu'il convient d'examiner plus attentivement.

Priorités stratégiques pour améliorer la gestion des enseignants

Les défis actuels de l'Afrique subsaharienne en matière de gestion des enseignants sont un héritage de la croissance explosive de l'enseignement primaire et secondaire depuis les années 1990. Dans la course à l'universalisation de l'enseignement primaire avant 2015, l'un des objectifs du Millénaire pour le développement, il a fallu recruter rapidement un grand nombre d'enseignants

pour faire face à la forte augmentation des effectifs inscrits à l'école primaire. Il y a eu une montée en pression dans l'enseignement secondaire en décalage avec le primaire et les pays auront bientôt à recruter un grand nombre d'enseignants pour le secondaire, et à un rythme même encore plus rapide étant donné la faiblesse initiale des effectifs dans le secondaire. Le recrutement des enseignants dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne au cours des 25 dernières années a remarquablement bien suivi l'augmentation des effectifs inscrits dans les classes et a progressé suffisamment vite pour éviter la dégradation du taux d'encadrement (même si celui-ci reste faible par rapport aux autres régions du monde).

La qualité et l'efficacité d'un corps enseignant désormais conséquent et qui grandit encore constituent un problème pressant. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne ont essayé de nombreuses approches en matière de formation et de soutien des enseignants⁸⁴, souvent avec l'appui de partenaires externes. La multiplicité d'approches disparates mises en œuvre, ce qui est peut-être inévitable dans des systèmes en croissance rapide mais dotés de capacités encore embryonnaires, a eu pour effet de produire des corps enseignants composés de membres aux profils hétérogènes en termes de qualifications, de formation initiale, d'initiation à l'enseignement et de développement professionnel ultérieur.

Ces disparités mises à part, la main-d'œuvre enseignante d'Afrique subsaharienne partage quelques caractéristiques ayant un impact réel sur son travail : une faible connaissance des matières enseignées, une utilisation limitée de méthodes pédagogiques efficaces, un manque de tutorat et de soutien professionnel qui lui permettrait d'atteindre une meilleure maîtrise pédagogique et un faible sentiment de responsabilité à l'égard des élèves et de leurs résultats d'apprentissage. Trop d'enseignants ne se présentent pas au travail et ceux qui sont effectivement présents travaillent dans des classes surchargées avec peu de matériel, reflétant les faiblesses systémiques qui perpétuent les inégalités dans la répartition des enseignants et des autres ressources entre les différents établissements scolaires.

Un programme d'action dans cinq domaines prioritaires

Il y a une forte disparité de conditions entre les différents pays d'Afrique subsaharienne et en leur sein de sorte que les mesures appropriées qu'il faudra prendre seront également variables selon les pays. Néanmoins, l'analyse présentée dans ce chapitre met en évidence cinq domaines prioritaires qui méritent une attention prioritaire pour élaborer et mettre en œuvre des politiques visant à améliorer la gestion des enseignants dans les années à venir :

- les connaissances et aptitudes professionnelles des enseignants ;
- le *leadership* managérial et pédagogique des directeurs d'établissement et des autres responsables ;

- les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et les salles de classe ;
- l'affectation des enseignants dans les établissements scolaires et l'assiduité des enseignants ;
- la mise en place de mécanismes de redevabilité et de dispositifs incitatifs à même de rendre le corps enseignant plus efficace.

Les deux premiers concernent spécifiquement la formation préparatoire et le développement des enseignants et sont donc développés plus en détail ci-dessous ; les trois derniers ont trait à différents aspects de la gestion du personnel enseignant en tant que ressource devant être déployée, soutenue et mobilisée de manière à permettre une prestation de services d'éducation efficace. Certains aspects de la gestion des enseignants dépendent de facteurs plus généraux traités plus en détail dans les chapitres 5 et 6 (et notamment les processus budgétaires, les systèmes de données, les capacités techniques, la coordination et la mobilisation des parties prenantes).

Connaissances et compétences professionnelles des enseignants

Se concentrer sur la formation préparatoire et le développement des enseignants.

Parce que la plupart des nouveaux entrants des formations initiales des enseignants en Afrique subsaharienne sont mieux éduqués que la moyenne dans les bassins d'emploi de leur pays, il ne fait probablement pas sens de relever les standards de recrutement actuels. Une priorité plus pressante est de veiller à ce que les futurs enseignants reçoivent une formation initiale leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour l'exercice du métier d'enseignant. Il est tout aussi important de garantir la qualité et l'efficacité des programmes de mise à niveau du nombre important d'enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés encore en poste dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Un outil important pour atteindre cet objectif consiste à comparer les programmes de formation préparatoire des enseignants (à la fois de formation initiale des nouveaux enseignants et de mise à niveau des enseignants sous-qualifiés ou non qualifiés en poste) aux critères de références retenus en termes de pertinence et d'impact sur les compétences des enseignants et d'efficacité des enseignants.

Le tableau 4.9 fait état de recommandations spécifiques pour améliorer les programmes de formation initiale dans la région. Il convient de souligner le rôle de l'assurance qualité, un mécanisme qui n'est pas encore bien développé dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Mettre en place une démarche d'assurance qualité revient à s'intéresser à la question des attentes en termes du contenu des programmes de formation des enseignants, de la prestation de formation elle-même et de son impact. Cela touche donc aux nombreux aspects, identifiés dans le tableau 4.9, nécessaires pour fournir des programmes cohérents, réactifs et efficaces pour la formation préparatoire des enseignants.

Une telle approche holistique suppose une stratégie fondée sur une évaluation réaliste des objectifs et des ressources, ainsi qu'une action coordonnée entre les multiples intervenants ayant des responsabilités concernant différentes parties de la mise en œuvre du programme. Étant donné que de nombreuses étapes de mise en œuvre séparent l'élaboration des politiques de l'obtention de

Tableau 4.9 Recommandations pour renforcer la formation préparatoire des enseignants en Afrique subsaharienne, en fonction du niveau

Domaine d'action	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
Niveau d'éducation	À l'entrée : niveau du premier cycle du secondaire <i>a minima</i> À la sortie : équivalent à un niveau du deuxième cycle du secondaire <i>a minima</i> ^a	À l'entrée : niveau du deuxième cycle du secondaire <i>a minima</i> À la sortie : équivalent à un diplôme d'études post-secondaire ou mieux ^a
Domaines du curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Donner la priorité à l'alphabétisation et au calcul en début de scolarité Promouvoir l'enseignement en langue vernaculaire lors des premières années de scolarité 	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer la connaissance disciplinaire en mathématiques et en sciences Améliorer les compétences linguistiques en anglais/français/portugais
Contenu du programme	<p>Conception du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> Lier le programme de la formation initiale des enseignants au programme scolaire que ceux-ci auront à enseigner Réformer le programme de formation pour en améliorer la pertinence, la qualité et la flexibilité (par exemple, sous forme d'un programme modulaire avec un tronc commun et des matières optionnelles pour des éléments particuliers liés au contexte national ; recours à des solutions de formation à distance) Traiter la formation préparatoire et le développement professionnel continu comment faisant partie d'un continuum Veiller à préparer les enseignants stagiaires à leur futur travail d'enseignement en utilisant les manuels, supports, outils d'évaluation et méthodes d'instruction qu'ils auront à utiliser en classe. Encourager le recours à l'évaluation formative pour adapter la pédagogie des enseignants aux profils et aux besoins des apprenants (par exemple, aux filles et aux élèves ayant des besoins spéciaux) <p>Stage pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> Créer une plateforme numérique permettant aux praticiens de partager des pratiques d'enseignement exemplaires Cibler les stages sur les écoles utilisant des modèles pédagogiques améliorés (grâce un fonds d'innovation par exemple) Encourager l'utilisation d'émissions éducatives de télévision et de radio, de vidéos et de TIC stimuler et exposer les stagiaires à des expériences d'enseignement enrichissantes <p>Insertion professionnelle des nouveaux enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> Concevoir des modèles pérennes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants Construire les structures organisationnelles permettant une insertion professionnelle systématique des nouveaux enseignants Veiller à ce que les nouveaux enseignants bénéficient tous d'un accompagnement en vue leur insertion professionnelle 	

(suite page suivante)

Tableau 4.9 (suite)

Domaine d'action	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
Assurance qualité	<ul style="list-style-type: none"> • Articuler les normes, résultats, sanctions et processus d'assurance qualité pour les prestataires de formation • Définir un référentiel robuste permettant d'attester de l'achèvement satisfaisant de la formation par les enseignants • Investir dans le développement professionnel du personnel enseignant chargé de dispenser les formations • Mobiliser des experts et des praticiens comme formateurs invités • Mettre en place des incitations à l'innovation dans la conception des programmes de formation 	
Suivi et évaluation	Renforcer la capacité de suivi et évaluation systématique et en continu dans un objectif de pilotage (pour permettre de rectifier le tir ou de changer d'échelle), en commençant par l'établissement de rapports et d'analyses simples des données clés (notamment des effectifs, coûts, résultats des examens de certification, utilisation des pratiques d'enseignement en classe).	

Note : DPC = développement professionnel continu ; FPE = formation préparatoire des enseignants ; TIC = technologies de l'information et de la communication.

a. Par exemple, une éducation du premier cycle du secondaire suivie de deux à trois années de formation préparatoire équivaldrait à un deuxième cycle du secondaire achevé.

résultats sur le terrain, et tout particulièrement dans un domaine aussi complexe et multiforme que la gestion des enseignants, il est essentiel de renforcer les capacités de suivi et évaluation en continu. Des pratiques de retour d'expérience dynamiques et adaptées à chaque niveau de mise en œuvre peuvent favoriser l'apprentissage par l'expérience – au sein des pays, entre écoles, et entre pays –, contribuant ainsi à améliorer l'efficacité des programmes de formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne.

Faire de la maîtrise par les enseignants de leur travail un des principaux objectifs du développement professionnel continu La plupart des enseignants des pays d'Afrique subsaharienne en savent assez pour dispenser des cours, mais ont une maîtrise très insuffisante sur le plan pédagogique et de la connaissance des matières. La maîtrise des deux domaines étant essentielle pour améliorer l'apprentissage des élèves, il faut donc que ce soit l'objectif primordial de l'investissement dans le développement professionnel continu des enseignants. Parmi les outils couramment utilisés à cette fin, l'on peut citer les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants, le tutorat des enseignants novices par les directeurs d'établissement et les conseillers pédagogiques, des cours de formation continue et l'apprentissage par les pairs. Il existe toutefois peu de connaissances systématiques sur ces modèles de formation continue et de soutien aux enseignants, et encore moins sur leur influence sur la montée en compétence des enseignants. Compléter les connaissances à ce sujet constitue donc un préalable nécessaire à toute initiative visant à améliorer la gestion du personnel enseignant.

Les tableaux 4.10 et 4.11 font état de recommandations spécifiques pour améliorer les programmes existants de formation des enseignants dans la région. À l’instar des recommandations relatives à la formation initiale des enseignants, le programme d’action est vaste et complexe en raison du nombre et du type d’acteurs impliqués. Mais renforcer ces programmes et la capacité institutionnelle de les gérer sur le plan politique, organisationnel et opérationnel s’avère essentiel pour améliorer l’efficacité des enseignants d’Afrique subsaharienne.

Leadership managérial et pédagogique

Améliorer la capacité de gestion et le leadership pédagogique des directeurs d’établissement et des autres responsables. L’une des fonctions clés des directeurs d’établissement est de veiller à ce que les enseignants soient présents en classe et enseignent effectivement, grâce à un encadrement approprié au sein des établissements, souvent complété par celui de responsables et d’instructeurs

Tableau 4.10 Renforcer la mise à niveau enseignants en Afrique subsaharienne

Domaine d’action	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
Profil des enseignants	Créer et gérer une base de données sur le personnel enseignant dans les écoles publiques pouvant être utilisée pour évaluer les besoins en formation, orienter la conception de la stratégie de formation et en évaluer le coût	
Possibilités de parcours (l’offre de programmes de mise à niveau)	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des parcours permettant aux enseignants contractuels d’être titularisés • Proposer des parcours pour les enseignants sous-qualifiés ayant le potentiel de se qualifier pour leur certification • Proposer des passerelles vers des postes d’experts en lecture et en calcul en début de scolarité dans le but d’accroître la capacité de diffusion à l’échelle du système 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des parcours pour les enseignants sous-qualifiés ceux n’ayant qu’un diplôme d’études secondaires ou qui enseignent en dehors de leur discipline de spécialisation • Proposer des parcours pour permettre aux enseignants de se spécialiser dans des disciplines prioritaires (telles que les mathématiques, les sciences ou les langues internationales)
Sélection et suivi des stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des seuils d’admissibilité aux programmes de mise à niveau (par exemple en termes de compétences initiales ou de niveau d’éducation) • Utiliser un processus rigoureux pour la sélection des stagiaires (par exemple, le fait de passer un test de qualification pour vérifier l’aptitude à suivre la formation envisagée) • Estimer les coûts du programme de mise à niveau et planifier le budget en conséquence • Articuler des dispositions de phasage et de regroupement pour maximiser l’impact au niveau de l’école (par exemple en se concentrant sur des regroupements d’écoles) • Surveiller et suivre les progrès des stagiaires afin de minimiser l’attrition et d’assurer un placement réussi après la certification. 	
Contenu du programme	Comme dans le tableau 4.9	
Assurance qualité	Comme dans le tableau 4.9	
Suivi et évaluation	Comme dans le tableau 4.9	

Tableau 4.11 Renforcer le développement professionnel continu des enseignants en Afrique subsaharienne

Domaine d'action	Enseignants du primaire	Enseignants du secondaire
Profil des enseignants	Comme dans le tableau 4.10	
Possibilités de développement professionnel continu pour les enseignants et les responsables pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Donner la priorité à des domaines thématiques d'intervention (tels que la lecture et le calcul en début de scolarité, les mathématiques et les sciences) • Créer des offres thématiques cohérentes de programmes de DPC pour les enseignants • Offrir une formation dédiée aux chefs d'établissement et aux responsables pédagogiques (conseillers pédagogiques, inspecteurs pédagogiques, enseignants des institutions de formation, etc.) • Inclure des événements phares de l'apprentissage professionnel (par exemple, une conférence thématique annuelle) dans l'offre 	
Contenu du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que l'objectif et le contenu de la formation soient conçus pour combler les lacunes identifiées dans les compétences des stagiaires. 	
Assurance qualité	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des critères d'éligibilité pour pouvoir exercer comme formateur en DPC • Articuler les normes d'assurance qualité, les résultats, les sanctions et les processus pour les prestataires des programmes et institutions de formation. 	
Modèle de prestation	<ul style="list-style-type: none"> • Créer l'infrastructure organisationnelle pour un accompagnement en milieu scolaire et un soutien en classe afin d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants en remplaçant la formation continue générique consistant principalement en des ateliers en dehors de l'école. • Moderniser et formaliser les rôles et les responsabilités des responsables pédagogiques, et notamment des chefs d'établissement, du personnel des centres ou des districts (conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.) et des tuteurs des nouveaux enseignants introduits dans la profession. • Créer des opportunités de formation et d'avancement professionnel pour le développement des responsables pédagogiques 	
Contrôle et évaluation	Comme dans le tableau 4.9	

Note : DPC = développement professionnel continu.

pédagogiques externes aux établissements. Renforcer les capacités de cette équipe requiert des efforts sur plusieurs fronts. Fournir aux directeurs d'établissement des outils de gestion simples peut aider à améliorer la qualité de leur contrôle opérationnel des établissements (et ainsi améliorer le suivi de l'assiduité du personnel et la bonne disponibilité en matériel et en fournitures et entretenir un climat scolaire favorable).

Dispenser des formations spécialisées dans le cadre du développement professionnel continu permet aux directeurs d'établissement et aux responsables pédagogiques en place ou futurs d'acquérir des compétences pertinentes et de mieux maîtriser leur travail. En particulier, une telle formation peut renforcer leur capacité à encourager dans chaque école une culture de l'apprentissage continu chez les enseignants les présentant comme des professionnels cherchant à affiner en permanence leur pratique pédagogique.

Cela peut également les aider à contribuer plus efficacement aux efforts déployés à l'échelle du système éducatif pour suivre et évaluer les programmes et les politiques dans un objectif d'amélioration des résultats d'apprentissage. Enfin, le recrutement de chefs d'établissement et de responsables pédagogiques permet de traiter le problème à la source en assurant que ces postes ne puissent être occupés que par des personnes possédant les qualifications et les compétences requises.

Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et les salles de classe

Fournir à tous les enseignants les conditions minimales nécessaires en classe pour leur permettre de faire leur travail. De nombreux enseignants d'Afrique subsaharienne sont confrontés à des conditions rudimentaires sur leur lieu de travail : classes surchargées, manque de ressources matérielles, absence d'aménagements de base et des normes de conduite tolérant les perturbations et les abus en milieu scolaire et en classe. Surmonter ces obstacles de base constitue une première étape nécessaire dans l'amélioration des résultats d'apprentissage. Les établissements qui présentent les lacunes les plus graves pourraient bénéficier en priorité d'un soutien supplémentaire pour permettre ainsi d'amener l'ensemble des écoles au-delà des exigences minimales en termes de conditions matérielles, didactiques et comportementales décrites dans ce chapitre. Les innovations dans l'enseignement et l'apprentissage étant plus réalisables dans les écoles les mieux dotées, ces établissements peuvent servir de point d'ancrage pour tester des pratiques prometteuses et confirmer leur impact. La diffusion systématique des innovations ayant un impact avéré et le partage de l'expertise des écoles les plus performantes offrent des voies potentielles d'amélioration de performance pour les écoles accusant un retard, une fois les lacunes en termes de dotations matérielles comblées.

Déploiement et assiduité des enseignants

Améliorer le déploiement équitable des enseignants et la présence des enseignants sur leur lieu de travail. Dans certains systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, même la fonction la plus élémentaire consistant à affecter les enseignants aux écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits semble mal gérée. Cette tendance met en évidence le besoin de codifier des critères objectifs d'affectation des enseignants fondés sur le nombre d'élèves inscrits et de les respecter lors du processus d'affectation.

L'absentéisme des enseignants pose également problème dans la région et entraîne une perte considérable de temps d'enseignement dans de nombreux pays. Résoudre cette question pourrait avoir pour effet d'améliorer l'apprentissage des élèves, même si les enseignants n'ont que des connaissances

disciplinaires modestes, des compétences pédagogiques limitées et n'enseignent que les leçons les plus élémentaires. Inversement, si les enseignants sont absents et que les cours n'ont tout simplement pas lieu, avoir de meilleurs enseignants et davantage de matériel pédagogique n'aurait pas d'incidence pratique sur l'apprentissage des élèves. Diminuer l'absentéisme requiert des interventions à la fois au niveau de l'école et du système éducatif. Les directeurs d'établissement pourraient être encouragés à travailler en étroite collaboration avec la communauté locale pour lutter contre les absences non autorisées des enseignants. Les absences autorisées, telles que les congés personnels, la formation professionnelle ou l'exercice de responsabilités officielles en dehors de l'école, sont étonnamment répandues en Afrique subsaharienne. Pour minimiser la fréquence de ces absences, il est nécessaire d'intervenir au niveau des politiques éducatives et de mettre en place et d'entretenir par exemple un système d'enseignants suppléants si les budgets le permettent.

Rendre le corps enseignant plus efficace grâce à une plus grande redevabilité et des dispositifs incitatifs

Renforcer la redevabilité et les dispositifs incitatifs dans la gestion du personnel enseignant. Les progrès dans les domaines précédents dépendent des comportements et des actions du personnel enseignant, mais aussi non enseignant, ainsi que de leur correspondance étroite avec les objectifs de promotion de l'apprentissage des élèves. Les structures de redevabilité et les mesures incitatives peuvent avoir autant d'importance, sinon plus, que les capacités techniques et organisationnelles requises pour la mise en œuvre des politiques et des programmes.

La perte de temps d'enseignement dans les systèmes d'éducation publique d'Afrique subsaharienne qui est due aux absences des enseignants et au manque d'effort dans l'enseignement, illustre par exemple une déficience importante dans la chaîne des responsabilités. Cette défaillance prend source au niveau des politiques en vigueur : en l'absence de dispositions réglementaires relatives aux congés des enseignants (statuant par exemple sur les conditions d'admissibilité des congés en période de classes) et d'organisation de la suppléance (quand les enseignants prennent des congés autorisés), la plupart de la perte de temps d'enseignement fait déjà partie intégrante du système. Les décideurs sont responsables de la conception des politiques et des réglementations, tandis que les responsables au niveau du pays, des districts et des établissements sont responsables de leur mise en œuvre. Les ministères des finances devraient considérer qu'il est prioritaire, de par leur rôle de gestionnaires des deniers publics, d'inciter les ministères de l'éducation à prendre des mesures pour réduire la perte de temps d'enseignement.

Il existe plusieurs blocages potentiels qui pourraient empêcher d'amener les enseignants à utiliser plus efficacement le temps passé en classe une fois physiquement présents dans leur établissement d'attache :

- la faible motivation des enseignants et des chefs d'établissement ;
- le faible degré d'application des règles (contre le retard des enseignants et le manque d'effort) par les directeurs d'établissement et les autres superviseurs dans la chaîne administrative, ce qui s'explique en partie par le fait qu'il est plus facile d'ignorer le problème que d'essayer d'y remédier ;
- l'absence de pression sociétale pour adhérer aux normes de comportement professionnelles.

Une faible motivation peut résulter de faibles niveaux de rémunération, d'arriérés de salaires, de mauvaises conditions de travail ou d'une faible accessibilité des écoles. Les lignes d'action possibles semblent relativement simples : payer les salaires à temps, accorder des primes à ceux qui travaillent dans des régions reculées et ainsi de suite – elles sont néanmoins souvent difficiles à mettre en œuvre en l'absence d'incitations supplémentaires poussant les ministères de l'éducation et des finances à s'accorder ensemble sur un pied d'égalité pour engager de telles mesures et trouver des solutions pérennes.

Le deuxième facteur – celui de la non-application des règles – reflète une culture administrative qui tolère des normes de conduite professionnelle laxistes et même peut-être un certain niveau de collusion entre les enseignants et leurs responsables. La sécurité de l'emploi et les revalorisations salariales automatiques, ordinairement issues des statuts de la fonction publique, sont souvent à la base de cette culture. Changer les comportements dans de tels contextes peut s'avérer difficile sans incitations supplémentaires, et l'introduction de réformes relatives aux contrats de travail (et plus spécifiquement en termes de titularisation, de rémunération à la performance et de rémunération liées aux compétences) requiert des capacités élevées de conception et de mise en œuvre de politiques éducatives. Il n'existe actuellement aucun bon exemple d'intervention à grande échelle dans ces domaines. Une autre approche consiste à développer le sens des responsabilités des enseignants lors de leur formation initiale et leur développement professionnel continu, et renforcer par ce biais la motivation intrinsèque des enseignants.

Le troisième facteur – l'absence ou la faiblesse de la pression sociétale – découle des réalités du terrain, et en particulier le faible niveau d'alphabétisation, le manque d'autonomisation des communautés locales et la possibilité réelle qu'une école se retrouve sans enseignants si des mesures disciplinaires devaient être prises (en raison de la pénurie d'enseignants). La diffusion d'informations et un système permettant de pourvoir rapidement les postes vacants ou habilitant les communautés à embaucher des enseignants temporaires répondant à certaines normes peuvent s'avérer utiles.

Dans tous les domaines soulignés ci-dessus de possibles problèmes d'harmonisation entre les structures de redevabilité et d'incitation et le programme d'apprentissage, il est clair que les enseignants, qui constituent un lien fondamental permettant de mettre en œuvre les politiques éducatives pour aboutir sur un impact sur le terrain, doivent être mobilisés. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les enseignants sont représentés par un ou plusieurs syndicats puissants. Négliger ou manquer de réactivité face aux griefs des enseignants a souvent conduit à des déclenchements de grèves par les syndicats, ce qui a un impact négatif évident sur le temps d'enseignement. Il est nécessaire de conduire des négociations constructives avec les syndicats portant non seulement sur le renforcement du niveau de motivation des enseignants (en termes de salaires, d'avantages sociaux et de conditions de travail) mais également sur les efforts qu'ils doivent consentir et leur performance afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Pour avancer de façon significative dans la réalisation des aspirations nationales à l'universalisation d'une éducation de base de qualité, il est crucial d'engager le processus laborieux de renforcement des capacités des ministères de l'éducation et des ministères des finances d'Afrique subsaharienne.

Notes

1. Pour résumer la description détaillée du chapitre 1, la typologie caractérise les voies d'expansion du système éducatif dans différents pays en fonction de trois critères : le taux de scolarisation primaire brut en 2000 et en 2013, la part des enfants non scolarisés dans la population en âge d'aller à l'école primaire et le taux d'achèvement des études dans l'enseignement primaire. On peut classer les pays en fonction du niveau de progression : les pays ayant le plus progressé appartiennent au groupe 1 (« pays établis »), suivis des pays du groupe 2 (« pays ayant émergé ») et du groupe 3 (« pays émergents »), les pays ayant le moins fait de progrès faisant partie du groupe 4 (« pays en retard »). Au sein de chaque groupe de pays, les pays se distinguent par l'ampleur des défis contextuels (ayant « beaucoup de difficultés », « quelques difficultés » ou « peu de difficultés ») rencontrées vers 2000, au début de la période couverte par cette étude.
2. Il existe beaucoup d'études sur les enseignants. Il en ressort certains éléments pertinents pour l'analyse développée dans ce chapitre au sujet des déterminants de la qualité des enseignants et de l'impact sur l'apprentissage des élèves : Premièrement, les connaissances et la capacité des enseignants à opérer dans un contexte culturel et éducatif spécifique prédisent mieux la qualité des enseignants que s'ils sont certifiés ou non, ou le temps passé dans la profession (Hanushek, Piopiunik et Wiederhold, 2014). Deuxièmement, la maîtrise de la matière enseignée (ou compétence disciplinaire) et la connaissance de la manière dont les connaissances pédagogiques peuvent être mises en rapport avec leur sujet (connaissance pédagogique liée au contenu) semblent essentielles pour améliorer l'apprentissage des élèves (Eide, Goldhaber et Brewer, 2004 ; Kennedy, 1990 ; Wayne et Youngs, 2003). Troisièmement, les

- pratiques pédagogiques favorisant une participation interactive des élèves et utilisant l'évaluation formative pour s'assurer des progrès réalisés par les élèves en matière d'apprentissage sont efficaces (Darling-Hammond, 2011).
3. Les lacunes dans les connaissances tracent un programme de recherche futur, avec un accent sur les points suivants : (a) la connaissance disciplinaire et les compétences pédagogiques des nouveaux venus dans le corps enseignants, (b) la nature du soutien professionnel continu requis par les enseignants pour être plus efficaces en classe, et (c) pour l'enseignement secondaire, la complexité à optimiser la conception des programmes, la spécialisation des enseignants, la charge d'enseignement, ainsi que les conséquences de la taille des établissements sur l'attribution des dotations en enseignants.
 4. Les noms des régions sont ceux qu'utilise l'UNESCO.
 5. Les annexes de ce livre sont accessibles à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>.
 6. Parmi les passerelles qui existent, l'on peut relever les trois suivantes (Dembélé, Chudgar et Ndow, 2016) : (a) les concours de recrutement (au Bénin, au Burkina Faso, au Kenya, au Mali et au Togo) ; (b) les programmes diplômants (en Érythrée, en Gambie, au Niger et au Togo) ; et (c) l'obligation de service des enseignants nouvellement recrutés comme contractuels pendant un délai déterminé par la loi (en Érythrée, en Éthiopie, au Mozambique et au Sénégal).
 7. Voir des exemples du Ghana et de l'Ouganda rapportés par Mulkeen *et al.* (2007).
 8. Il existe peu de données sur la proportion d'enseignants non titulaires dans les autres niveaux d'enseignement. Pour Madagascar, la Banque mondiale (2017) fournit les données suivantes sur la proportion d'enseignants communautaires (certains de ces postes étant subventionnés par l'État) : 88 % dans le préscolaire, 41 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le second cycle du secondaire. Ces parts excluent les enseignants contractuels ayant été recrutés directement par le ministère de l'Éducation.
 9. Dembélé, Chudgar et Ndow (2016) rapportent des données pour le Mali montrant une diminution significative du nombre d'enseignants contractuels depuis 2010 et une augmentation concomitante du nombre d'enseignants titulaires, ce qui ramène vraisemblablement la proportion d'enseignants contractuels au niveau de 2000.
 10. Les données de Mingat (2004) pour onze pays d'Afrique subsaharienne francophones au début des années 2000 montrent que la rémunération des enseignants titulaires du primaire était en moyenne de 5,6 fois le PIB par habitant, contre 2,4 fois plus pour les enseignants contractuels recrutés par l'État et 1,3 fois plus pour les enseignants embauchés par les parents.
 11. Les neuf pays des IPS/SDI sont le Kenya, Madagascar, le Mozambique, le Niger, le Nigeria, l'Ouganda, le Sénégal, la Tanzanie et le Togo.
 12. Les données identifient également les enseignants qui travaillent dans le secteur public ; malheureusement, elles n'incluent pas d'informations sur le statut contractuel des enseignants (distinguant par exemple les fonctionnaires titularisés des vacataires).
 13. Dans les pays francophones, de nombreux enseignants sont des contractuels non permanents qui sont généralement moins instruits que les enseignants de la fonction publique. L'analyse compare ici l'ensemble des enseignants avec les employés de bureau.

14. Les différences entre les questionnaires d'enquête compliquent les comparaisons salariales. Certaines enquêtes recueillent des données sur les salaires hebdomadaires ou mensuels, mais pas sur le nombre de semaines ou de mois où des salaires sont reçus. Le salaire horaire serait donc un indicateur plus précis pour comparer la rémunération des enseignants et des non-enseignants.
15. On sait peu de choses sur la réglementation du cumul d'emplois chez les enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne. Dans les pays asiatiques, les gouvernements réglementent le tutorat privé, qui est une activité complémentaire fréquente chez les enseignants, quoiqu'à des degrés divers (Bray et Kwo, 2014).
16. L'approche n'est certes pas parfaite : les différences de formulation dans les questionnaires d'enquête réduisent la comparabilité des données entre les pays et, par conséquent, la fiabilité des résultats basés sur les données consolidées. Les réponses aux questions sur les revenus et autres données financières sont particulièrement sujettes à des inexactitudes. Ces problèmes suggèrent qu'il faut être prudent lors de l'évaluation des résultats de la régression. Il faut noter que dans l'analyse de régression, l'influence des facteurs spécifiques au pays, tels que les lois, la structure organisationnelle ou les normes sociales, est prise en compte en utilisant l'approche standard consistant à inclure des variables muettes dans toutes les équations de régression.
17. Pour les résultats complets de la régression, voir l'annexe D.3 en ligne, tableau D.3.1.
18. Les résultats sont stables pour les spécifications de la régression ; voir l'annexe D.3 en ligne, tableaux D.3.2 et D.3.3.
19. Il est difficile d'estimer précisément l'importance des écarts salariaux affectant les femmes africaines par rapport à la situation des femmes ailleurs dans le monde. Il est également difficile de savoir dans quelle mesure cette disparité a exacerbé le fait qu'en Afrique les femmes représentent une plus faible proportion de la main-d'œuvre enseignante que dans les autres régions du monde (voir tableau 4.2).
20. Les enseignants en Ouganda pensent que leurs salaires sont bas, alors qu'ils sont en réalité plus élevés que pour les emplois de la fonction publique de même catégorie (TISSA-Uganda 2014, p. 22).
21. Lorsqu'il y a un chevauchement entre le SIGE et d'autres sources de données, nous rapportons les résultats issus des données du SIGE. Différentes sources supplémentaires d'estimation du degré d'aléa viennent compléter nos séries chronologiques et notamment : pour l'éducation primaire, Majgaard et Mingat (2012) pour les données de 2006 sur le Malawi et les RESEN (rapports d'état d'un système éducatif national) de la Banque mondiale pour les données de 1999 sur la Côte d'Ivoire, de 2001 sur la République démocratique du Congo, de 2009 sur la Gambie, de 2008 sur le Ghana et de 2008 sur le Soudan (Banque mondiale, 2005a, 2005b, 2010, 2011, 2012b) ; et pour l'enseignement secondaire, le RESEN pour les données de 1999 sur la Côte d'Ivoire (Banque mondiale, 2005a).
22. Suivant la pratique établie, une variable muette est ajoutée pour chaque district à l'exception du district de référence.
23. En Côte d'Ivoire, le degré d'aléa dans un modèle à effets fixes est de 0,14 contre 0,19 dans un modèle sans effets fixes, ce qui tend à montrer qu'environ les deux tiers des incohérences se produisent entre les districts et le tiers restant au sein des districts.

24. Par souci d'économie, le graphique 4.11 ne montre que les groupes 1 et 3. Dans le groupe 2, les dates n'étaient disponibles que pour la Tanzanie. Pour ce pays, le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants est estimé à 0,28 dans un modèle à effets fixes et de 0,47 dans un modèle sans effets fixes.
25. En Inde rurale par exemple, où le taux d'absentéisme atteint environ 25 % (Dundar *et al.*, 2014), la perte de temps de travail a été chiffrée à environ 1,5 milliard d'USD par an (Chaudhury *et al.*, 2006 ; Muralidharan *et al.* 2017).
26. Les enquêteurs IPS/SDI collectent des informations sur la présence des enseignants au sein de l'école et dans leurs classes grâce à deux visites inopinées dans les écoles de l'échantillon. L'échantillon ne couvre que des établissements primaires, ce qui laisse une zone grise regrettable dans notre compréhension de l'absentéisme chez les enseignants du secondaire.
27. En raison des différences possibles dans le traitement des congés autorisés dans les enquêtes, il existe une certaine ambiguïté dans les tendances en matière d'absentéisme des enseignants.
28. Lee *et al.* (2015) actualisent la littérature sur l'absentéisme des enseignants et les raisons de cet absentéisme (structure de rémunération, pratiques de gestion, conditions de travail, conditions locales, responsabilités sociales et culturelles). Pour des études de cas, voir également Ejere (2010) sur le Nigeria et Tao (2013) sur la Tanzanie.
29. Les données des années précédentes proviennent d'Abadzi (2006) pour le Kenya et le Sénégal, de Bennell et Mukyanuzi (2005) pour la Tanzanie, de Lee *et al.* (2015) pour l'Ouganda, Transparency International (2013) pour le Nigeria et la Banque mondiale (2017) pour Madagascar.
30. Les taux d'absentéisme en classe selon le lieu géographique et le type de contrat de travail, qui ne sont pas présentés ici par souci d'économie, révèlent des tendances similaires à celles des taux d'absentéisme à l'école.
31. Les contrats de travail sont classés selon les définitions de l'enquête IPS/SDI. Les enseignants titularisés sont ceux qui travaillent dans des établissements publics en tant que titulaires et sont payés par l'administration centrale. On retrouve d'autres catégories d'enseignants exerçant dans les écoles publiques : ceux qui ne sont pas rémunérés ou qui sont payés directement par les établissements sur leurs propres fonds ou par la communauté locale. Les enseignants du privé travaillent quant à eux dans des établissements privés sur la base de contrats privés négociés avec leurs établissements.
32. Les taux d'absentéisme des enseignants des écoles publiques qui ont été recrutés sous contrat par les écoles ou les communautés locales sont peu différents de ceux qui ont été recrutés sous contrat par l'administration publique, ce qui suggère que leur présence au travail est probablement gérée de la même manière que les autres enseignants au niveau des établissements.
33. Aucune information n'a été recueillie sur les motifs de chacune des absences en classe des enseignants. La relation entre le sous-effectif et l'absentéisme des enseignants a été étudiée au moyen d'une régression incluant le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves parmi les variables explicatives. Le coefficient n'était statistiquement significatif pour aucune de ces variables.

34. Pour améliorer la disposition à apprendre des élèves, il est nécessaire de prendre en considération des politiques dépassant le cadre de la gestion des enseignants et même du secteur éducatif. Cette question n'est donc pas abordée en détail dans cette publication.
35. Les résultats présentés dans cette section sont basés sur une étude préliminaire commanditée à cet effet et menée par Varly (2016). Pour une description des sources de données utilisées, voir l'annexe D.4 en ligne, tableau D.4.2.
36. Une enquête plus récente, SACMEQ IV, a eu lieu en 2013. Malheureusement, seules les données du SACMEQ IV concernant le Kenya et le Malawi étaient disponibles à la date de rédaction de cet ouvrage.
37. Les tests d'évaluation des enseignants n'ont pas eu lieu à Maurice, ce qui réduit le nombre de pays de l'échantillon de quinze à quatorze.
38. Molina et Martin (2015) montrent que le pourcentage d'enseignants atteignant le niveau minimum de compétence dans les pays de l'enquête IPS/SDI dépend du « score de césure » choisi (de 70 %, 80 %, 90 % ou 100 % de réponses correctes).
39. La « méthode du signet », qui est entre autres utilisée par le Programme d'évaluation des progrès dans le système éducatif américain (*National Assessment of Education Progress in the United States*, ou NAEP), est une procédure permettant d'évaluer la comparabilité entre différents tests. Elle procède par étapes : (a) réunir un groupe de panélistes ayant une expertise pertinente dans le domaine concerné ; (b) calculer l'indice de difficulté de tous les éléments du test d'après le modèle de Rasch ; (c) classer les items du test par ordre croissant de difficulté dans le test de référence (dans le cas présent, le test SACMEQ) ; (d) pour chaque niveau du SACMEQ, sur la base de la définition des compétences, demander à chaque panéliste d'identifier les items du test pour lesquels un candidat se situant à la limite ou au seuil de la réussite aura une probabilité de réussite de deux sur trois ; (e) analyser et concilier les différences de jugement entre les panélistes ; et (f) sur la base des résultats du panel d'experts, identifier les scores de césure des IPS/SDI correspondants aux différents niveaux de l'échelle SACMEQ. Dans le cadre de cet exercice axé sur les mathématiques, Varly (2016) a réuni un panel de trois experts (un professeur de mathématiques, un directeur d'établissement ayant une expérience de l'enseignement et un psychométricien expérimenté). Aucun des trois panélistes n'a trouvé de question dans le test IPS/SDI d'un niveau de difficulté correspondant à celui des questions des niveaux supérieurs de l'échelle SACMEQ (niveaux 7 et 8) et les trois panélistes n'ont pas concordé dans leur jugement en ce qui concerne les éléments du niveau 6 (le niveau minimum de compétence pour l'enseignement). La méthode du signet n'a donc pas permis d'identifier un score de césure IPS/SDI raisonnable correspondant à la définition utilisée par le SACMEQ pour les seuils de compétence minimum pour les enseignants de mathématiques.
40. Le seuil minimum de compétence est défini comme le fait pour les enseignants de quatrième année d'avoir répondu correctement à 80 % des questions des tests de langue et de mathématiques de l'enquête IPS/SDI. Molina et Martin (2015) rapportent les proportions suivantes d'enseignants atteignant ce minimum : 39 % au Kenya, 19 % en Ouganda, 3 % au Togo, 21 % en Tanzanie, 1 % au Mozambique et 4 % au Nigeria – pour une moyenne de 16 % sur ces six pays.

41. Pour plus de détails sur l'échelle PIAAC, voir l'annexe B.1 en ligne, tableau B.1.1.
42. PASEC prévoit de faire passer des évaluations aux enseignants lors de la prochaine ronde de collecte de données.
43. Les enquêtes STEP ont également recueilli des données sur les capacités non cognitives ou non techniques. Elles portent principalement sur les traits de personnalité : ouverture d'esprit, caractère consciencieux, extraversion, agréabilité, stabilité émotionnelle, persévérance, biais d'attribution hostile et prise de décision. La corrélation entre le score d'alphabétisation et le score pour les compétences non techniques est de 0,17 au Ghana et de 0,10 au Kenya. Au Ghana, une analyse de régression des corrélats du score de compétences relationnelles et humaines montre un coefficient statistiquement non significatif sur la variable « Enseignant » (c'est-à-dire que les enseignants n'ont pas un score plus élevé que les autres travailleurs non enseignants dans le secteur des services). Au Kenya, la variable « Enseignant » est positive et statistiquement significative. Le score moyen en compétences non techniques est remarquablement beaucoup faible au Kenya que dans les autres pays (sur toutes les dimensions du score) ; le Kenya est également le seul pays de l'échantillon STEP où le score des compétences non techniques diminue avec le niveau d'instruction.
44. Les données montrent que presque tous les enseignants lisent dans le cadre de leur travail et qu'ils lisent davantage dans le cadre de leur travail et en dehors du travail que les autres personnes employées dans le secteur des services.
45. La procédure d'admission dans les universités et institutions d'enseignement post-secondaire privés peut faire intervenir les scores au KCSE, des épreuves d'entrée et des entretiens individuels avec les candidats.
46. Le terme d'interaction de la régression, « Programme de formation des enseignants x Sexe féminin », permet d'affiner l'impact du sexe sur la sélection dans les programmes de formation des enseignants. Prenons par exemple la deuxième régression du tableau 4.6, qui concerne les programmes d'études professionnelles. Les coefficients pour le « Programme de formation des enseignants », « Sexe féminin » et le terme d'interaction sont respectivement de 5,57, -2,92 et 1,95. Ces résultats signifient que, toutes choses étant égales par ailleurs, les personnes admises à des cours de formation d'enseignants d'un niveau de diplôme d'études professionnelles ont obtenu en moyenne 5,57 points de plus que ceux qui ont été admis dans d'autres programmes de même niveau. Cependant, pour les femmes admises à des programmes d'un niveau de diplôme d'études professionnelles, la différence est ajustée d'un montant calculé à partir de la somme des coefficients associés à « sexe féminin » et au terme d'interaction (c'est-à-dire $-2,92 + 1,95$, soit $-0,82$). Le résultat dans ce cas réduit de près d'un point la note des femmes admises dans les programmes de formation des enseignants et dans les domaines d'études non liés à l'enseignement d'un niveau post-secondaire non supérieur.
47. Pour plus de détails sur l'enquête TEDS-M, voir Tatto *et al.* (2012).
48. Pour les résultats multi-pays concernant les scores des futurs enseignants potentiels du primaire et du secondaire aux tests de connaissance disciplinaire et pédagogique, voir l'annexe D.6 en ligne, tableaux D.6.1 et D.6.2.
49. La corrélation entre le score TEDS-M sur les connaissances disciplinaires des futurs enseignants potentiels du secondaire et le PIB par habitant est de 0,47.

50. Pour des exemples d'analyses plus détaillées du lien qui existe entre les capacités cognitives des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, voir Altinok (2013), Altinok, Antoninis et Nguyen-Van (2017) ou encore Metzler et Woessmann (2012).
51. Pour un résumé des recherches pertinentes sur ce sujet dans les pays d'Afrique subsaharienne, et notamment des informations provenant d'enquêtes autres que les IPS/SDI, voir l'annexe D.7 en ligne.
52. Au niveau 1, les pratiques pédagogiques visent simplement à favoriser l'apprentissage actif des élèves. Au niveau 2, l'enseignant définit des tâches intellectuellement ambitieuses pour ses élèves. Au niveau 3, l'enseignant diversifie et enrichit les stratégies d'enseignement au-delà des deux niveaux précédents. Au niveau 4, l'enseignant utilise le répertoire le plus vaste de pratiques hautement qualifiées, notamment : (a) continuellement évaluer l'apprentissage des élèves et adapter l'enseignement aux besoins des élèves ; (b) mettre en place des interventions d'étayage et de soutien efficaces pour tous les élèves ; (d) fournir des normes claires, des retours continus et des opportunités de révision ; et (e) développer et gérer efficacement une salle de classe collaborative dans laquelle tous les élèves sont impliqués.
53. Étant donné que la rubrique d'observation de l'IPS/SDI ne recouvre pas la totalité des interactions entre enseignants et élèves pouvant avoir lieu, l'absence d'un comportement particulier peut simplement signifier qu'il était absent de l'instrument d'enquête plutôt que des pratiques pédagogiques des enseignants observés.
54. L'IPS/SDI a également recueilli les expériences d'élèves dans les salles de classe où leurs enseignants ont été observés. Ils donnent l'impression d'être des apprenants passifs : en moyenne, moins de la moitié des élèves de ces classes ont été interrogés individuellement ou approchés par leurs enseignants et moins du quart ont été invités à passer au tableau.
55. La diversité des qualifications minimales limite l'utilité de la proportion d'enseignants qualifiés comme mesure de la qualité du corps enseignant dans les comparaisons multi-pays. Les tendances de cet indicateur masquent les dynamiques sous-jacentes, par exemple lorsque les pays élèvent le seuil minimum (comme l'ont fait l'Afrique du Sud, le Ghana et le Nigeria) et qu'un nombre important d'enseignants sont alors reclassés comme étant sous-qualifiés.
56. Certains pays francophones d'Afrique ont remplacé des formations longues basées sur l'enseignement universitaire par des programmes plus courts (ainsi, la formation initiale en Mauritanie et au Tchad dure moins d'un an et même moins de trois mois pour la plupart des nouveaux enseignants au Togo). Dans d'autres pays, les conditions d'entrée ont parfois été assouplies. (Au Lesotho, autre exemple extrême, 51 % des enseignants de sixième année n'ont eux-mêmes terminé que des études primaires).
57. La littérature fait parfois référence à des modèles « simultanés » et « consécutifs » de formation des enseignants (c'est le cas par exemple de l'outil SABER d'approche systémique pour obtenir de meilleurs résultats en matière d'éducation de la Banque mondiale pour les enseignants – voir <http://saber.worldbank.org/>). Le modèle « simultané » vise principalement les personnes qui ont déjà fait le choix de devenir enseignants et les programmes sont largement orientés vers la formation

- pédagogique, qui intervient sans attendre que la formation disciplinaire initiale soit terminée. Le modèle « consécutif » est quant à lui plus adapté pour les cas où les étudiants qui n'auraient pas nécessairement encore fait le choix de suivre une carrière dans l'enseignement ; les programmes commencent alors par une formation disciplinaire, souvent sanctionnée par un diplôme post-secondaire dans une matière ou discipline, suivie d'une seconde phase où les compétences pédagogiques sont enseignées, éventuellement parallèlement à des cours supplémentaires sur des disciplines scolaires.
58. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, le terme de « préparatoire » dans « formation préparatoire des enseignants » a trait à la préparation à la qualification minimale requise pour exercer le métier d'enseignant et pas au moment particulier où a lieu cette formation professionnelle préparant les enseignants à assumer un poste dans le système éducatif.
 59. Voir Orr *et al.* (2013) pour plus d'informations sur les stratégies utilisées par les pays à revenu faible ou intermédiaire en Afrique et ailleurs pour améliorer les compétences et l'efficacité des enseignants non formés ou insuffisamment formés.
 60. Les informations sur la formation préparatoire des enseignants (formation initiale ou mise à niveau) proviennent de Kitchlu (2017a) pour la République démocratique du Congo, de Kitchlu (2017b) pour le Nigeria, de Mulindwa (2017) pour le Malawi et de Nhampossa (2016) pour le Mozambique.
 61. Ce système prévoyait un trimestre de formation théorique, suivi de quatre trimestres de pratique d'enseignement supervisé, puis de presque un trimestre de formation théorique pour préparer et passer les examens finaux.
 62. Les enquêtes SACMEQ ont échantillonné des enseignants de sixième année, tandis que les enquêtes PASEC portaient sur des enseignants de troisième et de sixième année.
 63. Sur la base de l'analyse des quinze pays de l'échantillon SACMEQ III, Hungi (2011) constate que les élèves formés par des enseignants ayant bénéficié de plus de formation ou de soutien professionnel ne font pas mieux en lecture et en mathématiques que ceux ayant été suivis par des enseignants moins formés. Dans les très rares pays où la formation a pu avoir un impact, l'effet était faible ou n'était pas statistiquement significatif.
 64. L'étude a utilisé des données recueillies au moyen de questionnaires, d'enregistrements vidéo et d'entretiens pour examiner comment les enseignants stagiaires de classes de début de primaire étaient formés à l'enseignement des mathématiques et la lecture, ainsi que la manière dont les enseignants nouvellement qualifiés enseignaient dans la pratique.
 65. L'auto-évaluation se faisait dans une optique erronée consistant à suivre les formules prescrites plutôt que dans une logique d'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Elle donnait aux nouveaux enseignants un sentiment de confiance déplacé en leurs compétences professionnelles et les a incités à imputer la faiblesse des résultats obtenus en matière d'apprentissage des élèves aux contraintes de ressources ou encore à la lenteur d'apprentissage des élèves.
 66. En Tanzanie, où les écoles primaires de démonstration étaient individuellement rattachées aux différentes institutions de formation des enseignants, les stagiaires

- n'ont pu pratiquer l'enseignement que de manière peu fréquente et irrégulière. Au Ghana et au Mali, où les stages pratiques durent un an, les enseignants stagiaires recevaient peu d'encadrement et d'appui systématiques de la part des enseignants experts dans les établissements d'accueil.
67. La note la plus élevée pour l'assurance qualité a été attribuée aux établissements et aux programmes où l'évaluation a été effectuée par une partie externe indépendante.
 68. Pour l'échantillon SACMEQ, la période de référence concernait les trois dernières années tandis que pour l'échantillon PASEC, elle ne portait que sur les deux dernières années.
 69. Le soutien professionnel aux enseignants peut prendre plusieurs formes : pédagogie du modelage, qui explicite les apprentissages, par des formateurs d'enseignants ou des tuteurs offrant des commentaires constructifs ; interactions et collaboration entre collègues grâce à des pratiques d'observation en classe, de partage de plans de leçons, de pratiques d'évaluation et d'autres ressources ; et sensibilisation et soutien des directeurs d'établissement et de leurs collègues en rapport avec de nouvelles méthodes d'enseignement.
 70. Popova, Evans et Arancibia (2016) ont utilisé un canevas de 70 questions pour systématiser la collecte de données sur des aspects des programmes de formation continue des enseignants tels que le contexte politique global, le contenu des programmes, les modalités de prestation des programmes et les perceptions de l'efficacité des programmes qu'en ont leurs exécutants. Un test préliminaire de l'instrument a confirmé qu'il manquait des informations de base dans de nombreux programmes (ou que ces informations n'étaient simplement pas systématiquement documentées).
 71. Pour plus de discussions sur la promotion des synergies entre formation préparatoire des enseignants et développement professionnel continu, voir l'annexe D.8 en ligne.
 72. Comme le suggèrent les enquêtes du SACMEQ dans quatorze pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est.
 73. Comme l'indiquent les enquêtes STEP et les enquêtes auprès des ménages et sur la population active.
 74. En raison de contraintes liées aux données, l'accent est mis sur les écoles primaires.
 75. L'UNESCO (2012) fournit des informations pertinentes basées sur une collecte de données collaborative menée conjointement en 2011 par l'Institut panafricain d'éducation pour le développement (IPED), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).
 76. Sur la base de l'analyse des données d'enquêtes démographiques et sanitaires (EDS) et d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS), l'UNICEF (2014) rapporte les chiffres suivants pour la proportion de filles qui mentionnent les enseignants parmi les auteurs de violences dont elles ont été victimes dans le cadre scolaire : Ouganda (48 %), Kenya (42 %), Nigeria (32 %), Tanzanie (28 %), Cameroun (16 %), Zimbabwe (12 %), République démocratique du Congo (11 %) et Zambie (10 %). L'UNICEF (2014) estime que dans treize des 18 pays d'Afrique subsaharienne de son échantillon, environ 10 % des filles de moins de 20 ans ont été agressées sexuellement et que 10 % ou plus de ces jeunes filles ont été victimes de viols.

77. Ces dernières années, les pays suivants ont promulgué des lois interdisant cette pratique : le Togo (2007), le Kenya (2010), la République du Congo (2010), le Soudan du Sud (2011), le Cap-Vert (2014) et le Bénin (2015), d'après un reportage de 2016 sur les châtiments corporels à l'école accessible à l'adresse suivante : <http://www.rfi.fr/emission/20160115-chatiments-corporels-ecole>. Antonowicz (2010) note que, parmi les élèves de sexe féminin, la violence basée sur le genre peut prendre la forme de pratiques de « bonnes notes sexuellement transmissibles » aussi bien que de viols purs et simples commis par les enseignants. Pour des éléments actualisés sur le Libéria et la Sierra Leone, voir respectivement SFCG (2015a, 2015b).
78. Les données pour Zanzibar et la Tanzanie continentale ont été collectées séparément, fournissant des résultats indépendants pour les deux territoires. Les données pour Zanzibar ne sont pas présentées séparément dans le graphique 4.29 car aucune donnée n'est disponible en matière de couverture éducative, de taille de la population non scolarisée ou déscolarisée et les difficultés rencontrées dans le contexte d'origine (Zanzibar n'est donc pas assigné à l'un des groupes de pays). En 2007, l'incidence d'enseignants harcelant des élèves est passée à 94 %, ce qui semble indiquer l'existence d'une culture généralisée de la violence à l'égard des élèves. Le harcèlement sexuel d'élèves par des enseignants est également courant à Zanzibar, 89,6 % des chefs d'établissement déclarant que cela se produisait « parfois » ou « souvent » dans leur établissement. En revanche, aucun directeur d'établissement aux Seychelles n'a signalé qu'il s'agissait là-bas d'un problème occasionnel ou courant.
79. Le concept de la « dotation essentielle » ou des « conditions essentielles » présentée ici diffère de l'idée du « paquet de services intégrés » (PSI) avancée par l'UNICEF (UNGEI, 2006 ; UNICEF, 2008). Alors que la dotation dont il est question dans ce chapitre porte sur les conditions favorables au bon travail des enseignants, le paquet de services intégrés porte quant à lui sur les fournitures et services essentiels pour les écoles (et notamment « des infrastructures et des équipements, salles de classes et équipés de pompes, blocs sanitaires séparés pour les filles et les garçons, tables et bancs, un nombre suffisant d'enseignants formés et des communautés pleinement engagées en tant qu'acteurs du changement »). L'initiative des « paquets de services intégrés » se fonde sur l'expérience qu'a l'UNICEF dans la promotion d'une augmentation rapide du nombre d'inscriptions scolaires grâce à de grandes campagnes appuyées par une logistique solide et d'importantes livraisons de fournitures. On s'attend à ce que cette initiative aide à mettre en place « des systèmes nationaux viables pour assurer une éducation de qualité grâce à l'approvisionnement massif en fournitures conçues pour que davantage d'enfants s'inscrivent à l'école et aillent au bout de leurs études » (UNGEI, 2006). Les paquets de services intégrés (PSI) ont été mis en œuvre dans des pays tels que le Bénin, le Burkina Faso, la République démocratique du Congo, la Gambie, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra Leone et le Tchad.
80. Pour tous les pays du SACMEQ, à l'exception du Kenya et du Malawi, les données disponibles au moment de la rédaction se rapportent à 2007. Il est possible que les conditions se soient améliorées depuis.
81. Bien que définis différemment, les seuils minimaux du SACMEQ et du PASEC sont probablement encore comparables aux fins de cette analyse.
82. Pour la liste des écarts de conduite voir la note b. du tableau 4.8.

83. Pour la proportion des établissements répondant au seuil minimal pour chaque condition essentielle, voir l'annexe D.9 en ligne, tableau D.9.1.
84. Pour atteindre les objectifs de recrutement, les pays se sont appuyés sur différentes approches et ont notamment pu ajuster à la baisse les critères d'embauche, réduire la durée de la formation initiale, réduire ou reporter la composante pratique des programmes de formation et mettre à profit des solutions de formation à distance. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, des budgets publics très serrés limitaient la fourniture de services d'appui aux enseignants et de formation continue et entravaient les initiatives visant à développer des structures systémiques pour la supervision, le suivi et l'évaluation des enseignants. Dans certains pays, le manque de fonds fait que certains enseignants travaillaient sous de nouveaux types de contrats prévoyant des rémunérations ou des avantages moindres, certains n'étant même pas payés par l'État mais par les parents d'élèves.

Bibliographie

- Abadzi H. (2006), « Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience », Direction in Development Series, Banque mondiale, Washington.
- ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) (2011), *Policy Frameworks on Contract Teachers: Recruitment, Training and Professional Development and Employment Conditions*, ADEA, Tunis.
- Akyeampong K. (2017), « Teacher Educators' Practice and Vision of Good Teaching in Teacher Education Reform Context in Ghana », *Educational Researcher*, vol. 46, n° 4, p. 194–203.
- Akyeampong K., Pryor J., Westbrook J. et Lussier J. (2011), « Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa: Learning to Teach Early Reading and Mathematics », rapport de synthèse, Centre for International Education, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.
- Altinok N. (2013), « The Impact of Teacher Knowledge on Student Achievement in 14 Sub-Saharan African Countries », document commandité pour le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2013/14, *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*, UNESCO, Paris.
- Altinok N., Antoninis M. et Nguyen-Van P. (2017), « Smarter Teachers, Smarter Pupils? Some New Evidence from Sub-Saharan Africa », document de travail, BETA, n° 2017-35, Bureau d'Économie Théorique et Appliquée (BETA), Université de Strasbourg.
- Antonowicz L. (2010), *Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa*, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, Dakar.
- Asare K. B. et Nti S. K. (2014), « Teacher Education in Ghana: A Contemporary Synopsis and Matters Arising », *SAGE Open*, vol. 4, n° 2, p. 1–8.
- Bainton D., Barrett A. M. et Tikly L. (2016), « Improving Secondary School Teacher Quality in Sub-Saharan Africa », document de travail, n° 03/2016, Bristol Working Papers in Education Series, University of Bristol, Royaume-Uni.

- Banque mondiale (2005a.), « Côte-d'Ivoire rapport d'État du système éducatif ivoirien: éléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP », Education country status report, rapport n° 35744, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2005b.), « Le système éducatif de la république démocratique du Congo: Priorités et alternatives », document de travail, rapport n° 32814, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2010), « Education in Ghana: Improving Equity, Efficiency, and Accountability of Education Service Delivery », rapport n° 59755-GH, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2011), « The Gambia: Country Status Report on Education », Education sector review, rapport n° 65832, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2012a), « Education for All-Fast Track Initiative: Support to the Education Sector », rapport Implementation Completion and Results (ICR), n° ICR00002369, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2012b), *The Status of the Education Sector in Sudan*, Banque mondiale, Washington.
- Banque mondiale (2013), « Cameroon: Education Development Capacity Building Project », rapport Implementation Completion and Results (ICR), n° ICR2591, Banque mondiale, Washington.
- Banque mondiale (2017), « Teachers' Issues in Madagascar: Pointers for Improved Teacher Management », manuscrit inédit, Banque mondiale, Washington, DC.
- Beatty A. et Pritchett L. (2012), « From Schooling Goals to Learning Goals: How Fast Can Student Learning Improve? », document d'orientation n° 012, Centre pour le développement mondial, Washington, DC.
- Bennell P. et Mukyanuzi F. (2005), « Is There a Teacher Motivation Crisis in Tanzania? », rapport d'étude, *Knowledge and Skills for Development*, Brighton, UK.
- Berkowitz R., Moore H., Astor R. A. et Benbenishty R. (2017), « A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement », *Review of Educational Research*, vol. 87, n°, p. 425–469.
- Bethell G. (2016), « Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities », document de travail, rapport n° ACS19117, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bietenbeck J., Piopiunik M. et Wiederhold S. (2017), « Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance? », *Journal of Human Resources*. doi:10.3368/jhr.53.3.0616-8002R1.
- Bold T., Filmer D., Martin G., Molina E., Rockmore C., Stacy B., Svensson J. et Wane W. (2017), « What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa », Policy Research Working Paper, n° 7956, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bonnet G. (2007), « What Do Recent Evaluations Tell Us about the State of Teachers in Sub-Saharan Africa? », document de référence pour le rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous 2008 : *Education for All by 2015—Will We Make It?*, UNESCO, Paris.

- Bray M. (2013), « Shadow Education: The Rise of Private Tutoring and Associated Corruption Risks », In : *Global Corruption Report: Education*, édité par Transparency International, p. 83–87, Routledge, Londres.
- Bray M. et Kwo O. (2014), « Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia », Centre de recherche en éducation comparée (CERC), University of Hong Kong.
- Chaudhury N., Hammer J., Kremer M., Muralidharan K. et Rogers F. H. (2006), « Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91–116.
- Cohen J. et Goldhaber D. (2016), « Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations », *Educational Researcher*, vol. 45, n° 6, p. 378–387.
- Darling-Hammond L. (2011), « Quality Teaching: What Is It and How Can It Be Measured? », présentation PowerPoint, Stanford University, Stanford, CA.
- Das J., Dercon S., Habyarimana J. et Krishnan P. (2007), « Teacher Shocks and Student Learning Evidence from Zambia », *Journal of Human Resources*, vol. 42, n° 4, p. 820–862.
- Dembélé M., Chudgar A. et Ndow I. (2016), « The Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa: A Review of the Situation in 24 Countries », présentation PowerPoint, 9^e Forum international de dialogue politique, Secrétariat de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030, Siem Reap, Cambodge, 3–7 décembre.
- Dundar H., Beteille T., Riboud M. et Deolalikar A. (2014), *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities, and Policy Priorities*, Directions in Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Duthilleul Y. (2005), *Lessons Learnt in the Use of 'Contract' Teachers*, Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), UNESCO, Paris.
- Duthilleul Y. et Allen R. (2005), « Which Teachers Make a Difference? Implications for Policy Makers in SACMEQ Countries », document présenté à l'International Invitational Educational Policy Research Conference, Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), Paris, 28–30 septembre.
- Eide E., Goldhaber D. et Brewer D. (2004), « The Teacher Labour Market and Teacher Quality », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, n° 2, p. 230–244.
- Ejere E. I. (2010) « Absence from Work: A Study of Teacher Absenteeism in Selected Public Primary Schools in Uyo, Nigeria », *International Journal of Business and Management*, vol. 5, n° 9, p. 115–123.
- Filmer D., Molina E. et Stacy B. (2016), « What Goes On Inside the Classroom in Africa? Assessing the Relationship Between What Teachers Know, What Happened in the Classroom, and Student Performance », document pour l'Enquête sur les Indicateurs de prestation de services, Banque mondiale, Washington, DC.
- Friedlandher E., Niyibizi A. P., Cozzolino S. et Malik S. (2016), « The Literacy Boost Program and Its Implementation in Rwanda », In : « Literacy Boost in Rwanda: Findings from a Two Year Randomized Control Trial », Stanford Graduate School of Education, Stanford, CA.

- Fyfe A. (2007), *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*, Organisation internationale du travail, Genève.
- Garegae K. G., Mzwinila T. J. et Keitumetse T. M. (2008), « Mathematics Teacher Education in Botswana: Policies, Programs and Practices », Étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants en mathématiques (TEDS-M) - Rapport de pays pour l'analyse du contexte, de la structure et des dispositifs d'assurance qualité de la formation des enseignants dans les pays TEDS-M, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), Amsterdam.
- Hanushek E. A., Piopiunik M. et Wiederhold S. (2014), « The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance », document de travail n° 20727, National Bureau for Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek E. A. et Woessmann L. (2012), « Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation », *Journal of Economic Growth*, vol. 17, n° 4, p. 267–321.
- Hungi N. (2011), « Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education », document de travail n° 7, Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ), Gaborone, Botswana.
- Hungi N. et Thuku F. W. (2010), « Variations in Reading Achievement across 14 Southern African School Systems: Which Factors Matter? », *International Review of Education*, vol. 56, n° 1, p. 63–101.
- Ingvarson L. et Rowley G. (2017), « Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries », *Educational Researcher*, vol. 46, n° 4, p. 177–193.
- Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R. et Senk S. L. (2013), *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), Amsterdam.
- Kennedy M. M. (1990), *Trends and Issues In: Teachers' Subject Matter Knowledge. Trends and Issues*, document n° 1 pour l'ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, DC.
- Kitchlu S. (2017a.), « Report on Pre-Service Teacher Training and Teacher Assessment in the Democratic Republic of Congo », note de référence, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kitchlu S. (2017b.), « Report on Pre-Service Teacher Training and Teacher Assessment in Nigeria », note de référence, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kremer M., Brannen C. et Glennerster R. (2013), « The Challenge of Education and Learning in the Developing World », *Science*, vol. 340, n° 6130, p. 297–300.
- Lassibille G., Tan J., Jesse C. et Nguyen T. V. (2010), « Managing for Results in Primary Education in Madagascar: Evaluating the Impact of Selected Workflow Interventions », *World Bank Economic Review*, vol. 24, n° 2, p. 303–29.
- Lee M., Goodman C., Dandapani N. et Kekahio W. (2015), « Review of International Research on Factors Underlying Teacher Absenteeism », rapport n° 2015-087, Laboratoire régional d'éducation (REL), Laboratoire régional d'éducation Pacifique, préparé pour l'Institut des sciences de l'éducation (IES), Département de l'éducation des États-Unis, Washington, DC.

- Lee S. K., Lee W. O. et Low E. L. (éds.) (2014), *Educational Policy Innovations: Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*, Springer Education Innovation Book Series 1, Springer Science+Business Media, Singapore.
- Makuwa D. (2011), « Characteristics of Grade 6 Teachers », document de travail n° 2, Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ), Gaborone, Botswana.
- Metzler J. et Woessmann L. (2012), « The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation », *Journal of Development Economics*, vol. 99, n° 2, p. 486–496.
- Mikesell D., Darvas P. et Somji N. (2017), « Lessons from Ghana: A Cost-Effective Way to Train Teachers », document de travail, Banque mondiale, Washington DC.
- Mingat A. (2004), « La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015 », document de travail, Banque mondiale, Washington, DC.
- Molina E. et Martin G. (2015), « Education Service Delivery in Mozambique: Results of 2014 Service Delivery Indicator Survey », rapport n° AUS3420, Banque mondiale, Washington, DC.
- Mulindwa I. (2017), « Brief on Teacher Training System, Including Math and Science: Current Situation and Brief Changes Since Early 1990 », note de référence, Banque mondiale, Washington, DC.
- Mulkeen A. (2010), *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Mulkeen A., Chapman D. W., DeJaeghere J. G. et Leu E. (2007), *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*, African Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.
- Muralidharan K., Das J., Holla A. et Mohpal A. (2017), « The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India », *Journal of Public Economics*, vol. 145, p. 116–135.
- Namit K. (2017), « Lessons from Ghana: A Cost-Effective Way to Train Teachers », *Education for Global Development* (blog), 15 mars. <http://blogs.worldbank.org/education/lessons-ghana-cost-effective-way-train-teachers>.
- Nhampossa L. (2016), « Note on Teacher Training Programs in Mozambique », document de référence, Banque mondiale, Washington, DC.
- Ndlovu S., Phiri K. et Mutale S. B. (2014), « The Effects of Teacher Incentives on Education in Bulawayo, Zimbabwe », *European Journal of Academic Research*, vol. 2, n° 2, p. 1–9.
- Nordstrum L. E. (2015), « Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa: A Conceptual Study of Effective Teaching and Review of Educational Policies in 11 Sub-Saharan African Countries », rapport EdData II préparé pour l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Washington, DC.
- Nguyen Q. T. (2016), « Math and Science Teacher Shortages in Zimbabwe », manuscrit inédit, Banque mondiale, Washington, DC.

- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers—Final Report: Teachers Matter*, OCDE, Paris.
- Orr D., Westbrook J., Pryor J., Durrani N., Sebba J. et Adu-Yeboah C. (2013), *What Are the Impacts and Cost-Effectiveness of Strategies to Improve Performance of Untrained and Under-Trained Teachers in the Classroom in Developing Countries?*, EPPI-Centre, Centre de recherche en sciences sociales, Institut de l'éducation, University of London, Londres.
- Patrinos H. A. (2013), « The Hidden Cost of Corruption: Teacher Absenteeism and Loss in Schools », In : *Global Corruption Report: Education*, édité par Transparency International, p. 70–73, Routledge, New York.
- PASEC (Programme d'analyse du systèmes éducatif de la CONFEMEN) (2015), *PASEC2014: Education System Performance in Francophone Sub-Saharan Africa. Competencies and Learning Factors in Primary Education*, PASEC, Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), Dakar.
- PME (Partenariat mondial pour l'éducation) (2012) « Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-Based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education », rapport sur l'état d'avancement et l'impact du plan sectoriel d'éducation, PME, Washington, DC.
- Pontefract C., Bonnet G. et Vivekanandan R. (2013), « UNESCO's Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA): A Holistic Response to the Teacher Challenge », In : *More and Better Teachers for Quality Education for All: Identity and Motivation, Systems and Support*, édité par Kirk J., Dembélé M. et Baxter S., oeuvre collaborative, Montréal.
- Popova A., Evans D. K. et Arancibia V. (2016), « Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It », Policy Research Working Paper, n° 7834, Banque mondiale, Washington, DC.
- Ross K. (2009), « The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) », article présenté lors de la réunion biennale des partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, Copenhague, 20-21 avril.
- Rowan B., Schilling S. G., Ball D. L., Miller R., Atkins-Burnett S. et Camburn E. (2001), « Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: An Exploratory Study », article de travail, *consortium pour la recherche en politiques d'éducation (CPRE)*, Philadelphia.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2015), « EdData II—Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa: A Conceptual Study of Effective Teaching and Review of Educational Policies in 11 Sub-Saharan African Countries », EdData II : données pour la recherche et la programmation en éducation (DRPE) en Afrique, rapport préparé pour l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Washington, DC.
- RTI (Research Triangle Institute) International (2016), « Survey of Children's Reading Materials in African Languages in Eleven Countries—Final Report », EdData II : données pour la recherche et la programmation en éducation (DRPE) en Afrique, rapport préparé pour l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Washington, DC.

- Save the Children (2012), « Literacy Boost Toolkit: Introduction », document de synthèse, Save the Children, Londres.
- SFCG (Search for Common Ground) (2015a), « The Worst Forms of Violence against Children and Youth in Liberia », rapport de recherche, SFCG, Washington, DC.
- SFCG (Search for Common Ground) (2015b), « The Worst Forms of Violence against Children and Youth in Sierra Leone », rapport de recherche, SFCG, Washington, DC.
- Shulman L. (1987), « Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, p. 1–23.
- Shulman L. (1986), « Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4–14.
- Sinyolo D. (2007), « Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries: A Report on a Survey Conducted by Education International in The Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia », rapport d'enquête, Internationale de l'éducation, Bruxelles.
- Tao S. (2013), « Why Are Teachers Absent? Utilising the Capability Approach and Critical Realism to Explain Teacher Performance in Tanzania », *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 1, p. 2–14.
- Tatto M. T., Schwille J., Senk S. L., Ingvarson L., Rowley G., Peck R., Bankov K., Rodriguez M. et Reckase M. (2012), *Policy, Practice and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), Amsterdam.
- TI (Transparency International) (2013), *Global Corruption Report: Education*, Routledge, New York.
- TISSA (Teacher Initiative in Sub-Saharan Africa-Uganda) (2014), *Teacher Issues in Uganda: A Shared Vision for an Effective Teachers Policy*, ministère ougandais de l'Éducation et des Sports et IPE-UNESCO Pôle de Dakar.
- Tucker M. S. (éd.) (2011), *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- UNESCO (2011), « La question enseignante au Bénin: Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable », République du Bénin et IPE-UNESCO Pôle de Dakar.
- UNESCO (2012), « School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa. Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education », Bulletin d'information de l'ISU n° 9, Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), New York.
- UNESCO (2016), « International Conference on the Use of Contract Teachers: June 20–24, 2016, Addis Ababa, Ethiopia », note conceptuelle, équipe spéciale internationale de l'UNESCO sur les enseignants pour l'éducation 2030, Paris.
- UNESCO (2017), *School Violence and Bullying: Global Status Report*, UNESCO, Paris.
- UNGEI (Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles) (2006), « Essential Learning Package: Supplies and Services », document de synthèse, UNICEF, New York. <http://www.ungei.org/whatisungei/files/unicefungeiELP3A2Web.pdf>.

- UNICEF (2008), « Basic Education and Gender Equality: Essential Learning Package », UNICEF, New York.
- UNICEF (2014), *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence against Children*, UNICEF, New York.
- Varly P. (2016), « Teachers' Knowledge and Practices in Sub-Saharan Africa », document de référence, Banque mondiale, Washington, DC.
- Wayne A. J. et Youngs P. (2003), « Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review », *Review of Educational Research*, vol. 73, n° 1, p. 89-122.
- Westbrook J., Durrani N., Brown R., Orr D., Pryor J., Boddy J. et Salvi F. (2013), « Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries », rapport final, Education Rigorous Literature Review, Centre pour l'éducation internationale, University of Sussex, Brighton, Royaume-Uni.

Employer le budget pour améliorer la qualité

Introduction

Une politique appropriée, pour être fructueuse, nécessite des ressources adéquates et une mise en œuvre efficace. Les chapitres précédents ont dégagé les problèmes essentiels qu'il faudra résoudre pour améliorer la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage dans l'éducation de base en Afrique subsaharienne : l'« engorgement » des premières années de primaire, les goulets d'étranglement dans le passage du primaire au secondaire, les problèmes d'équité et la gestion et l'appui des enseignants.

Le budget constitue l'un des outils les plus importants au service de la mise en œuvre de politiques éducatives mais c'est également l'une des contraintes les plus fortes qui limite le spectre des actions possibles. La structure des dépenses publiques dans ce secteur à haute intensité en main-d'œuvre ne peut être radicalement modifiée à court terme : les dépenses resteront dominées par la masse salariale. État de fait qui résulte de choix politiques passés : en Afrique subsaharienne, viser l'universalisation de l'éducation primaire impliquait l'embauche de plus d'enseignants et l'élargissement du réseau scolaire. Les exercices de rééchelonnement de la dette menés dans trente et un pays d'Afrique subsaharienne depuis 1999, principalement grâce à l'Initiative multilatérale en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE), appuyaient généralement ces priorités en subordonnant des mesures d'allègement de la dette à des dépenses supplémentaires en faveur de l'éducation de base et des soins de santé de base.

Les pays dont les ressources sont en augmentation, principalement du fait de la croissance économique ou de la progression des recettes fiscales, disposent d'une latitude supplémentaire dans leur action, et plus particulièrement pour consacrer des ressources additionnelles pour améliorer la qualité de l'enseignement et en rendre l'accès plus équitable. Dans les pays dotés de ressources limitées, la marge de manœuvre est plus réduite.

Si l'éducation de base bénéficie d'une attention accrue, de nombreux gouvernements d'Afrique subsaharienne s'appliquent également à ne pas prendre du retard dans l'accès aux possibilités économiques offertes par la mondialisation du commerce et les nouvelles technologies. Cela a souvent conduit à une volonté politique d'élargir le secteur universitaire et d'autres domaines d'enseignement post-secondaire, les dirigeants politiques et les hauts fonctionnaires ayant été influencés par les expériences de pays à revenu intermédiaire ailleurs dans le monde. La réussite économique de nombre de ces pays s'est en effet accompagnée d'un élargissement de l'accès à l'éducation dans les niveaux d'enseignement supérieurs et également de plus en plus à une amélioration de la qualité de l'éducation.

Compte tenu de l'ampleur de ce qu'il reste souvent à finaliser avant d'aboutir à un accès universel à l'éducation de base, de la croissance du nombre d'enfants et de la médiocrité de l'environnement d'apprentissage dans la plupart des écoles de la région, les pays d'Afrique subsaharienne auront tous besoin de plus de ressources. Il leur faudra également utiliser leurs ressources budgétaires plus efficacement pour en tirer le maximum. Ce chapitre aborde ces deux problèmes en structurant la discussion comme suit :

- « *Aperçu du financement de l'éducation et des dépenses en éducation en Afrique subsaharienne* » est principalement, quoique pas intégralement, descriptive. Cette section évalue le montant total des ressources consacrées à l'éducation, les sources de financement, les canaux de financement, la ventilation fonctionnelle (entre niveaux et types d'éducation) et budgétaire (par intrants, par exemple enseignants ou installations scolaires) des dépenses, l'efficacité et l'efficience de l'utilisation des ressources, ainsi que le caractère équitable du financement (en général et entre niveaux d'éducation) ;
- « *Mieux tirer parti des ressources grâce à la réforme de la gestion des finances publiques* » examine les données probantes sur les processus de gestion des finances publiques (GFP) qui conditionnent l'efficacité de l'utilisation des ressources. Les résultats des deux premières sections sont présentés autant que possible en distinguant les groupes de pays examinés au chapitre 1¹ ;
- « *Décentraliser pour améliorer la planification et l'exécution des ressources affectées à l'éducation* » évalue les éléments probants concernant des initiatives de décentralisation, désormais largement répandues en Afrique subsaharienne, qui modifient le cadre de gouvernance, de financement et de gestion de l'offre éducative et des décisions en matière de budget et de dépenses. La section passe en revue trois types de décentralisation : territoriale au profit de collectivités territoriales ou locales, fonctionnelle au profit des établissements scolaires (et accompagnée de différentes subventions), et, dans quelques cas, externalisée auprès d'acteurs non publics, tels que des prestataires privés ou des organisations non gouvernementales ;

- « *Utilisation du budget : domaines prioritaires pour améliorer la qualité et l'équité du système éducatif* » résume les apprentissages en la matière et identifie les actions prioritaires permettant d'utiliser au mieux les ressources budgétaires pour améliorer la qualité de l'éducation de base.

L'analyse développée dans ce chapitre s'appuie sur plusieurs sources de données :

- la base de données UIS.Stat de l'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO compile les données sur les dépenses publiques totales et les dépenses publiques d'éducation sur la base de l'auto-déclaration. Les chiffres des dépenses publiques par niveau d'éducation ne sont pas standardisés par l'ISU alors même que tous les pays n'ont pas des cycles de même durée. Les pays fournissent des données budgétaires conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Ici, les dépenses publiques par niveau d'éducation ont été estimées uniquement pour les pays ayant des cycles d'enseignement primaire comparables ;
- les rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous (GMR) de l'UNESCO (appelés rapports mondiaux de suivi sur l'éducation, ou GEM, depuis 2016) et, dans certains pays, les enquêtes auprès des ménages, constituent la source de données sur les dépenses des ménages consacrées à l'éducation.
- les rapports GMR ou GEM et la Direction de la coopération pour le développement (DCD-CAD) de l'OCDE fournissent des données sur les montants de l'aide au développement consacrée à l'éducation ;
- les enquêtes du Programme d'examen des dépenses publiques et d'évaluation de la responsabilité financière (PEFA) sont utilisées pour évaluer les processus budgétaires ;
- des informations utiles ont parfois également été tirées des revues des dépenses publiques (PER) de la Banque mondiale de différents pays.

Aperçu du financement de l'éducation et des dépenses en éducation en Afrique subsaharienne

Les sources et la structure du financement de l'éducation

L'éducation en Afrique subsaharienne est financée par les pouvoirs publics, les bailleurs de fonds et les ménages. Les recettes recouvrées par l'administration centrale ont une part prédominante dans le financement public de l'éducation dans la région, les collectivités territoriales des systèmes décentralisés ne contribuant que modestement. Le financement public est complété à des degrés divers par des transferts d'aide internationale. Les ménages constituent souvent également une source de financement importante et parfois même la plus importante.

*Dépenses publiques d'éducation*²

La part des dépenses publiques d'éducation (DPE) dans le PIB a cru de façon impressionnante. En 2014, la valeur médiane du poids des DPE dans le PIB en Afrique subsaharienne (4,4 %) était inférieure à celle de l'Amérique latine et des Caraïbes (4,9 %), mais nettement supérieure à celle de l'Asie du Sud (3,8 %) et de l'Asie de l'Est et du Sud-Est (3,9 %) (tableau 5.1).

Le taux de croissance annuel des dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne entre 1999 et 2014 était en moyenne de 5,3 %, un chiffre supérieur à celui des autres régions de pays à revenu faible ou intermédiaire, exception faite de l'Amérique latine. Dans seize des vingt-deux pays pour lesquels des données conjoncturelles sont disponibles, les DPE ont également vu leur poids dans le produit intérieur brut augmenter entre 1999 et 2014. Le poids des DPE dans le PIB a donc diminué de manière avérée dans six pays, dont trois avaient une population inférieure à 1,3 million d'habitants en 1999 : la Gambie, Maurice et les Seychelles. Quant aux vingt-six pays restants pour lesquels il n'y a pas de données conjoncturelles ou même pas de données disponibles, on ne sait pas si le poids des DPE dans le PIB y a augmenté.

Le niveau relativement élevé des DPE en Afrique subsaharienne est un chiffre global qui masque des différences substantielles entre les pays : la situation dans certains d'entre eux est très préoccupante. En 2014, dans les trente-trois pays d'Afrique subsaharienne sur quarante-huit pour lesquels des données étaient disponibles, le poids des DPE dans le PIB était compris entre 8,6 % à eSwatini et 0,8 % au Soudan du Sud. Six pays ont consacré plus de 6 % de leur PIB à l'éducation et dix-sept pays entre 3 et 6 % (graphique 5.1). Les dix pays restants ont consacré une part extrêmement faible de leurs ressources à l'éducation (moins de 3 % du PIB).

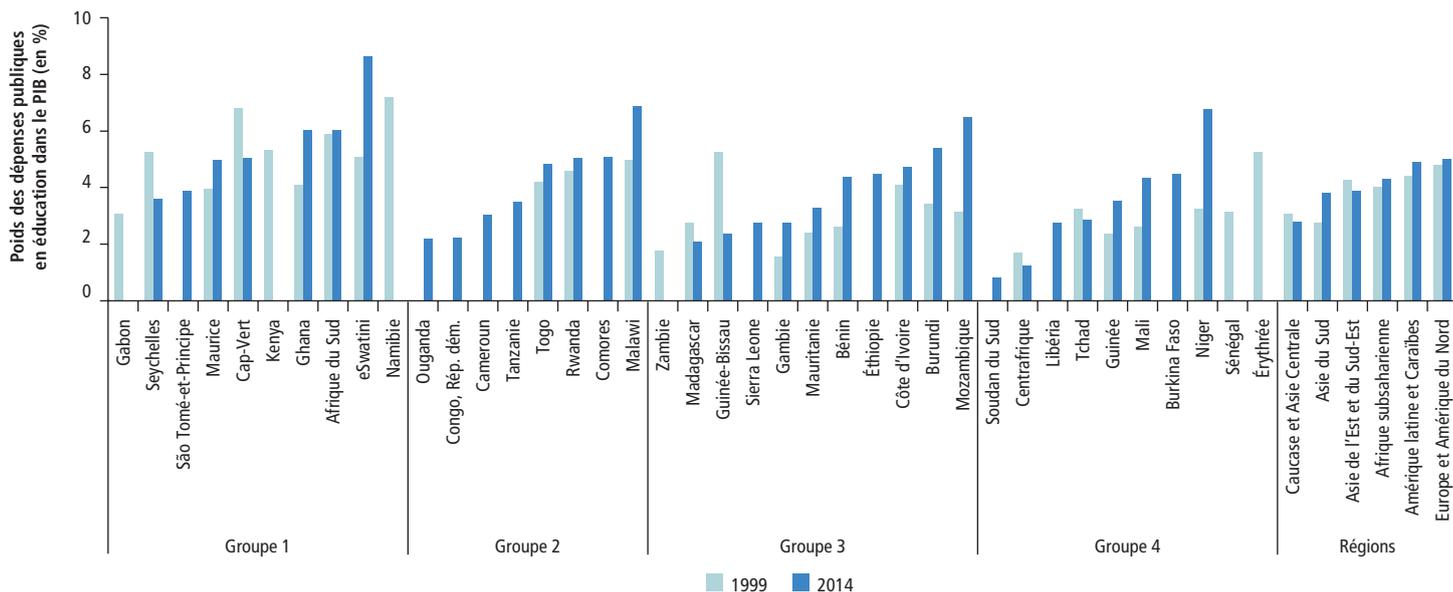
Tableau 5.1 Dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne et dans d'autres régions du monde en 1999 et en 2014

Région	Part des DPE dans le PIB (en %)		Part des DPE dans les DPT (en %)		Croissance annuelle réelle des DPE (en %)
	1999	2014	1999	2014	1999–2014
Afrique subsaharienne	3,9	4,4	16,8	16,6	5,3
Asie de l'Est et du Sud-Est	4,3	3,9	13,8	15,4	4,2
Amérique latine et Caraïbes	4,4	4,9	15,8	16,1	5,4
Asie du Sud	2,8	3,8	16,6	15,3	4,5

Source : Construit à l'aide des données du tableau 11 des tableaux statistiques en ligne de 2015 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 1999 et du tableau 16 des tableaux statistiques en ligne de 2016 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 2014.

Notes : DPE = dépenses publiques d'éducation. DPT = dépenses publiques totales. La croissance annuelle réelle des DPE est estimée en USD constants. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes. Les données pour l'Afrique subsaharienne se rapportent à 22 pays.

Graphique 5.1 Poids des dépenses publiques d'éducation dans le PIB dans différentes régions du monde et différents pays d'Afrique subsaharienne en 1999 et en 2014



Source : Construit à l'aide des données du tableau 11 des tableaux statistiques en ligne de 2015 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 1999 et du tableau 16 des tableaux statistiques en ligne de 2016 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 2014.

a. Les pays du groupe 1 (« établis ») affichaient des taux bruts de scolarisation (TBS) élevés en 2000, des TBS proches de 100 % en 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays du groupe 2 (« ayant émergé ») avaient des TBS élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays du groupe 3 (« émergents ») avaient des TBS faibles (inférieurs à 90 %) en 2000, des TBS élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

d. Les pays du groupe 4 (« en retard ») avaient des TBS faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

Les gouvernements des quinze pays restants n'ont pas pu même fournir ces informations basiques, ce qui laisse craindre que le poids des DPE dans le PIB y soit peut-être faible, en particulier en Érythrée, en Guinée équatoriale, au Nigeria et en Somalie. Des estimations récentes pour le Nigeria suggèrent qu'en 2013 les DPE ne représentaient que 1,7 % du PIB (Banque mondiale, 2015a).

La part des DPE dans le PIB était généralement la plus élevée dans les pays du groupe 1 aussi bien en 1999 qu'en 2014. Elle était généralement inférieure dans les pays du groupe 2 et encore plus dans la plupart des pays des groupes 3 et 4. Ces derniers ont dans l'ensemble consacré à peu près la même proportion de leur PIB à l'éducation en 1999 et en 2014, le Niger et le Mali (groupe 4) ainsi que le Burundi et le Mozambique (groupe 3) ayant toutefois sensiblement augmenté leur niveau de dépenses dans le secteur de l'éducation (graphique 5.1).

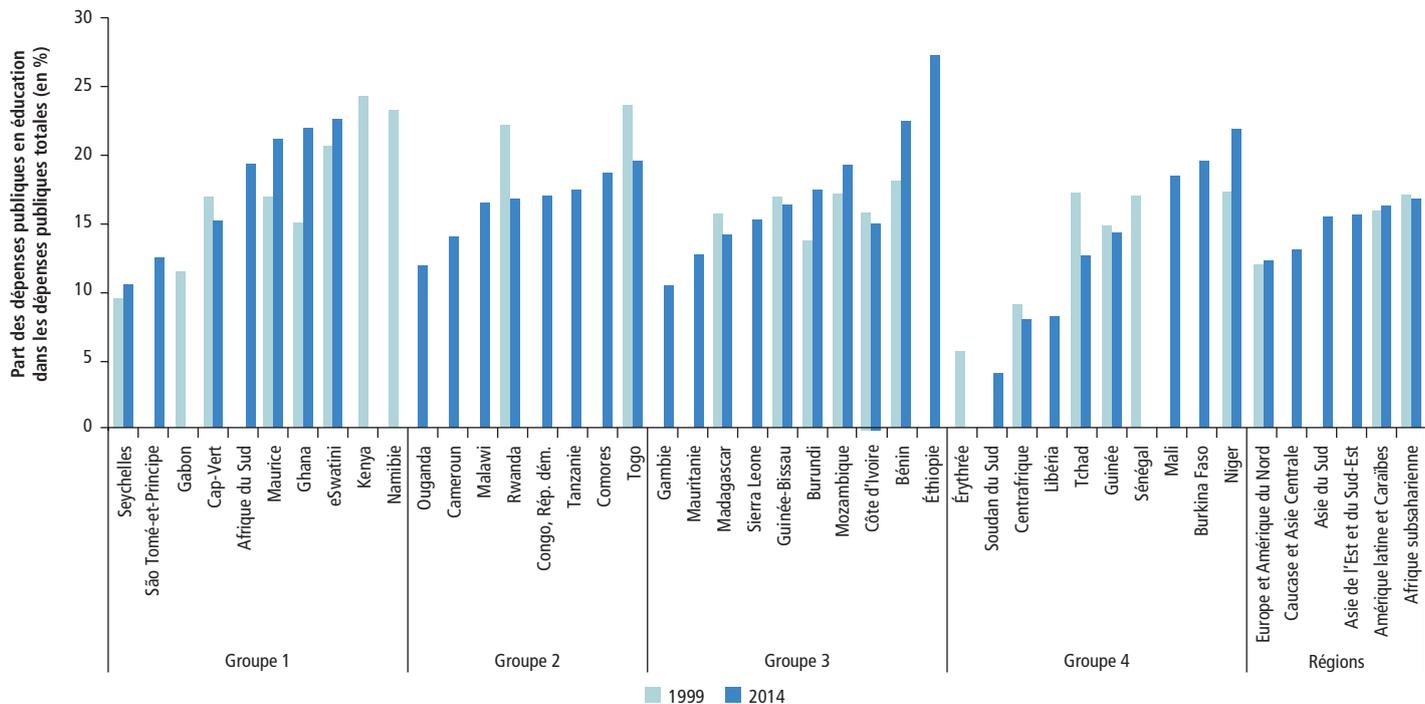
La part des dépenses publiques totales qui sont consacrées à l'éducation a évolué de manière similaire, et peut-être même plus positivement encore. Au niveau régional, la situation de la part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation, qui constitue une mesure directe de l'engagement des pouvoirs publics dans le secteur de l'éducation, est similaire et peut-être plus positive encore que celle constatée pour le rapport au PIB (graphique 5.2). Dans les trente-trois pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels il existe des données, en moyenne 16,6 % des dépenses publiques totales ont été consacrées à l'éducation en 2014. Ce chiffre était supérieur à celui de toute autre région à revenu faible ou intermédiaire (Amérique latine et Caraïbes : 16,1 % ; Asie de l'Est et du Sud-Est : 13,2 % ; Asie du Sud : 15,3 %).

Bon nombre des pays du groupe 1 (Afrique du Sud, eSwatini, Ghana et Maurice) affichent un niveau important d'engagement des pouvoirs publics avec environ 20 % ou plus des dépenses publiques totales au cours de la dernière année disponible consacrées à l'éducation. L'Éthiopie, pays du groupe 3, arrive en tête pour la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation, avec 27 % en 2014. Les pays du groupe 4 consacrent en moyenne une part plus faible des dépenses publiques totales à l'éducation que ceux des autres groupes, aussi bien en 1999 qu'en 2014. Le Soudan du Sud présente quant à lui la part la plus faible (3,9 %).

Aide internationale à l'éducation

L'aide internationale a joué un rôle important dans le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne ces dernières dix à quinze années. En chiffres absolus, l'aide à l'éducation est passée de 2,8 milliards d'USD en 2002–2003 à 4,0 milliards d'USD en 2010, avant de retomber à 3,2 milliards d'USD en 2014. Malgré les baisses récentes, l'aide à l'éducation en Afrique subsaharienne reste plus élevée que dans les autres régions (graphique 5.3). Pour l'enseignement primaire au sens large³, l'aide versée a atteint un total de 1,5 milliard d'USD en 2002–2003, 1,9 milliard en 2010 et 1,5 milliard en 2014. Ces chiffres

Graphique 5.2 Part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales dans différentes régions du monde et différents pays d'Afrique subsaharienne en 1999 et en 2014

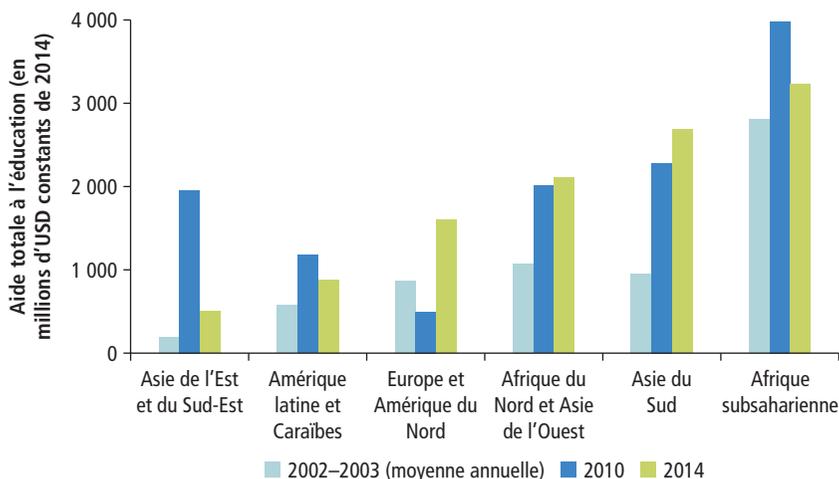


Source : Construit à l'aide des données du tableau 11 des tableaux statistiques en ligne de 2015 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 1999 et du tableau 16 des tableaux statistiques en ligne de 2016 de l'UNESCO pour l'exercice terminant en 2014.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

Graphique 5.3 Montant de l'aide à l'éducation dans les différentes régions du monde

Pour les années 2002–2003, 2010 et 2014



Source : Construit à l'aide des données du supplément aux tableaux sur l'aide internationale de l'UNESCO de 2016 (le tableau 3 des bénéficiaires de l'aide à l'éducation pour les années 2002–2003 et 2014) et d'UNESCO (2016) (le tableau 20.4 correspondant à l'année 2010).

Note : Les montants totaux de l'aide à l'éducation comprennent l'aide directe au secteur de l'éducation ainsi qu'une quote-part de l'appui budgétaire général (estimée à environ 20 %).

comprennent, outre l'aide internationale consacrée au secteur de l'éducation, une quote-part de l'appui budgétaire général.

Cependant, l'aide à l'éducation est fortement concentrée sur quelques pays et est relativement faible rapportée à la population scolarisable. Entre 2002–2003 et 2014, les six principaux bénéficiaires de l'aide à l'éducation étaient les suivants : l'Éthiopie (3,6 milliards d'USD), la Tanzanie (2,7 milliards d'USD, en dollars constants de 2015), le Mozambique (2,4 milliards d'USD), le Sénégal (1,8 milliard d'USD), le Ghana (1,6 milliard d'USD) et l'Ouganda (1,6 milliard d'USD)⁴. Ces montants comprennent une quote-part estimée de l'appui budgétaire général. Pour ce qui est de l'aide directe au secteur de l'éducation, l'Éthiopie était de loin le plus gros bénéficiaire, recevant près de 1,5 milliard d'USD de plus que la Tanzanie entre 2002 et 2014.

En 2014, le montant annuel de l'aide à l'éducation primaire dans la région était estimé à 8 USD par enfant. Sur les quarante-deux pays d'Afrique subsaharienne disposant de données valides, l'aide annuelle par enfant ne dépassait pas 20 USD dans trente-cinq de ces pays et descendait même en dessous de 10 USD dans vingt-trois d'entre eux (tableau 5.2). Un nombre significatif de bénéficiaires d'une aide importante (de plus de 20 USD par enfant) appartiennent au groupe 1, peut-être en raison de la faible taille de leur population. On remarquera également qu'un grand nombre de pays du groupe 3 et du groupe 4

Tableau 5.2 Montant de l'aide à l'éducation consacrée à l'enseignement primaire par enfant scolarisé en Afrique subsaharienne, par groupe

Montants exprimés en USD courants de 2014. Chiffres de 2014

Groupe de pays	0–10 USD par enfant scolarisé	11–20 USD par enfant scolarisé	> 21 USD par enfant scolarisé
Groupe 1	Congo, Rép. (< 1)	Zimbabwe (15)	eSwatini (21)
	Afrique du Sud (1)		Seychelles (24)
	Kenya (6)		São Tomé-et-Principe (26)
	Lesotho (8)		Namibie (34)
	Maurice (9)		Botswana (40)
	Ghana (10)		
Groupe 2	Togo (1)	Malawi (12)	—
	Cameroun (1)	Rwanda (14)	
	Ouganda (3)		
	Congo, Rép. dém. (4)		
	Comores (8)		
Groupe 3	Tanzanie (8)		
	Angola (2)	Zambie (14)	—
	Nigeria (2)	Mozambique (15)	
	Côte d'Ivoire (3)	Éthiopie (16)	
	Mauritanie (3)	Gambie (18)	
	Bénin (7)	Sierra Leone (19)	
	Burundi (7)		
Groupe 4	Madagascar (8)		
	Tchad (3)	Guinée (11)	Sénégal (31)
	Guinée équatoriale (3)	Niger (13)	Libéria (41)
	Érythrée (3)	Burkina Faso (16)	
	Soudan (6)	Mali (18)	

Sources : Compilation à partir des données sur l'aide tirées de la base de données sur les projets d'aide du Système de notification des pays créanciers (CRS) de l'OCDE (consultée le 12 octobre 2017), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1>, et des données sur les effectifs scolarisés provenant d'UNESCO (2016) (tableau 2), à l'exception de l'Angola, du Nigeria et du Soudan, dont les données sont issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consultée le 12 octobre 2017), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Notes : Les fourchettes de dépenses correspondent aux décaissements bruts en dollars américains courants de 2014. Les chiffres entre parenthèses indiquent l'aide par enfant inscrit dans l'enseignement primaire. Les cellules du tableau indiquent les pays, classés en ordre croissant du montant de l'aide reçue par enfant. L'aide à l'éducation primaire est calculée à partir de l'aide directe à l'éducation primaire (dans sa définition large) de la base de données OCDE-CRS et de la part de l'appui budgétaire général et de l'aide de niveau non spécifié dont on estime qu'elle a été fléchée vers l'éducation primaire (en extrapolant sur la base des parts reflétées dans les tableaux de l'aide de l'UNESCO). Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

reçoivent relativement peu d'aide, alors même qu'ils ont encore du mal à assurer une couverture universelle.

La réduction de l'aide destinée à l'éducation intervenue depuis 2010 et la forte croissance des dépenses publiques ont réduit l'importance relative de l'aide internationale dans les dépenses totales d'éducation de la plupart des pays

d'Afrique subsaharienne. L'aide internationale a joué un rôle important dans la progression de l'enseignement primaire au cours des deux décennies précédant 2010. Les données pour vingt pays d'Afrique subsaharienne montrent que la part de l'aide internationale dans les dépenses totales d'éducation atteignait 20 % ou plus pour quinze de ces pays, mais plus que pour six en 2012 (UNESCO, 2015 – graphique 8.15)⁵. L'aide internationale reste néanmoins importante pour de nombreux pays de la région et représente au moins 10 % des dépenses totales d'éducation de quinze des vingt pays de l'échantillon.

Contre toute attente, il ne semble pas qu'en Afrique subsaharienne, l'aide internationale consacrée à l'éducation constitue une priorité. À l'échelle mondiale, la part de l'aide sectorielle totale consacrée à l'éducation était de 10 % en moyenne en 2014 mais ce taux n'était que de 8 % en Afrique subsaharienne, le plus faible des différentes régions du monde, et avait également fortement baissé par rapport à la moyenne annuelle de 15 % relevée en 2002–2003. Il est difficile de savoir si cette réduction est imputable à un changement de priorités des partenaires de développement ou bien si elle vient des pays bénéficiaires. Le déclin de l'aide sectorielle consacrée à l'éducation peut toutefois s'expliquer en partie par le fait qu'une part croissante de l'aide internationale passe désormais par un appui budgétaire général, qui ne peut donc pas être alloué à des secteurs spécifiques.

Contribution des ménages au financement de l'éducation

Les ménages contribuent fortement aux dépenses totales en éducation (secteur public et privé confondu). Les estimations mondiales les plus récentes des dépenses totales des ménages en éducation et de leur part dans les dépenses totales d'éducation (tirées des enquêtes auprès des ménages réalisées entre 2005 et 2012) couvrent cinquante pays, dont dix-huit en Afrique subsaharienne (UNESCO 2015, graphique 8.9).

À l'échelle mondiale, les ménages finançaient en moyenne 31 % des dépenses totales d'éducation, et même un peu plus dans les pays à faible revenu.

Tableau 5.3 Contribution des ménages dans les dépenses totales d'éducation dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Pour différentes années entre 2005 et 2012

Groupe de pays	0–20 %	21–40 %	41–60 %	61–80 %	81–100 %
Groupe 1	Congo, Rép. ; Botswana ; Namibie	Ghana ; Afrique du Sud	eSwatini	—	Zimbabwe
Groupe 2	—	Congo, Rép. dém.	Rwanda ; Tanzanie	—	Ouganda
Groupe 3	—	Burundi ; Malawi	Éthiopie ; Mauritanie	Zambie	—
Groupe 4	Mali ; Niger	—	—	—	—

Source : Construit à partir d'UNESCO (2015), graphique 8.9.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

La contribution moyenne des ménages aux dépenses totales d'éducation dans les dix pays à revenu élevé était de 13 % alors qu'elle approchait 50 % dans les quatorze pays à faible revenu. L'Asie du Sud était la région où la contribution des ménages au financement de l'éducation était la plus importante, les ménages du Bangladesh, du Pakistan et du Sri Lanka finançant près des deux tiers des dépenses totales d'éducation (UNESCO, 2015, p. 261).

Pour ce qui des dix-huit pays d'Afrique subsaharienne considérés ici, la contribution moyenne des ménages aux dépenses totales d'éducation était de 35 %, mais avec de grandes disparités (tableau 5.3). Dans certains pays, elle était même considérablement plus élevée : apparemment supérieure à 80 % en Ouganda et au Zimbabwe, de plus de 50 % en Éthiopie, au Rwanda et en Zambie, et légèrement moins en Mauritanie et en Tanzanie. Il n'y a pas de données disponibles pour la plupart des pays du groupe 4.

L'importance de la contribution des ménages au financement de l'éducation est également attestée par des études spéciales menées par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ-UNESCO) et l'ISU (avec l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation), qui utilisent les comptes nationaux de l'éducation pour faire un bilan détaillé des sources de financement des systèmes éducatifs dans les pays à faible revenu. En Côte d'Ivoire, où a été menée l'une des quatre études nationales achevées à ce jour, sur 594 USD de dépenses totales par élève du primaire, 415 USD étaient financés par les pouvoirs publics, soit 70 % du total (ministère de l'Éducation de Côte d'Ivoire et ISU-UNESCO, 2016), la quasi-totalité du reliquat étant financée par les ménages. Une étude récente de la Banque mondiale sur le Nigeria confirme également ce rapport de dépendance à l'égard de la contribution des ménages : l'éducation y était financée pour à peu près 40 % par les ménages, 25 % par les collectivités locales, 18 % par le gouvernement fédéral et 18 % par les États fédérés (Banque mondiale, 2015a).

Malgré l'importance de la contribution des ménages dans le financement de l'éducation, il semblerait que la charge pour les ménages soit relativement faible au vu de la part modérée des dépenses d'éducation dans le budget des ménages. Une analyse désagrégée des enquêtes sur les ménages menées récemment en Afrique subsaharienne entre 2005 et 2015 dans douze pays⁶ montre que les dépenses d'éducation représentaient en moyenne 6,5 % des dépenses totales des ménages, avec une charge supérieure à la moyenne au Mozambique (20,9 %), au Rwanda (14,8 %), en Ouganda (10,9 %) et au Ghana (10 %), et la plus faible au Malawi (2,2 %) et en Éthiopie (1,8 %).

Flux de financement vers les écoles

Les politiques de décentralisation fiscale et de gestion autonome des écoles, ainsi que les arrangements fiscaux intergouvernementaux, définissent la manière dont se passent les transferts financiers aux écoles et les moyens que celles-ci ont à leur disposition pour générer des financements supplémentaires

ENCADRÉ 5.1**Déséquilibres budgétaires**

Un *déséquilibre fiscal* est une situation dans laquelle les recettes publiques et les engagements budgétaires d'une administration ne sont pas en adéquation. Il peut s'agir d'un déséquilibre horizontal, d'un déséquilibre vertical, ou d'une forme mixte.

Un *déséquilibre fiscal horizontal* a lieu quand il existe une disparité entre deux niveaux équivalents d'administration en termes de recettes (assiette fiscale) et de dépenses (coût pour fournir les services qui sont de leur responsabilité). Les transferts de péréquation peuvent aider à atténuer les déséquilibres horizontaux.

Un *déséquilibre fiscal vertical* provient par contre d'une disparité entre deux échelons différents d'administration, par exemple entre les recettes et les dépenses de l'État central et celles d'une collectivité régionale. Il s'agit d'un problème structurel qui doit donc être corrigé en redistribuant les responsabilités en matière de recettes et de dépenses entre les différents échelons de l'État.

à leur échelle. Ces politiques définissent le montant discrétionnaire des dépenses à chaque échelon du système et sont à l'origine de différences importantes dans le niveau réel de décentralisation. L'administration centrale peut ainsi allouer le budget de l'éducation aux collectivités locales de manière conditionnelle ou inconditionnelle, sur la base d'une méthodologie transparente ou à l'issue d'un processus de négociation. Les établissements scolaires bénéficient quant à eux, ou pas, d'une autonomie sur le plan budgétaire. Ces politiques peuvent entraîner des déséquilibres horizontaux ou verticaux importants (comme examiné dans l'encadré 5.1).

Répartition des financements par fonction et source***Dépenses publiques par niveau d'éducation***

En Afrique subsaharienne, une part plus importante des dépenses totales d'éducation est consacrée à l'éducation primaire que dans les autres régions du monde, ce qui traduit bien les plus grandes difficultés qu'elle rencontre dans l'universalisation de l'enseignement primaire et de son système d'éducation post-primaire moins développé (tableau 5.4). Il convient de faire preuve de circonspection dans les comparaisons entre régions parce que la durée des cycles éducatifs n'est pas forcément partout la même et qu'une part importante des dépenses d'éducation dans d'autres régions rentre dans la catégorie « autres », qui comprend les dépenses préscolaires, post-secondaires et non affectées. La part des dépenses totales d'éducation allant à l'enseignement secondaire est nettement plus faible en Afrique subsaharienne que dans les autres régions du monde, tandis qu'elle est similaire pour ce qui est de l'enseignement supérieur

Tableau 5.4 Pourcentage du budget de l'éducation médian par niveau d'enseignement dans différentes régions du monde*Chiffres exprimés en pourcentage. Année 2014 ou proche*

Région	Primaire	Secondaire	Supérieur	Autre
Afrique subsaharienne ^a	46,4	28,5	19,8	5,3
Afrique subsaharienne (pays ayant un cycle primaire en 6 années) ^b	43,2	27,3	20,7	9,5
Amérique latine et Caraïbes	33,9	33,2	20,2	12,6
Asie du Sud	29,6	39,1	21,1	10,2
Asie de l'Est et du Sud-Est	32,7	34,1	16,7	16,5

Source : Construit à partir d'UNESCO (2016) (tableaux statistiques pour l'exercice terminant en 2014, version longue : tableau 16. Engagements dans le secteur de l'éducation : dépenses publiques).

Notes : Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes. La colonne « Autres » correspond aux budgets alloués aux niveaux du préscolaire et du post-secondaire non supérieur, ainsi que les dépenses affectées à aucun niveau.

a. Médiane par niveau en Afrique subsaharienne, estimée sur la base de données des 33 pays ayant fourni des données.

b. Valeurs médianes pour 26 pays d'Afrique subsaharienne ayant un cycle d'enseignement primaire en six années.

(même si les chiffres pour les autres régions seraient parfois plus élevés si l'on y incluait les dépenses consacrées à l'enseignement post-secondaire non supérieur).

Il existe des variations considérables dans les sources, les niveaux et la gestion du financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Certains des pays les plus peuplés ont une structure fédérale ou quasi fédérale, avec des entités administratives et politiques infranationales autonomes qui sont souvent compétentes en matière de services publics tels que l'éducation et les soins de santé. C'est notamment le cas de l'Afrique du Sud, de l'Éthiopie, du Nigeria et du Soudan. Dans ces pays, il existe des dispositions constitutionnelles ou des arrangements qui déterminent la répartition des ressources aux différents niveaux d'administration.

La plupart des autres pays sont fortement centralisés sur le plan des compétences décisionnaires et financières. Certains d'entre eux ont cherché à transférer certaines compétences administratives à des échelons inférieurs de l'État, tout particulièrement en matière de services publics. Dans les pays où ce type de décentralisation a été appliquée, les revues des dépenses publiques de la Banque mondiale montrent que la plupart des transferts financiers, quand ils ont eu lieu, prennent la forme de contributions liées ou de transferts à affectation spéciale. Les pays ont en outre différentes approches concernant les contributions des ménages et des communautés dans le financement des établissements publics, communautaires ou encore privés à but lucratif.

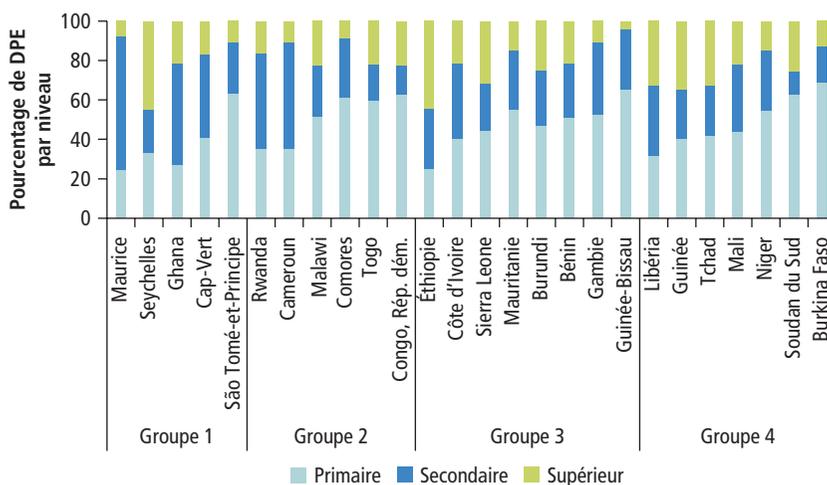
Les différents pays consacrent une proportion très variable de leurs dépenses publiques d'éducation à l'enseignement secondaire. Ainsi, parmi les pays avec

un cycle d'enseignement primaire en six années, la part est la plus élevée à Maurice (environ 67 %), au Cameroun (54 %), au Ghana (52 %) et au Rwanda (49 %), et la plus faible au Soudan du Sud (environ 12 %) et en République démocratique du Congo (15 %). La part de l'enseignement supérieur varie également considérablement : l'Éthiopie et les Seychelles, qui consacrent plus de 40 % des dépenses d'éducation à l'enseignement supérieur, sont des cas isolés, mais plusieurs autres pays présentent également des parts relativement élevées (de plus de 30 %), dont la Guinée, le Libéria, la Sierra Leone et le Tchad (graphique 5.4).

Les pays consacrant la plus grande part des dépenses publiques d'éducation à l'enseignement primaire sont généralement relativement pauvres et ont des systèmes éducatifs plutôt peu développés (graphique 5.5). Les pays des groupes 2 à 4 ont dépensé en moyenne à peu près le même montant pour l'enseignement primaire, soit un peu moins de 50 %. Sans surprise, les pays du groupe 1 consacraient une part moins importante à l'enseignement primaire que ceux des trois autres groupes de pays et une part plus importante à l'enseignement secondaire, témoignant de leurs taux de scolarisation primaire relativement satisfaisants et

Graphique 5.4 Part des dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement dans différents pays d'Afrique subsaharienne

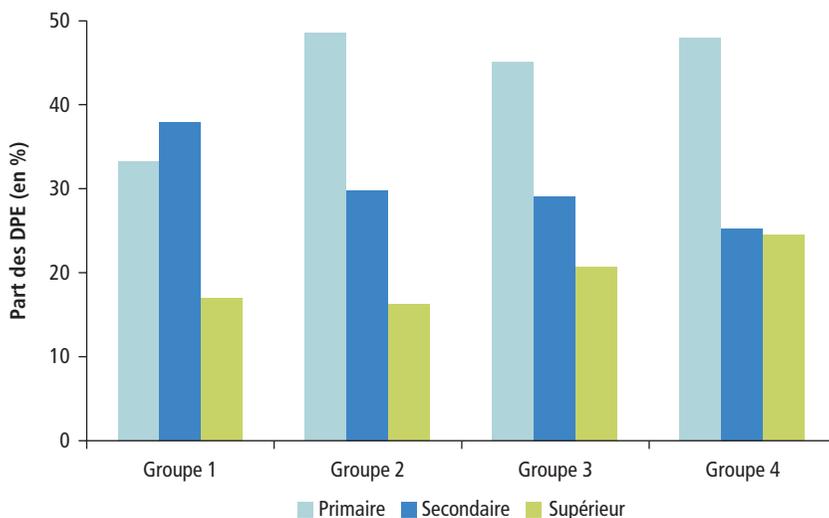
Chiffres en pourcentage. Année 2014 ou proche



Source : Construit à partir d'UNESCO (2016) (tableaux statistiques pour l'exercice terminant en 2014, version longue : tableau 16. Engagements dans le secteur de l'éducation : dépenses publiques).

Note : Les données concernent les 26 pays ayant un cycle d'enseignement primaire en six années. Les pourcentages des dépenses publiques d'éducation pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont basés sur les dépenses totales pour ces trois niveaux uniquement, à l'exclusion des dépenses dans la catégorie « autres ». Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

Graphique 5.5 Part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation dans différents pays d'Afrique subsaharienne par niveau d'enseignement d'éducation, par groupe
Chiffres en pourcentage. Année 2014 ou proche



Source : Construit à partir d'UNESCO (2016) (tableaux statistiques pour l'exercice terminant en 2014, version longue : tableau 16. Engagements dans le secteur de l'éducation : dépenses publiques).

Note : DPE = dépenses publiques d'éducation. Les données concernent les 26 pays ayant un cycle d'enseignement primaire en six années. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

de la demande forte qui en résulte sur l'enseignement secondaire. Il est frappant de constater que les pays du groupe 4 ont dépensé en moyenne près du quart de leurs dépenses publiques d'éducation pour l'enseignement supérieur, soit à peu près autant que pour l'enseignement secondaire.

Les dépenses publiques par élève et par an dans l'enseignement primaire sont beaucoup plus faibles en Afrique subsaharienne que dans les autres régions du monde et notamment plus de moitié moindres qu'en Asie du Sud (tableau 5.5). La médiane pour les 28 pays d'Afrique subsaharienne ayant fourni des données était de 208 USD (en dollars PPA constants de 2013) et de 213 USD pour les pays avec un cycle primaire comparable en six années. Les différences entre pays n'en sont pas moins considérables. Ainsi, Maurice et les Seychelles, deux pays performants avec un cycle d'enseignement primaire en six ans, ont des coûts unitaires plus élevés, atteignant 2 476 et 2 025 USD respectivement (on exclut ici l'Afrique du Sud car son cycle d'enseignement primaire est plus long, les dépenses par élève et par an y sont cependant similaires et se situent à un niveau d'environ 2 200 USD). Le coût unitaire se situait entre 200 et 400 USD pour neuf pays de l'échantillon et il était inférieur à 200 USD dans neuf autres pays.

Tableau 5.5 Dépenses publiques d'éducation par élève dans l'enseignement primaire et secondaire dans différentes régions du monde*Exprimées en USD constants de 2013, en parité de pouvoir d'achat. Données de 2014*

Région	Primaire	Secondaire	Ratio secondaire/ primaire
Afrique subsaharienne (tous les pays) ^a	208	412	1,98
Afrique subsaharienne (pays ayant un cycle primaire en six années) ^b	213	409	1,92
Primaire en six années et premier cycle du secondaire en trois années	366	817	2,23
Primaire en six années et premier cycle du secondaire en quatre années	202	294	1,46
Asie de l'Est	7 098	9 650	1,22
Amérique latine	1 385	1 582	1,14
Asie du Sud	451	665	1,47

Source : Construit à partir d'UNESCO (2016) (tableaux statistiques pour l'exercice terminant en 2014, version longue : tableau 16. Engagements dans le secteur de l'éducation : dépenses publiques).

Note : Le tableau présente les valeurs médianes pour chaque groupe de pays en USD PPA (parité de pouvoir d'achat) constants de 2013.

a. « Afrique subsaharienne (tous les pays) » comprend tous les pays pour lesquels des données valables sur les dépenses par élève existent, quelle que soit la durée du cycle primaire dans ces pays (soit vingt-huit pays ayant des données valables concernant l'enseignement primaire et vingt-six pour l'enseignement secondaire).

b. « Afrique subsaharienne (pays ayant un cycle primaire en six années) » comprend uniquement les pays où l'enseignement primaire dure six ans (soit 23 pays pour lesquels on dispose de données sur les dépenses par élève dans le primaire et 21 dans le secondaire).

La République démocratique du Congo constitue un cas extrême où les dépenses par élève seraient de seulement environ 50 USD par an. Cela explique la mauvaise qualité de l'offre éducative mise en évidence dans les chapitres précédents, avec un sureffectif dans les classes du début de primaire, un nombre élevé d'élèves par enseignant et des environnements d'apprentissage inadéquats, peu propices à un enseignement efficace. On notera que la République démocratique du Congo fait partie du groupe 2, c'est-à-dire des pays où l'accès à l'enseignement primaire s'est fortement amélioré. Il est néanmoins clair que ces progrès ont été réalisés à l'économie, au détriment de la qualité.

Dans l'enseignement secondaire, le coût unitaire moyen en Afrique subsaharienne (412 USD) est le double de celui de l'enseignement primaire. Il ne se situe pour autant qu'aux deux tiers du niveau de l'Asie du Sud. Les variations entre les pays sont du même ordre que dans l'enseignement primaire. Maurice présente des dépenses par élève et par an exceptionnellement élevées, supérieures à 5 000 USD (contre environ 2 500 USD pour l'Afrique du Sud). Dans douze pays d'Afrique subsaharienne, les dépenses par élève du secondaire étaient inférieures à 400 USD par an.

Si le coût unitaire moyen de l'enseignement secondaire est faible en chiffres absolus, il est néanmoins presque double de celui de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, alors que le rapport des coûts unitaires entre le secondaire et le primaire est compris entre 1,1 à 1,5 dans les autres régions du

monde. C'est probablement le cas parce que la masse salariale est comparative-ment plus élevée dans l'enseignement secondaire, ce qui s'explique par des salaires plus élevés et un taux d'encadrement plus fort dans le secondaire, du fait du besoin de faire intervenir des enseignants qui sont spécialisés dans les matières qu'ils enseignent et pas généralistes comme dans le primaire.

Répartition de l'aide internationale par niveau d'enseignement

La part de l'aide consacrée à l'enseignement primaire au sens large dans l'aide allouée à l'éducation en Afrique subsaharienne en 2014 était nettement supérieure à celle des autres niveaux d'enseignement². Si l'on exclut l'aide indiquée comme attribuée à un « niveau non spécifié », la part de l'aide consacrée à l'enseignement primaire est tombée de 54 % en 2002–2003 à 43 % en 2014, alors que sur la même période la part de l'enseignement secondaire a connu une forte progression, passant de 8 à 24 % (tableau 5.6).

La part de l'aide consacrée à l'éducation post-secondaire était quant à elle relativement élevée tout au long de cette période, représentant près des deux cinquièmes du total en 2002–2003 et toujours un tiers en 2014. Au cours des deux années en question, la part consacrée à l'éducation post-secondaire était nettement plus élevée que celle consacrée à l'éducation secondaire et, en 2014, la part allouée à l'enseignement secondaire était inférieure en Afrique subsaharienne par rapport à l'Asie du Sud (24 % contre 31 %). Il convient toutefois de noter que la part relativement élevée de l'aide allouée par les bailleurs à l'enseignement post-secondaire en Afrique subsaharienne pourrait être fortement influencée par la pratique de certains bailleurs, dont la France, qui imputent les

Tableau 5.6 Répartition de l'aide directe à l'éducation en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud

Exprimés en millions d'USD constants de 2014

Région	Primaire ^a	Secondaire	Post-secondaire	Non spécifié	Total
<i>Afrique subsaharienne</i>					
2002–2003	922	142	637	526	2 227
2014	821	454	617	943	2 835
<i>Asie du Sud</i>					
2002–2003	457	57	176	76	766
2014	945	655	505	551	2 656

Source : Données issues d'UNESCO (2016) (supplément aux tableaux de l'aide, tableau 3 sur les bénéficiaires de l'aide à l'éducation, p. 484 à 488).

Note : L'aide totale figurant dans ce tableau ne concerne que l'aide directe au secteur de l'éducation, hors appui budgétaire, et diffère donc des données présentées dans le graphique 5.3 et utilisées dans le tableau 5.2. Le niveau « non spécifié » comprend l'aide fournie dans le cadre de programmes d'appui au secteur de l'éducation qui ne peut pas être facilement répartie entre les différents niveaux.

a. Le niveau d'enseignement primaire est défini de manière très large dans les tableaux de l'UNESCO sur l'aide à l'éducation, englobant non seulement l'éducation primaire des enfants, mais également l'éducation de la petite enfance, l'enseignement des compétences de la vie quotidienne pour les jeunes et l'enseignement primaire non formel des adultes.

coûts de l'accueil des étudiants étrangers dans leurs universités à l'aide extérieure.

De 2002–2003 à 2014, l'aide globale à l'éducation a cru beaucoup plus rapidement en Asie du Sud (de 247 %) qu'en Afrique subsaharienne (de 27 %), mais en partant d'une base beaucoup plus faible. Et si l'aide à l'éducation de base a doublé en Asie du Sud, l'aide à l'enseignement secondaire a été quant à elle multipliée par 11 (le montant de l'aide non spécifiée a également fortement augmenté).

Répartition des dépenses d'éducation des ménages

Les ménages dépensent principalement en intrants non salariaux, bien qu'ils contribuent également dans certains cas à financer les salaires d'enseignants ne faisant pas partie de la fonction publique. Sur la base de chiffres sur les dépenses des ménages consacrées à l'éducation primaire au Malawi, au Nigeria, en Ouganda et en Zambie datant d'entre 2001 et 2004, il est apparu que les postes de dépenses qui concernaient le plus de ménages étaient, en ordre décroissant : les manuels scolaires, les uniformes scolaires, les associations de parents d'élèves, les frais de demi-pension, les frais d'inscription aux examens et de scolarité, et le tutorat (UNESCO, 2007, tableau 4.6). Une analyse de données d'enquêtes auprès des ménages de huit pays du monde réalisée en 2012 rapportait que les dépenses en manuels et en fournitures représentait 38 % des dépenses des ménages pour l'enseignement primaire au Nigeria, 29 % en Ouganda, 24 % en Tanzanie et 7 % en Afrique du Sud (UNESCO, 2012, p. 71).

Le tableau 5.7 présente les résultats d'une analyse d'enquêtes auprès des ménages de douze pays qui a été réalisée dans le cadre de cet ouvrage. La catégorie la plus importante dans les dépenses d'éducation des ménages était celle des frais d'inscription aux examens et des frais de scolarité, représentant 48 % du total en moyenne pour les douze pays, avec une fourchette allant de 28 % à 54 % selon les pays. Les ménages au Burkina Faso, en République démocratique du Congo, au Ghana et en Ouganda consacrent entre le quart et la moitié de leurs dépenses d'éducation en frais de pension (repas et internat). L'Éthiopie est le seul pays où les fournitures scolaires représentent la moitié des dépenses totales consacrées à l'éducation par les ménages. Sur les douze pays, trois ont une catégorie « autres » qui représente 30 % ou plus des dépenses d'éducation des ménages, incluant notamment les cotisations versées aux associations de parents d'élèves (qui comprennent dans certain cas les salaires d'enseignants communautaires) ou les dépenses de tutorat.

Composition des dépenses publiques d'éducation

Les enseignants constituent l'intrant le plus important du système éducatif mais, pour pouvoir enseigner efficacement, ils ont besoin d'installations physiques répondant à des standards minimaux, de manuels scolaires, de

Tableau 5.7 Dépenses d'éducation des ménages par catégorie

En pourcentage des dépenses totales d'éducation. Valeurs du milieu des années 2000 au milieu des années 2010

Pays	Frais d'inscription et de scolarité	Uniformes scolaires	Pension/ repas	Fournitures scolaires	Transport	Autres
Burkina Faso	42,5	12,0	45,5	—	0,1	0,0
Côte d'Ivoire	44,8	6,2	11,8	14,7	7,3	15,3
Congo (Rép. dém.)	41,0	15,1	39,1	—	4,8	—
Éthiopie	45,3	—	—	54,7	—	—
Ghana	30,4	3,3	24,7	7,8	4,6	29,1
Kenya	43,6	6,6	5,0	5,7	4,1	35
Malawi	54,0	8,9	8,2	9,8	4,1	15
Mozambique	49,1	14,4	—	17,5	18,9	—
Nigeria	44,6	5,6	11,9	16,7	10,2	11,0
Rwanda	39,8	6,4	5,2	10,1	5,7	32,9
Sénégal	45,2	2,4	8,3	16,5	9,0	18,5
Ouganda	27,7	3,1	50,3	4,1	6,5	8,4
Moyenne des 12 pays	48,4	10,3	16,3	9,8	4,7	10,5

Source : Les enquêtes ont été menées au Burkina Faso (2014), en Côte d'Ivoire (2015), en République démocratique du Congo (2012), en Éthiopie (2013), au Ghana (2013), au Kenya (2005), au Malawi (2013), au Mozambique (2009), au Nigeria (2013), en Ouganda (2014), au Rwanda (2013) et au Sénégal (2010).

Note : La catégorie « Autres » comprend notamment les cotisations versées aux associations de parents d'élèves (et donc dans certain cas les salaires des enseignants communautaires) et les dépenses de tutorat. Les pourcentages sont estimés sur la base des dépenses annuelles moyennes dans chaque catégorie, divisées par le total des dépenses annuelles moyennes consacrées à l'éducation.

fournitures, de compétences pédagogiques et d'une maîtrise des savoirs enseignés. Pour chercher à s'assurer que tous les enfants aient accès à l'enseignement primaire et puissent aller au bout de ce cycle éducatif, les gouvernements d'Afrique subsaharienne ont porté leurs efforts sur le recrutement d'enseignants sans prêter suffisamment attention aux intrants complémentaires nécessaires pour parvenir à une éducation de qualité.

Des analyses détaillées de la ventilation des dépenses d'éducation pour les pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est montrent qu'une part importante des budgets de fonctionnement de ces pays est utilisée pour payer les salaires des enseignants (Banque mondiale, 2017a). De par son importance, la masse salariale contribue donc à évincer des intrants complémentaires importants tels que les manuels scolaires et les supports didactiques, la formation des enseignants et la maintenance des infrastructures. Le cas de la Zambie est assez représentatif : en 2013, 89 % des dépenses totales allouées à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire ont été consacrées à la masse salariale, 8,5 % aux infrastructures (principalement pour le secondaire) et 2,5 % aux subventions aux écoles. Un pourcentage négligeable de 0,2 % des dépenses totales concernait les manuels scolaires (Banque mondiale, 2016). Au Ghana, les

salaires représentaient en moyenne environ 97 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation de base (Darvas et Balwanz, 2014).

Dans les pays pour lesquels il existe des données, la part des dépenses publiques d'éducation consacrée au matériel didactique et aux supports d'apprentissage est généralement de 2 à 3 %, ce qui correspond à environ 5 USD par an et par élève en moyenne. Certains pays d'Afrique subsaharienne utilisent l'aide internationale pour augmenter les dépenses consacrées à des dépenses non courantes et notamment d'acquisition de supports d'apprentissage. En Éthiopie, les dépenses non salariales représentaient en 2009 4 % des dépenses totales d'éducation consacrées au niveau primaire et 13 % au niveau secondaire. L'année suivante, après le lancement par plusieurs partenaires de développement d'un programme axé sur le matériel didactique et d'autres à l'amélioration des écoles, les dépenses non salariales sont passées à 17 % du total dans l'enseignement primaire et 19 % dans l'enseignement secondaire (Banque mondiale, 2015b).

En Afrique subsaharienne, les budgets d'investissement varient considérablement selon les pays et les années, et notamment en fonction de si les pays (a) cherchent à faire aboutir leur programme de scolarisation universelle dans le primaire, (b) répondent aux pressions de la demande en termes d'enseignement secondaire découlant des taux accrus d'achèvement du cycle primaire, ou s'ils (c) élargissent l'offre éducative dans le post-secondaire dans le cadre de leur stratégie de développement économique.

Équité du financement de l'éducation, dans l'ensemble et aux différents niveaux d'éducation

Le financement de l'éducation peut s'avérer inéquitable aussi bien en conséquence de la répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement que dans la répartition des ressources au sein d'un même niveau d'enseignement. Dans le premier cas, les dépenses publiques peuvent être biaisées en faveur des ménages aisés, les enfants issus de milieux favorisés étant surreprésentés dans les effectifs post-primaires. Dans le second cas, au sein d'un niveau d'enseignement donné, les ressources peuvent être allouées de manière privilégiée aux établissements qui desservent les familles plus aisées en milieu urbain, en leur affectant par exemple plus d'enseignants comptant parmi les plus qualifiés ou plus de manuels qu'aux écoles rurales.

L'inégalité des dépenses publiques d'éducation entre différentes catégories de revenu

Les analyses d'incidence des bénéfices de l'éducation s'intéressent à la répartition des dépenses publiques en fonction de différences de caractéristiques entre les ménages (le plus couramment concernant les revenus ou le niveau de richesse).

Ces différentes études renvoient un message clair : la répartition des dépenses publiques en Afrique subsaharienne est très inégalitaire. Il ressort d'une étude de 2003 croisant des analyses de ce type dans dix pays d'Afrique subsaharienne que les ménages du quintile le plus pauvre ne bénéficiaient que de 12,8 % des dépenses publiques d'éducation, contre 32,7 % pour le quintile le plus riche. Comme on pouvait s'y attendre, les inégalités sont les plus fortes dans l'enseignement supérieur (le quintile le plus riche bénéficiant alors d'environ 10 fois plus de ressources que le quintile le plus pauvre, mais elles étaient également importantes dans l'enseignement secondaire (avec un rapport d'environ 1 à 5). Il n'y a que dans l'enseignement primaire que les ménages les plus pauvres semblent bénéficier de manière comparable aux ménages les plus riches, en partie parce que certains enfants issus de milieux favorisés fréquentaient l'enseignement privé (Davoodi, Tiongson et Asawanuchit, 2003).

Des études nationales récentes montrent des résultats similaires. En République démocratique du Congo, le quintile des ménages les plus pauvres recevait 20 % des retombées des dépenses pour la scolarité primaire, contre 18 % pour le quintile le plus riche. Les chiffres étaient par contre très différents dans les niveaux de scolarité plus élevés : dans le deuxième cycle du secondaire, 13 % des dépenses bénéficiaient aux plus pauvres contre 28 % aux plus riches, et dans le post-secondaire, seules 2 % des dépenses bénéficiaient aux plus pauvres contre 63 % aux plus riches (Banque mondiale, 2015d). De même, au Burundi, alors que 15 % des dépenses d'éducation totales bénéficiaient aux ménages du quintile le plus pauvre, la proportion bénéficiant au quintile le plus élevé était de 29 %, principalement parce que près de 60 % des dépenses affectées à l'enseignement supérieur leur bénéficiaient *in fine* (Tsimpo et Wodon, 2014).

Comme les taux de scolarisation dans le primaire ont augmenté en Afrique subsaharienne et que les frais de scolarité ont chuté ou ont été complètement éliminés et remplacés par le système de subventions aux écoles, les dépenses en éducation ont eu tendance à être réparties de manière plus équitable entre les quintiles. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les pays. En République du Congo par exemple, la part des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire bénéficiant au quintile le plus pauvre a même diminué, passant de 24 % en 2005 à 21 % en 2011 (Banque mondiale, 2014b).

Les inégalités découlent de la composition du corps étudiant dans le second cycle du secondaire et dans le supérieur. Toujours en République du Congo, en 2011, seuls 3,8 % des élèves du deuxième cycle du secondaire et 0,3 % des étudiants de l'enseignement supérieur étaient issus du quintile le plus pauvre, contre 27,5 % et 56,8 % venant du quintile le plus riche (Banque mondiale, 2014b). La part des étudiants les plus pauvres dans l'enseignement post-secondaire a tout simplement diminué entre 2005 et 2011.

Si les dépenses publiques d'éducation sont actuellement régressives, il est important de considérer qu'en l'absence de dépenses publiques, l'offre scolaire

serait probablement encore plus inégalitaire. Les dépenses publiques peuvent être utilisées plus efficacement comme moyen d'améliorer l'équité en faisant sorte que les dépenses d'éducation de base bénéficient aux localités et les établissements les plus pauvres et les dépenses d'éducation post-fondamentale aux ménages les plus pauvres.

D'importantes inégalités dans les dotations en intrants entre établissements scolaires

Pour réduire le caractère régressif des dépenses publiques d'éducation, il faudrait augmenter la proportion d'enfants issus de ménages pauvres dans l'enseignement primaire et post-primaire, processus qui nécessite de répondre à des contraintes économiques et culturelles (en particulier concernant les filles), ce qui prend inévitablement du temps. S'assurer que les principales dotations en intrants soient équitablement réparties entre les établissements relève des pouvoirs publics et peut donc être réalisé plus facilement. Les principaux intrants sont le nombre et la qualité des enseignants, les supports d'apprentissage et la quantité et la qualité des infrastructures scolaires. Les chapitres précédents ont déjà mis en évidence certaines des inégalités dans la fourniture de ces intrants qui sont les plus déterminantes pour les apprentissages et notamment :

Une répartition inégale du personnel enseignant. La rémunération des enseignants représente une part majoritaire des dépenses dans l'enseignement primaire et secondaire. Les différences entre établissements dans les taux d'encadrement constituent un déterminant important des différences dans les dépenses par élève entre écoles. Quand l'inégalité de répartition des enseignants ne concerne pas seulement leur nombre mais également leur niveau d'expérience et de compétence, et donc de rémunération, l'impact est amplifié. Abondance de sources montrent que la répartition des enseignants en général, et celles des enseignants formés et expérimentés en particulier, est biaisée en faveur des établissements urbains qui desservent les ménages les plus riches. Par exemple, en Éthiopie, il y a 40 élèves par enseignant dans les trois États régionaux comparativement les plus riches contre 60 élèves par enseignant dans les trois États régionaux les plus pauvres (Banque mondiale, 2015b). À Madagascar, plus la région est pauvre, plus la proportion d'enseignants communautaires, qui ont un niveau d'instruction plus faible, est élevée (Banque mondiale, 2015c). Les inégalités sont encore plus marquées dans de nombreux pays et les écarts entre établissements secondaires sont plus importants qu'entre les écoles primaires.

Une répartition inégale du matériel didactique. Non seulement les écoles disposent dans l'ensemble de peu de matériel didactique mais il tend à y avoir des variations entre zones rurales et urbaines, les élèves en milieu urbain et dans les territoires les plus riches ayant un meilleur accès aux manuels scolaires et autres supports d'apprentissage. L'Éthiopie est là encore un exemple révélateur : si presque toutes les écoles primaires sont équipées de tableaux, les enseignants ne

disposent de bureaux que dans 23 % des écoles en milieu rural, contre 37 % en milieu urbain, et il n'y a de livres autres que les manuels scolaires que dans 8 % des écoles en milieu rural, contre 21 % en milieu urbain (Banque mondiale, 2015b).

Des infrastructures scolaires inégales. Le climat d'apprentissage n'est pas influencé que par le temps que les enseignants peuvent consacrer aux enfants et la qualité des supports d'apprentissage et d'enseignement qui est mis à leur disposition : les conditions matérielles de l'environnement scolaire sont également importantes, et notamment les bâtiments scolaires, l'approvisionnement en eau potable et la présence d'équipements sanitaires de base. Une analyse récente menée en Éthiopie suggère que le manque de salles de classe constitue probablement une contrainte aussi importante que la pénurie d'enseignants sur la fluidité des parcours scolaires (Banque mondiale, 2015b). À Madagascar, il y a en moyenne 53 enfants par classe au niveau national, mais ce chiffre peut dépasser 80 dans certaines régions (Banque mondiale, 2015c). De plus, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, toutes les écoles ne disposent pas d'un approvisionnement en eau potable ou d'équipements sanitaires de base. Le taux de couverture est très variable entre les pays d'Afrique subsaharienne, comme le montrent en détail les chapitres 3 et 4⁸.

Les effets des contributions des ménages et des déséquilibres fiscaux en termes d'équité

Tous les ménages n'ont pas mêmes priorités ou les mêmes capacités à payer les coûts liés à l'éducation des enfants. Les enquêtes auprès des ménages dans douze pays d'Afrique subsaharienne réalisées dans le cadre de cette étude montrent que le ménage urbain moyen consacre à l'éducation une part de son revenu qui est près du double de celle du ménage rural moyen, soit 10,0 % contre 5,1 %. Cette charge est particulièrement élevée pour les ménages urbains au Mozambique (24 % des revenus), en Ouganda (16,2 %) et au Ghana (13,2 %).

Ces différences reflètent les revenus plus élevés des ménages urbains et la plus grande proportion d'enfants urbains qui fréquentent l'enseignement post-primaire, leurs parents attendant plus d'avantages économiques de l'éducation. Il convient cependant de remarquer que dans chacun de ces douze pays, la part du revenu consacrée à l'éducation augmente avec le niveau de revenu. Aux extrémités de la répartition des revenus, les ménages du décile le plus pauvre dépensent en moyenne 5,9 % de leurs revenus pour la scolarité de leurs enfants, tandis que ceux du décile le plus riche y consacrent en moyenne 8,5 %. Les ménages à haut revenu du Mozambique, d'Ouganda et du Kenya dépensent une part beaucoup plus élevée que cette moyenne, soit 24,1 %, 18,8 % et 15,7 %, respectivement.

Dans les pays décentralisés, les déséquilibres horizontaux dans les financements publics disponibles pour l'éducation aggravent les inégalités. Les tentatives visant à réduire les inégalités en matière d'éducation se heurtent souvent

à d'énormes obstacles du fait de raisons politico-économiques. Le Nigeria est un exemple particulièrement important puisqu'à l'échelle de l'Afrique subsaharienne, ce pays représente près d'un tiers du PIB, un cinquième de la population totale et un cinquième des enfants en âge d'aller à l'école qui n'étaient pas scolarisés dans le primaire ou le premier cycle du secondaire en 2013. Sur les 10,5 millions d'enfants non scolarisés ou déscolarisés du pays en 2013, 95 % vivaient dans le nord du pays. Comme vu précédemment, les zones où l'accès à la scolarisation est le plus faible bénéficient généralement de niveaux d'intrants dans le système éducatif comparativement faibles. Au Nigeria, la proportion d'enseignants non qualifiés dans l'éducation de base était de 69 % dans le nord-ouest du pays, où le taux brut de scolarisation primaire était de 66 % ; en revanche, seuls 7 % des enseignants n'étaient pas qualifiés dans le sud-ouest du pays, où le taux brut de scolarisation atteignait 100 % (Banque mondiale, 2015a).

Bien que le gouvernement fédéral du Nigeria ait adopté l'objectif d'une éducation de base universelle et gratuite, légiféré et apporté des financements allant dans ce sens, l'*Universal Basic Education Commission* (Commission de l'éducation de base universelle), l'organe créé pour faire avancer ce processus, est sérieusement limité par les relations entre les États fédérés et le gouvernement fédéral. Bon nombre des obstacles au développement équitable de l'éducation de base au Nigeria peuvent être imputés à des dispositions financières et des aspects de la gouvernance problématiques (ce qui examiné plus en détail dans l'encadré 5.2).

ENCADRÉ 5.2

Transferts aux États fédérés du Nigeria : les effets pervers d'un principe d'égalité inadéquat

Le Nigeria est un État fédéral et les droits des États fédérés sont garantis par la Constitution. La majorité des revenus des États fédérés provient des recettes accumulées sur le Compte fédéral (*Federation Account*) et qui sont réparties entre les différents échelons d'administration publique (État fédéral, États fédérés, collectivités locales) et entre les différents États fédérés sur la base de formules de répartition des recettes fiscales globales. Ces formules ont peu changé au cours des cinquante dernières années, et en particulier celle régissant la répartition des transferts fiscaux entre États fédérés. Depuis 2004, dans le cadre des efforts visant à accélérer l'universalisation de l'éducation de base, trois institutions principales participaient à l'offre d'éducation de base :

- Les conseils étatiques de l'éducation de base universelle (SUBEB – *State Universal Basic Education Boards*), qui sont des organismes relevant des États fédérés.

(suite page suivante)

Encadré 5.2 (suite)

- La Commission nationale de l'éducation de base universelle (UBEC – *Universal Basic Education Commission*), qui est directement financée à hauteur de 2 % du Fonds du revenu consolidé de la fédération (*Consolidated Revenue Fund*) et chargée de poursuivre le programme d'universalisation de l'éducation de base dans le respect des compétences constitutionnellement définies des États fédérés tout en relevant de l'État fédéral.
- Le ministère fédéral de l'Éducation, qui est responsable de la formulation des politiques éducatives et de la définition des directives d'assurance qualité.

De nombreux problèmes résultent de l'asymétrie entre les responsabilités légalement conférées aux agences et leur autorité institutionnelle à les faire respecter. Le principal de ces problèmes est le fait que le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire de l'UBEC, doit répartir la plupart de ses fonds d'intervention de manière égale entre les différents États. Cela rend difficile l'expansion de la scolarisation dans les États où l'accès à l'éducation de base est faible ; paradoxalement, l'égalité de traitement perpétue donc les inégalités entre États. Il est peu probable que les inégalités en matière d'éducation diminuent sauf à changer le schéma des attributions fiscales.

Le suivi et l'évaluation pâtissent également du chevauchement des mandats : il en résulte des informations incohérentes et peu fiables sur tous les aspects du système éducatif à travers le pays. Bien que la loi prévoit que l'UBEC assure le suivi et l'évaluation de l'éducation de base, elle n'en a pas la capacité et s'appuie sur les institutions des États fédérés, lesquelles ont souvent de faibles capacités de collecte de données, ce qui se traduit par des données incohérentes et peu fiables. Le Nigeria est l'un des nombreux pays d'Afrique subsaharienne qui n'arrive pas à fournir à l'UNESCO des informations suffisamment fiables pour ses publications annuelles sur l'éducation.

Le montant des fonds alloués à l'éducation au Nigeria peut paraître relativement faible, mais cela s'explique peut-être par l'environnement de mise en œuvre juridique et politique. En effet, les États fédérés, qui sont les principales sources du financement de l'éducation, ne rendent pas compte dans le détail de leurs dépenses des États fédérés au gouvernement fédéral et les montants ne sont donc pas nécessairement exacts. Sur la base d'études ayant été menées ces dernières années dans des États fédérés déterminés et de données précises sur les salaires des enseignants du primaire payés à partir des comptes de collectivités locales ou de budget fédéraux, on peut estimer que les dépenses publiques d'éducation représentent 12,5 % des dépenses publiques totales (sur l'ensemble des niveaux d'enseignement) et environ 1,7 % du PIB. Ces deux chiffres sont parmi les plus faibles d'Afrique subsaharienne.

Source : Banque mondiale (2015a).

Assurer des ressources suffisantes pour répondre aux défis futurs de l'éducation

Pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le simple fait de maintenir les taux actuels de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire aux coûts unitaires actuels exigera de faire augmenter chaque année les dépenses d'éducation de 2 % environ, au rythme de la croissance projetée de la population d'âge scolarisable. Il faudra augmenter les dépenses d'éducation bien au-delà pour espérer vouloir universaliser l'accès et l'achèvement des études, en particulier dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et pour améliorer la qualité des intrants dans le système, en particulier en termes d'enseignants, de manuels scolaires et de matériel didactique.

Les gouvernements d'Afrique subsaharienne peuvent poursuivre une ou plusieurs des approches suivantes pour relever les aspects financiers de ces enjeux :

- augmenter la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation ;
- maintenir la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation, mais en augmentant les recettes fiscales et les dépenses publiques totales ;
- chercher à obtenir plus d'aide externe ;
- faire assumer aux ménages une plus grande proportion des dépenses d'éducation ;
- utiliser à meilleur escient les ressources disponibles pour améliorer les résultats d'apprentissage et le taux d'achèvement des études.

Les trois premières options sont examinées dans la sous-partie suivante, tandis que les implications en termes d'équité de la quatrième option sont examinées dans la sous-partie d'après. La question de la meilleure utilisation des ressources est ensuite examinée dans la section intitulée « *Mieux tirer parti des ressources grâce à la réforme de la gestion des finances publiques* ».

Des solutions pour augmenter les recettes publiques pour l'éducation

Globalement, les taux de croissance économique de la région ne devraient pas retrouver les niveaux élevés de la période 2004–2014. Maintenir la progression des dépenses d'éducation dans un contexte de ralentissement de la croissance économique exige soit de consacrer à l'éducation une part plus importante des dépenses publiques totales, soit que la part des dépenses publiques totales dans le PIB augmente. Comme indiqué plus haut, en Afrique subsaharienne l'éducation absorbe déjà une part plus élevée des dépenses publiques totales que dans toute autre région du monde, et cette part a d'ailleurs augmentée de près de 2 points de pourcentage entre 1999 et 2014. Il est donc peu probable que la part des dépenses publiques d'éducation augmente encore.

De même, comme indiqué précédemment, l'aide des bailleurs consacrée à l'éducation a diminué ces dernières années. L'aide mondiale à l'éducation

devrait rester stable jusqu'en 2019, avec peut-être une légère hausse pour certains des pays à plus faible revenu mais des réductions dans d'autres pays, dont la Guinée et le Niger. En Afrique subsaharienne, les plus fortes augmentations sont à attendre en Éthiopie et au Nigeria. (OCDE, 2016). Il est peu probable que l'aide des bailleurs puisse combler le déficit de financement de l'éducation.

Une mobilisation accrue des ressources nationales est donc essentielle pour continuer à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation. La part des recettes intérieures moyennes (aide internationale exclue) dans le PIB est relativement faible en Afrique subsaharienne, atteignant 17,4 % en 2015, contre une moyenne mondiale de 25,3 %. Ce chiffre est inférieur à la moyenne régionale en Centrafrique, en Éthiopie, à Madagascar, au Nigeria et en Ouganda. Quinze des vingt-quatre pays de la région qui ont communiqué des données à ce sujet ont des recettes fiscales qui s'élèvent à moins de 20 % du PIB. La situation semble d'ailleurs être en train d'empirer puisque les recettes fiscales atteignaient 23,2 % en moyenne en 2004–2008 et que les projections pour 2017 font état d'un chiffre de 17,8 % (FMI, 2016 – tableau SA10).

Dans quelle mesure les pays dont la part des dépenses publiques totales dans le PIB est faible pourront-ils augmenter leurs recettes et donc leurs dépenses d'éducation ? L'Afrique subsaharienne présente un écart plus important que les autres régions du monde entre la part des dépenses publiques d'éducation dans des dépenses publiques totales et la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB du fait que les dépenses et les recettes publiques y représentent une part relativement faible du PIB. Un grand nombre de commentateurs ont noté qu'en l'absence de mesures efficaces pour accroître le niveau des recettes intérieures en Afrique subsaharienne, la fourniture de services de base y serait menacée (ActionAid, 2015 ; Lagarde, 2016 ; CNUCED, 2015)¹⁰. En d'autres termes, les évolutions largement positives des dépenses en Afrique subsaharienne par rapport aux autres régions aux pays à revenu faible ou intermédiaire ne sont pas viables à moyen terme en l'absence de réformes fiscales. C'est pourquoi, pour poursuivre cette lancée positive, certains pays, voire tous, devront renouer avec une croissance économique plus forte, élargir la base fiscale et améliorer le recouvrement des impôts.

Le risque d'une inégalité accrue découlant d'un transfert de coûts aux ménages

Pour les pays disposant de données sur les dépenses des ménages, même lorsque les dépenses d'éducation des ménages représentent une part importante des dépenses totales d'éducation (comme indiqué précédemment dans le tableau 5.3), elles représentent une faible part des dépenses totales des ménages (6,5 % en moyenne). Cependant, il faut veiller à ne pas faire assumer plus de coûts aux ménages sans avoir préalablement mené une enquête minutieuse de leur capacité à payer.

La faible part des dépenses consacrées à l'éducation dans le budget total des ménages tient peut-être également au fait que les ménages, et tout particulièrement les plus pauvres d'entre eux, n'inscrivent pas tous leurs enfants à l'école. Augmenter la contribution des ménages aux dépenses d'éducation sans tenir compte de leur capacité à payer aggraverait alors inévitablement les inégalités existantes liées aux revenus. Dans les pays dépourvus de données fiables sur les dépenses des ménages, les ménages consacrent d'ailleurs peut-être déjà une part beaucoup plus élevée de leurs dépenses totales à l'éducation que ceux des pays disposant de données de bonne qualité.

Mieux tirer parti des ressources grâce à la réforme de la gestion des finances publiques

La gestion des finances publiques

Il y a mauvaise allocation des ressources aussi bien quand les ressources disponibles sont affectées à activités qui ne correspondent pas aux priorités du gouvernement que quand des activités financées sont *a priori* pertinentes mais n'aident en réalité pas le pays à atteindre les objectifs visés. C'est le cas par exemple quand des écoles sont construites sans tenir compte de leur emplacement géographique ou du nombre de bénéficiaires prévus.

On trouve plusieurs autres exemples de mauvaise allocation dans le chapitre 4, quand l'affectation des enseignants se fait sans rapport avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements et que les enseignants les plus qualifiés se retrouvent concentrés dans les établissements urbains plus riches, au détriment des écoles rurales et celles desservant les familles pauvres sous-dotées en personnel enseignant. C'est aussi le cas quand les enseignants peu assidus sont payés normalement et que des « enseignants fantômes » apparaissent dans les états de paie, quand les manuels scolaires sont détournés dans les centres de distribution pour être revendus sur le marché libre, mais également quand les manuels scolaires sont achetés sans passer par des procédures d'appel d'offres qui minimiseraient les coûts unitaires.

Les trois fonctions d'un système de gestion des finances publiques (GFP) sont la discipline budgétaire, l'allocation stratégique des ressources et l'efficacité des services fournis. L'efficacité des services fournis constitue l'objectif principal des systèmes de gestion des finances publiques, la discipline budgétaire et l'allocation stratégique des ressources étant des moyens d'y parvenir. Une gestion des finances publiques efficace s'articule sur la base de différents processus clés allant de la planification budgétaire et la rapidité des décaissements et des transferts aux contrôles internes et à la supervision et les audits externes. Il existe des liens théoriques solides entre processus robustes de GFP et services éducatifs

fournis efficacement, mais les évaluations empiriques de ces liens en sont encore à leurs balbutiements.

Cette section s'intéresse à l'efficacité des plans et des budgets du secteur de l'éducation par rapport aux priorités des politiques éducatives et sur la qualité d'exécution et de gestion des budgets. La première problématique détermine la pertinence des actions : le secteur éducatif fixe-t-il des priorités claires et planifie-t-il son budget sur la base de ces priorités ? La seconde problématique détermine si le budget est dépensé conformément aux fins prévues. Les processus de gestion des finances publiques fournissent une indication de la capacité d'un pays à réussir sur ce plan. Le cadre d'évaluation de la gestion des finances publiques, ou cadre PEFA (Programme d'examen des dépenses publiques et d'évaluation de la responsabilité financière), de la Banque mondiale sous-tend les évaluations des processus génériques de gestion des finances publiques décrits dans l'encadré 5.3¹¹.

Le cadre PEFA 2011 comprend plus généralement 28 indicateurs regroupés autour de six « piliers de performance ». Des évaluations PEFA ont été effectuées dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et ont été fortement mis à contribution dans cette section, même si elles sont complétées par d'autres sources de données. En l'absence de données spécifiques au secteur de

ENCADRÉ 5.3

Dimensions de l'évaluation de la gestion des finances publiques dans le cadre PEFA 2011

1. *Fiabilité du budget.* Le budget est réaliste et est exécuté comme prévu.
2. *Couverture et transparence.* La surveillance des risques budgétaires et fiscaux est complète et les informations fiscales et budgétaires sont accessibles au public.
3. *Budgétisation basée sur les politiques publiques.* Le budget est préparé en tenant dûment compte de la politique du gouvernement.
4. *Prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget.* Le budget est exécuté de manière ordonnée et prévisible, et des dispositions sont prévues pour assurer un bon contrôle et une bonne intendance dans l'utilisation des fonds publics.
5. *Comptabilité, enregistrement de l'information et rapports financiers.* Des documents et informations adéquats sont produits, conservés et diffusés afin de répondre aux objectifs de contrôle, de gestion et de reporting dans la prise de décision.
6. *Surveillance et vérification externes.* Des dispositions sont en place pour contrôler les finances publiques et en assurer le suivi.

Source : Secrétariat PEFA (2011).

l'éducation, les indicateurs PEFA donnent un aperçu des processus de gestion des finances publiques dans différents pays d'Afrique subsaharienne. Dans le cadre de cette analyse, on postule donc que les processus de gestion des finances publiques au sein des ministères de l'éducation ne peuvent être meilleurs que dans l'administration prise dans son ensemble (même s'ils pourraient évidemment être moins bons).

Pour pouvoir analyser plus en détail les processus de gestion des finances publiques dans le secteur éducatif, il faudrait définir précisément les caractéristiques particulières des « sous-systèmes » essentiels en termes de risques fiduciaires et d'obstacles potentiels à la fourniture d'une prestation de services efficiente et efficace. Par exemple, la fourniture de manuels scolaires exige souvent un approvisionnement unique groupé suivi d'un processus logistique de distribution des livres à partir d'un entrepôt central jusqu'aux établissements scolaires et de la réutilisation éventuelle et du stockage de ces manuels par les établissements sur plusieurs années. Le versement des subventions aux écoles ne requiert quant à elle ni appels d'offres ni logistique matérielle mais plutôt une gestion permanente et souvent complexe de la trésorerie liée aux flux financiers transférés de l'administration centrale ou provinciale aux établissements scolaires ainsi que des mécanismes de redevabilité à l'échelle locale afin d'assurer leur utilisation efficace. Les implications pour ces sous-systèmes sont brièvement abordées dans la section finale de ce chapitre.

La capacité à planifier et à budgétiser : allouer les ressources aux objectifs stratégiques

L'étude évalue la qualité de la planification stratégique et de la budgétisation des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne de deux manières différentes. La première approche consiste à analyser les évaluations PEFA de la qualité de la planification stratégique et de la budgétisation, en précisant que celles-ci concernent l'ensemble de l'administration et pas spécifiquement le système éducatif. Au total, trente-huit pays disposaient d'informations pertinentes couvrant la période 2010-2016 et vingt pour la période 2012-2014¹². La seconde approche passe par l'examen de vingt plans sectoriels de l'éducation dont l'évaluation a été commanditée par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) dans le cadre de décisions d'attribution de financements.

Évaluations PEFA des pratiques budgétaires générales

Les indicateurs PEFA de la « Budgétisation fondée sur les politiques nationales » et de l'« Exhaustivité et transparence » du budget permettent d'évaluer la qualité de la planification et de la budgétisation.

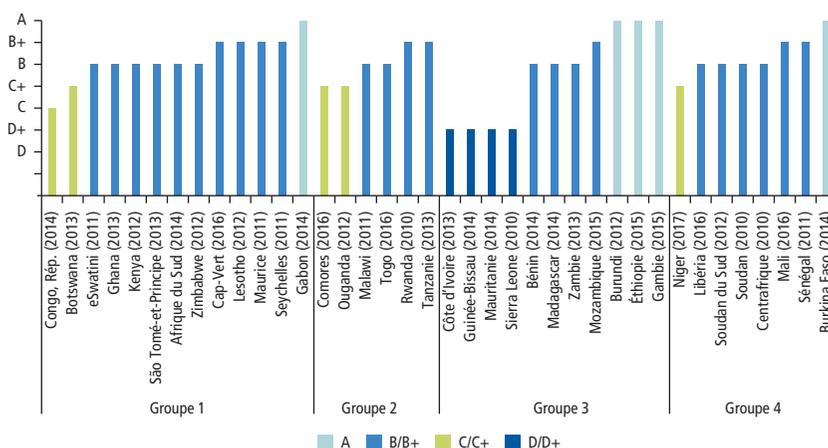
Budgétisation fondée sur les politiques nationales La méthodologie PEFA examine deux dimensions de la « budgétisation fondée sur les politiques nationales » : (a) le « Caractère organisé et participatif du processus annuel de

préparation du budget »¹³ et (b) la « Perspective pluriannuelle dans la planification budgétaire et de la politique des dépenses publiques ». Les pratiques gouvernementales dans ces domaines se voient attribuer des notes allant de D (pour une performance inférieure au niveau de base) à A+ (pour une performance élevée au niveau international).

Les résultats pour ces deux dimensions sont très différents. Le « Caractère organisé et participatif du processus annuel de préparation du budget » est jugé positivement, avec une note de B ou mieux, dans vingt-huit des trente-huit pays (graphique 5.6). Cinq pays ont reçu une note de A : le Burkina Faso, le Burundi, l'Éthiopie, le Gabon et la Gambie. Seuls cinq pays ont reçu une note de C ou moins pour ce critère : la République du Congo, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, la Mauritanie et la Sierra Leone.

En ce qui concerne l'exigence techniquement plus complexe de l'intégration d'une « Perspective pluriannuelle dans la planification budgétaire et de la politique des dépenses publiques », les résultats sont moins positifs (graphique 5.7). Seuls sept pays ont reçu une note égale ou supérieure à B, le Mali et le Burkina Faso étant les mieux notés. Sur les 31 pays restants, 16 avaient obtenu une note de C+ et 15 une note inférieure ou égale à C

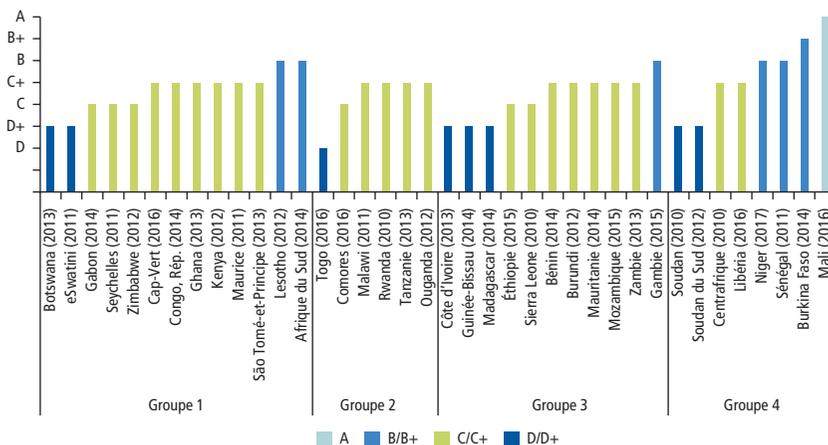
Graphique 5.6 Notes PEFA du « Caractère organisé et participatif du processus annuel de préparation du budget » de pays d'Afrique subsaharienne
 Les plans sectoriels évalués concernent la période allant du début au milieu des années 2010



Source : Construit à partir du fichier de données de l'évaluation nationale des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA) (au 30 juin 2017), https://pefa.org/sites/default/files/PEFA%20Scores-Jun17-N-Public-PEFA2011_0.xlsx.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

Graphique 5.7 Notes PEFA de la « Perspective pluriannuelle dans la planification budgétaire et de la politique des dépenses publiques » de pays d'Afrique subsaharienne
Les plans sectoriels évalués concernent la période allant du début au milieu des années 2010



Source : Construit à partir du fichier de données de l'évaluation nationale des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA) (au 30 juin 2017), https://pefa.org/sites/default/files/PEFA%20Scores-Jun17-N-Public-PEFA2011_0.xlsx.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

(le Botswana, la Centrafrique, les Comores, la Côte d'Ivoire, l'eSwatini, l'Éthiopie, le Gabon, la Guinée-Bissau, Madagascar, les Seychelles, la Sierra Leone, le Soudan du Sud, le Togo et le Zimbabwe). Six pays ont reçu une note de B dans les deux catégories : l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, le Burundi, la Gambie, le Mali et le Sénégal.

Si les performances des quatre groupes de pays quant au « Caractère organisé et participatif du processus annuel de préparation du budget » ne diffèrent pas de manière significative, quelques pays au sein de chaque groupe ont néanmoins obtenu la note maximale. En ce qui concerne la deuxième dimension, seul le Mali, pays du groupe 4, a obtenu la note maximale, l'ensemble des autres pays ayant des notes similaires.

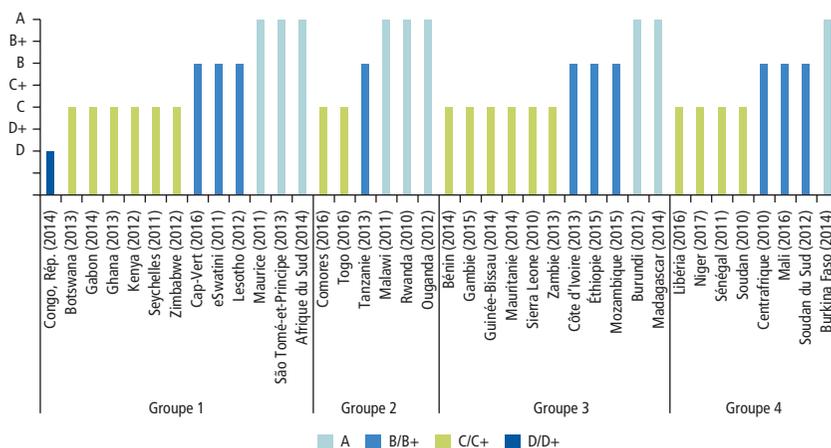
Les faiblesses dans ce domaine ont de graves incidences sur la capacité des pays d'Afrique subsaharienne à planifier une expansion économique de l'éducation de base dans une perspective pluriannuelle.

Exhaustivité et transparence. Le processus PEFA évalue six dimensions d'« Exhaustivité et transparence » du budget. On s'intéresse ici au statut des pays d'Afrique subsaharienne sur une seule dimension, celle du système de « Classification du budget » utilisé pour « [l']élaboration, l'exécution et l'établissement de rapports sur le budget de l'administration centrale »¹⁴. La façon dont

l'État procède à la classification du budget détermine si les dépenses peuvent être suivies avec une caractérisation suffisante. Cette dimension de l'évaluation PEFA indique si le budget permet de suivre les dépenses en fonction de quatre nomenclatures : (a) par destination administrative (l'unité administrative qui effectue les dépenses) ; (b) par nature économique (par nature de la dépense, par exemple comme salaires ou comme capital) ; (c) par fonction et sous-fonction (secteur de l'éducation et sous-secteur de l'enseignement supérieur par exemple) ; et (d) par programme (par exemple un programme de transfert en espèces destiné à couvrir les coûts supportés par les ménages pauvres pour maintenir leurs enfants dans le système scolaire).

Dans l'ensemble, les notes en matière de « Classification du budget » sont d'un niveau C+ ou inférieur dans un peu plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, y compris dans un certain nombre de pays du groupe 1 (graphique 5.8). Neuf pays ont reçu une note A, notamment le Burundi et Madagascar dans le groupe 3 et le Burkina Faso dans le groupe 4. Les dimensions pour lesquelles les notes sont très faibles sont les « Opérations non rapportées à l'administration centrale » et la « Transparence des relations budgétaires intergouvernementales ».

Graphique 5.8 Notes PEFA de la « Classification du budget » de pays d'Afrique subsaharienne
 Les plans sectoriels évalués concernent la période allant du début au milieu des années 2010



Source : Construit à partir du fichier de données de l'évaluation nationale des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA) (au 30 juin 2017), https://pefa.org/sites/default/files/PEFA%20Scores-Jun17-N-Public-PEFA2011_0.xlsx.

Note : Les notes PEFA de la « Classification du budget » se rapportent au système de classification utilisé pour la formulation, l'exécution et la documentation budgétaire de l'administration centrale. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

L'évaluation des plans sectoriels d'éducation soumis dans le cadre de demandes de financement au Partenariat mondial pour l'éducation

Cette étude a également analysé les rapports d'évaluation de vingt plans sectoriels d'éducation soumis par des pays d'Afrique subsaharienne en vue d'obtenir un financement du Partenariat mondial pour l'éducation depuis 2010¹⁵. Il en ressort que huit pays (soit 40 % d'entre eux) avaient un besoin criant d'améliorations dans le domaine de la gestion financière au sens large¹⁶, le plan sectoriel du Rwanda faisant quant à lui figure d'exemple positif.

Ces évaluations ont également mis en évidence que dans pratiquement tous les pays, la collecte, la présentation, l'analyse et l'utilisation des données était inefficace – en d'autres termes, les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) et les systèmes de suivi et d'évaluation étaient problématiques. Enfin, ces évaluations ont mis en évidence des contraintes générales de capacité (au Bénin, en Gambie et au Nigeria), des contraintes dans des domaines particuliers, comme par exemple dans la gestion financière et l'analyse de données (en Ouganda, au Rwanda, en Zambie et à Zanzibar), et, dans certains cas, une absence totale de prise en compte des problèmes de capacité (en Érythrée, au Niger et au Soudan du Sud). Des pénuries de personnel du SIGE sont signalées dans tous les pays.

Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne semblent avoir amélioré leurs pratiques de collecte de données et d'analyse au cours des deux dernières décennies grâce au soutien fourni par l'ISU et des partenaires de développement en matière de formation et d'informatique. Mais de grosses lacunes subsistent : des informations aussi fondamentales que le nombre d'élèves et d'enseignants ou les montants des dépenses sont souvent peu accessibles. Il est possible que ces informations manquantes, qui sont également nécessaires à la gestion quotidienne, puissent être obtenues au moyen de recherches poussées dans les données brutes des ministères de l'éducation ou d'autres organismes. Cependant, ces données ne sont *de facto* pas accessibles à ceux qui en ont besoin. Ces lacunes dans les données sectorielles de base semblent clairement indiquer que de nombreux pays rencontrent des problèmes considérables dans la préparation de leurs plans sectoriels.

Les compétences des planificateurs sont aussi importantes que les données elles-mêmes. Le spectre des compétences techniques requises pour produire des plans sectoriels d'éducation est large : analyse statistique, investigation et écriture, utilisation de modèles de simulation, conception et suivi de programmes, chiffrage des coûts, budgétisation et financement et préparation de cadres logiques de suivi. Faire reposer des plans sectoriels sur un travail analytique solide peut également contribuer à améliorer le dialogue avec les ministères des finances. Ainsi, investir dans l'amélioration de l'efficacité interne et de l'apprentissage en début de scolarité peut permettre de réduire les coûts budgétaires du recrutement d'enseignants supplémentaires ou de la

construction de salles de classe additionnelles. Ces compétences font défaut dans la plupart des ministères de l'éducation d'Afrique subsaharienne et, par conséquent, de nombreux pays ont recours à des sociétés de conseil et des consultants extérieurs pour diriger l'élaboration des plans sectoriels ; la mise en œuvre en est toutefois limitée par le fait que ces plans sont ensuite mal compris au sein des ministères.

Les plans sectoriels d'éducation ont également généralement tendance à ne pas considérer une source importante d'inefficacité et de manque de coordination dans de nombreux pays : le fait d'avoir trois ou quatre ministères (et parfois même plus) s'occupant de différents sous-secteurs de l'éducation et de la formation. C'est un problème particulièrement fréquent dans les pays francophones. Non seulement cette fragmentation augmente les frais généraux mais elle pose des problèmes de coordination dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives et des plans sectoriels d'éducation. Dans le chapitre 6, qui traite plus en détail de ce problème, l'encadré 6.2 présente le cas des trois ministères actifs dans le secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire.

En outre, peu de ministères prennent en considération le rapport coût-efficacité des interventions lors de l'étape de préparation des plans sectoriels d'éducation. Bien qu'il y ait encore relativement peu de données à ce sujet, il existe de plus en plus d'indices probants qui fournissent des éléments permettant d'évaluer en amont les nouvelles interventions envisagées par les plans sectoriels (comme indiqué dans l'encadré 5.4).

ENCADRÉ 5.4

Coût-efficacité des interventions visant à améliorer l'apprentissage en Afrique subsaharienne

Comment se situent les différentes interventions les unes par rapport aux autres en termes de coût-efficacité ? Et quel serait le coût d'une amélioration significative des résultats d'apprentissage, par exemple de 0,25 écart-type ? Ces questions ont récemment été abordées par une étude portant sur (a) l'efficacité de différentes interventions visant à améliorer l'apprentissage des élèves et (b) les coûts supplémentaires associés à ces interventions (J-PAL, s.d.).

L'examen a porté sur 29 interventions différentes, dont 15 ont été efficaces. Sur les huit interventions efficaces ayant été menées en Afrique subsaharienne, six concernaient le seul Kenya (trois desquelles se rapportaient à différents groupes de traitement d'une seule et même intervention), les deux autres ayant été menées à Madagascar et au Malawi.

(suite page suivante)

Encadré 5.4 (suite)

L'étude effectuée par J-PAL (s.d.) a révélé les éléments suivants :

- Les *tailles d'effet* signalées pour plusieurs de ces interventions en Afrique subsaharienne étaient encourageantes, la moitié étant supérieures à 0,10 écart-type, sachant qu'une taille d'effet de 0,10 est généralement considérée comme relevant d'un impact faible et une taille d'effet de 0,25 étant considérée comme élevée. Les effets supérieurs à 0,50 écart-type sont extrêmement rares (tableau E5.4.1).
- Le *coût total* de chaque intervention efficace variait sensiblement en fonction de son ampleur et de son coût marginal. Dans un cas, celui du recrutement local d'enseignants contractuels, l'intervention a même généré des économies de coûts (et son coût était donc négatif).
- Le *rapport coût-efficacité* des interventions présente également des variations considérables. Générer des résultats d'apprentissage meilleurs de 0,25 écart-type supplémentaire a pu ainsi coûter entre -83 USD pour le recrutement local d'enseignants contractuels et plus de 400 USD pour les transferts conditionnels en espèces. Parmi les autres interventions, les campagnes d'information (au sujet des avantages de l'éducation) et le suivi ou l'organisation de classes de niveau présentaient un meilleur rapport coût-efficacité.

Tableau E5.4.1 Coût-efficacité d'interventions efficaces sur l'apprentissage, par type, en Afrique subsaharienne

Type d'intervention	Étude	Pays	Taille d'effet (écart-type)	Coût pour 0,25 écart-type supplémentaire (en USD)
Organisation de classes de niveau	Duflo, Dupas et Kremer (2011)	Kenya	0,18	0,72
Enseignant supplémentaire et regroupement des élèves	Duflo, Dupas et Kremer (2011)	Kenya	0,25	12,70
Enseignant contractuel	Duflo, Dupas et Kremer (2011)	Kenya	0,23	-83,38 ^a
Bourses pour les filles	Kremer, Miguel et Thomson (2009)	Kenya	0,27	18,06
Incitations pour les enseignants	Glewwe, Ilias et Kremer (2010)	Kenya	0,14	3,97
Manuels pour le quintile supérieur d'élèves	Glewwe, Kremer et Moulin (2009)	Kenya	0,22	7,01
Transferts conditionnels en espèces	Baird, McIntosh et Ozler (2011)	Malawi	0,20	416,86
Campagnes d'information sur les avantages de l'éducation	Nguyen (2008)	Madagascar	0,20	0,21

Source : Compilé à partir de données et de calculs du Laboratoire d'action contre la pauvreté Abdul Latif Jameel (J-PAL), <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Test%20Scores%20-%20Full%20Workbook%202014.02.06.xlsx>.

Note :

a. Étant donné que les enseignants contractuels recrutés localement coûtent moins cher que les enseignants titularisés tout en étant plus efficaces, cette intervention permet en principe de réaliser des économies et peut donc être considérée comme présentant un rapport coût-efficacité infini.

La capacité à exécuter le budget : utiliser les ressources comme prévu pour atteindre les bénéficiaires souhaités

Prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget

Les évaluations PEFA évaluent la qualité de l'exécution du budget au moyen de différents indicateurs, dont celui de la « Prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget ». Les résultats pour les différentes dimensions de cet indicateur sont disponibles pour trente-deux à trente-huit pays d'Afrique subsaharienne. Cette section rend compte des indicateurs de la « Prévisibilité de la disponibilité des fonds pour l'engagement des dépenses », de l'« Efficacité des contrôles des états de paie » et de l'« Efficacité des contrôles internes des dépenses non salariales ».

Prévisibilité de la disponibilité des fonds pour l'engagement des dépenses Cet indicateur évalue notamment le « degré de prévisibilité et de suivi des flux de trésorerie » et la « fiabilité et fréquence des informations périodiques fournies en cours d'exercice aux [ministères, départements et agences] sur les plafonds d'engagement des dépenses » (graphique 5.9, panneau a). Seuls 22 % des pays ont obtenu la note globale de B pour cet indicateur, 51 % des pays se situant au niveau le plus bas, D. De toute évidence, les problèmes de performance sur ce paramètre sapent la capacité des unités budgétaires à respecter le calendrier de mise en œuvre les activités planifiées.

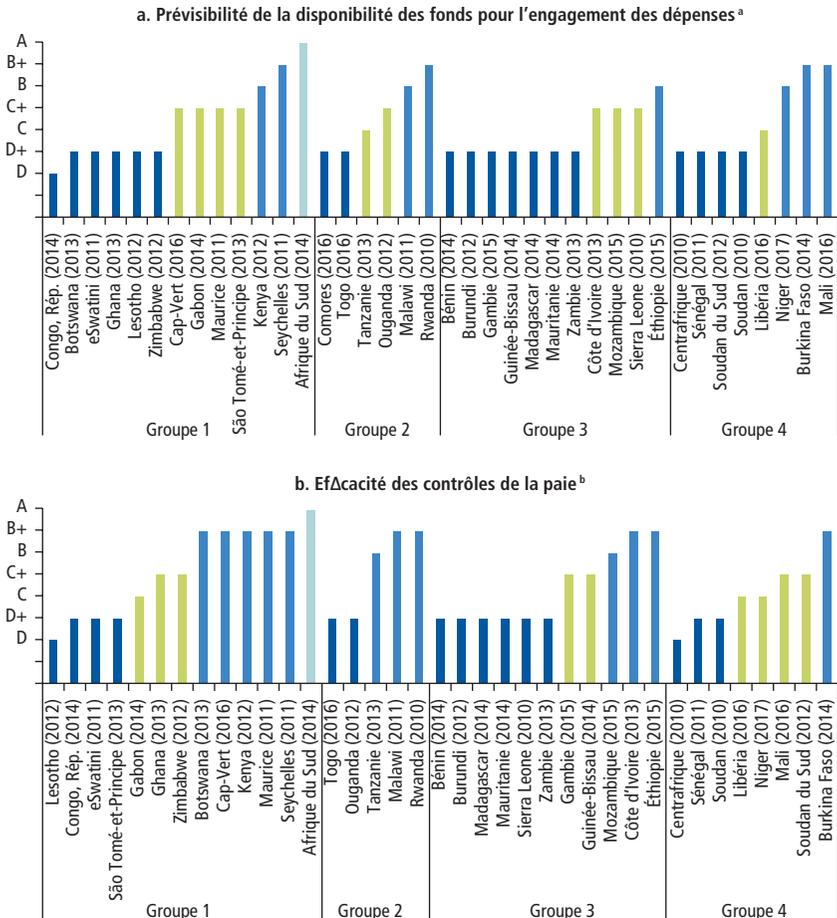
Efficacité des contrôles des états de paie Cet indicateur mesure le « degré d'intégration et de rapprochement des données relatives à l'état de paie et au fichier nominatif », les « modifications apportées en temps opportun au fichier nominatif et à l'état de paie », les « contrôles internes des modifications apportées au fichier nominatif et à l'état de paie » et l'« existence de mesure de vérification de l'état de paie pour déceler les failles du système de contrôle interne et/ou des employés fantômes » (graphique 5.9, panneau b). Seuls 35 % des pays ont obtenu la note de A ou de B (le plus souvent B) et 41 % étaient au niveau le plus bas, D. Étant donné que la masse salariale constitue généralement l'un des postes de dépense les plus importants, il s'agit d'un signe alarmant.

Efficacité des contrôles internes des dépenses non salariales. Cet indicateur s'attache notamment à déterminer si le degré de séparation des fonctions est suffisant pour empêcher un fonctionnaire ou un groupe de fonctionnaires de pouvoir commettre ou dissimuler des erreurs ou des fraudes dans le cadre normal de leur activité (graphique 5.9, panneau c). Il détermine si des contrôles sont en place pour garantir que les engagements restent dans les limites des autorisations budgétaires (constamment révisées) et dans la limite des liquidités disponibles afin d'éviter de générer des arriérés de dépenses. Seuls 11 % des pays atteignent les notes A ou B (B le plus souvent), tandis que 32 % obtiennent la note la plus faible, D.

Étonnamment, les pays du groupe 1 ne sont pas toujours plus performants que les pays des autres groupes sur l'ensemble ces trois dimensions. Sur l'ensemble des indicateurs, l'Afrique du Sud et le Cap-Vert (groupe 1), le Rwanda (groupe 2), l'Éthiopie (groupe 3) et le Burkina Faso (groupe 4) présentent les meilleurs résultats. Cela démontre que les faiblesses des processus d'exécution budgétaire compromettent l'efficacité du secteur de l'éducation dans presque tous les pays d'Afrique subsaharienne.

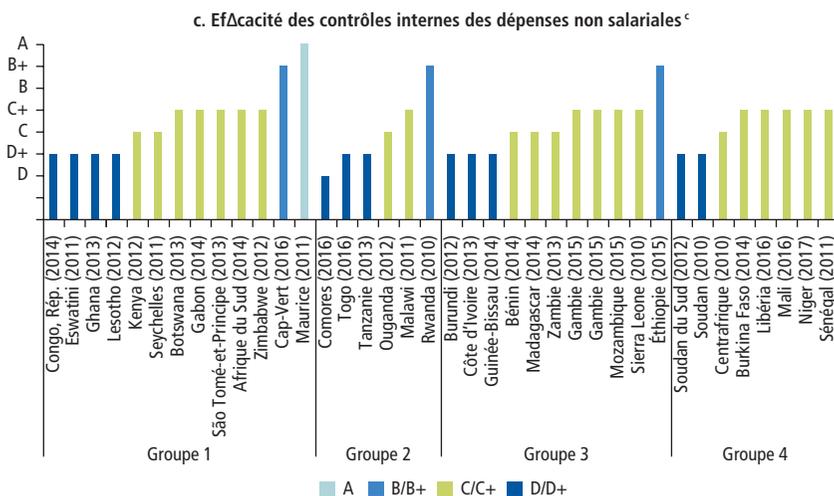
Graphique 5.9 Notes PEFA de la « Prévisibilité et contrôle de l'exécution du budget » de pays d'Afrique subsaharienne

Les plans sectoriels évalués concernent la période allant du début au milieu des années 2010



(suite page suivante)

Graphique 5.9 (suite)



Source : Construit à partir du fichier de données de l'évaluation nationale des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA) (au 30 juin 2017), https://pefa.org/sites/default/files/PEFA%20Scores-Jun17-N-Public-PEFA2011_0.xlsx.

Note : Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

a. La dimension de la « Prévisibilité de la disponibilité des fonds pour l'engagement des dépenses » détermine dans quelle mesure un ministère des finances est en capacité de prévoir les engagements et les besoins de trésorerie, ce qui lui permet de fournir des informations fiables sur la disponibilité des financements aux unités budgétaires et donc leur permettre d'assurer le service public.

b. La dimension de l'« Efficacité des contrôles des états de paie » porte sur : (i) « [le] degré d'intégration et de rapprochement des données relatives à l'état de paie et au fichier nominatif », (ii) « [les] modifications apportées en temps opportun au fichier nominatif et à l'état de paie », (iii) l'existence de « contrôles internes des modifications apportées au fichier nominatif et à l'état de paie », (iv) l'existence de mesures de vérification de l'état de paie pour déceler les failles du système de contrôle interne et/ou des employés fantômes ».

c. La dimension de l'« Efficacité des contrôles internes des dépenses non salariales » s'intéresse notamment à la prévention d'erreurs et de la fraude et à l'« Efficacité des mesures de contrôle des engagements de dépenses », assurant que les engagements des pouvoirs publics restent dans les limites des allocations budgétaires annuelles et des disponibilités projetées.

La Banque mondiale fournit des informations supplémentaires sur les taux d'exécution budgétaire de plusieurs pays dans ses revues des dépenses publiques du secteur de l'éducation¹². Dans presque tous les pays, ces taux sont beaucoup plus élevés pour les salaires que pour les autres catégories budgétaires (tableau 5.8).

La gestion des salaires, des primes et des indemnités des enseignants pose des problèmes particuliers car ces éléments ont un poids très élevé dans le budget global. Bien que l'exécution de la ligne budgétaire des salaires soit généralement bonne, l'accumulation d'arriérés de salaires est également un phénomène courant. Au-delà du surcoût que de tels arriérés génèrent, ils ont un impact direct sur les services éducatifs car ils peuvent entraîner des grèves d'enseignants et à une perte de temps d'enseignement.

Tableau 5.8 Taux d'exécution du budget de l'éducation par poste budgétaire dans différents pays d'Afrique subsaharienne

Pourcentage des dépenses de l'allocation budgétaire. Les données concernent des revues des dépenses publiques de la fin des années 2000 au début des années 2010

Pays et exercice(s) budgétaire(s)	Taux d'exécution du budget d'investissement	Taux d'exécution du budget de fonctionnement		
		Salaires	Non-salaire	Transferts vers des entités infranationales et les écoles
Malawi (2012–2014)	Pas de données	100	Manuels scolaires : 50 Autre : 70	70 (2012) ; 90 (2013) ; 66 (2014)
Niger (2008–2010)	Chute de 67 à 35	95 (moy.)	76 (moy.)	96 (moy.)
Congo, Rép. dém. (2013)	17 (moy. sur 2009–2013)	100	8	22 (2013) ; 12 (moy. sur 2008–2012)
Congo, Rép. (2008–2012)	Augmentation pour le budget global de 89,9 à 94,6			
Mali (depuis 2007)	Diminution pour le budget global depuis l'introduction de la décentralisation fiscale en 2007 du fait des faibles capacités infranationales et des retards dans les transferts			
Zimbabwe (2014)	Pas de données	Presque 100	Dans l'ensemble : 29 Programmes spéciaux : 1	
Sénégal (2011–2013)	Variable pour le budget global : 46 (2011) ; 80 (2012) ; 55 (2013)			
			Écoles primaires : 7	Fournitures scolaires : 18
			Collèges ruraux : 25	Pas de données
Kenya (2013–2014)	Diminution à 84 pour le budget global			
Éthiopie (2009–2012)	Diminution sur la période. Primaire : 77 à 54. Secondaire : 75 à 51. Supérieur : 92 à 81		Pas de données	Pas de données
Guinée (2012)	Pas de données	Budget global récurrent passé de 74 en 2009 à 88 ; budget récurrent hors masse salariale : 42		

Sources : Gouvernement du Zimbabwe et Banque mondiale (2017) ; Banque mondiale (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015b, 2015d, 2015e, 2015f, 2017b).

Une supervision adéquate du versement des indemnités et des primes est également nécessaire, et notamment en ce qui concerne les primes de pénibilité ou de primes d'exercice en milieu rural, celles-ci étant souvent maintenues lorsque les enseignants retournent à une affectation n'y donnant pas droit. Dans certains pays, les indemnités de déplacement sont loin d'être négligeables. Ainsi au Malawi, les frais de déplacement pour l'ensemble des fonctionnaires représentent 4 à 5 % du PIB, 12 à 14 % des dépenses totales et environ la moitié des dépenses totales en biens et services. En Ouganda et en Tanzanie, ils représentaient respectivement 2 % et 1,6 % du PIB (Banque mondiale, 2013a). Comme les enseignants représentent 40 % des fonctionnaires du Malawi, une partie importante de ces primes et indemnités reviennent au

personnel enseignant. Il apparaît en conséquence que la rémunération des enseignants pourrait représenter une part plus importante des dépenses publiques consacrées à l'éducation que celle habituellement indiquée dans les statistiques dès lors qu'on y inclut les primes et les indemnités (Ravishankar *et al.*, 2016). Les facteurs expliquant ce niveau extraordinairement élevé de primes et d'indemnités, et notamment les abus comme la facturation de déplacements inutiles ou la perception de multiples *per diem* pour une même journée, montrent que les systèmes de contrôle des paiements sont défectueux.

L'incapacité à garantir des décaissements à point nommé des fonds destinés aux niveaux et aux entités qui doivent les utiliser a des conséquences considérables sur l'efficacité des dépenses. Cela affecte en particulier l'acquisition de matériel didactique, la formation des enseignants et la construction de salles de classe. Comme indiqué dans l'encadré 5.7 concernant le programme de construction d'écoles en Ouganda, les retards de décaissement ont entraîné des interruptions de travaux, une augmentation des coûts et l'inachèvement de la construction de salles de classe.

La conduite de réformes de la gestion des finances publiques

Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont amélioré leurs systèmes de gestion des finances publiques. Par exemple, la République du Congo a récemment réformé son code des marchés publics et ses processus de gestion des finances publiques, notamment en décentralisant l'exécution du budget et en utilisant un processus informatisé de budgétisation. Ces réformes donnent de bons résultats, avec un taux d'exécution consolidé passant de 89,9 % en 2008 à 94,6 % en 2012. Au cours de la même période, le taux d'exécution des dépenses d'investissement est passé de 39 % à 83,4 % (Banque mondiale 2014b, p. 46).

En Guinée, le gouvernement a fixé en 2007 des objectifs en matière d'éducation qui devaient être atteints en 2015. Le budget n'était toutefois pas en adéquation avec ces objectifs et beaucoup d'entre eux, allant de la décentralisation à l'amélioration de l'accès pour les enfants défavorisés, étant absents dans les engagements budgétaires. Un examen de trois pratiques administratives (la planification budgétaire, l'exécution du budget et la gestion des ressources) a révélé des liens ténus entre gestion des ressources dans le secteur éducatif et objectifs de politique éducative. Du fait de systèmes d'information médiocres, de contradictions dans les contrôles juridictionnels de la planification budgétaire et d'un manque de communication et de coordination au sein du personnel des programmes (y compris ceux des administrations centrales et déconcentrées), les budgets étaient mal planifiés et mal exécutés. Les réformes de la gestion des finances publiques cherchent à répondre à ce type de problèmes en ciblant tout particulièrement la non-adéquation entre programmes et financements,

l'incapacité à suivre les affectations aux programmes et la faible capacité à exécuter les budgets.

En Zambie, un cadre de dépenses à moyen terme (sur trois ans) et un budget axé sur les résultats ont été introduits en 2015, avec une mise en œuvre expérimentale au niveau du ministère de l'Éducation. Le principe a été d'identifier les résultats ou objectifs en matière d'éducation et de mettre en adéquation les dépenses avec chacun de ces objectifs. Bien qu'il soit difficile d'identifier le niveau d'enseignement auquel appartenaient certaines activités (par exemple les dépenses de siège du ministère), ce passage à une budgétisation axée sur les résultats a permis aux planificateurs d'affecter des ressources à différents sous-secteurs de l'éducation et de faire le lien entre le budget et les résultats obtenus.

Au Sénégal, la revue des dépenses publiques d'éducation menée en 2010 par la Banque mondiale identifiait cinq lacunes majeures dans la préparation et l'exécution du budget de l'éducation (Banque mondiale, 2015f) :

- Les recrutements n'étaient pas basés sur les projections sous-tendant la préparation du budget, le ministère de l'Éducation a ainsi recruté plus d'enseignants que prévu par le plan sectoriel ;
- Il n'existait pas de critères clairs et transparents pour décentraliser des ressources au niveau des établissements scolaires ;
- Les agences chargées de la mise en œuvre n'étaient pas en mesure d'exécuter le budget d'investissement ;
- L'affectation du budget d'investissement entre les différentes universités n'était pas cohérente avec les évolutions projetées des effectifs inscrits ;
- Le budget des universités étant systématiquement sous-évalué en deçà des coûts anticipés, et notamment en ce qui concerne les bourses, le ministère des Finances se retrouve contraint chaque année de fournir des ressources supplémentaires entre septembre et décembre pour assurer la continuité du service et limiter les troubles étudiants.

En réponse, depuis 2012, le gouvernement a modifié la manière dont il budgétisait les enseignants et les processus utilisés pour les transferts financiers. Le ministère de l'Éducation a mis au point une application informatique pour le recrutement et l'affectation des enseignants, introduit de nouveaux critères pour l'affectation de ressources récurrentes aux services chargés de l'éducation à l'échelle des régions et des districts et défini des formules de transfert objectives pour déterminer les subventions allouées aux écoles dans le budget 2014 et 2015. Depuis 2014, les établissements scolaires sont donc désormais autorisés à gérer des fonds publics.

Le cas du Sénégal illustre cependant également la manière dont des intérêts politiques peuvent compromettre les efforts de réforme des processus de gestion

des finances publiques. Plusieurs stratagèmes bureaucratiques sont souvent utilisés pour ralentir la mise en œuvre du budget d'investissement dans des sous-secteurs à faible visibilité ou politiquement protégés, pour financer par exemple les dépenses requises pour l'enseignement supérieur. Cette situation a un effet négatif sur la crédibilité globale du budget (Banque mondiale, 2015f).

Au Mozambique, les réformes de la gestion des finances publiques dans le secteur de l'éducation ont amélioré le processus d'acquisition des manuels scolaires et des cahiers d'exercices, contribuant ainsi à réduire les coûts unitaires à la charge des pouvoirs publics pour ces éléments qui sont ensuite fournis gratuitement dans les classes primaires (encadré 5.5).

ENCADRÉ 5.5

Améliorer la passation de marchés pour l'acquisition de supports pédagogiques au Mozambique

Le gouvernement du Mozambique fournit gratuitement du matériel pédagogique aux plus de 5,5 millions d'enfants du pays : les élèves de première et de deuxième année reçoivent des cahiers d'exercices en langues et en mathématiques tandis que les élèves de la troisième à la septième année reçoivent des manuels scolaires pour toutes les matières principales du programme officiel, y compris en sciences. Depuis 2011, l'État a réformé les procédures suivant lesquelles environ 8 millions de manuels scolaires et 5 millions de cahiers d'exercices destinés à l'enseignement primaire sont produits et distribués gratuitement chaque année aux écoles.

Avant 2011, les cahiers d'exercices de la première et de la deuxième année étaient achetés aux éditeurs dans le cadre de négociations de prix annuelles, ce qui posait des problèmes de prévision des coûts et de budgétisation. Cette année-là, le ministère de l'Éducation et du Développement humain a opté pour l'acquisition de licences lui permettant de réimprimer les cahiers d'exercices, moyennant des redevances, en sous-traitant l'impression dans le cadre d'appels d'offres internationaux. En conséquence, le coût unitaire des cahiers d'exercices a diminué de 17 % entre 2011 et 2015.

En 2012, le ministère a également modifié les procédures d'achat des manuels pour les élèves de la troisième à la septième année, adoptant une formule d'ajustement des prix pour les renouvellements de commandes basée sur le montant des frais généraux de production et un mécanisme d'indexation appropriée (basé sur des indicateurs indépendamment vérifiables de l'augmentation du prix de la main-d'œuvre et des matières premières). La mise en concurrence à l'international remplace donc la passation de marchés en gré à gré, et le premier appel d'offres international pour des manuels scolaires et guides de l'enseignant de troisième année a été lancé en janvier 2016, pour livraison en 2018.

Source : De Guzman (2016).

Utilisation et renforcement des systèmes de gestion de finances publique par les bailleurs

Le comportement des bailleurs, en particulier vis-à-vis des pays pour lesquels l'aide internationale représente une part importante des dépenses publiques d'éducation, affecte la capacité des gouvernements à gérer efficacement l'affectation des différentes ressources publiques. Plus d'une décennie après la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, des progrès limités ont été réalisés en matière d'harmonisation, d'alignement et de coordination de l'aide dans les pays d'Afrique subsaharienne. Toutefois, les partenaires de développement ont tardé à adopter les pratiques sur lesquelles ils se sont engagés dans le cadre de la Déclaration de Paris. Même les programmes d'approche sectorielle (SWAP) sont souvent financés sur la base d'engagements annuels, ce qui limite la prévisibilité des ressources. Dans de nombreux pays, l'aide continue d'être reçue de manière fragmentée, entraînant des coûts de transaction élevés et des pertes d'efficacité substantielles. L'absence d'alignement peut également avoir pour effet de porter des ressources hors budget ou hors trésorerie, ce qui rend ensuite difficile aux administrations de déterminer le volume de l'enveloppe globale des ressources et de planifier en conséquence.

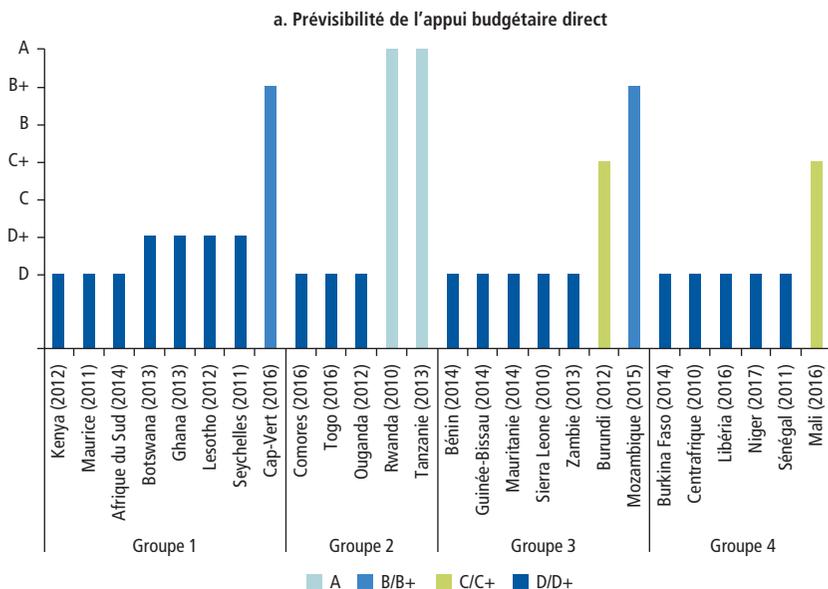
Les évaluations PEFA comportent un indicateur ayant trait aux « Pratiques des bailleurs de fonds » en rapport avec tous les types d'aide extérieure. La première dimension a trait à la « Prévisibilité de l'appui budgétaire direct », et les résultats ne sont pas rassurants pour les 26 pays d'Afrique subsaharienne évalués (graphique 5.10, panneau a) puisque seuls le Rwanda et la Tanzanie ont atteint une note de A, le Cap-Vert et le Mozambique un B/B+. Vingt pays ont par contre reçu la note minimale pour cette dimension, D, et le comportement des bailleurs montre peu de signes d'amélioration en la matière cette dernière décennie.

La deuxième dimension des « Pratiques des bailleurs de fonds » concerne les « Renseignements financiers fournis par les bailleurs de fonds pour la budgétisation de l'aide projet et l'aide programme [...] ». Trente-cinq pays ont été évalués sur cette dimension et, là encore, les résultats étaient décevants (graphique 5.10, panneau b) : seuls Maurice et le Zimbabwe ont reçu la note A sur cette dimension de l'indicateur des « Pratiques des bailleurs » et seule la République du Congo a reçu une note de b. Vingt-quatre pays ont reçu une note de D ou D+.

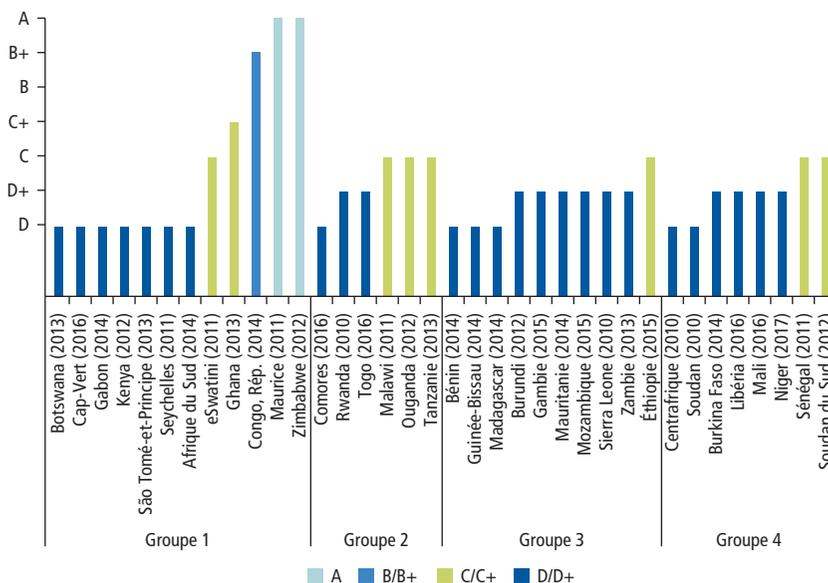
La troisième dimension est celle de la « Proportion de l'aide gérée sur la base des procédures nationales ». Les notes sont également étonnamment faibles (graphique 5.10, panneau c) : sur trente-sept pays, seuls huit d'entre eux ont une note supérieure à D. Ainsi, cette dimension de l'indicateur des « Pratiques des bailleurs » a reçu une note de C au Botswana, en Éthiopie, au Ghana, au Malawi, au Mali et aux Seychelles et de B à Maurice et en Tanzanie.

Graphique 5.10 Notes PEFA des « Pratiques des bailleurs de fonds » de pays d'Afrique subsaharienne

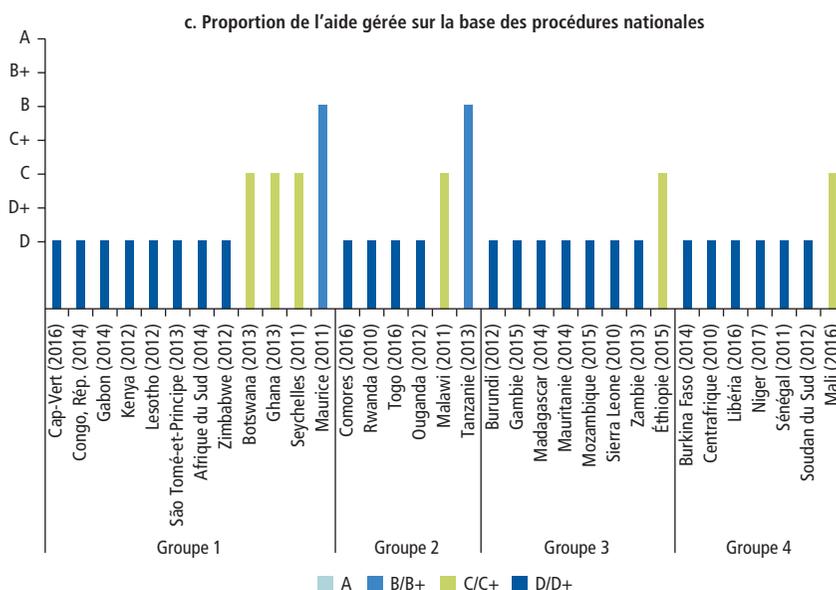
Les plans sectoriels évalués concernent la période allant du début au milieu des années 2010



b. Renseignements financiers fournis par les bailleurs de fonds pour la budgétisation de l'aide projet et l'aide programme



(suite page suivante)

Graphique 5.10 (suite)

Source : Construit à partir du fichier de données de l'évaluation nationale des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEFA) (au 30 juin 2017), https://pefa.org/sites/default/files/PEFA%20Scores-Jun17-17-N-Public-PEFA2011_0.xlsx.

Note : Les pays indiqués sont ceux pour lesquels des évaluations PEFA étaient disponibles pour la composante indiquée. Pour les définitions des groupes de pays 1 à 4, voir le chapitre 1 ou le graphique 5.1.

Au Kenya, des données sur les notes PEFA des « Pratiques des bailleurs » étaient disponibles pour 2006, 2008 et 2012, permettant ainsi de vérifier si les pratiques se sont améliorées au cours du temps (Banque mondiale, 2014a). Cela n'a pas été le cas et les notes sont restées très basses. Étant donné qu'un tiers des dépenses d'investissement du Kenya sont financées par le biais de l'aide au développement, ce manque d'harmonisation et d'alignement peut avoir des conséquences négatives sur les efforts de planification globale.

Décentraliser pour améliorer la planification et l'exécution des budgets alloués à l'éducation

Au cours des dernières décennies, des pays à revenu faible, intermédiaire et élevé ont mené des séries de réformes pour transférer les compétences en matière d'éducation à des niveaux administratifs inférieurs et, de manière limitée, aux établissements scolaires eux-mêmes. On peut s'attendre à ce que

les décisions prises au plus proche des personnes qu'elles concernent refléteront mieux les aspirations des populations et seront d'autant plus susceptibles d'atteindre les bénéficiaires visés. La décentralisation devrait également permettre d'améliorer l'exécution du budget grâce à une plus grande redevabilité, un traitement plus rapide et une réduction des pertes de ressources. Cette section s'intéresse aux différentes évaluations de la décentralisation des compétences en matière d'éducation par les pays d'Afrique subsaharienne aux administrations territoriales et locales, aux établissements scolaires et, dans quelques cas, aux acteurs non étatiques issus du secteur privé ou de la société civile.

Elle fait également le bilan de la réussite des approches de décentralisation qui ont été entreprises dans les pays à revenu faible ou intermédiaire d'Afrique subsaharienne. Certains pays ont engagé un transfert des compétences financières et décisionnelles vers des niveaux administratifs inférieurs tandis que d'autres ont opté pour un transfert direct de financements aux établissements scolaires ou aux conseils scolaires dans le cadre de la « gestion autonome des écoles ». Celle-ci correspond plutôt à ce que font plusieurs pays à revenu élevé tels que l'Angleterre, les États-Unis, le pays de Galles et la Nouvelle-Zélande, où les réformes de décentralisation ont principalement porté sur l'autonomie des établissements scolaires, la promotion de prestataires non traditionnels et la réduction de l'influence des collectivités territoriales.

La décentralisation vers les collectivités territoriales

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO a examiné de façon très exhaustive les arrangements en matière de gestion du système éducatif de 184 pays sur la base de données compilées à partir de plusieurs sources autour de 2006–2007 (UNESCO, 2008). À cette époque, les administrations centrales conservaient fermement le contrôle sur la plupart des compétences en matière d'éducation dans les quelque trente pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels des données avaient été collectées, et notamment les programmes scolaires et le matériel pédagogique, la formation, la gestion et le recrutement des enseignants, l'infrastructure scolaire, la supervision et l'inspection, le financement, l'administration et la gestion générale. Quelques compétences ont été transférées aux collectivités territoriales ou à des entités non étatiques telles que des ONG et des groupes communautaires (principalement pour des dépenses d'investissement). Les établissements scolaires n'avaient quant à elles pas été concernées par les transferts de responsabilités.

Deux évaluations de la décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne ont été réalisées dans les années 2000. La première, de Gershberg et Winkler (2004), a principalement utilisé des études de cas pour examiner la décentralisation de l'administration centrale vers les collectivités régionales (en Afrique du Sud, en Éthiopie et au Nigeria) et d'administrations régionales

vers les collectivités locales (en Ouganda et en Tanzanie). Elle concluait que les dispositifs formels de redevabilité et les définitions des rôles des administrations locales étaient insuffisants, que les mécanismes de transfert financier étaient inefficaces et inéquitables dans leur conception, et que la restructuration des ministères centraux requise par la décentralisation avait rarement eu lieu. La seconde évaluation, réalisée par Conyers (2007), a conclu que les nombreuses années d'expérience de décentralisation n'avaient pas eu d'impact positif sur l'offre éducative.

Des évaluations de la décentralisation en Amérique latine et en Asie du Sud ont abouti à des conclusions similaires à celles pour l'Afrique subsaharienne. En Amérique latine, les effets de la décentralisation ont été particulièrement décevants par rapport aux attentes initiales. Bossuyt (2009) a conclu que « les études ne montrent pas systématiquement de corrélation entre la décentralisation et l'amélioration de la qualité, de l'accès et du caractère équitable des services publics ». La décentralisation peut en fait même accentuer les inégalités entre les régions les plus riches et les plus pauvres du fait des différences de capacité administrative et de mobilisation des ressources locales. Les résultats des études suggèrent qu'il faut réunir un certain nombre de conditions pour que la décentralisation fonctionne : une forte volonté politique de la part des acteurs centraux et territoriaux, la mobilisation des ménages les plus pauvres, des mécanismes de participation et de redevabilité solides, des ressources financières transférées dans des montants suffisants, et des capacités techniques et de gestion des collectivités territoriales d'un niveau relativement élevé.

En Asie du Sud, il est inscrit dans les constitutions d'Inde, du Pakistan et du Sri Lanka que l'éducation sont décentralisées mais une enquête récente a conclu que les efforts déployés dans la région souffraient « de l'incertitude et de l'incohérence des politiques, de ressources insuffisantes, d'une faible adhésion politique et d'ingérences politiques, de faibles capacités locales, d'une mobilisation communautaire inefficace, d'une faible appropriation des réformes et de systèmes d'information médiocres » (Dundar *et al.*, 2014, p. 358).

En filigrane des évaluations mitigées de la décentralisation en Afrique subsaharienne, en Amérique latine et en Asie du Sud, on lit l'incapacité à mettre en place toutes les conditions nécessaires à son succès. L'encadré 5.6 passe brièvement en revue les expériences de décentralisation de quatre pays d'Afrique subsaharienne, en faisant ressortir certaines conditions qui doivent être remplies pour que la décentralisation fonctionne. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une réussite totale, l'exemple de l'Éthiopie montre que la décentralisation commence à répondre aux attentes dès lors qu'au moins quelques-unes de ces conditions sont réunies.

ENCADRÉ 5.6**Où en Afrique subsaharienne la décentralisation a-t-elle fonctionné et où a-t-elle échoué ?****La dévolution des pouvoirs aux comtés au Kenya**

La dévolution des pouvoirs prévue au Kenya vise à remédier aux disparités régionales et à assurer l'égalité des chances pour tous. Le *County Governments Act* de 2012 a créé un nouvel échelon administratif semi-autonome, le comté (*county*). Au cours de la première année suivant la décentralisation (2013/2014), les 47 comtés créés représentaient 20 % de l'ensemble des dépenses publiques, financées principalement par le biais de subventions inconditionnelles (ce pourcentage est similaire à celui de l'Ouganda ou de la Tanzanie mais inférieur à celui de l'Afrique du Sud ou du Mozambique).

Le taux d'exécution du budget n'était que de 63 %, le principal écart ayant trait au budget de développement des immobilisations, avec un taux d'exécution de 22 %. Les dépenses administratives se sont en revanche rapidement accrues et les salaires et traitements absorbaient 50 % du budget. Les dépenses des comtés consacrées aux services publics et à d'autres domaines de promotion de l'équité étaient bien inférieures aux dépenses antérieures à la mise en place de la dévolution, avec des variations importantes entre comtés qui signalent peut-être l'émergence inquiétante d'inégalités nouvelles.

Le déséquilibre entre le financement décentralisé et les capacités infranationales en Guinée

Bien que plus de 80 % du budget de l'éducation de la Guinée soit alloué à des administrations territoriales décentralisées (régions et préfectures), celles-ci n'ont pas d'accès effectif à ces fonds, lesquels restent exécutés par le gouvernement central.

Se pose aux échelons régionaux et locaux un manque de capacité en termes de gestion des ressources, lequel est exacerbé par l'absence d'un manuel opérationnel ou d'un logiciel d'élaboration budgétaire. Même lorsque le pouvoir de dépenser est délégué, les responsables locaux de l'éducation ont peu de contrôle parce que les bureaux du budget locaux ne relèvent pas du ministère de l'Éducation.

Au Mali, les difficultés de l'offre éducative décentralisée

Au Mali, le système éducatif a commencé à être décentralisé en 2000, certaines tâches administratives ayant été alors transférées aux trois niveaux de collectivités territoriales : régions, cercles et communes. Le recrutement et la gestion d'enseignants contractuels ont été dévolus aux échelons infranationaux. Un certain degré de décentralisation fiscale au niveau régional est ensuite intervenu en 2007.

Une enquête menée auprès de cinq communes dans le cadre d'une revue des dépenses publiques a révélé que toutes les responsabilités transférées n'étaient pas exécutées : le plus grand nombre de fonctions déléguées effectivement mises en

(suite page suivante)

Encadré 5.6 (suite)

œuvre était de 13 sur 19. Bien que les cinq communes aient été impliquées dans la construction d'écoles, aucune n'a assumé la responsabilité de chercher à améliorer la qualité de l'enseignement. D'après la revue des dépenses publiques, il y existe peu de communication et d'interaction entre les différents échelons décentralisés.

Les impacts positifs de deux décennies de décentralisation en Éthiopie

De très centralisée en 1991, l'Éthiopie devenue un pays où les collectivités locales ont des responsabilités importantes. Pendant la première phase de décentralisation (entre 1991 et 1994), des compétences ont été transférées aux régions, c'est-à-dire aux neuf États régionaux et deux villes-régions que compte l'Éthiopie. La deuxième vague, amorcée en 2002, a transféré les compétences en matière d'éducation, de santé, d'agriculture, d'eau et des voiries aux administrations locales (les 800 *woredas*, ou districts).

Depuis 2006, un Programme de promotion des services de base, financé à parts égales par l'administration centrale et par les bailleurs internationaux à hauteur de 1 milliard d'USD par an au total, subventionne les *woredas*, leur reversant la majeure partie de ce financement. Les subventions sont calculées en fonction d'une pondération de la population locale, des dépenses budgétaires et du potentiel fiscal.

Le gouvernement central a fourni un soutien politique important dans le cadre de ce programme, fait de réels efforts pour accroître la participation des communautés dans le suivi des activités des *woredas*, et a veillé à ce que des programmes soient en place pour améliorer les compétences techniques et de gestion du personnel administratif local. Des recherches empiriques sur les résultats dans l'éducation primaire, la santé primaire et l'agriculture brossent un tableau positif de l'impact de ces programmes de promotion (Khan *et al.*, 2014b). Dans le secteur de l'éducation est notée une augmentation significative des effectifs scolarisés dans le primaire et une réduction du nombre d'élèves par enseignant. À l'échelle nationale, une augmentation d'1 USD par habitant versés aux *woredas* est associée à un accroissement de 3,7 % du taux net de scolarisation dans le primaire. Les taux de scolarisation des différents *woredas* ont convergé et la répartition des dépenses a davantage profité aux quintiles des ménages les plus pauvres qu'aux plus riches : entre 2006 et 2013, les 40 % les plus pauvres de la population ont bénéficié de 56 % des dépenses, contre 13 % pour le quintile le plus riche. Les dépenses d'éducation des *woredas* par habitant étaient 2,5 fois plus élevées pour le quintile inférieur que pour le quintile supérieur.

Les résultats d'analyses statistiques plus récentes (Khan *et al.*, 2014a) suggèrent que la décentralisation a eu en soi un effet statistiquement significatif : « Notre interprétation des résultats est que ce sont les *dépenses décentralisées* qui sont l'élément moteur de l'amélioration des taux de scolarisation en Éthiopie, et non pas les dépenses d'éducation de manière plus générale. » (c'est nous qui soulignons).

Source : Banque mondiale (2014a, 2015e, 2017b).

La décentralisation vers les établissements scolaires

C'est en partie pour répondre aux problèmes liés au transfert de compétences en matière d'éducation aux collectivités territoriales que certains pays ont opté pour un modèle de « gestion autonome des écoles » qui attribue quelques pouvoirs et financements limités aux écoles. L'intention est de permettre aux parties prenantes locales de prendre part à la gestion des établissements grâce à un meilleur suivi et à une meilleure redevabilité des prestataires de services.

Les principales caractéristiques du modèle de la gestion autonome des écoles sont la mise en place d'un comité de gestion scolaire et la formation de ses membres, l'élaboration de plans de développement des écoles et la gestion des subventions forfaitaires par élève versées par les pouvoirs publics. La gestion autonome des écoles a été introduite sous différentes formes dans de nombreuses régions. Une enquête sur l'adoption de ce modèle dans les pays à revenu faible ou intermédiaire à travers le monde a révélé que les principales compétences transférées au niveau des établissements concernaient le recrutement et la rémunération de personnel enseignant et administratif, l'entretien des installations scolaires, les enveloppes budgétaires, l'approvisionnement en matériel pédagogique, la formation, ainsi que le suivi et l'évaluation (Barrera-Osorio *et al.*, 2009).

Contrairement à d'autres régions, l'Afrique subsaharienne ne compte que peu d'exemples de pays où des fonctions essentielles telles que la gestion du personnel enseignant (et notamment le recrutement et le licenciement), le choix du matériel pédagogique et la programmation du calendrier scolaire ont été transférés aux établissements scolaires.

Le tableau 5.9 récapitule une partie des compétences spécifiques qui ont été transférées au niveau des établissements scolaires dans neuf pays d'Afrique subsaharienne. Dans ces pays, trois types d'activités s'inscrivent officiellement dans le modèle standard de la gestion autonome des écoles : (a) la mise en place d'un comité de gestion scolaire et la formation de ses membres, (b) la gestion des subventions allouées en fonction du nombre d'élèves inscrits et (c) le développement de programmes d'amélioration des écoles. Il existe toutefois des différences significatives dans les pouvoirs que peuvent avoir ces comités d'établissement en matière de recrutement et de supervision générale des enseignants. Parmi les comités de gestion scolaire des neuf pays, presque tous ont un droit de regard sur les budgets des établissements et la compétence pour acheter du matériel scolaire ou utiliser des fonds pour l'entretien des infrastructures scolaires. Toutefois, ils ne sont autorisés à choisir une partie au moins des manuels qu'ils achètent que dans trois pays, ne peuvent superviser, évaluer, recruter ou licencier du personnel que dans deux pays, et n'ont la possibilité de fixer le calendrier scolaire que dans un seul pays. En Afrique subsaharienne, la gestion autonome des écoles a jusqu'à présent porté principalement sur le

Tableau 5.9 Résumé des réformes de gestion autonome des écoles dans les pays d'Afrique subsaharienne

Pays	Date de première mise en œuvre	Programmes récents
Ghana	1995	L'accent est mis sur le « développement global de l'école ». Initialement, la gestion de l'école, la formation continue, le suivi et l'évaluation étaient décentralisés au niveau des écoles, mais les fonctions de supervision des dépenses liées aux subventions forfaitaires par élève pour les fournitures scolaires et le recrutement d'enseignants contractuels supplémentaires ont ensuite été ajoutées.
Mozambique	1997	Les comités de gestion scolaire gèrent les dépenses provenant des subventions forfaitaires par élève pour les intrants de base des classes et le matériel pédagogique ; ils sont tenus de rendre publiques les données sur les résultats des élèves et de tenir des états des dépenses.
Madagascar	2002	Les comités de gestion scolaire préparent les plans annuels d'amélioration des écoles ; ils reçoivent des subventions en fonction du nombre d'élèves scolarisés, avec un éventuel ajustement en fonction de la situation géographique de l'établissement, et ont pouvoir de dépenser ces fonds pour l'acquisition de matériel pédagogique et pour améliorer le cadre scolaire. Les comités de gestion scolaire peuvent engager des enseignants communautaires en bénéficiant d'une subvention partielle de la part de l'administration centrale.
Niger	2002	Les comités de gestion d'école attribuent des subventions aux écoles, supervisent et évaluent les enseignants, consultent avec les écoles sur les sujets de recrutement d'enseignants et engagent et licencient les enseignants contractuels.
Kenya	2003	Les comités d'école font des suggestions aux agents des services ministériels ou académiques sur les promotions et les mutations d'enseignants, supervisent les dépenses liées aux subventions forfaitaires par élève et participent à la conception et à la mise en œuvre des plans de développement des écoles.
Rwanda	2005	Les conseils d'école supervisent l'utilisation des subventions forfaitaires par élève pour acheter des fournitures scolaires, allouer des primes aux enseignants et assumer la totalité des coûts liés aux enseignants recrutés sous contrat à durée déterminée.
Bénin	2006	Les comités de gestion scolaires contrôlent les budgets des écoles, la gestion du personnel, la pédagogie et la collecte de fonds ; ils sont formés grâce aux médias et sont autonomisés en matière de gestion financière.
Gambie	2008	Les programmes de comités de gestion scolaire ont pour effet de sensibiliser les différentes parties prenantes, et notamment l'administration scolaire et les parents d'élèves, aux facteurs qui affectent l'apprentissage des élèves et de renforcer la coordination entre elles. Les comités de gestion scolaire supervisent les dépenses financées par les subventions forfaitaires par élève.
Sénégal	2008	Les enseignants et les parents d'élèves sont tenus d'élaborer des plans d'amélioration des écoles qui sont ensuite évalués par le bureau local de l'éducation, et de dépenser la subvention forfaitaire par élève uniquement pour faire l'acquisition de matériel pédagogique et pour financer la formation des enseignants.

Source : Adapté de Barrera-Osorio *et al.* (2009).

développement de programmes d'amélioration des écoles et l'attribution de subventions aux écoles.

Les subventions aux écoles ont souvent été introduites en parallèle des politiques de gratuité de l'enseignement primaire, pour partie pour compenser la perte pour les écoles des recettes liées aux frais de scolarité et pour partie dans l'espoir que ces subventions contribuent à améliorer l'accès, l'équité et la qualité

de l'éducation. Les recherches menées par l'IIPÉ-UNESCO entre 2010 et 2012 sur des établissements situés en Éthiopie, au Kenya, au Lesotho, au Malawi et en Ouganda illustrent la diversité des programmes existants (Kayabwe *et al.*, 2014 ; Kelil *et al.*, 2014 ; Lefoka *et al.*, 2014 ; Nampota *et al.*, 2014 ; Njihia *et al.*, 2014). Ces études ont révélé que dans l'ensemble des cas, les subventions ont été introduites sans réelle consultation des parties prenantes et sans être accompagnées de directives concernant leur utilisation ou formation pour les directeurs d'établissement. Les subventions aux écoles utilisent différentes formules de financement, allouant des montants qui sont uniquement fonction du nombre d'élèves en Éthiopie, au Kenya et au Lesotho, fonction du nombre d'élèves et d'autres paramètres en Ouganda, et fonction de la taille de l'école (par fourchette de nombre d'élèves inscrits) au Malawi. Dans ce dernier exemple, les subventions allouées par fourchette de nombre d'élèves inscrits semblaient favoriser les petits établissements. Les subventions aux écoles étaient versées directement aux établissements au Kenya et au Lesotho, et par le biais des administrations à l'échelle des districts dans les trois autres pays. Pour bénéficier de ces subventions, les écoles devaient satisfaire certaines exigences et notamment disposer d'un compte bancaire, fournir des informations sur les élèves, remettre des rapports financiers, et, dans certains cas, élaborer un plan scolaire.

Le montant des subventions accordées aux établissements scolaires variait d'un pays à l'autre¹⁸. Dans presque tous les cas, les subventions aux écoles ne constituaient pas la seule source de ressources financières des établissements et étaient complétées en particulier par des contributions des parents d'élèves (indépendamment des politiques de gratuité de la scolarisation). Dans les établissements sondés en Éthiopie, les subventions représentaient ainsi entre 14 % et 74 % des recettes totales, tandis que les contributions des ménages représentaient entre 0 % et 46 % de celles-ci. En Ouganda, les subventions accordées aux établissements scolaires représentaient une part plus importante des revenus des établissements sondés dans les zones rurales que dans les municipalités (58 % contre 19 %).

Dans presque tous les cas, ce sont les chefs d'établissement, associés aux comités de gestion, parents d'élèves et enseignants, qui décident de la manière dont sont dépensées les subventions, généralement sous réserve de respecter certaines conditions. En Éthiopie, les subventions aux écoles ne peuvent par exemple pas être utilisées pour mettre en place des classes supplémentaires ou pour payer les salaires des enseignants. Plusieurs pays exigent un certain devoir de transparence vis-à-vis des parents d'élève. Dans tous les pays, les responsables au niveau des districts sont en principe tenus de surveiller ce point.

Dans la plupart des écoles et des communautés étudiées, les subventions aux écoles contribuent à accroître l'accès à l'éducation, et souvent pour les enfants les plus pauvres. Elles ne permettent toutefois de pallier les inégalités socioéconomiques étant donné qu'il existe de très fortes différences dans la

capacité des différents établissements scolaires à générer des revenus supplémentaires et que certains paiements à caractère obligatoire persistent, par exemple pour les cantines scolaires. L'effet perçu des subventions aux écoles sur la qualité de celles-ci était plus variable et les avis étaient partagés quant à savoir si ces subventions avaient dynamisé ou non la participation de la population locale. Les restrictions sur l'utilisation des subventions étaient perçues comme autant de limitations sur l'autonomie des établissements scolaires. L'équipe de recherche de l'IIPE-UNESCO concluait pour sa part que des politiques de subventions aux écoles pouvaient jouer un rôle positif dans le cadre d'une logique de décentralisation financière et de gratuité de l'enseignement. Les processus de conception et de mise en œuvre doivent cependant être soigneusement planifiés et contrôlés.

L'encadré 5.7 décrit les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la construction d'établissements scolaires en Ouganda dans un contexte de faiblesse des processus de gestion autonome des écoles, de passation des marchés et de la gestion des finances publiques.

ENCADRÉ 5.7

Effets des faiblesses de la gestion autonome des écoles, de la passation de marchés et de la gestion des finances publiques sur la mise en œuvre de projets d'infrastructure scolaire en Ouganda

En 2007, l'Ouganda est devenu le premier pays d'Afrique subsaharienne à introduire l'enseignement secondaire universel (USE – *Universal Secondary Education*). Cependant, il y avait de grandes disparités en termes d'infrastructures scolaires dans le pays. L'Ouganda ne comptait que 15 000 salles de classe dans des établissements secondaires, dont beaucoup étaient des salles construites mais restées à un stade plus ou moins avancé d'achèvement. Un établissement secondaire par sous-comté a été sélectionné pour devenir une école d'enseignement secondaire universel USE, recevant notamment des salles de classe supplémentaires et d'autres intrants. En 2009, le gouvernement a commencé à mettre en œuvre le programme UPPET (*Universal Post Primary Education and Training*) d'éducation et de formation post-primaire universelle avec le soutien financier de la Banque mondiale. La construction a absorbé près des deux tiers du coût du projet.

Sur un objectif de construction sur une période de trois ans de 3 968 nouvelles salles de classe et 1 335 salles de classe et autres installations restées inachevées, 3 163 nouvelles salles de classe ont été construites, 576 salles de classe inachevées ont été complétées et 60 à 75 % des autres installations prévues ont été construites après une

(suite page suivante)

Encadré 5.7 (suite)

extension du projet de deux ans. Le choix de la modalité de mise en œuvre au niveau des écoles et les faiblesses des processus de passation des marchés et de gestion des finances publiques ont affecté l'efficacité de la mise en œuvre et de l'utilisation des ressources. Les modalités qui avaient permis le large succès du programme de construction d'écoles primaires se sont révélées être inefficaces pour les établissements secondaires.

Modalités de mise en œuvre : administration locale ou gestion autonome des écoles ?

L'Ouganda compte cinq échelons d'administration territoriale, allant du niveau des villages (ou LG I), au nombre de 66 000, jusqu'au niveau des districts (ou LG V), qui étaient au nombre de 111 en 2010. Les districts et les conseils municipaux, qui délèguent des pouvoirs aux niveaux inférieurs, sont les piliers du système d'administration territoriale de l'Ouganda. Les modalités de mise en œuvre pour la construction d'écoles ont toutefois occasionnellement changé.

Après 1999, les collectivités territoriales ont délégué la responsabilité de la construction de salles de classe aux comités de gestion scolaire (*school management committees*) en utilisant le dispositif du *School Facility Grant* créé par le ministère de l'Éducation et des Sports. Parallèlement, les administrations territoriales ont continué à assurer la construction des écoles primaires, aidées par le fonds de développement local, financé par les bailleurs de fonds (dont la Banque mondiale) et l'État. En 2007, le ministère de l'Éducation et des Sports a transféré la responsabilité de la gestion des fonds pour la construction d'écoles des comités de gestion scolaire aux administrations locales.

Néanmoins, le projet UPPET a repris le modèle d'une délégation aux comités de gestion scolaire, comme pour la construction de salles de classe du primaire, mais sans tenir compte des différences significatives qu'il y a dans la construction d'installations pour l'enseignement secondaire. Le projet prévoyait d'utiliser le conseil d'administration des établissements secondaires et de mettre en place trois comités supplémentaires (pour la gestion des passations de marchés, des contrats et des constructions).

En raison du grand nombre de salles de classe attribuées en un bloc aux écoles, le montant des contrats était très élevé (généralement compris entre 120 000 USD et 160 000 USD), contrairement aux contrats des autres projets gérés au niveau communautaire ou par les comités de gestion scolaire (concernant des montants généralement inférieurs à 50 000 USD). Les conseils d'administration étaient dénués d'expérience dans la construction d'écoles et n'avaient jusqu'à présent eu à gérer que de petites dépenses récurrentes.

La formation des chefs d'établissement et des membres du conseil d'administration et des différents comités était trop généraliste et insuffisamment ciblée sur des questions spécifiques telles que la manière d'assurer le contrôle de la qualité de la construction, d'examiner les réclamations ou encore de gérer les contrats et les résilier en cas de défaillance grave.

(suite page suivante)

Encadré 5.7 (suite)

Problèmes liés à la passation de marchés

Bien que les contrats aient concerné des chantiers relativement importants, dans la phase initiale, seuls des soumissionnaires issus du district ou de la municipalité où les écoles étaient situées étaient acceptés, ce qui correspondait à ce qui avait été fait lors du programme de construction des écoles primaires. La capacité financière et technique effective des maîtres d'œuvre locaux était inférieure aux besoins. Ceux-ci n'étaient souvent pas en capacité de mener à bien les travaux, entraînant d'énormes retards et des résiliations de contrats.

En 2011, le ministère de l'Éducation et des Sports a estimé que les comités de gestion scolaire ne pourraient pas gérer le programme de construction et a confié la maîtrise d'œuvre à quatre grandes sociétés. Leur performance s'est également avérée médiocre car ils manquaient d'expérience dans la supervision de projets dispersés à travers le pays. Le rapport de fin de projet concluait qu'il aurait fallu compléter le dispositif en recrutant des individus assurant la maîtrise d'œuvre au niveau local.

En voulant inclure la fourniture du mobilier dans les contrats de construction dans le but d'accélérer la livraison des projets, l'exécution a finalement été encore plus retardée car beaucoup de maîtres d'œuvre n'étaient pas en mesure d'assurer cette disposition contractuelle.

Problèmes liés aux processus de GFP spécifiques à la construction

- Les dessins, cahiers des charges et détails quantitatifs estimatifs ne reflétaient pas les conditions réelles des sites, entraînant des erreurs dans les montants des contrats.
- Les pénalités pour défauts de conformité n'avaient pas toujours été prévues dans les contrats. Les comités d'établissement n'ont pas été en mesure d'identifier certains problèmes de qualité de la construction qui auraient dû conduire à une rupture en bonne et due forme des contrats.
- Les contrats prévoyaient de payer une avance de 50 % sur le montant des travaux mais les retards de paiements concernant ces montants raisonnables ont entraîné des problèmes de trésorerie pour les maîtres d'œuvre, des interruptions de travaux et des hausses des coûts du fait de l'inflation.

Source : Theunynck (2015).

Quand on cherche à évaluer ou à comparer des cas de gestion autonome des écoles, l'on se heurte à des difficultés du fait de différences dans la conception des transferts de compétences décisionnelles, dans le degré de pouvoir dévolu au niveau des établissements, dans les individus ou les groupes en charge et dans la répartition du pouvoir décisionnaire entre les différentes parties prenantes. Plusieurs études récentes sur l'impact de réformes spécifiques de gestion autonome des écoles dans les pays d'Afrique subsaharienne ont toutefois eu recours à des techniques expérimentales et de randomisation. Comme on l'a vu au

chapitre 2, la gestion autonome des écoles présente une corrélation positive avec l'apprentissage dans les pays à revenu élevé, mais une corrélation négative avec l'apprentissage dans les pays à revenu intermédiaire. La taille d'effet globale pour les interventions de gestion autonome des écoles en Afrique subsaharienne est négative dans toutes les études. Les résultats de certaines de ces interventions sont examinés dans l'encadré 5.8.

ENCADRÉ 5.8

Expérimentations aléatoires d'initiatives de gestion autonome des écoles au Kenya, en Gambie, au Mali, au Niger et au Sénégal

Les interventions de gestion autonome des écoles en Afrique subsaharienne sont axées sur la gestion de petites subventions et d'enseignants contractuels. Snilstveit *et al.* (2016) ont réalisé une méta-analyse d'évaluations méthodologiquement rigoureuses de la gestion autonome des écoles dans douze pays de trois régions, dont trois pays d'Afrique subsaharienne : la Gambie, le Niger et le Sénégal. En général, l'impact de la gestion autonome des écoles dans ces pays était insignifiant. Les programmes de gestion autonome des écoles ne semblent pas améliorer la participation scolaire des élèves (suivant les critères de scolarisation, d'achèvement des études et de décrochage scolaire) dans ces pays.

Les interventions de gestion autonome des écoles n'ont pas non plus amélioré les résultats d'apprentissage des élèves dans la plupart des pays, mais les effets varient considérablement selon les contextes. Aux Philippines par exemple, la gestion autonome des écoles a stimulé l'apprentissage des élèves en mathématiques et en langues de plus de 0,13 écart-type, tandis que les interventions de gestion autonome des écoles dans trois pays d'Afrique subsaharienne n'ont montré qu'un effet nul voire négatif sur les résultats dans ces domaines. L'une des conclusions était que, pour réussir, les approches de gestion autonome des écoles requièrent que la population générale dans le voisinage des établissements ait elle-même atteint un certain niveau scolaire, tout particulièrement les parents d'élèves et les enseignants. Les différences entre les programmes de petites subventions et la gestion des enseignants contractuels n'ont pas été abordées.

Petites subventions : peu ou pas d'impact sur l'apprentissage

Gambie. Blimpo, Evans et Lahire (2015) ont évalué un programme de gestion autonome des écoles en Gambie qui proposait une formation aux membres des comités d'établissement, ainsi qu'une subvention et la distribution de manuels de gestion traitant de la direction et la gestion des écoles, la participation communautaire, la gestion du programme, le perfectionnement professionnel des enseignants, les ressources d'enseignement et d'apprentissage et l'environnement scolaire. Ce programme a

(suite page suivante)

Encadré 5.8 (suite)

permis de réduire l'absentéisme des élèves et des enseignants, mais n'a eu aucun impact global sur les résultats d'apprentissage.

Niger. Beasley et Huillery (2017) ont évalué le programme de subventions aux écoles du Niger mis en œuvre par le ministère de l'Éducation en partenariat avec la Banque mondiale. Ce programme a alloué des subventions à des comités d'établissement préalablement formés à la gestion d'écoles et ayant élaboré des plans d'amélioration des écoles visant à renforcer la participation des parents d'élèves. Les résultats ont montré que, bien que la participation des parents à la gestion des écoles ait augmenté, les scores en langue française, en langue vernaculaire, en mathématiques dans les écoles autonomes étaient identiques ou inférieurs à ceux des établissements témoin.

Sénégal. Carneiro *et al.* (2015) ont évalué, au Sénégal, l'impact sur les résultats d'apprentissage de subventions aux écoles consacrées à l'achat de fournitures scolaires ou à des programmes de formation des enseignants s'inscrivant dans des plans d'amélioration des écoles élaborés par les parents, les enseignants et les autorités locales. Ce programme a amélioré les résultats d'apprentissage des filles de troisième année après un an, avec des gains durables après deux ans du programme. Le programme n'a eu aucun effet sur l'apprentissage des garçons en troisième année ou des élèves en cinquième année.

Gestion des enseignants

Kenya. Duflo, Dupas et Kremer (2015) ont comparé l'impact de deux interventions mises en œuvre dans des écoles sélectionnées de manière aléatoire au Kenya entre 2005 et 2007. La première intervention consistait en un programme de recrutement d'un enseignant supplémentaire (*Extra Teacher Program* – ETP) fournissant les financements nécessaires aux comités d'établissement d'écoles sélectionnées aléatoirement pour leur permettre de recruter un enseignant contractuel dans le but de réduire la taille des classes en première année. Dans un sous-ensemble sélectionné de manière aléatoire de ces écoles, une deuxième intervention a été ajoutée : une formation à la gestion autonome des écoles de 90 minutes à destination de la société civile, et tout particulièrement des parents d'élèves. Dans chaque école, les élèves ont été assignés au hasard à la classe du nouvel enseignant contractuel ou à la classe de l'enseignant titulaire existant. Les écoles témoin n'ont reçu aucune intervention. Le programme ETP avec gestion autonome des écoles a amélioré les scores des élèves de 0,20 écart-type. Le programme ETP seul a conduit à une amélioration des résultats aux tests uniquement lorsque les élèves ont été affectés à des enseignants contractuels.

Mali. Dedehouanou et Berthe (2013) ont examiné au Mali l'effet des différences entre les arrangements institutionnels en matière de gestion autonome des écoles (associations de parents d'élèves et comités de gestion scolaire) sur les résultats en termes de redoublement en sixième année et réussite aux examens de fin de cycle primaire. Tant les associations de parents d'élèves que les comités de gestion scolaire ont eu une influence considérable sur la gestion des enseignants dans les écoles communautaires, mais faible dans les écoles publiques, les écoles privées et les médersas. Aucun effet significatif de la gestion autonome des écoles, que ce soit par les associations de parents d'élèves ou les comités de gestion scolaire, n'a pu être mis en évidence sur le taux de réussite aux examens ou sur le taux de redoublement.

Utilisation du budget : domaines prioritaires pour améliorer la qualité et l'équité du système éducatif

Résumé

Pour un ministre de l'Éducation nouvellement nommé dans un pays d'Afrique subsaharienne, le budget ne constitue actuellement pas un outil efficace pour mettre en œuvre des politiques appropriées pour améliorer l'apprentissage des élèves et accroître leur participation équitable et la fluidité de leur parcours scolaire. Cela s'explique en partie par le fait qu'il existe de graves contraintes de ressources et en partie parce que les processus budgétaires sont inefficaces et ne tiennent pas compte des exigences spécifiques du secteur éducatif. De plus, les structures de dépenses actuelles étant relativement peu flexibles, seuls des changements à la marge sont généralement possibles et seulement à condition de disposer de ressources supplémentaires.

Les constats présentés dans ce chapitre viennent étayer les conclusions des chapitres précédents sur de nombreux points. Les structures de dépenses actuelles reflètent en particulier les choix politiques opérés dans le passé.

Premièrement, les pouvoirs publics ont consacré des ressources considérables et croissantes à l'amélioration de l'accès à l'éducation, et de l'enseignement primaire en particulier. Cela a été louable, compte tenu en particulier des nombreuses difficultés auxquels de nombreux pays d'Afrique subsaharienne étaient confrontés dans les années 1990 et en particulier une croissance économique relativement faible et un accroissement démographique élevé. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté plus rapidement en Afrique subsaharienne que dans les autres régions du monde et une part importante des dépenses publiques de la région est consacrée à l'éducation. Aussi bien l'État, que les deux autres sources majeures de financement de l'éducation que sont les bailleurs de fonds et les ménages, ont dans l'ensemble donné la priorité à l'éducation primaire. La part consacrée à l'enseignement primaire a naturellement diminué dans les pays du groupe 1, où la couverture universelle et l'achèvement de l'enseignement primaire étaient bien établis dès le début des années 2000.

Deuxièmement, malgré ces augmentations, la quasi-totalité des dépenses publiques consacrées à l'éducation est absorbée par les salaires des enseignants, et peu de ressources sont investies dans les intrants complémentaires cruciaux pour améliorer la qualité de l'éducation. *De facto*, les gouvernements ont tendance à considérer que leurs responsabilités en termes de financements récurrents se limitent au fait de payer le personnel enseignant et non enseignant des établissements scolaires. En Afrique subsaharienne, les budgets d'investissement varient considérablement selon les pays et les années, principalement en fonction de l'agenda politique poursuivi au niveau national ou du secteur de l'éducation.

Troisièmement, les inégalités dans les niveaux d'apprentissage et dans la progression des élèves au cours du cycle de l'éducation de base qui a été démontrée dans les chapitres précédents se retrouvent également dans les disparités dans les dépenses d'éducation. Les dépenses publiques d'éducation sont très inégalement réparties en fonction des revenus des ménages parce que seule une extrême minorité d'élèves du quintile le plus bas poursuivent leurs études dans le deuxième cycle du secondaire ou dans l'enseignement supérieur. À tous les niveaux d'éducation, la répartition des enseignants et des manuels autres supports d'apprentissage est biaisée en faveur des écoles urbaines qui desservent les ménages les plus riches.

Des ressources supplémentaires sont nécessaires pour financer l'élargissement du système éducatif de base, à la fois pour assurer un accès équitable, en particulier au niveau du premier cycle du secondaire, et pour améliorer la qualité de l'offre éducative. Cela nécessitera d'accorder une plus grande attention à la génération de recettes intérieures. Les pays d'Afrique subsaharienne consacrent déjà une part relativement élevée de leurs dépenses publiques actuelles à l'éducation. Les deux autres sources du financement de l'éducation, les bailleurs internationaux et les ménages, ont également leurs limites. L'aide internationale a récemment diminué et devrait en rester aux niveaux actuels dans les années à venir. Elle est par ailleurs fortement concentrée sur un nombre limité de pays qui ne sont pas nécessairement ceux qui ont les plus grands besoins en termes d'éducation. Faire assumer une part plus importante des coûts aux ménages risquerait d'accroître les inégalités.

Comme l'a montré ce chapitre, il existe de graves lacunes dans les processus de gestion des finances publiques en matière de dépense publique. Les États peuvent certainement tirer un meilleur parti de leurs ressources (à budget identique) en palliant ces insuffisances. Compte tenu des contraintes de ressources, il s'agit là d'une priorité. Bien qu'il n'y ait pas de données spécifiques pour le secteur de l'éducation, les indicateurs PEFA portant sur les mécanismes de planification et de budgétisation utilisés dans cette étude mettent en évidence certains des processus qui seraient susceptibles d'améliorer l'efficacité et l'efficience des dépenses publiques d'éducation.

La plupart des pays des pays d'Afrique subsaharienne, et même les pays les plus performants du groupe 1, ont des faiblesses en matière de gestion des finances publiques, et tout particulièrement dans deux domaines généraux que sont : (a) la capacité à planifier et allouer un budget pour atteindre des objectifs stratégiques, et (b) la capacité à exécuter ce budget en utilisant les ressources prévues pour les bénéficiaires visés, ce qui est directement lié à la qualité de la mise en œuvre.

Pour ce qui est du premier domaine, les évaluations PEFA ont montré que les pays d'Afrique subsaharienne ont les performances les plus élevées sur la dimension du « Caractère organisé et participatif du processus annuel de

préparation du budget ». En ce qui concerne l'exigence techniquement plus complexe de l'intégration d'une « Perspective pluriannuelle dans la planification budgétaire et de la politique des dépenses publiques », les résultats sont moins positifs. Plus de la moitié des gouvernements n'utilisent pas une classification du budget qui permette ensuite un suivi des dépenses avec une caractérisation suffisante. Les dimensions pour lesquels les notes sont très faibles sont les « Opérations non rapportées à l'administration centrale » et la « Transparence des relations budgétaires intergouvernementales ».

La capacité de planification budgétaire dans le secteur éducatif n'a pas été évaluée qu'à l'aide des indicateurs PEFA, mais également sous l'angle de la pertinence et de la qualité des plans sectoriels d'éducation préparés par les pays d'Afrique subsaharienne dans le cadre de demandes de financements au Partenariat mondial pour l'éducation. L'évaluation de ces plans a révélé que, pour la gestion financière au sens large, au moins huit pays (40 %) devaient s'améliorer de manière significative. Ces évaluations ont également mis en évidence dans pratiquement tous les pays que la collecte, la présentation, l'analyse et l'utilisation des données et des systèmes SIGE et de suivi et évaluation en général étaient inefficaces.

La capacité à exécuter les dépenses conformément au budget constitue aussi un déterminant important de la capacité de l'administration à assurer les services publics tout au long de l'année et en conformité avec les différents engagements de résultats, directives et instruments de planification. La prévisibilité de la disponibilité des fonds est importante pour permettre aux ministères de l'éducation et aux autres unités budgétaires de mettre en œuvre les activités prévues dans les délais impartis. Moins du quart des pays ont obtenu une note correcte (de B ou plus) en termes de prévisibilité de l'exécution du budget et plus de la moitié ont reçu la note la plus basse. Cela reflète l'incapacité des ministères des finances à prévoir les engagements de trésorerie et à fournir des informations fiables permettant la réalisation des services publics, notamment dans l'éducation.

Sont tout aussi préoccupantes les faiblesses dans l'efficacité des contrôles sur les dépenses salariales, lesquelles sont particulièrement pertinentes dans les secteurs à forte intensité de main-d'œuvre tels que l'éducation. Seuls 35 % des pays ont obtenu une note correcte (de B ou plus) et 41 % ont eu une note correspondant au niveau le plus bas. Les résultats des revues des dépenses publiques de la Banque mondiale montrent que, dans certains cas, les plafonds de salaire prescrits par les ministères des finances sont dépassés, le poste budgétaire des salaires est alors exécuté à plus de 100 %.

Les faiblesses dans les contrôles des dépenses non salariales sont encore plus alarmantes. Ces indicateurs cherchent à évaluer si des mesures sont en place pour garantir que les engagements financiers restent dans les limites des autorisations budgétaires et pour prévenir les détournements de ressources.

Seuls 11 % des pays ont obtenu une note correcte (de B ou plus) et 32 % une note correspondant au niveau le plus bas.

De plus, les pratiques des bailleurs n'encouragent pas les administrations à améliorer l'efficacité de la dépense publique. Sur des dimensions de la « Prévisibilité de l'appui budgétaire direct », les « Renseignements financiers fournis par les donateurs pour la budgétisation de l'aide-projet et de l'aide-programme et l'établissement des rapports [...] » et la « Proportion de l'aide gérée sur la base des procédures nationales », les « Pratiques des bailleurs » obtiennent des notes faibles ou minimales dans la plupart des pays.

Ce chapitre a également examiné la question de savoir si le transfert de compétences à des entités infranationales ou le recours à la gestion autonome des écoles avait amélioré la prestation des services éducatifs. Les résultats suggèrent que ces deux approches de décentralisation ne constituent pas une solution miracle pour améliorer la participation à l'éducation ou aux résultats d'apprentissage. La conception et la mise en œuvre des stratégies de décentralisation sont déterminantes quant à leur capacité à aboutir à de meilleurs résultats d'apprentissage, mais les exigences sont particulièrement élevées dans ces deux dimensions. En définitive, c'est la qualité et la rapidité de la mise à disposition des dotations d'intrants du système éducatif au niveau des établissements et des classes (tout particulièrement en enseignants) qui comptent réellement. Les pays doivent utiliser le cadre de gouvernance, de financement et de gestion qui s'avère le plus équitable, efficient et efficace dans leur contexte propre pour mettre en place ces ressources, avec ou sans composantes de décentralisation.

Priorités pour améliorer l'utilisation des ressources budgétaires

Les pays d'Afrique subsaharienne en sont à différents stades de développement de l'éducation et l'identification des actions prioritaires dépendra largement des objectifs à moyen terme de chaque pays ainsi que de leur contexte propre. Ainsi, les pays qui rencontrent les plus grandes difficultés en matière d'éducation sont également ceux qui rencontrent le plus de difficultés contextuelles, qui ont une capacité limitée à générer des recettes fiscales et à planifier l'utilisation des ressources et à exécuter les budgets ainsi préparés.

Quatre domaines d'intervention pertinents pour l'ensemble des pays de la région se dégagent néanmoins : dépenser des ressources supplémentaires pour améliorer l'apprentissage, réduire les disparités dans la participation et l'apprentissage, améliorer l'efficacité de la dépense publique et renforcer les projections pluriannuelles de besoins en ressources.

Dépenser des ressources supplémentaires pour améliorer l'apprentissage

Augmenter et sanctuariser le budget pour les dotations en intrants améliorant la qualité de l'apprentissage et non liés aux enseignants et renforcer les processus de gestion des finances publiques pour l'exécution de ces lignes budgétaires.

Actuellement, non seulement les niveaux de ressources sont faibles dans l'absolu mais ces lignes budgétaires sont également les premières à être soumises à des coupes quand les dépenses publiques sont réduites, que les dépenses salariales sont augmentées ou en cas de choc macroéconomique. Les dotations en question doivent s'appliquer à la plupart des intrants essentiels de l'éducation : manuels scolaires, matériel didactique, évaluation formative, formation des enseignants et appui en classe. Une attention particulière devrait être accordée aux supports et fournitures destinés à promouvoir la lecture, l'écriture et le calcul en début de scolarité. Dans le secondaire, il faut y ajouter le matériel nécessaire pour l'enseignement des sciences.

En règle générale, les pays d'Afrique subsaharienne devraient consacrer 20 % de leurs budgets récurrents aux intrants non salariaux. La moyenne pour les pays de l'OCDE ou de l'Union européenne est d'environ 23 à 25 % pour le primaire et le secondaire (OCDE, 2016). Cependant, budgétiser ces intrants n'est pas suffisant si les processus de gestion des finances publiques ne sont pas par ailleurs renforcés pour remédier aux goulets d'étranglement dans l'exécution et en particulier en matière de redevabilité. Comme indiqué dès le départ et souligné ultérieurement dans cette section, les processus de gestion des finances publiques ne sont pas les mêmes qu'il s'agisse d'assurer la fourniture de manuels scolaires, la construction de salles de classe ou la distribution des subventions aux écoles. Les ministères de l'éducation, qui sont responsables de l'offre éducative, doivent prêter attention à ces processus car ils déterminent si les intrants sont livrés au bon moment aux écoles et dans les salles de classe. Si tout ou partie de ces dépenses sont transférées à des niveaux inférieurs d'administration, il est nécessaire de pouvoir en assurer le suivi. Par ailleurs, quand les primes et les indemnités des enseignants sont comprises dans les lignes budgétaires des dépenses non salariales, elles doivent pouvoir être suivies séparément afin de mieux suivre les dépenses relatives aux intrants non liés au personnel enseignant.

Axer le recrutement d'enseignants supplémentaires sur la réduction des disparités d'apprentissage spécifiques dans l'éducation de base. Cette étude a mis en évidence la nécessité de recruter des enseignants pour les premières classes du primaire qui auraient les compétences requises pour enseigner les fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul, des enseignants avec une maîtrise des langues maternelles des élèves et des langues d'enseignement ultérieures, et des enseignants ayant une discipline de spécialité pour l'enseignement de premier cycle du secondaire (en mathématiques et en sciences en particulier). La question n'est pas seulement de prévoir des exigences d'ordre quantitatif, mais aussi de planifier la chaîne complète – recrutement, formation et affectation –, ce qui requiert la coordination des différents services des ministères de l'éducation. En outre, les nouveaux enseignants ont besoin d'appui lors de leur premier poste et ces dépenses doivent faire partie des lignes budgétaires non salariales.

Considérer les enseignants suppléants comme constituant une solution permettant de réduire la perte de temps d'enseignement dû à l'absentéisme autorisé des enseignants, sachant qu'une telle approche nécessite toutefois une planification et une mise en œuvre minutieuses en raison de son impact potentiel sur les coûts budgétaires. Planifier les besoins en enseignants suppléants sur la base d'estimations des congés autorisés du personnel enseignant peut s'avérer techniquement assez facile à réaliser. Il est cependant difficile d'élaborer une politique concernant les normes pour les enseignants suppléants et les processus pour les utiliser et encore plus difficile de la mettre en œuvre. Il y a un fort potentiel d'abus quand les contrôles sont faibles. Les enseignants suppléants ne peuvent par ailleurs améliorer l'apprentissage que s'ils sont suffisamment bien encadrés au niveau des établissements pour que la continuité de l'enseignement soit assurée. La priorité doit être donnée à assurer les remplacements en cas d'absences prolongées (congés de maternité par exemple), celles-ci pouvant compromettre l'apprentissage des enfants.

Réduire les disparités dans les normes de prestation des services éducatifs

Définir et mettre en œuvre des normes minimales pour chaque établissement (en termes d'infrastructure, d'enseignants et de matériel d'apprentissage). Une des raisons importantes des grandes disparités dans l'offre scolaire entre zones rurales et urbaines ou entre écoles desservant des communautés aisées et défavorisées tient à l'incapacité à définir et à mettre en œuvre des installations dotées d'un minimum sur une base standardisée. Cette dotation minimum comprend une taille de classe appropriée (déterminée par un nombre maximum d'élèves par classe), des installations sanitaires et des points d'eau potable pour les élèves et les enseignants, des pupitres et des bancs dans les classes, des tableaux de bonne qualité, des manuels de base pour l'ensemble des élèves, des fournitures scolaires (crayons, craies, etc.), et, si possible, des supports d'apprentissage et de lecture supplémentaires. Dans le cas du premier cycle du secondaire, il faut ajouter à cette liste, le matériel et les installations nécessaires à l'enseignement des sciences et des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Améliorer les programmes de transfert pour réduire les inégalités et cibler les territoires et les groupes de population accusant un retard. Le ciblage des régions les plus pauvres, par exemple par le biais de subventions aux écoles, peut s'appuyer sur une formule objective qui serait non seulement basée sur une pondération en fonction du nombre d'élèves inscrits, mais prendrait également en compte d'autres dimensions telles que le sous-développement éducatif ainsi que les vulnérabilités socioethniques, climatiques, économiques et infrastructurelles des régions. Pour cibler les ménages pauvres et vulnérables, les programmes de transferts en espèces peuvent potentiellement s'avérer utiles. Les deux mesures requièrent des outils sophistiqués ainsi que la capacité à faire un suivi des dépenses et en rendre compte, ce qui pose actuellement problème dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne.

Améliorer l'efficacité de la dépense publique

Étant donné que 95 % des dépenses publiques sont consacrées aux salaires, les ministères de l'éducation pourront améliorer la qualité de leurs pratiques de dépense en se concentrant sur la bonne utilisation de leur personnel enseignant. Il s'agit toutefois aussi de l'un des domaines les plus difficiles car il existe de nombreux groupes de pression. En particulier, des discussions et des négociations avec les syndicats d'enseignants et d'autres parties prenantes sont nécessaires. Il en existe de bons exemples en Afrique subsaharienne pouvant être étudiés et adaptés. Les réformes dans ces domaines exigent un engagement politique soutenu et de haut niveau, associé à la capacité de les exécuter sur le plan technique, ce qui peut se faire dans le cadre de l'amélioration des systèmes de gestion des finances publiques.

Affecter les enseignants de manière plus rationnelle entre les différents districts et au sein des districts. La mauvaise répartition des enseignants constitue peut-être la plus grande source d'inefficience (et d'inégalités) des systèmes éducatifs des différents pays d'Afrique subsaharienne. Les inégalités de distribution dans les affectations entraînent en général pour augmenter le nombre d'enseignants et rarement des réaffectations qui pourraient alléger les ratios élèves-enseignant les plus élevés. Néanmoins, en principe, les politiques existantes sur la taille des classes et le taux d'encadrement devraient pouvoir de servir de base au redéploiement des enseignants. Pour les mener à bien, il faut de la volonté politique et des capacités administratives (outils et procédures), mais aussi un dialogue de qualité avec les parties prenantes.

Payer les salaires des enseignants avec ponctualité et apurer les arriérés de salaire. Il est essentiel d'impliquer les enseignants dans l'amélioration de l'apprentissage, et la première étape consiste à s'assurer qu'ils sont payés avec ponctualité et sans qu'ils n'aient à se déplacer. Cela passe par une budgétisation précise et des décaissements réalisés en temps requis, obtenus auprès des ministères des finances. L'accumulation d'arriérés de salaire est une source importante de griefs légitimes de la part des enseignants et peut conduire à longues grèves. Apurer ces arriérés peut permettre de recentrer les débats sur les questions de la responsabilité des enseignants et de leur efficacité.

Améliorer les contrôles des états de paie et des primes et indemnités. En ce qui concerne les contrôles des états de paie, il convient de mettre en priorité l'élimination des paiements aux « enseignants fantômes » et purger les états de paie. Parmi les autres mesures courantes de gestion des finances publiques s'inscrivant dans cette logique, l'on peut citer l'intégration des registres du personnel et les états de paie et la réalisation de rapprochements entre ces fichiers, les contrôles internes des modifications apportées aux registres du personnel et les états de paie, et les audits de conformité de la paie pour détecter les éventuelles anomalies dans le système de contrôle. Les formalités relatives aux congés et aux déductions salariales, le cas échéant, doivent également

être renforcées. Un problème connexe concerne les contrôles sur les indemnités, en particulier des indemnités de déplacement, lorsqu'il s'agit de postes de dépense importants.

Instaurer des mesures de redevabilité pour réduire l'absentéisme non autorisé des enseignants. Réduire l'absentéisme non autorisé en classe passe par la mise en œuvre d'actions de la part de la direction des établissements pour motiver et surveiller le personnel enseignant, tandis que pour réduire l'absentéisme quand il est situé au niveau de l'école, un recours hiérarchique est nécessaire pour que des mesures disciplinaires puissent être prises.

Améliorer l'efficacité des dépenses non salariales. Si les ministères de l'éducation augmentent leurs dépenses en intrants non salariaux, comme recommandé, les systèmes de gestion des finances publiques devront être considérablement renforcés pour en assurer l'efficacité, en particulier en prévoyant de contrôles adéquats pour prévenir la corruption et la fraude et empêcher l'accumulation des arriérés de dépenses.

Cependant, il est important de reconnaître que les processus de gestion des finances publiques diffèrent en fonction du type d'intrant. Le tableau 5.10 met en évidence les principaux problèmes à résoudre pour certains des intrants des plus importants. L'un des domaines prioritaires consiste à renforcer les capacités en matière de passation des marchés et de gestion contractuelle, ce qui a des incidences sur la fourniture et la qualité de certains des intrants les plus importants dans la prestation de services éducatifs : manuels scolaires, matériel pédagogique, équipement et construction d'établissements scolaires.

Renforcer les projections pluriannuelles des besoins en ressources

Projections pluriannuelles des besoins en ressources des projets. Pour développer le système éducatif de base, il faut des enseignants, des salles de classe et des écoles supplémentaires. Ces projections doivent être basées sur l'évaluation des différentes possibilités de structuration du système éducatif. Les projections concernant le premier cycle du secondaire ont d'importantes implications sur les besoins en termes de personnel enseignant (effectifs totaux et par discipline) mais aussi d'établissements, de salles de classe, d'équipement et de matériel scolaire supplémentaire. Une attention particulière doit être accordée au rapport coût-efficacité des nouvelles initiatives, en particulier lors de la planification de leur mise en œuvre à l'échelle nationale. Les projections doivent également prendre en compte les incidences sur les autres sous-secteurs (l'enseignement dans le premier cycle du secondaire, l'enseignement supérieur et l'éducation de la petite enfance en particulier) qui exerceront une pression supplémentaire sur le budget. De telles projections doivent être intégrées dans un cadre de planification et de budgétisation pluriannuel.

Renforcer les capacités des ministères de l'éducation en matière de suivi et évaluation et de collecte et d'utilisation des données. La planification et la

Tableau 5.10 Dimensions de la gestion des finances publiques liées à différents intrants du système éducatif

Intrant ou domaine	Dimensions de la gestion des finances publiques
Formation des enseignants	Critères pour la sélection des enseignants et leur affectation après leur formation initiale ; paiement de primes et d'indemnités ; contrôles internes et externes ; évaluation de l'efficacité de la formation
Manuels scolaires	Estimation des besoins pluriannuels par matière et par classe ; passation de marchés et gestion contractuelle, dont le contrôle qualité et la résolution des litiges ; distribution aux écoles et au sein des écoles ; contrôle des inventaires et de la bonne utilisation en classe
Supports pédagogiques, matériel didactique et équipement technologique	Allocations budgétaires et financement ; acquisition et mise à disposition
Construction d'écoles	Planification pluriannuelle ; critères de sélection des sites ; normes techniques et conception standardisée des écoles ; coûts unitaires ; modalités de passation des marchés ; gestion contractuelle
Entretien et réparations des écoles	Processus d'allocation de fonds et d'exécution du budget
Subventions aux écoles	Transferts financiers ; procédures fiduciaires simplifiées adaptées aux subventions aux écoles ; rôles et responsabilités des comités scolaires pour l'affectation et l'utilisation des fonds ; participation citoyenne
Examens et évaluations	Financement des examens et évaluations ; assurer la transparence
Allocations et bourses aux élèves	Transferts financiers ; sélection des destinataires ; piste d'audit pour les paiements
Supervision scolaire	Affectation de ressources pour la supervision ; planification ; sélection des écoles en fonction des risques pour différentes formes spécifiques de supervision ; activités de suivi telles que l'enregistrement des enseignants absents dans des registres appropriés et les retenues sur salaire
Dispositifs incitatifs et reconnaissance	Affectation de ressources ; calendrier du régime d'incitations ; annonce des critères de décaissement des prix et primes

Source : Compilé de Banque mondiale (2017a).

budgetisation pluriannuelles exigent un ensemble de compétences spécialisées, et notamment la capacité à évaluer différentes interventions et à utiliser des données provenant de sources multiples.

Conclusion

L'amélioration de la planification et de l'exécution du budget est un processus qui s'inscrit dans le long terme, mais on peut agir dans des domaines cruciaux à court et à moyen terme.

Tous les pays n'auront pas les mêmes priorités en termes de pilotage du budget. Ceux qui disposent des structures et processus de base devront s'attacher à améliorer l'efficacité des dépenses et à allouer des ressources supplémentaires aux dépenses qui améliorent l'apprentissage. Quant aux pays qui sont toujours aux prises avec une massification de leur système éducatif dans des circonstances difficiles, pour s'assurer que les écoles soient effectivement des

lieux d'enseignement et d'apprentissage, il faudra veiller à ce qu'elles soient toutes dotées en intrants de base – enseignants, salles de classe, manuels et matériel scolaire.

Remédier aux faiblesses de la gestion budgétaire améliore les performances du système éducatif, mais cela nécessite non seulement de disposer de systèmes de données, compétences et connaissances appropriés, mais également d'une bonne capacité de coordination, sans parler d'une volonté politique considérable. Le chapitre 6 aborde ces questions.

Notes

1. Cette typologie en groupes de pays élaborée dans le chapitre 1 permet de différencier les trajectoires de progrès des systèmes éducatifs d'Afrique sur la base de trois critères que sont le taux de scolarisation primaire brut en 2000 et en 2013, la part des enfants non scolarisés dans la population en âge d'aller à l'école primaire et taux de poursuite des études jusqu'à la fin du cycle primaire. On peut classer les pays en fonction du niveau de progression : les pays ayant le plus progressé appartiennent au groupe 1 (« pays établis »), suivis des pays du groupe 2 (« pays ayant émergé ») et du groupe 3 (« pays émergents »), les pays ayant le moins fait de progrès faisant partie du groupe 4 (« pays en retard »). Au sein de chaque groupe de pays, les pays se distinguent par l'ampleur des défis contextuels (« beaucoup de difficultés », « quelques difficultés » ou « peu de difficultés ») rencontrées vers 2000, au début de la période couverte par cette étude.
2. Les données de ce chapitre sur les dépenses publiques d'éducation sont tirées de l'ISU, car l'ISU harmonise les données entre les pays ayant des cycles d'enseignement et des formatages différents pour faciliter les comparaisons entre pays. Dans certains pays, les chiffres harmonisés peuvent ainsi différer des statistiques officielles communiquées par les gouvernements et les services nationaux de statistiques. C'est le cas de Maurice, où l'ISU et le ministère des Finances rapportent des chiffres du poids des DPE dans le PIB qui sont sensiblement différents. Ainsi, d'après l'ISU, les DPE représentaient environ 5 % du PIB de Maurice en 2016 (base de données UIS. Stat, consultée le 6 juin 2018), tandis que le ministère des Finances estimait le chiffre correspondant pour l'exercice 2016/2017 à 3,4 % (Digest of Education Statistics 2017, vol. n° 34, p. 9, République de Maurice, ministère des Finances et du Développement économique, Statistics Mauritius, février 2018, disponible à l'adresse suivante : http://statsmauritius.govmu.org/English/StatsbySubj/Documents/Digest/Education/Digest_Edu_Yr17.pdf).
3. Les tableaux de l'UNESCO sur l'aide à l'éducation font état de l'aide totale consacrée à une « éducation de base » qui englobe l'éducation primaire des enfants, l'éducation de la petite enfance, l'enseignement des compétences de la vie quotidienne pour les jeunes et l'enseignement primaire non formel des adultes, à quoi il faut ajouter dans les chiffres une partie de l'aide qui n'est pas spécifiée par niveau et une partie de l'appui budgétaire général. Étant donné que les sous-secteurs inclus dans cette définition de l'« éducation de base » ne correspondent pas à la terminologie de cet

- ouvrage (dans lequel on entend par « enseignement de base », l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), cette aide est considérée comme étant dédiée à l'éducation primaire, prise au sens large.
4. L'aide totale cumulée à l'éducation pour chacun des pays énumérés a été calculée en additionnant l'aide directe à l'éducation et 20 % du montant de l'appui budgétaire général pour chaque année comprise entre 2002 et 2014. Les montants de l'aide correspondent aux décaissements bruts de tous les bailleurs exprimés en USD constants de 2015. Les données sur l'aide sont issues de la base de données OCDE-SNPC (consultée les 27 et 28 mars 2018), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=crs1>).
 5. Les six pays d'Afrique subsaharienne où l'aide internationale représentait encore au moins 20 % des dépenses totales en éducation en 2012 étaient la Centrafrique, la Guinée, le Malawi, São Tomé-et-Principe, le Sénégal et la Sierra Leone (UNESCO, 2015).
 6. Les enquêtes ont été menées au Burkina Faso (2014), en Côte d'Ivoire (2015), en République démocratique du Congo (2012), en Éthiopie (2013), au Ghana (2013), au Kenya (2005), au Malawi (2013), au Mozambique (2009), au Nigeria (2013), en Ouganda (2014), au Rwanda (2013) et au Sénégal (2010).
 7. Une grande partie de l'aide à l'éducation est enregistrée avec un « niveau non spécifié » dans la base de données du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (OCDE/SNPC), qui est la source initiale des données figurant dans UNESCO (2016). Dans les pays d'Afrique subsaharienne, un tiers des affectations budgétaires relèvent de cette catégorie. Il est probable que la majeure partie de cette catégorie d'aide à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire passe par des programmes de soutien sectoriel. Voir les notes aux tableaux pour les estimations utilisées.
 8. Dans un certain nombre de pays, au moins 85 % des écoles ont l'eau potable ou des installations sanitaires de base sont : l'Afrique du Sud, le Cap-Vert, Djibouti, la Gambie, le Libéria, le Malawi, le Rwanda, São Tomé-et-Principe, les Seychelles et la Zambie. En Angola, en Centrafrique, en République démocratique du Congo, en Guinée, en Guinée-Bissau, au Kenya, à Madagascar, au Mali, en Mauritanie, au Niger, en Ouganda, en Sierra Leone, en Tanzanie et au Tchad, c'est le cas de 25 % des écoles ou moins.
 9. Huit pays d'Afrique subsaharienne ont un poids particulièrement réduit des dépenses en éducation dans leur PIB ou leurs dépenses publiques totales, ou les deux à fois : l'Angola, la Centrafrique, la République démocratique du Congo, la Guinée, Madagascar, le Nigeria, le Tchad et le Zimbabwe. Il n'existe par ailleurs pas de données facilement disponibles sur les dépenses pour quatorze autres pays, dont plusieurs pourraient également être concernés par des dépenses limitées dans le secteur de l'éducation, et notamment la République du Congo, l'Érythrée, la Guinée équatoriale, le Gabon, la Somalie et le Zimbabwe.
 10. Dans certains pays, cela ne serait pas possible : la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation est passée de 15 % à 27 % en Éthiopie entre 1999 et 2014 et, de manière moins spectaculaire, de 13 % à 17 % au Burundi.
 11. C'est le cadre PEFA 2011 de la Banque mondiale et pas le cadre actuel de 2016 qui a été utilisé dans les évaluations des systèmes de GFP en Afrique subsaharienne analysées dans le cadre de ce chapitre.

12. Aucune évaluation n'a été réalisée en Angola, au Cameroun, en République démocratique du Congo, à Djibouti, en Érythrée, en Guinée, en Guinée équatoriale, en Namibie, au Nigeria, en Somalie et au Tchad.
13. Bien que les ministères des finances se chargent généralement d'élaborer le budget, l'évaluation PEFA s'intéresse au fait de savoir si d'autres unités budgétaires ou des décisionnaires politiques participent également au processus pour s'assurer que le budget reflète bien les différentes politiques nationales (macroéconomiques, fiscales et sectorielles). L'évaluation PEFA détermine si le processus de préparation du budget associe l'ensemble des parties de manière organisée et participative suivant le calendrier budgétaire prédéterminé (dimension du « Caractère organisé et participatif du processus annuel de préparation »).
14. Les cinq autres dimensions de l'indicateur PEFA de « Crédibilité du budget » sont : l'« Exhaustivité des informations contenues dans la documentation » budgétaire annuelle (par rapport à une liste prédéterminée d'éléments fondamentaux et supplémentaires), la « Transparence des relations budgétaires intergouvernementales », la « Surveillance du risque budgétaire global imputable aux autres entités du secteur public », l'« Accès du public aux principales informations budgétaires » et l'« Importance des opérations non rapportées de l'administration centrale » (Secrétariat du PEFA, 2011).
15. Dans le cadre du processus de demande de financements auprès du Partenariat mondial pour l'éducation, les plans sectoriels d'éducation préparés par les pays soumissionnaires doivent faire l'objet d'une évaluation externe, souvent menée par des consultants, qui est résumée dans un rapport d'évaluation.
16. Les huit systèmes éducatifs qui ont besoin d'améliorations importantes sont le Bénin, la Gambie, le Libéria, le Nigeria, l'Ouganda, le Togo, la Zambie et Zanzibar.
17. Les revues des dépenses publiques (PER) de la Banque mondiale figurent dans les références bibliographiques de ce chapitre.
18. La subvention forfaitaire par élève en Éthiopie est d'environ 2,20 USD pour la première à la quatrième année et de 2,40 USD pour la cinquième à la huitième année. Au Lesotho, les subventions aux écoles, qui sont principalement destinées au financement d'infrastructures de petite envergure, représentent environ 0,80 USD par élève et par an. Au Kenya, les montants sont de 12 USD par élève et par an. En Ouganda, chaque école reçoit une somme forfaitaire de 40 USD par mois, plus un montant variable qui est fonction de la disponibilité des ressources au niveau de l'administration centrale et des collectivités territoriales.

Bibliographie

- ActionAid. (2015), « Levelling Up: Ensuring a Fairer Share of Corporate Tax for Developing Countries », rapport, ActionAid International, Johannesburg, Afrique du Sud.
- Baird S., McIntosh C. et Özler B. (2011), « Cash or Condition? Evidence from a Cash Transfer Experiment », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 126, n° 4, p. 1709–1753.
- Banque mondiale (2013a), « Malawi—Public Expenditure Review », rapport n° 79865-MW, Banque mondiale, Washington, DC.

- Banque mondiale (2013b), « Republic of Niger—2012 Public Expenditure Review (PER) », rapport n° 76851-NE, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2014a), « Kenya Public Expenditure Review: Decision Time—Spend More or Spend Smart? », rapport n° 94021, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2014b), « Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All: A Public Expenditure Review of the Education and Health Sectors », rapport n° AUS 5649, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015a), « Governance and Finance Analysis of the Basic Education Sector in Nigeria », rapport n° ACS14245, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015b), « Investing in Ethiopia’s Future—Education Sector Financing Review », rapport n° AUS15517, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015c), « Madagascar Public Expenditure Review 2015: Education », rapport n° 98186, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015d), « Public Expenditure Review of the Education Sector in the Democratic Republic of Congo: An Efficiency, Effectiveness, and Equity Analysis. » rapport ACS 14542, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015e), « Republic of Guinea Public Expenditure Review Volume I: Education », rapport n° 97282-GN, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015f), « Republic of Senegal Education Sector Public Expenditure Review », rapport n° ACS 14246, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2016), « Education Public Expenditure Review in Zambia », rapport n° 103780, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2017a), « Education Public Expenditure Review Guidelines », rapport n° 116334, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2017b), « Republic of Mali Public Expenditure Review of the Education Sector: Better Governance for Better Education Quality and Equity », revue des dépenses publiques, Banque mondiale, Washington, DC.
- Barrera-Osorio F., Fasih T., Patrinos H.A et Santibáñez L. (2009), *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*, collection Directions in Development, Banque mondiale, Washington, DC.
- Beasley E. R. et Huillery E. (2017), « Willing but Unable? Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality », *Policy Research Working Paper*, n° 8125, Banque mondiale, Washington, DC.
- Blimpo M., Evans D. K. et Lahire N. (2015), « Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia », *Policy Research Working Paper*, n° 7238, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bossuyt J. (2009), *Mind the GAP: Addressing the “Delivery Challenge” in European Commission Development Cooperation*, Centre d’études de la coopération au développement (CECOD), Madrid.
- Carneiro P., Koussihouédé O., Lahire N., Meghir C. et Mommaerts C. (2015), « Decentralizing Education Resources: School Grants in Senegal », *NBER Working Paper*, n° 21063, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

- CNUCED (Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement) (2015), « International Tax and Investment Policy Coherence » in *World Investment Report 2015: Reforming International Investment Governance*, p. 175–212, ONU, Genève.
- Conyers D. (2007), « Decentralisation and Service Delivery: Lessons from Sub-Saharan Africa », *IDS Bulletin*, vol. 38, n° 1, p. 18–32.
- Darvas P. et Balwanz D. (2014), *Basic Education beyond the Millennium Development Goals in Ghana: How Equity in Service Delivery Affects Educational and Learning Outcomes*, étude, Banque mondiale, Washington, DC.
- Davoodi H. R., Tiongson E. R. et Asawanuchit S. S. (2003), « How Useful Are Benefit Incidence Analyses of Public Education and Health Spending? », document de travail WP/03/227 du FMI, Fonds monétaire international, Washington, DC.
- De Guzman A.F. (2016), « Primary Textbook Expenditure in Mozambique 2011–2015 », note technique inédite pour la revue des dépenses publiques du Mozambique de 2016, Banque mondiale, Washington, DC.
- Dedehouanou S. F. et Berthe A. (2013), « Institutional Arrangements and Education Service Delivery in Primary Schools in Mali », *Journal of African Development*, vol. 15, n° 1, p. 189–220.
- Duflo E., Dupas P. et Kremer M. (2011), « Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya », *American Economic Review*, vol. 101 (août), p. 1739–1774.
- Duflo E., Dupas P. et Kremer M. (2015), « School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools », *Journal of Public Economics*, vol. 123, p. 92–110.
- Dundar H., Beteille T., Riboud M. et Deolalikar A. (2014), *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities, and Policy Priorities*, collection Direction in Development, Banque mondiale, Washington, DC.
- FMI (Fonds monétaire international) (2016), *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa Multispeed Growth*, FMI, Washington, DC.
- Gershberg, A. et Winkler D. (2004), « Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice », In : *Building State Capacity in Africa: New Approaches, Emerging Lessons*, édité par Levy B. et Kpundeh S., p. 323–356, Banque mondiale, Washington, DC.
- Glewwe P., Ilias N. et Kremer M. (2010), « Teacher Incentives », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, n° 3, p. 205–227.
- Glewwe, P., Kremer M. et Moulin S. (2009), « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, n° 1, p. 112–135.
- Gouvernement du Zimbabwe et Banque mondiale (2017), *Zimbabwe Public Expenditure Review 2017: Volume 4—Primary and Secondary Education*, Banque mondiale, Washington, DC.
- J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab) (n.d.), « Increasing Test Score Performance: What Interventions are Most Effective at Increasing Student Learning? », J-PAL, département d'économie, MIT, Cambridge, MA – <https://www.povertyactionlab.org/policy-lessons/education/increasing-test-score-performance>.

- Kayabwe S., Nabacwa R., Eilor J. et Mugeni R. (2014), « The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Uganda », *Country Note*, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO, Paris.
- Kelil H. K., Jebena D. C., Dufera D., Abdi K. et Wolde S. (2014) « The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Ethiopia », *Country Note*, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO, Paris.
- Khan Q. M., Faguet J.-P., Gaukler C. et Mekasha W. (2014a.), « Decentralization's Effects on Education, Health and Agriculture Outcomes, and on Distribution: Evidence from Ethiopia », projet de rapport, Banque mondiale, Bureau de pays Éthiopie, Addis Abeba.
- Khan Q. M., Faguet J.-P., Gaukler C. et Mekasha W. (2014b.), *Improving Basic Services for the Bottom Forty Percent: Lessons from Ethiopia*, étude, Banque mondiale, Washington.
- Kremer M., Miguel E. et Thornton R. (2009), « Incentives to Learn », *Review of Economics and Statistics*, vol. 91, n° 3, p. 437–456.
- Lagarde C. (2016), « Revenue Mobilization and International Taxation: Key Ingredients of 21st-Century Economies », discours prononcé au Forum fiscal arabe, Abu Dhabi, 22 février – <http://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp022216>.
- Lefoka P. J., Deffous E., Nyabanyaba T., Matheolane R. et Ntseke T. (2014), « The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Lesotho », *Country Note*, Institut international de planification de l'éducation (IPE), UNESCO, Paris.
- Ministère de l'Éducation de Côte d'Ivoire et ISU-UNESCO (Institut de statistiques de l'UNESCO) (2016), « Le financement de l'éducation en Côte d'Ivoire, 2006–2015: Sur le modèle des Comptes Nationaux de l'Éducation » – <http://uis.unesco.org/sites/default/files/rapport-national-cne-rci.pdf>.
- Nampota D., Chiwaula L., Lapukeni P. et Kafundu C. (2014), « The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Malawi », *Country Note*, Institut international de planification de l'éducation (IPE), UNESCO, Paris.
- Nguyen T. (2008), « Information, Role Models and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar », Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- Njihia M., Nderitu J. K., Barasa L. et Khayira C. (2014), « The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Kenya », *Country Note*, Institut international de planification de l'éducation (IPE), UNESCO, Paris.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2016), « 2016 Global Aid Prospects and Projections: From Words to Action », dépliant sur l'enquête annuelle de la Direction pour la coopération pour le développement (DCD) sur les plans de dépenses prévisionnels, OCDE, Paris.
- Ravishankar V., El-Kogali S. E.-T., Sankar D., Tanaka N. et Rakoto-Tiana N. (2016), *Primary Education in Malawi. Expenditures, Service Delivery, and Outcomes*, étude, Banque mondiale, Washington, DC.
- Secrétariat du PEFA (Dépenses publiques et responsabilité financière) (2011), « Public Financial Management Performance Measurement Framework », document-cadre, Secrétariat du PEFA, Washington, DC.
- Snilstveit B., Stevenson J., Menon R., Phillips D., Gallagher E., Geleen M., Jobse H., Schmidt T. et Jimenez E. (2016), « The Impact of Education Programmes on Learning

- and School Participation in Low- and Middle-Income Countries », *Systematic Review Summary*, n° 7, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.
- Theunynck S. (2015), « School Construction in Uganda with Focus on Universal Secondary Education and the First Phase of Universal Post Primary Education and Training—Adaptable Program Lending Program (UPPET-APL1) », rapport technique inédit, Banque mondiale, Washington, DC.
- Tsimpo C. et Wodon Q. (2014), « Measuring the Benefit-Incidence of Public Spending on Education in Burundi », document de référence pour l'ouvrage *Réaliser la promesse non tenue de l'Éducation pour tous*, UNICEF et Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), New York.
- UNESCO (2007), *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015—Will We Make It?* UNESCO et Oxford University Press, Paris.
- UNESCO (2008), *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality—Why Governance Matters*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2012), *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills—Putting Education to Work*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015), *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015—Achievements and Challenges*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet—Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO, Paris.

De la science à la prestation de services éducatifs : combler le déficit de capacité de mise en œuvre

Introduction

La plupart des ministères de l'Éducation, et tout particulièrement ceux qui n'ont toujours pas réussi à assurer une couverture universelle de l'enseignement primaire, ont de grandes difficultés à gérer les fonctions fondamentales du système éducatif, à savoir la formation, le déploiement, la rémunération, la redevabilité des enseignants ; le choix des sites des écoles et la construction des établissements ; la passation de marchés et la livraison dans les délais des manuels scolaires et des supports d'apprentissage ; la collecte, l'analyse et l'exploitation périodiques des données relatives notamment à l'apprentissage des élèves. Améliorer l'apprentissage des élèves dans l'enseignement de base requiert encore plus de capacités qu'étendre la scolarisation au niveau primaire – et les ministères de l'éducation des pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés aux deux exigences.

Par ailleurs, les systèmes éducatifs de la région sont aujourd'hui devenus vastes et complexes car leurs fonctions et leurs parties prenantes sont de plus en plus nombreuses et leur gestion est de plus en plus décentralisée. Les tâches qui leur incombent vont de la préparation législative et la modification des règles et règlements officiels aux négociations avec les syndicats d'enseignants, les associations d'écoles privées, de parents et le monde politique.

Le cadre conceptuel de cette étude, qui, comme détaillé dans le chapitre 1, vise à améliorer la qualité de l'éducation grâce à une démarche scientifique et

une mise en œuvre efficace, permet de dégager trois grands domaines ayant un impact sur l'apprentissage :

- *Les facteurs contextuels* (sociaux, culturels, économiques, politiques et sécuritaires), qui influencent le comportement et les capacités des enfants, des familles et des pouvoirs publics.
- *La sélection dans une démarche scientifique* de politiques et de programmes dans le but de produire des résultats.
- *La prestation de services éducatifs*, qui renvoie à la mise en œuvre concrète de ces politiques et programmes là où a lieu une grande partie de l'éducation formelle, c'est-à-dire au niveau des écoles et des salles des classes.

Si cette mise en œuvre s'articule autour des écoles, des enseignants et des chefs d'établissement, comme on l'a vu au chapitre 1, les interventions systémiques menées à travers un réseau d'organismes d'appui doivent veiller à ce que les écoles disposent des enseignants et responsables d'établissements nécessaires, ainsi que des installations, des supports et des outils pédagogiques et didactiques qu'il leur faut pour être véritablement efficaces. Ces organismes assurent l'élaboration de programmes d'enseignement adéquats et de manuels et autres supports pédagogiques appropriés, la préparation et le développement professionnel des enseignants, l'approvisionnement en infrastructures, matériel et équipement et leur distribution, et l'utilisation de données éducatives et des évaluations des acquis des élèves. Il ne suffit pas simplement que de telles institutions existent, encore faut-il que leurs actions soient coordonnées et axées sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Les chapitres précédents ont montré que les pays d'Afrique subsaharienne peuvent désormais compter sur l'accès à une base de connaissances riche et grandissante (notamment issue d'évaluations d'impact et d'analyses des corrélats de l'apprentissage) sur les interventions susceptibles de stimuler l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, y compris ceux de la région. Qu'une intervention, programme ou politique fonctionnant dans un contexte donné soit transposée avec succès dépendra dans une large mesure de facteurs contextuels, mais aussi de la capacité de mise en œuvre déployée.

L'analyse qui précède a montré que les pays d'Afrique subsaharienne ont fait de gros efforts pour construire des écoles, engager et déployer des enseignants, et fournir des fournitures de base tels que des manuels, des tableaux muraux, etc. Ces efforts axés principalement sur l'enseignement primaire ont permis l'émergence d'une véritable offre éducative, constituée d'un réseau d'établissements scolaires et de personnel enseignant et non enseignant, qui a contribué à l'augmentation massive des effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire. Cependant, comme l'indiquent les chapitres 3, 4 et 5, cette offre éducative souffre de lacunes importantes qui affectent le parcours scolaire des

élèves dès le début de leur scolarité et tout au long de leur éducation de base, avec une incidence particulière sur les enfants pauvres et ruraux, dont un pourcentage disproportionné n'ont pas accès à l'école. Quant au premier cycle de l'enseignement secondaire, il est resté encore à construire un réseau d'écoles et d'enseignants qui soit à même d'assurer la couverture de l'ensemble des enfants, tout particulièrement dans les zones rurales.

Les éléments primordiaux d'une offre éducative efficace ne sont pas réunis dans de nombreux pays : l'utilisation d'une langue d'enseignement appropriée, des écoles offrant des conditions minimales pour l'apprentissage, des connaissances et compétences pédagogiques adéquates de la part du corps enseignant, une répartition correcte des enseignants, un temps d'instruction suffisant et un enseignement en classe efficace. Le budget pourrait s'avérer un outil important pour améliorer la qualité et l'équité du système éducatif, s'il n'était souvent rendu inefficace en raison des insuffisances des processus de gestion budgétaire qui compromettent la prestation des services éducatifs.

En bref, les bonnes idées seules ne suffisent pas à améliorer l'apprentissage des élèves. Des individus et des institutions capables sont également nécessaires pour composer avec la complexité aussi bien de la mise en œuvre des programmes usuels que de nouvelles interventions et approches. Les cadres techniques des ministères de l'éducation de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne sont toutefois peu nombreux, avec des équipes opérationnelles souvent mal organisées, et ils ne sont donc pas en mesure d'actionner, de diriger et mener à bien les efforts nécessaires.

Dans les pays où il existe des institutions pertinentes, aussi embryonnaires soient-elles, il convient de les renforcer en assurant notamment qu'elles mènent des actions concertées et coordonnées visant à améliorer l'apprentissage des élèves. Dans de nombreux pays, ces institutions restent encore à construire ou à réorganiser. Les ministères de l'éducation doivent, de surcroît, étendre leurs capacités pour mieux comprendre les contraintes politico-économiques et surmonter les obstacles qu'elles posent en termes de mise en œuvre. Ils doivent aussi mettre davantage l'accent sur les résultats et développer une culture de l'apprentissage actif.

Ce chapitre examine cinq thématiques importantes pour renforcer les capacités de mise en œuvre :

- *la production et l'utilisation de données* pour une meilleure planification et un meilleur suivi des systèmes éducatifs des pays ;
- *la capacité technique* dans les domaines touchant à l'amélioration de la qualité au niveau du système ;
- *la coordination* entre les institutions pour mettre en adéquation les ressources et les intrants afin d'aboutir à des résultats positifs au niveau des salles de classe.

- *Des dispositifs de redevabilité et d'incitation* couvrant à la fois l'administration centrale et les prestataires de première ligne, et notamment les enseignants et les établissements scolaires.
- *La négociation et la concertation avec les parties prenantes* qui influencent la mise en œuvre des décisions, en particulier celles qui impliquent d'importantes réformes.

Les deux premières thématiques englobent des capacités qui peuvent être définies relativement facilement. Cependant, c'est grâce à des facteurs moins tangibles dont la coordination, l'engagement et la coopération que les règles sont effectivement appliquées et les ressources allouées sont utilisées comme prévu, sans toutefois oublier que ces facteurs sont eux-mêmes déterminés par les systèmes en place, les incitations à l'œuvre et les intérêts présents (Banque mondiale, 2017b). Le chapitre finit sur une ébauche d'une approche du renforcement des capacités qui prend en compte les expériences du secteur de l'éducation et d'autres encore.

La production et l'utilisation de données pour une meilleure planification et un meilleur suivi

La capacité du ministère de l'éducation à *mettre en place* et à *utiliser* des systèmes de données qui aident au suivi du secteur éducatif et à la prise de mesures pour en améliorer les performances constitue un indicateur indirect de sa capacité de mise en œuvre. Elle l'aide aussi dans ses négociations avec le ministère des finances et concourt à une gestion efficace des ressources budgétaires. Le bon sens, le discernement professionnel et les leçons tirées de l'expérience sont également d'intérêt, mais doivent compléter et non supplanter l'élaboration de politiques et la prise de décisions fondées sur des données probantes. Cette section évalue dans quelle mesure les pays d'Afrique subsaharienne collectent de telles données et les utilisent dans leurs processus décisionnels. Elle s'appuie sur des données de l'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO¹ et les complète par une enquête informelle sur vingt-six pays auprès de sources de la Banque mondiale². Bien non exhaustive, elle n'en donne pas moins un éclairage sur la qualité des données relatives à l'éducation dans la région. D'autres sources d'information ont été mobilisées : des banques de données compilées à partir des informations sur les examens et les évaluations dans les pays d'Afrique subsaharienne, des documents relatifs aux prêts consentis par la Banque mondiale, les sites d'institutions étatiques et divers rapports.

Il apparaît que plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont amélioré leurs pratiques de collecte et d'analyse de données au cours des deux dernières décennies grâce à l'appui de l'ISU et de partenaires de développement en termes

de formation et d'informatique. Le nombre moyen de pays ayant communiqué des informations sur une sélection d'indicateurs sur au moins un exercice durant chacune des périodes de référence retenues est en augmentation régulière, passant d'environ 28 pays en 2000–2004 à 37 pays en 2010–2014. Mais de grosses lacunes subsistent : des informations aussi fondamentales que le nombre d'élèves et d'enseignants ou les montants des dépenses restent souvent peu accessibles. Les données brutes peuvent exister mais ne se présentent généralement pas sous une forme utilisable par les planificateurs et les gestionnaires. De nombreux pays se trouvent donc confrontés à des problèmes majeurs dans la préparation de plans sectoriels réalistes, notamment au niveau des projections et estimations des coûts financiers, ainsi que dans le suivi de leur mise en œuvre.

Des données incomplètes sur les indicateurs de base

La plupart des systèmes d'éducation de par le monde recueillent des informations sur les élèves, les intrants pédagogiques (infrastructure, ressources humaines, budgets) et les résultats d'apprentissage. De nombreux systèmes maintiennent des niveaux élevés de confidentialité au niveau des élèves, les données nationales étant communiquées sous forme agrégée. La collecte de données sur l'éducation s'est considérablement développée en Afrique subsaharienne, mais peu de pays disposent de systèmes de données robustes et ils sont encore moins nombreux à exploiter leurs données dans l'optique d'améliorer leurs systèmes éducatifs.

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont mis en place des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), souvent appuyés par des projets financés par des bailleurs internationaux. Les SIGE recueillent des données de différentes sortes, chaque type de données répondant idéalement à un objectif de gestion différent : un premier ensemble de données concerne les élèves, un deuxième ensemble les intrants du système scolaire, dont le corps enseignant et l'infrastructure scolaire mais aussi le financement des écoles, tandis qu'un troisième ensemble porte sur l'apprentissage des élèves.

Données sur les élèves

La communication à l'ISU de données sur les indicateurs relatifs aux élèves s'est considérablement améliorée entre 2000 et 2014 (graphique 6.1). Il n'en reste pas moins que près d'un cinquième des pays d'Afrique subsaharienne ne transmettent toujours pas de données sur des variables aussi cruciales que le taux net d'admission, de redoublement, de survie scolaire ou d'achèvement dans l'enseignement primaire, ou même des données élémentaires sur l'enseignement post-primaire.

D'après les résultats d'une enquête informelle sur 26 pays auprès de sources de la Banque mondiale, seule la moitié environ des pays de la région aurait des données de qualité sur la scolarité des élèves. Seuls 14 sont considérés comme

ayant un SIGE de base « efficace », c'est-à-dire capable de fournir des informations d'une qualité acceptable et en temps utile sur la scolarité des élèves, et notamment les taux de scolarisation, de redoublement, d'abandon, de réussite par niveau de classe, de changement d'établissement et d'achèvement des cycles scolaires. Quant aux 12 pays restants, ils sont considérés comme faisant toujours face à des problèmes de fiabilité des données ou à des délais affectant leur collecte et leur publication en temps utile.

La couverture en matière de données concernant les élèves peut varier assez sensiblement. Parmi les 14 pays ayant un SIGE « efficace », exactement la moitié ont un système véritablement complet, couvrant tous les sous-secteurs de l'éducation, y compris l'enseignement supérieur³, tandis que les autres ne collectent de données que pour le primaire et le secondaire. Pour autant, là encore, sur ces 14 pays, seuls quatre pays (l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, le Ghana et la Tanzanie) assurent une couverture complète à la fois de l'enseignement public et de l'enseignement privé, neuf le faisant de façon partielle, et le Zimbabwe ne collectant tout simplement aucune information sur les établissements privés. Des différences du même ordre existent parmi les douze pays n'ayant toujours pas de SIGE de base efficace.

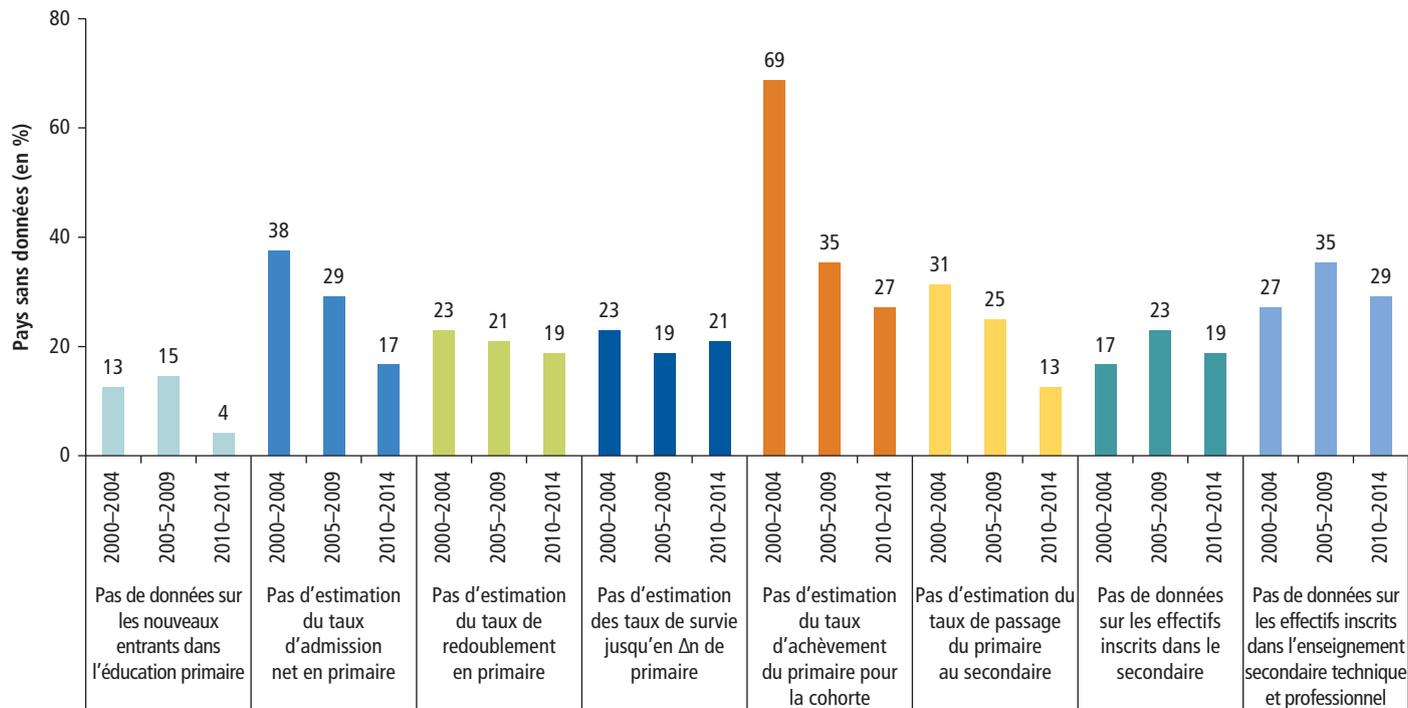
Dans presque tous les cas couverts par cette synthèse informelle, les données permettent de mesurer les effectifs par classe, âge et sexe ainsi que par école et région. Des indicateurs d'efficacité peuvent donc être calculés, et en particulier les taux de redoublement (sauf dans les pays adoptant une politique de passage automatique en classe supérieure comme le Ghana), d'abandon et de passage dans le secondaire.

Données sur les intrants du système scolaire : enseignants, infrastructure, finances

Selon les données de l'ISU (graphique 6.2), une proportion importante de pays ne recueille pas de données aussi fondamentales que le nombre d'enseignants au niveau secondaire et ou le ratio des enseignants formés que ce soit dans le primaire ou le secondaire. L'absence de données sur l'intrant le plus crucial dans la poursuite des priorités sectorielles révèle un important déficit de capacité, voire même l'incapacité, des ministères de l'éducation à travailler en coordination avec les ministères des finances (qui paient les enseignants) et les départements gérant la fonction publique. De nombreux ministères de l'éducation ne disposent pas d'un système pour collecter des données sur les enseignants obtenant des qualifications supplémentaires au cours de leur carrière.

La collecte de données sur les intrants de base s'est généralisée mais avec des degrés divers d'exhaustivité et de fiabilité. L'enquête informelle auprès de vingt-six pays a montré que l'ensemble des pays examinés collectaient des données sur les infrastructures scolaires. Elle confirme également que les données sur le nombre d'enseignants sont généralement disponibles, comme indiqué par l'ISU.

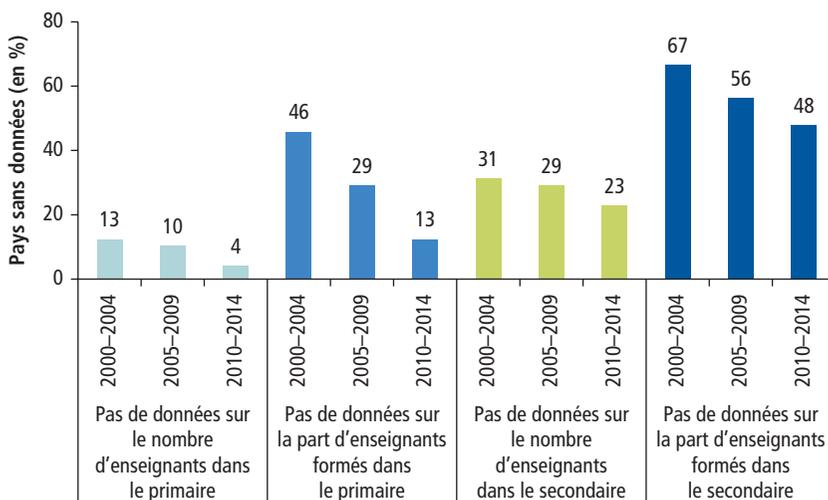
Graphique 6.1 Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données relatives aux indicateurs fondamentaux sur les élèves



Source : Analyse de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consulté le dimanche 13 août 2017), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Les pourcentages sont calculés en divisant le nombre de pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels il n'existe pas de données pour un indicateur donné par le nombre total de pays d'Afrique subsaharienne (c'est-à-dire 48). Pour éviter les fluctuations dues aux singularités dans la manière dont les données peuvent être communiquées au cours d'une année donnée, une période de cinq ans est utilisée pour déterminer si les pays ont ou non mesuré l'indicateur sur cette période. Les trois périodes de cinq années retenues sont : 2000-2004, 2005-2009 et 2010-2014.

Graphique 6.2 Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données sur des indicateurs de base sur les enseignants



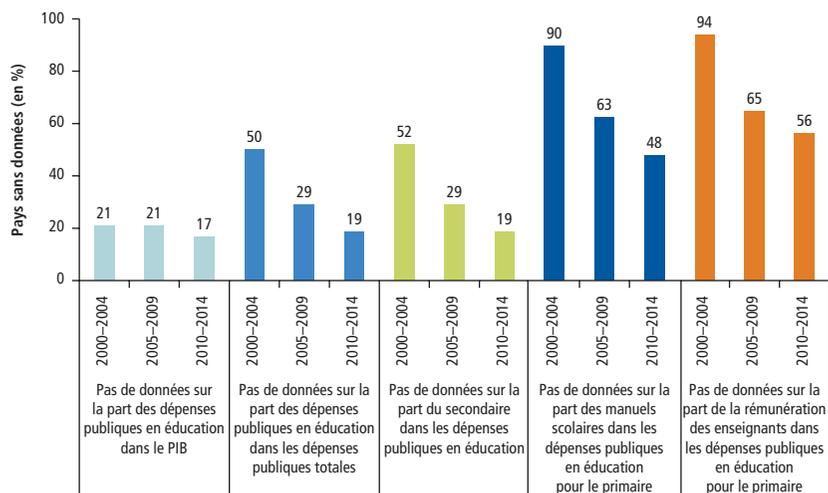
Source : Analyse de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consulté le dimanche 13 août 2017), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Les pourcentages sont calculés en divisant le nombre de pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels il n'existe pas de données pour un indicateur donné par le nombre total de pays d'Afrique subsaharienne (c'est-à-dire 48). Pour éviter les fluctuations dues aux singularités dans la manière dont les données peuvent être communiquées au cours d'une année donnée, une période de cinq ans est utilisée pour déterminer si les pays ont ou non mesuré l'indicateur sur cette période. Les trois périodes de cinq années retenues sont : 2000–2004, 2005–2009 et 2010–2014.

Cependant, d'autres données importantes sur le niveau de qualification, la rémunération et le déploiement font souvent défaut. Quatorze pays collecteraient ces données de manière fiable.

Les données sur les dépenses publiques d'éducation sont étonnamment parcellaires, alors que les ministères des finances disposent sans doute de ces chiffres. Les données de l'ISU montrent qu'un cinquième des pays ne disposent pas de données accessibles sur les dépenses publiques totales en éducation ou sur la part des dépenses consacrées à l'enseignement primaire ou secondaire dans le produit intérieur brut (graphique 6.3). Environ la moitié des pays ne sont pas en mesure de communiquer la part des dépenses publiques d'éducation consacrée à la rémunération des enseignants ou aux manuels scolaires. L'enquête informelle menée sur vingt-six pays corrobore l'existence de ces lacunes. De nombreux pays collectent des données financières sur l'éducation, mais il semblerait que seuls douze d'entre eux fournissent des dépenses ventilées par niveau d'éducation et que onze seulement collectent des données sur les finances des établissements scolaires.

Graphique 6.3 Pourcentage des pays d'Afrique subsaharienne ne communiquant pas de données sur des indicateurs de dépenses publiques d'éducation



Source : Analyse de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat) (consulté le dimanche 13 août 2017), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Note : Les pourcentages sont calculés en divisant le nombre de pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels il n'existe pas de données pour un indicateur donné par le nombre total de pays d'Afrique subsaharienne (c'est-à-dire 48). Pour éviter les fluctuations dues aux singularités dans la manière dont les données peuvent être communiquées au cours d'une année donnée, une période de cinq ans est utilisée pour déterminer si les pays ont ou non mesuré l'indicateur sur cette période. Les trois périodes de cinq années retenues sont : 2000-2004, 2005-2009 et 2010-2014.

Défis dans la coordination de la collecte des données

Relativement peu de pays seraient en mesure de faire le lien entre les données sur les élèves et celles sur les intrants scolaires, tout au plus six, si l'on se base sur l'enquête informelle. Cela démontre l'impuissance de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne à assurer la coordination entre les entités faisant de la collecte de données.

Les questionnaires du SIGE à compléter par les écoles sont souvent longs et compliqués dans la plupart des pays. Les pays qui utilisent un questionnaire court et simple se retrouvent plus souvent parmi ceux qui ont un SIGE plus efficace. Le cas du Kenya est révélateur : après avoir passé presque huit ans sans produire la moindre statistique sur l'éducation, le simple fait de simplifier le questionnaire à remplir par les établissements a conduit à la publication dans les temps de statistiques sur le système éducatif.

La nature contraignante de la collecte de données et le fardeau qu'elle fait peser sur les établissements scolaires jouent aussi sur la qualité des données. Pratiquement aucun pays n'a recours à une tierce partie indépendante pour la

validation de la fiabilité des données. Les seules exceptions sont le Mozambique et la Tanzanie, pays où l'adoption de ce processus de vérification indépendant est liée au fait que les décaissements des prêts octroyés par la Banque mondiale sont conditionnés aux résultats obtenus ; l'accent y est bien sûr mis sur les indicateurs spécifiques présentant un intérêt dans ce cadre.

Le mode de diffusion des données éducatives habituellement privilégié par les pays d'Afrique subsaharienne est celui de l'édition d'une brochure annuelle, complété dans le cas de l'Afrique du Sud, de la Gambie et de la Zambie, trois pays dotés d'un SIGE de base efficace, par la publication des tableaux de bord des établissements scolaires. En Afrique du Sud, au Burkina Faso, en Gambie, au Ghana et au Mozambique, les statistiques sur l'éducation sont également accessibles sur le site Internet du gouvernement.

Une dernière observation issue de l'enquête informelle : il semblerait que le processus qui a permis à plusieurs pays de maintenant disposer d'un SIGE de base produisant des données à jour et de bonne qualité leur permettant de suivre les progrès réalisés dans la poursuite de l'universalisation de l'éducation primaire et de l'amélioration de l'accès aux niveaux plus élevés ait été long et la montée en charge progressive. Pour cinq de ces quatorze pays dotés d'un bon SIGE, cela ne fait que quelques années que les données sont effectivement collectées dans les temps et de bonne qualité : depuis 2010 pour la Gambie et le Mozambique, 2014 pour le Kenya et 2016 pour le Malawi et la Tanzanie. Les progrès obtenus dans ces pays, comme dans la plupart des autres, l'ont été grâce à un important soutien de bailleurs internationaux. Seuls l'Afrique du Sud et le Zimbabwe n'ont pas reçu de soutien régulier de bailleurs ; le Burundi et la Zambie n'ont quant à eux reçu qu'un soutien modeste. Cependant, les systèmes financés par des bailleurs internationaux peuvent entraîner des problèmes spécifiques, comme détaillé ci-dessous.

Défis liés aux systèmes de données financés par des bailleurs internationaux

Une particularité de la majorité des pays d'Afrique subsaharienne est que leurs systèmes SIGE ont été mis en place et exploités grâce à des financements fournis par des bailleurs internationaux, souvent dans l'idée de permettre le suivi des cibles et des objectifs de l'Éducation pour tous. Les efforts de promotion de la préparation de « plans sectoriels d'éducation crédibles » par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME, anciennement l'*Initiative Fast Track*) depuis le milieu des années 2000 ont également contribué à cette tendance. On a vu au chapitre 5 qu'en dépit d'investissements importants, dans la quasi-totalité des vingt pays dont les plans sectoriels ont été évalués, le SIGE était problématique et conduisait à de fortes inefficiences dans la collecte, la présentation, l'analyse et l'utilisation des données.

Le manque de cohérence entre les projets financés par différents bailleurs, tant multilatéraux que bilatéraux, se répercute dans les SIGE et est à l'origine d'asymétries entre les composantes intangibles (savoir-faire et connaissances,

qualifiées de *software*) et tangibles (les équipements, ou *hardware*) des systèmes, de la production de questionnaires compliqués et parfois redondants, et ainsi de suite. Un autre problème concerne la pérennité de ces systèmes puisque les ressources ne permettent pas d'en financer la maintenance (et notamment les mises à jour techniques) et qu'il manque des ressources humaines essentielles. Quand les financements des bailleurs cessent, les coûts récurrents de maintenance sont rarement prévus dans les montants nécessaires dans le budget national. Le fait que le Kenya n'ait pas eu de données de base de SIGE pendant près de huit ans tient à une combinaison de ces facteurs.

Des données limitées sur la réussite scolaire

L'ensemble des pays organisent des examens en fin de cycle⁴, ceux de la fin du second cycle du secondaire étant généralement inspirés du système français, anglais ou portugais. Les examens sont principalement utilisés pour sélectionner les élèves admis au niveau supérieur mais aussi assez souvent pour les affecter aux différents établissements. Parce qu'ils ont été conçus à une tout autre fin, ils ne constituent toutefois pas des indicateurs fiables de performance du système éducatif.

De nombreux pays mesurent la performance de leur système éducatif grâce à des évaluations nationales, régionales ou internationales. Comme indiqué au chapitre 2, environ 25 pays d'Afrique subsaharienne participent régulièrement à des évaluations internationales et régionales du type PASEC, SACMEQ ou TIMSS. Vingt-neuf pays ont procédé, régulièrement ou par intermittence, à des évaluations nationales des acquis de l'apprentissage des élèves dans différentes classes et niveaux au cours des deux dernières décennies (UNESCO, 2015). La plupart de ces pays évaluent régulièrement les élèves du primaire. Certains pays sont même engagés depuis longtemps dans ces évaluations nationales. En Zambie par exemple, la première évaluation nationale du cycle primaire a été réalisée en 1999, avec des évaluations de suivi périodiques (en 2001, 2003, 2006, 2008 et 2012).

Un nombre limité de pays d'Afrique subsaharienne (dix pays) réalisent également des évaluations basées sur des échantillons d'élèves de l'enseignement secondaire : la Gambie teste l'apprentissage des élèves en huitième année, l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana, Maurice, le Nigeria, l'Ouganda, la Tanzanie et la Zambie en neuvième année, et l'Éthiopie en quatrième, huitième, dixième et douzième années. La périodicité de ces évaluations varie selon les pays⁵.

Si de nombreux pays africains procèdent désormais des évaluations nationales ou participent à des évaluations internationales, tous n'assurent pas un suivi dans le temps de la qualité de l'éducation de même qualité et ne mettent pas autant à profit ces données pour l'élaboration des politiques éducatives. De nombreuses initiatives sont relativement récentes et la participation est loin d'être systématique.

Sur les 43 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels des informations sont disponibles, 14 organisent régulièrement des évaluations nationales (à un rythme le plus souvent bisannuel et parfois annuel) et participent à des évaluations internationales. Les résultats des évaluations nationales de certains pays sont comparables dans le temps et pourraient être utilisés pour suivre les progrès réalisés.

Seize autres pays participent à des évaluations régionales ou internationales sans pour autant mener d'évaluation nationale (c'est notamment le cas du Botswana et du Tchad), seulement sous forme d'un projet pilote (comme le Cameroun) ou n'en ont organisé qu'une seule fois à ce jour (comme au Burundi). On a aussi le cas des pays qui procèdent à des évaluations nationales régulières mais ne participent à aucune évaluation régionale ou internationale (comme l'Éthiopie) ou ne l'ont fait qu'une seule fois (comme la République démocratique du Congo et la Mauritanie).

Développer les capacités techniques pour améliorer la qualité de l'éducation

Un enseignement et un apprentissage efficaces en classe requièrent un ensemble de capacités techniques au niveau du système éducatif. Les domaines clés sont l'élaboration des programmes, et notamment la politique sur les langues d'enseignement ; le recrutement, la formation continue et l'appui aux enseignants ; l'élaboration, la production et la distribution de manuels et de supports pédagogiques ; les évaluations d'apprentissage ; la direction des établissements scolaires et les dispositifs d'appui ; et la construction d'établissements scolaires. L'élargissement de l'infrastructure institutionnelle nécessaire pour développer et alimenter ces capacités techniques d'appui à l'apprentissage à l'échelle du système éducatif ne s'est pas fait en proportion de l'augmentation spectaculaire de la scolarisation dans le cycle primaire. Dans certains pays, de nombreuses institutions capitales n'existent pas encore, tandis que dans beaucoup d'autres, elles ne sont pas complètement opérationnelles. Comme on pouvait s'y attendre, bon nombre de pays parmi les plus pauvres dépendent fortement de l'assistance technique fournie par les bailleurs.

Les pays qui ont réalisé les plus grands progrès en matière d'éducation, issus du groupe 1⁶, ont créé des réseaux d'institutions avec des mandats, des rôles et des responsabilités relativement clairs : c'est le cas de l'Afrique du Sud, du Botswana et de Maurice en particulier. Bien que toujours freinées par un manque d'expertise technique et parfois par des insuffisances de ressources, ces institutions permettent aux pays de procéder à des révisions régulières de leurs programmes d'enseignement, d'améliorer les programmes de formation des enseignants, de préparer de nouveaux manuels scolaires et supports

d'apprentissage et d'organiser périodiquement des évaluations nationales de l'apprentissage.

Deux autres pays du groupe 1 sont encore au stade de la mise en place de l'infrastructure institutionnelle requise : le Ghana et le Kenya. Au Ghana, la réforme de l'éducation nationale de 2007 et la loi sur l'éducation de 2008, qui ont fait passer le nombre d'années de scolarité obligatoires à onze ans, ont créé de nouveaux organismes pour améliorer la qualité : le Conseil national d'inspection (*National Inspectorate Board*), le Conseil national du curriculum et de l'évaluation (*National Council on Curriculum and Assessment*) et le Conseil national des enseignants (*National Teaching Council*). Mais une décennie plus tard, ces institutions n'étaient toujours pas dotées du personnel et des financements nécessaires à leurs mandats. Au Kenya, suite à l'adoption en 2010 d'une nouvelle constitution et de nouvelles lois organiques, les mandats des institutions existantes (dont la Commission pour le service des enseignants ou *Teachers Service Commission*) ont été clarifiés et plusieurs nouvelles institutions ont été créées. On peut citer l'Institut kenyan du développement des programmes (*Kenya Institute of Curriculum*), la Commission des normes et de l'assurance qualité de l'éducation (*Education Standards and Quality Assurance Commission*), le Conseil national pour l'éducation nomade au Kenya (*National Council for Nomadic Education in Kenya*), le Conseil national d'éducation (*National Education Board*) et les conseils d'administration des établissements scolaires et des districts scolaires. Certaines de ces institutions sont aussi un instrument de redevabilité. Faute de personnel et de ressources, aucune de ces nouvelles institutions n'est cependant encore pleinement fonctionnelle.

Dans plusieurs pays, la prolifération des institutions a donné lieu à des redondances. En l'absence d'une direction efficace et de ressources suffisantes, il s'ensuit que les enseignants et les écoles reçoivent dans les faits peu de soutien pour améliorer l'apprentissage. Le Nigeria dispose d'un réseau impressionnant d'institutions chargées de la formation initiale des enseignants, d'institutions veillant à la qualité de ces dernières et d'organismes ayant pour mission d'améliorer la qualité des établissements scolaires (comme indiqué dans l'encadré 6.1). Le Service fédéral d'assurance de la qualité de l'éducation (FEQAS – *Federal Education Quality Assurance Service*), par exemple, a un mandat étendu, celui de faire progresser la qualité des écoles par le biais d'inspections, de renforcer les capacités et donne des directives aux États et aux collectivités locales. Le nombre d'inspecteurs pédagogiques est toutefois insuffisant, leur sélection et leur recrutement manquent parfois de transparence et les ressources sont limitées. Les inspections scolaires ne suivent pas une procédure normalisée et ne ciblent pas assez l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Kotirde et Yunos, 2015). Des institutions différentes ont clairement des fonctions comparables ou qui se recoupent – trois institutions ont par

ENCADRÉ 6.1**Institutions impliquées dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Nigeria**

Au Nigeria, de nombreuses institutions largement autonomes sont amenées à jouer un rôle dans l'amélioration de la qualité des enseignants et des processus pédagogiques dans les écoles. Ces organisations parapubliques sont dotées de ressources insuffisantes et leurs compétences se chevauchent par endroits, elles ne s'inscrivent donc pas encore dans une approche cohérente pour permettre d'améliorer le système d'apprentissage global. Les plus importantes sont :

- La Commission nationale des instituts de formation des enseignants (NNCE – *National Commission for Colleges of Education*) : la NNCE conseille le ministère fédéral de l'Éducation, coordonne tous les aspects de la formation des enseignants dans les programmes d'enseignement supérieur de cycle court de l'ensemble du pays et supervise les Collèges d'éducation (COE – *Colleges of Education*), qui sont des instituts supérieurs de formation des enseignants. Elle fixe des normes minimales pour tous les programmes de formation des enseignants, examine les programmes d'études des Collèges d'éducation et accrédite leurs programmes tous les cinq ans.
- La Commission universitaire nationale (*National Universities Commission*) : la NUC approuve les projets de création d'établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes diplômants et accrédite les programmes d'études universitaires, y compris ceux ayant trait à la formation d'enseignants. Elle est veille à la mise en œuvre de l'assurance qualité de ces programmes universitaires.
- Le Conseil nigérian d'enregistrement des enseignants (*Teachers Registration Council of Nigeria*) : le TRCN accrédite, contrôle et supervise les établissements de formation des enseignants afin de s'assurer qu'ils répondent aux standards nationaux et internationaux minimums, et notamment les Collèges d'éducation, les facultés et instituts universitaires, les écoles dépendant des instituts polytechniques et l'Institut national des enseignants (*National Teachers Institute*). Le conseil gère également l'enregistrement et la certification des enseignants qualifiés et organise des stages pour les nouveaux diplômés en vue de leur certification. Le TRCN met également en œuvre le programme de perfectionnement professionnel continu obligatoire (*Mandatory Continuing Professional Education*) qui vise à assurer que les compétences des enseignants sont à niveau. Les enseignants doivent renouveler leur certification tous les trois ans, celle-ci étant notamment liée à l'achèvement de leur plan de perfectionnement professionnel.
- L'Institut national des enseignants (*National Teachers Institute*) à Kaduna : la NTI propose des programmes de formation continue des enseignants pour aider les enseignants stagiaires à obtenir leur certification et les enseignants en exercice à mettre à niveau leurs qualifications *via* un système d'apprentissage à distance.

(suite page suivante)

Encadré 6.1 (suite)

- Le Service fédéral d'assurance de la qualité de l'éducation (*Federal Education Quality Assurance Service*) : le FEQAS, qui dépend du ministère fédéral de l'Éducation, est responsable des inspections des établissements du primaire et du secondaire et de la mise en œuvre des standards relatifs aux programmes d'études et à la pédagogie par le biais d'évaluations intégrales des établissements, d'évaluations spéciales et d'un processus d'accréditation. Il collabore avec les agences concernées pour évaluer la pertinence du matériel didactique ; veille à ce que des normes minimales et uniformes soient respectées dans les pratiques éducatives à travers le pays ; entreprend de renforcer les capacités des inspecteurs, enseignants, représentants au conseil pédagogique, directeurs d'établissement et autres personnes impliquées ; élabore et examine des instruments permettant de contrôler l'efficacité des établissements ; et fournit des directives et une aide aux États fédérés et aux autorités éducatives des collectivités locales pour la conduite des évaluations.

Source : Analyses basées sur des informations extraites du site web du ministère fédéral de l'Éducation du Nigeria, <http://www.education.gov.ng/>.

exemple le pouvoir d'accréditer les programmes de formation des enseignants. Aussi, malgré l'existence de nombreuses institutions, la qualité de l'offre éducative reste médiocre et les résultats d'apprentissage également.

L'incapacité à développer, produire et distribuer des manuels scolaires, qui constituent souvent le seul support didactique pour les élèves, est l'une des grandes lacunes de la capacité technique de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, et elle peut et doit être comblée (Fredriksen, Brar et Trucano, 2015). Alors que d'autres régions ont pu assurer la disponibilité de manuels scolaires pour chaque enfant, les pays d'Afrique subsaharienne ont des coûts unitaires relativement élevés et ont tendance à ne pas financer les manuels sur leurs propres budgets mais à dépendre de financements externes. Un autre problème est l'absence de mécanismes d'assurance qualité garantissant que les manuels répondent aux standards minimaux en matière de contenu et de conception.

L'absence continue de capacités locales et les coûts unitaires élevés peuvent parfois s'expliquer par des facteurs politico-économiques aussi bien nationaux qu'internationaux. Ceux-ci doivent être surmontés pour permettre aux pays d'Afrique subsaharienne de faire progresser l'apprentissage. En fait, les compétences, les structures organisationnelles et les processus opérationnels nécessaires à la production et à la distribution des manuels sont maintenant assez standardisés, et il existe plusieurs modèles qui pourraient être adaptés aux contextes des différents pays d'Afrique subsaharienne. Lorsque qu'il n'est pas

possible de développer des manuels scolaires dans le pays, les services de développement et d'impression peuvent être externalisés, mais il faut veiller à développer la capacité à formuler des spécifications techniques de besoins et à gérer les contrats et les questions de droits d'auteur.

L'évaluation de l'apprentissage est un sujet qui montre bien les défis auxquels doivent faire face les pays d'Afrique subsaharienne avant de pouvoir se constituer un vivier d'experts techniques et les arbitrages auxquels ils devront procéder. La plupart des pays ont des organisations bien développées leur permettant d'élaborer et d'organiser les examens. Cependant, la conduite des évaluations d'apprentissage est encore relativement limitée malgré les investissements importants consentis dans ce domaine dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne par les bailleurs internationaux. Les contraintes principales ont trait (a) aux compétences nécessaires pour développer des tests valables et fiables, et notamment des tests permettant de suivre les progrès au fil du temps, (b) aux solutions logicielles adaptées pour le développement de tests, et (c) à la capacité à communiquer et utiliser les données (Lockheed, 2008).

Le renforcement des capacités dans ce domaine demande des investissements à long terme, des améliorations continues, ainsi que des arbitrages inévitables. Dans certaines circonstances, on peut préférer une approche plus pragmatique axée sur l'emploi par les enseignants d'évaluations formatives visant à améliorer l'enseignement en classe. Bien que les progrès en matière d'apprentissage constituent la mesure idéale pour évaluer la performance d'un système éducatif, d'autres indicateurs liés à l'apprentissage (comme par exemple le temps d'enseignement réel, par opposition au temps d'enseignement officiel) qui correspondent mieux aux capacités techniques et administratives des pays peuvent s'avérer utiles pour améliorer la qualité du système éducatif.

De façon générale, une série de problèmes communs affectent le fonctionnement de ces institutions techniques essentielles : l'absence de mandats clairs (ou parfois, au contraire, trop ambitieux) et une définition imprécise des compétences correspondantes ; des structures de gouvernance inefficaces dotées d'une autonomie insuffisante et de mécanisme de redevabilité lacunaires ; des ressources humaines inadéquates du fait de systèmes recrutement et de formation qui limitent le type de profils pouvant évoluer dans les institutions publiques ; des ressources physiques insuffisantes ; et des ressources financières insuffisantes et irrégulières. Des investissements doivent également être réalisés dans la formation continue du personnel qualifié afin que tout le monde puisse rester au fait des évolutions dans leurs domaines d'expertise.

Au vu des ressources financières et humaines qui sont nécessaires pour développer des institutions techniques réputées et capables d'effectuer un travail de qualité, il est important se concentrer sur les institutions les plus stratégiques. Les axes prioritaires de la réorganisation et le renforcement des institutions clés (ou la création de nouvelles institutions) sont ceux de la réforme des structures

de gouvernance, des mécanismes de redevabilité et des mesures visant à attirer et à fidéliser des professionnels compétents. On peut, dans les pays où ces objectifs seraient trop coûteux à mettre en œuvre, envisager le recours à l'expertise d'institutions transfrontalières.

Coordonner les institutions pour mettre en adéquation les ressources et les intrants

L'amélioration de l'apprentissage passe par la capacité à coordonner et à harmoniser toutes les institutions qui fournissent des ressources et des intrants d'apprentissage et à veiller qu'ils soient réunis dans les salles de classe. Par exemple, les institutions qui dispensent la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu aux enseignants, celles qui fournissent des manuels et des supports pédagogiques et celles qui se chargent d'organiser les examens et les évaluations doivent coordonner leurs efforts pour assurer que les contenus soient harmonisés. Cela s'est avéré difficile pour les ministères de l'éducation en raison des exigences importantes en termes de capacité organisationnelle.

Comme mentionné précédemment, l'absence de manuels scolaires adéquats dans les classes d'Afrique subsaharienne relève d'un manque de capacité technique pour gérer leur conception, leur production et leur distribution avec un bon rapport coût-efficacité. Mais même dans les pays qui se sont engagés à fournir des manuels à chaque enfant, des défaillances dans la coordination entraînent des retards et des problèmes logistiques dans la livraison des quantités requises à chaque école. L'une des principales raisons tient à l'échec de la coordination entre les quatre entités principales fonctionnant sous l'égide des ministères de l'éducation : (a) le conseil des programmes ou du curriculum, qui définit les spécifications techniques et les disciplines ; (b) la cellule de planification et de budgétisation, qui évalue les besoins matériels et financiers ; (c) les unités administratives déconcentrées et les établissements scolaires, qui jouent un rôle dans la prévision de la demande et la distribution des manuels ; et (d) le service des achats, qui assure l'acquisition des manuels en lançant des appels d'offres et en gérant les contrats.

L'une des tâches les plus difficiles à mener dans les environnements à faible capacité concerne les changements des programmes d'études et la suite des modifications apportées en aval dans les manuels, les supports d'enseignement et d'apprentissage, les méthodes d'évaluation, la formation des enseignants et les solutions d'appui aux enseignants. L'examen des changements récemment intervenus dans les programmes d'enseignement d'un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne montre qu'il n'y a pas eu de changements concomitants dans les programmes de formation des enseignants, y compris en ce qui concerne l'utilisation des langues nationales dans les classes (Pryor *et al.*, 2012).

Cela traduit l'absence de mécanismes de coordination horizontale entre le ministère de l'Éducation et les établissements de formation des enseignants pour garantir que les programmes de formation initiale des enseignants soient harmonisés avec les nouveaux programmes. Le problème est particulièrement grave dans le cas des programmes de formation des enseignants du secondaire, lesquels sont proposés par des établissements de l'enseignement supérieur qui sont généralement autonomes, et notamment des universités.

Le peu de progrès concrets réalisés par un grand nombre de pays qui avaient adopté il y a déjà quelques années le principe de l'Éducation pour tous s'explique notamment par ces difficultés de coordination. Les problèmes de coordination liés à la mise en place des réformes de l'éducation de base deviendront de plus en plus pressants au fur et à mesure que la dynamique engagée pour atteindre les objectifs de développement durable (ODD) d'ici 2030 montera en puissance. Atteindre les cibles des ODD en matière d'éducation demande une planification et un séquençage minutieux des différents éléments contribuant au processus éducatif, impliquant diverses institutions aux capacités très différentes. Pour une bonne coordination, il faut d'abord un leadership politique et technique solide et créer des structures organisationnelles flexibles à même de faciliter collaboration et la prise de décisions.

Un processus bureaucratique de coordination faisant intervenir une prolifération de structures paralysées par une incapacité à prendre des décisions n'irait pas dans le sens voulu. En particulier, avec leur hiérarchie trop pesante, les « comités de coordination » s'avèrent rarement efficaces pour générer de la coordination. L'encadré 6.2 illustre un exemple de mécanismes de coordination médiocres impliquant trois ministères de l'éducation en Côte d'Ivoire.

Les activités de coordination, en particulier avec les échelons inférieurs de l'État et de l'administration, sont rendues plus difficiles en l'absence ou l'insuffisance d'infrastructures de transport et de communication. Même une tâche relativement simple comme la distribution de manuels scolaires exige un haut niveau d'encadrement et d'implication. Quand le contexte est difficile à ce point, il peut être utile d'adopter comme ligne directrice de limiter les réformes et les tâches à celles qui sont les plus cruciales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage en classe.

Redevabilité et dispositifs incitatifs pour améliorer la performance et les résultats d'apprentissage

L'incapacité à fournir les intrants requis pour l'enseignement et l'apprentissage aux établissements scolaires, l'absentéisme élevé des enseignants tant à l'école que dans les salles de classe et les mauvais résultats d'apprentissage à travers la région ont fait ressortir les faiblesses du cadre global de redevabilité entre

ENCADRÉ 6.2**Les déboires bureaucratiques de la coordination de l'éducation en Côte d'Ivoire**

La Côte d'Ivoire compte trois ministères chargés des questions éducatives : le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation de base, le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Pour faciliter la coordination entre ces ministères, un comité de coordination interministérielle a été mis en place, mais il a été largement inefficace. Créé par décret du Premier ministre pour assurer le suivi de la mise en œuvre des programmes d'éducation, ce comité réunit le président de la République, le Premier ministre, les ministres responsables de la planification et des finances et les trois ministres de l'éducation. Le comité est censé se réunir une fois par trimestre ou chaque fois que nécessaire.

La présence du président de la République et du ministre des Finances au sein de cet organe avait été pensée pour faciliter la prise de décision, mais dans la pratique elles rendent difficile son fonctionnement. Un groupe de travail, la « Task-Force Sectorielle », a été formé sous la direction collective des trois ministres du secteur de l'éducation pour aider le comité dans sa mission. Ce groupe s'appuie sur les trois directeurs de cabinet des ministres et est dirigé par un coordinateur et deux coordinateurs adjoints. La *task-force* sectorielle n'a pas de budget propre pour entreprendre ses activités de coordination, mais dépend des ministères eux-mêmes. De ce fait, elle est restée largement inefficace en raison de ses ressources humaines et financières limitées, ainsi que de l'absence de compétences claires lui permettant de faire appliquer des décisions ou d'en assurer le suivi.

Source : Banque mondiale (2017a).

l'administration centrale et les prestataires de première ligne d'une part, et l'État et l'ensemble de la société d'autre part. Les comportements de recherche de rente et le clientélisme pratiqués dans l'administration publique dans son ensemble se ressentent aussi dans le secteur de l'éducation.

Ces préoccupations ont conduit à la mise en place d'initiatives visant à améliorer la redevabilité et à renforcer les dispositifs incitatifs, notamment au niveau des enseignants et des établissements scolaires. Les évaluations d'impact rigoureuses de ces interventions dans les pays à revenu faible ou intermédiaire sont relativement peu nombreuses, comme relevé au chapitre 2.

Les mesures incitatives ciblant les enseignants n'ont jamais eu qu'une relative faible incidence sur les performances des enseignants et les résultats des élèves dans les dix études passées en revue par Snilstveit *et al.* (2016). Une seule de ces études a été menée en Afrique subsaharienne (au Kenya). Dans les neuf études portant sur le suivi communautaire, les impacts sur la scolarisation et

l'apprentissage sont mitigés (là encore, une seule d'entre elles concernait l'Afrique subsaharienne, le Kenya plus précisément). De même, la gestion autonome des écoles a eu des effets limités, comme indiqué au chapitre 5.

Une autre synthèse récente sur le sujet des mesures incitatives et de la redevabilité dans l'éducation a également montré que la conception même des programmes d'incitation des enseignants joue un rôle primordial (Arcia, 2014). Plus précisément, les mesures incitatives individuelles peuvent créer des effets pervers et mettre à mal la collaboration entre les enseignants d'une même école, laquelle est nécessaire pour améliorer l'apprentissage des élèves. Informer les parents et les communautés sur les avantages de l'éducation peut s'avérer utile, mais la clé de la réussite tient à la capacité des établissements scolaires et des enseignants à réellement faire évoluer leurs pratiques (Bruns, Filmer et Patrinos, 2011)

La performance des pouvoirs publics en matière d'éducation (comme dans les autres domaines du service public) et leur réactivité aux interventions de la société civile dépendent plus généralement de la nature du processus politique : la compétition politique s'organise-t-elle sur la base de programmes électoraux ou repose-t-elle sur le clientélisme ? (Devarajan, Khemani et Walton, 2014). Le clientélisme peut mener à l'octroi d'avantages indus, comme lorsque des postes dans la haute fonction publique, des emplois ou des marchés publics sont attribués en retour d'un appui électoral ou politique. Dans de tels contextes, la classe politique n'est pas structurée autour des valeurs du service de l'intérêt général et l'administration publique offre avant tout un pouvoir discrétionnaire et donc des opportunités de clientélisme. Les initiatives de redevabilité sociale et l'engagement des citoyens peuvent compléter les mécanismes formels et administratifs de redevabilité, tels que l'audit et les contrôles financiers, et réduire le clientélisme et la corruption, mais à condition d'investir dans la formation et l'éducation des citoyens et des groupes de la société civile.

La possibilité que les communautés locales puissent jouer un rôle efficace dans le suivi et l'application du principe de responsabilité dépend également de la complexité des tâches à accomplir et des formations et du soutien supplémentaires qui s'avèrent nécessaires compte tenu du niveau d'instruction relativement faible dans la plupart des pays. La gestion communautaire de la construction d'écoles s'est souvent révélée d'un bon rapport coût-efficacité dès lors que sont réalisés de modestes investissements dans la formation et la préparation d'outils et de procédures simples et qu'une supervision technique est prévue. La construction d'une salle de classe est relativement simple et bien comprise par la population, alors que le suivi de l'apprentissage des élèves ou des pratiques pédagogiques des enseignants pose plus de difficultés.

Fredriksen, Brar et Trucano (2015) soutiennent que permettre aux établissements scolaires de choisir des manuels est impraticable compte tenu des connaissances limitées des enseignants en matière de contenu et que ce ne serait

généralement pas une bonne idée en termes de coût-efficacité car le fait de multiplier les ouvrages à faible tirage augmente le coût d'approvisionnement. Par ailleurs, les communautés peuvent s'impliquer efficacement dans le suivi des livraisons de manuels et des inventaires aux écoles, pourvu qu'il y ait des remontées d'informations permettant à l'administration d'améliorer la planification logistique.

Étant donné la capacité limitée de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la conception et la mise en œuvre de programmes novateurs en matière de mesures incitatives et de redevabilité ont été largement entreprises dans le cadre de projets financés par des bailleurs ou des projets de recherche financés par des sources externes. Ces projets pilotes ne sont souvent pas pérennisés et sont rarement portés à l'échelle nationale, parfois par manque de financement mais surtout par manque de capacités techniques et administratives, sans compter le manque de volonté politique. Une intervention qui ne suscite pas un large intérêt chez les parties prenantes peut être couronnée de succès au niveau local, mais échouer lorsqu'elle est reproduite à grande échelle sans qu'ait été engagé au préalable un large processus de consultation et de concertation. Ainsi, une initiative gouvernementale au Kenya qui visait à transposer à plus grande échelle une intervention pilote financée par un bailleur externe ayant recours au recrutement d'enseignants contractuels a dû être abandonnée à cause de l'opposition des syndicats d'enseignants (Bold *et al.*, 2013).

Consulter et négocier avec les acteurs du système pour créer un consensus

Les systèmes éducatifs sont devenus de plus en plus complexes et impliquent un grand nombre d'acteurs : élus locaux et nationaux, associations de parents d'élèves, associations d'établissements de l'enseignement privé, des syndicats d'enseignants, etc. Avec leur diversité d'intérêts et de pouvoirs, ces parties prenantes peuvent affecter l'exécution des décisions, tout particulièrement lorsque de grands chantiers de réforme sont mis en œuvre.

Comme l'ont souligné les chapitres précédents, les pouvoirs publics devraient donner la priorité à l'affectation des enseignants en fonction des effectifs scolarisés et à l'amélioration de l'assiduité des enseignants, car ces deux mesures améliorent le temps d'apprentissage des élèves. Cependant, la mise en œuvre de politiques d'affectation fondées sur des règles objectives est limitée par de nombreux facteurs. L'encadré 6.3 illustre le rôle des structures de pouvoir formelles et informelles qui pèsent sur les décisions d'affectation des enseignants au Malawi, débouchant sur un système dysfonctionnel, qu'entretient un SIGE fragmenté, et qui perpétue les fortes disparités entre les districts en termes de nombres d'élèves par enseignant.

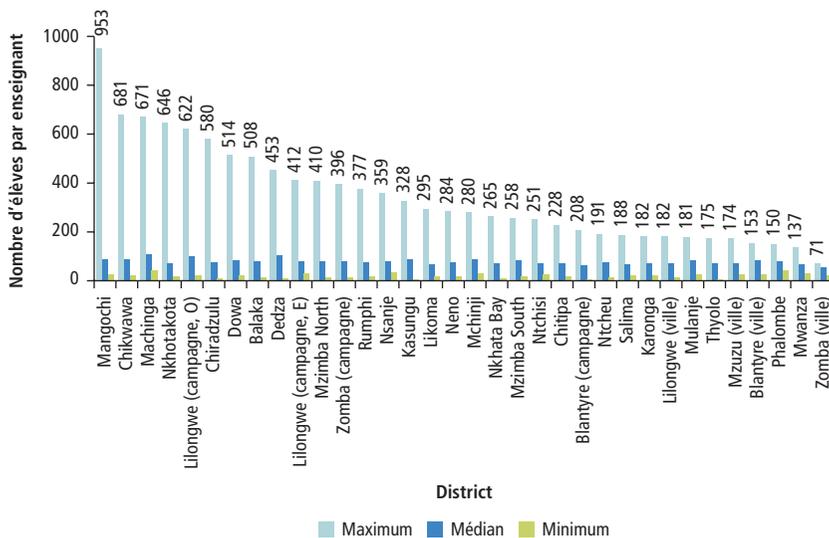
ENCADRÉ 6.3

L'ascendant des acteurs locaux sur l'affectation des enseignants au Malawi

Les fortes disparités dans le taux d'encadrement (ratio élèves-enseignants) au Malawi traduisent un problème persistant rencontré lors de l'affectation des enseignants et qui est en partie dû aux difficultés de motiver les enseignants à s'installer dans des zones rurales isolées (graphique E6.3.1). Les efforts déployés dans le passé pour résoudre ce problème n'ont donné que peu de résultats. En 2012, le gouvernement a par exemple mis en place une prime de pénibilité pour les enseignants en poste dans les zones rurales isolées, ciblant 20 % des enseignants. Mais l'absence de critères objectifs d'identification des postes à forte pénibilité a permis aux syndicats d'enseignants de faire pression sur le gouvernement et en fin de compte cette prime a été attribuée à l'ensemble des enseignants des établissements publics ruraux, ce qui a entraîné une augmentation des dépenses publiques sans pour autant réduire le niveau des disparités.

Graphique E6.3.1 Taux d'encadrement dans l'enseignement primaire dans les différents districts du Malawi

Chiffres de 2016



Source : Asim et al. (2017)

(suite page suivante)

Encadré 6.3 (suite)

Différents acteurs sont associés aux décisions relatives à l'affectation d'enseignants à des établissements spécifiques :

- Les *administrateurs d'éducation des districts (district education managers)*, qui relèvent du ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies (MOEST) et sont responsables de la gestion quotidienne des écoles. Ils pourvoient les postes de leur district devenus vacants et, pour ce faire, ils peuvent muter les enseignants entre différentes écoles, les mutations entre districts étant cependant soumis à l'approbation du ministère.
- Les *conseillers en éducation primaire (primary education advisers)* sont des agents du ministère qui travaillent au niveau des sous-districts et qui conseillent les administrateurs d'éducation des districts sur le placement des enseignants et décident souvent pour eux dans la pratique.
- Les *élus*, députés ou conseillers de circonscription, supervisent, avec les commissaires de district, l'offre de services publics, et notamment l'offre éducative.
- Les *commissaires de district*, qui, comme les élus, jouent un rôle officiel limité dans l'affectation des enseignants. Néanmoins, de manière informelle, les relations personnelles entre les commissaires de districts et les enseignants permettent à ces derniers de faire directement ou indirectement pression sur les élus.
- Les *comités de développement locaux (area development committees et village development committees)*, présidés par les chefs de village, représentants de l'autorité traditionnelle qui sont également membres de droit des conseils de district, constituent les formes d'autorité les plus proches du niveau des écoles. Les chefs de village pourraient potentiellement permettre aux communautés d'exercer une contre-pression pour assurer que les enseignants ne quittent pas les établissements manquant déjà de personnel.

Si les administrateurs d'éducation des districts sont officiellement les seuls décideurs en matière d'affectation d'enseignants au sein de leurs districts, ils sont donc dans les faits soumis à des influences venant « d'en haut » et « d'en bas ». Le respect des règles et des normes officielles est difficile dans ce contexte.

Des systèmes de données fragmentés et incohérents constituent également un problème mais les différents acteurs sont amenés par des incitations pernicieuses à perpétuer cette situation. Au Malawi, deux systèmes de données se rapportent aux enseignants : (a) un registre d'informations sur les enseignants collectées par les bureaux des administrateurs d'éducation des districts et centralisées par le ministère de l'Éducation dans un SIGE ; et (b) les états de paie tenus par le département de la gestion et du développement des ressources humaines du Cabinet du Président, qui est également le gestionnaire de l'ensemble du personnel de la fonction publique. Les deux systèmes de données ne sont pas cohérents du fait de problèmes de synchronisation des collectes et d'omissions ou d'erreurs dans la tenue des registres. Surtout, ils ne prévoient pas de clés communes permettant de faire des rapprochements entre ces

(suite page suivante)

Encadré 6.3 (suite)

différents fichiers et il est donc difficile d'identifier l'établissement dans lequel travaille un enseignant donné par exemple.

Dans le même temps, le Bureau national des statistiques gère une base de données étonnamment robuste des coordonnées géospatiales de toutes les écoles publiques du Malawi, ainsi que de la localisation des marchés des villes des sous-districts. Ces informations pourraient aider à identifier des critères objectifs et transparents pour déterminer le niveau de pénibilité associé aux différentes écoles primaires. En utilisant des données précises et à jour sur l'affectation des enseignants et le degré de pénibilité associé aux écoles, les responsables de district pourraient appliquer un système d'affectation basé sur des règles objectives, ce qui renforcerait la possibilité de parvenir à un consensus entre les différentes parties prenantes pour veiller à ce que les élèves obtiennent les enseignants dont ils ont besoin. Le ministère a récemment mis sur pied une initiative pour entreprendre cette tâche.

Source : Basé sur Asim *et al.* (2017).

Les syndicats d'enseignants constituent une partie prenante importante du secteur éducatif et il est essentiel d'avoir la capacité de négocier un consensus avec eux pour faire progresser l'apprentissage. Le nombre de syndicats d'enseignants, le nombre de leurs membres et leur capacité varient d'un pays à l'autre. Leur rôle dans les jeux politiques électoraux diffère d'un pays à l'autre, et notamment de la nature du processus politique et son degré de clientélisme. Dans les pays où la proportion d'enseignants contractuels ou communautaires est élevée, les problèmes se sont complexifiés à mesure que ces derniers se sont organisés politiquement pour revendiquer de meilleurs salaires et de meilleures conditions de travail (tels que des avantages sociaux et des contrats de plus longue durée). En l'absence d'une stratégie bien pensée et chiffrée et de capacités de négociation adéquates, tout particulièrement lorsqu'ils sont soumis aux contraintes des cycles électoraux, les gouvernements ont tendance à répondre aux exigences immédiates pour assurer des gains politiques à court terme. Dans ces pays, qui sont confrontés aux plus grandes difficultés en termes d'accès et d'apprentissage, il est possible qu'un grand nombre d'enseignants n'ayant pas le niveau d'éducation de base et les compétences nécessaires pour enseigner soient intégrés dans la fonction publique, ce qui portera préjudice aux efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Établir un dialogue stratégique avec les syndicats d'enseignants ne figure probablement pas parmi les priorités des nombreux ministères de l'éducation qui ont du mal à assurer une offre éducative de base. Cependant, une réforme éducative n'a de chances d'améliorer l'apprentissage qu'en faisant participer les enseignants à sa mise en œuvre.

Vers une approche du renforcement des capacités dans les ministères de l'éducation

Les pays d'Afrique subsaharienne se mettent en branle pour atteindre l'objectif de l'ODD 4 consistant à assurer l'éducation de base à tous les jeunes². Pour atteindre cet objectif, il faudra mobiliser beaucoup plus de capacités que ce qui est nécessaire pour simplement atteindre l'objectif d'une scolarisation primaire universelle. Bien que divers documents d'orientation d'organisations internationales aient souligné l'importance de l'apprentissage, en pratique l'accent a été mis sur les inscriptions, en partie à cause des priorités fixées par la communauté internationale. Les pays d'Afrique subsaharienne ont également nettement divergé dans leurs trajectoires en matière d'éducation et, par conséquent, dans les capacités qu'ils ont su développer.

De nouvelles connaissances ou innovations n'auront pas un impact significatif si les ministères de l'éducation, qui demeurent les principaux fournisseurs d'éducation de base, ne savent pas évaluer ces innovations, en adapter les plus prometteuses aux conditions locales et suivre l'avancement de leur mise en œuvre. Il faudra à cet effet non seulement mobiliser une expertise technique dans différents domaines mais également une capacité à coordonner, surmonter des difficultés politico-économiques, créer un consensus et générer et utiliser des données.

Le renforcement des capacités : l'offre et la demande

En effet, de nombreux ministères de l'éducation reconnaissent que les contraintes de capacité constituent souvent l'entrave la plus forte à la mise en œuvre effective des programmes. Elles sont souvent perçues comme étant principalement liées au manque de compétences techniques individuelles. Dans de nombreux ministères, des enseignants ou agents d'éducation ont été intégrés sans formation supplémentaire. Cette situation s'explique souvent par les statuts de la fonction publique, qui empêchent parfois de faire appel à des personnes aux compétences professionnelles spécialisées, ainsi que par l'absence d'un vivier de spécialistes formés dans les domaines dont dépend l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La demande exprimée par les ministères de l'éducation pour un « renforcement des capacités » est donc limitée dans sa portée (et circonscrite aux compétences des individus) et ne reflète pas les besoins en capacités du secteur dans son ensemble. Le développement des capacités est rarement vu comme une solution aux grands problèmes politico-économiques et organisationnels, aussi les besoins en capacités se traduisent rarement par une *demande effective* (Fredriksen, 2016). En outre, les dirigeants politiques, pris dans l'arène politique, peuvent avoir leur horizon limité par des échéances électorales alors même que le renforcement des capacités dans le secteur éducatif requiert un

engagement constant qui ne sera pas pris sans une forte demande de la part des ministères de l'éducation.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le renforcement des capacités a été dans une large mesure financé par des partenaires de développement agissant de manière individuelle et il s'est donc souvent agi d'efforts dispersés. Ces efforts sont généralement fournis projet par projet et le principal objectif est d'assurer le succès de la mise en œuvre du projet en question. Dans certains cas, le projet est directement exécuté par le partenaire de développement, ce qui ne permet pas d'intégrer beaucoup de capacités supplémentaires dans le système. Même lorsque les projets et leurs composantes de renforcement des capacités sont mis en œuvre par les États, comme dans le cadre des projets financés par la Banque mondiale, ils ont tendance à se concentrer uniquement sur le fait de mener à bien les activités financées au titre du projet.

Les composantes liées au « développement institutionnel » des projets de la Banque mondiale financent généralement la formation du personnel (et notamment la formation externe), de l'équipement, des voyages d'étude et des études (Fredriksen, 2016). Comme cela a été documenté par le Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale, les formations prévues dans le cadre de projets soutenus par la Banque n'ont pas entraîné de « changements substantiels du comportement sur le lieu de travail ou d'une capacité de développement améliorée » (GEI, 2008). Ils ne sont souvent pas maintenus dans le temps et n'ont globalement donc pas d'impact durable. L'expérience de décennies de « renforcement des capacités » en matière de gestion des manuels scolaires et de SIGE illustre bien cet échec, de nombreux bailleurs ayant consenti des investissements financiers considérables sans pour autant produire les résultats escomptés.

Les nouvelles approches de gestion axée sur les résultats qui sont appliquées dans le cadre de projets bénéficiant d'aide externe dans le secteur de l'éducation répondent à certaines des défaillances en matière de coordination et dans les dispositifs de redevabilité et d'incitation. Cependant, ces approches imposent également un lourd fardeau sur la collecte de données, et notamment une vérification externe (avec des coûts associés importants), qui sera parfois abandonnée une fois le projet clos. Ces approches sont souvent adoptées lorsque plusieurs bailleurs concordent sur cette approche, ce qui a pour effet de laisser de côté nombre de pays parmi les plus pauvres. Enfin, si les approches axées sur les résultats cherchent à remédier à certaines lacunes dans la capacité de mise en œuvre, elles n'éliminent pas le besoin en capacités techniques sous-jacentes, c'est-à-dire en connaissances et en expertise sur la manière dont l'apprentissage pourrait être amélioré dans le contexte propre du pays. De nombreux partenaires de développement, dont la Banque mondiale, ont donc jugé nécessaire de compléter l'approche du financement axé sur les résultats par une composante d'investissement traditionnel qui finance le « renforcement des capacités » dans des domaines techniques spécifiques.

L'offre de renforcement des capacités a également pris la forme d'initiatives multinationales, comme dans les exemples suivants :

- *Le Pôle de Dakar* (aujourd'hui la branche africaine de l'Institut international de planification de l'éducation [IIPÉ] de l'UNESCO et initialement financé par l'Agence française de développement) a apporté une assistance technique considérable aux ministères de l'éducation pour les aider à analyser les statistiques de l'éducation et s'en servir dans leur processus de planification.
- *Le Programme de développement des capacités pour l'Éducation (CapED) de l'UNESCO*, lancé en 2003, vise à renforcer au moyen de formations, d'ateliers et d'autres formes d'assistance technique les capacités dans les trois domaines prioritaires (a) de la formulation de politiques éducatives et la planification sectorielle, (b) des compétences de la vie courante et les compétences professionnelles, et (c) des enseignants.
- *Les évaluations des compétences fondamentales en lecture*, menées principalement par l'USAID, ont contribué à porter l'attention sur l'apprentissage en début de scolarité. Plus généralement, des projets de renforcement des capacités sur les évaluations de l'apprentissage sont entrepris depuis près de vingt ans.

Bien qu'utiles dans de nombreux domaines, ces efforts mettent néanmoins en évidence le caractère fragmentaire des activités de renforcement des capacités, laissant aux ministères de l'éducation, qui disposent de relativement peu de capacités et ont des problèmes pressants de mise en œuvre, le soin d'assimiler et d'appliquer les leçons des différentes interventions.

Malheureusement, il y a plus de retours sur ce qui *ne fonctionne pas* que de ce qui *fonctionne* dans le domaine du renforcement des capacités. Les expériences négatives peuvent néanmoins être utiles aux pays qui entreprennent de réduire leurs déficits de capacités. Ce qui ne semble *pas fonctionner* pour le renforcement des capacités à long terme sont les types d'assistance suivants : (a) une assistance technique financée dans le cadre de projets se terminant à la clôture de ceux-ci ; (b) les services de consultants individuels, pour transférer des connaissances au personnel technique des ministères de l'éducation ; et (c) la formation isolée de membres du personnel des ministères. Cela ne signifie évidemment pas qu'une telle assistance technique ne serait pas utile aux fins du projet ou aux fins plus larges du renforcement des capacités, mais plutôt que le recours exclusif à ces formes d'assistance technique ne produira pas de résultats.

La littérature scientifique sur la gestion du secteur public suggère également que transposer les « meilleures pratiques » des pays de l'OCDE, ou en l'occurrence des systèmes éducatifs les plus performants, dans les pays d'Afrique subsaharienne ne fonctionne tout simplement pas car les capacités administratives

préexistantes ont toute leur importance (Blum, 2014). En effet, les « meilleures pratiques » découlent d'un apprentissage continu de la mise en œuvre dans un contexte spécifique et, lorsque cette culture n'existe pas, de nouvelles pratiques ne sont pas facilement adoptées. Les analyses fonctionnelles et les réorganisations de ministères du secteur qui n'abordent pas les questions plus larges de la culture du résultat, de la responsabilité et de la culture administrative courent généralement à l'échec.

Modèles issus de programmes de gestion financière et de gestion des catastrophes

L'expérience acquise dans le renforcement des capacités des institutions financières nationales de la région et dans la gestion des risques de catastrophe par le biais de programmes d'assistance technique à long terme fournit des pistes pour le secteur de l'éducation (encadré 6.4). Dans le secteur financier, deux activités poursuivies sur le long terme, la création de centres d'assistance technique et l'Initiative FIRST pour la réforme et le renforcement du secteur financier, ont cherché à renforcer les capacités des institutions financières des pays à revenu faible ou intermédiaire par le biais de l'assistance technique, du partage de connaissances et du renforcement des institutions. Dans le domaine de la gestion des risques de catastrophe, la Facilité mondiale pour la prévention des catastrophes et le relèvement (GFDRR) permet aux pays de réduire leur vulnérabilité aux catastrophes naturelles et de s'adapter aux changements climatiques. Ces deux cas illustrent des approches de développement des capacités de haute qualité traduisant un engagement politique et financier continu et sur le long terme de la part des bailleurs, une approche coordonnée entre ces derniers, une demande exprimée par les pays bénéficiaires et une assistance technique adaptée aux contextes particuliers des pays.

La crise de l'apprentissage dans l'éducation de base est de plus en plus reconnue, que ce soit au niveau des pays ou plus particulièrement de la communauté internationale. Cette crise n'est cependant pas du même ordre que le changement climatique, les pandémies, les catastrophes naturelles ou les crises financières, l'intérêt d'atténuer ces risques apparaissant de manière plus évidente que celui d'atténuer le risque que des enfants n'acquière pas les compétences clés pour les préparer à la vie adulte. Il n'en s'agit pas moins d'un bien public mondial. Le renforcement des capacités pour faire face aux risques dans le secteur financier et dans la gestion des catastrophes a été financé de manière coordonnée et soutenue de par leur nature de bien public mondial. Des efforts similaires sont nécessaires pour renforcer les capacités au sein des ministères de l'éducation d'Afrique subsaharienne, sans quoi il est peu probable que des progrès rapides puissent assurer à tous les enfants une éducation de base complète et de qualité.

ENCADRÉ 6.4**Développement des capacités de gestion du secteur financier et de gestion des risques de catastrophe****Gestion du secteur financier**

Les différences de performance économique entre les pays d'Afrique subsaharienne peuvent s'expliquer par des cadres macroéconomiques et institutionnels plus ou moins propices à la croissance et à la résilience aux chocs. Bien que la crise mondiale de 2008–2009 ait réduit la marge de manœuvre budgétaire de tous les pays, la qualité de la gestion économique de certains pays, en termes de politiques monétaires, budgétaires, de change et d'endettement, a fait la différence et leur a permis d'enregistrer une forte croissance. Cela n'a rien de fortuit.

Au cours des deux dernières décennies, les institutions économiques et financières des différents pays ont bénéficié d'un appui externe efficace, bien géré et durable, sur le plan technique et théorique à des fins de renforcement des capacités. Ce soutien, qui a sans doute contribué aux progrès réalisés par ces institutions, est, dans son orientation, porteur d'enseignements pour le secteur de l'éducation. En témoignent les deux exemples suivants : (a) la création de centres régionaux d'assistance technique pour les institutions économiques et financières ; et (b) l'Initiative pour la réforme et le renforcement du secteur financier (FIRST).

Les centres régionaux d'assistance technique. Neuf centres de ce type ont été créés entre 2002 et 2013, dont cinq en Afrique, dans le cadre d'une initiative spéciale visant à améliorer la performance des institutions économiques et financières. Ces centres sont gérés par le Fonds monétaire international (FMI) et financés par un certain nombre de bailleurs internationaux, le FMI et les pays hôtes et bénéficiaires. Le premier centre africain, basé en Tanzanie et couvrant sept pays d'Afrique de l'Est, est axé sur le développement des capacités des ministères des finances, des banques centrales, des autorités fiscales et des instituts de statistique. Il disposait d'un budget d'environ 10 millions d'USD en 2015 et d'un budget proposé de 53,5 millions d'USD pour les cinq années suivantes. La dernière évaluation externe réalisée en 2013 est riche d'enseignements (AFRITAC Est, 2013).

Initiative pour la réforme et le renforcement du secteur financier. FIRST a été lancée en 2002, suite à la crise financière est asiatique, pour promouvoir les réformes dans le secteur financier. Un budget de 16,8 millions d'USD a été engagé à cet effet au cours de l'exercice 2015, dont 43 % ont profité à l'Afrique subsaharienne, ciblée comme région prioritaire. FIRST est financée par cinq donateurs bilatéraux, la Banque mondiale et le FMI, et est gérée par la Banque mondiale. Depuis sa création, FIRST a fourni pour 135 millions d'USD d'assistance technique au renforcement des capacités du secteur financier dans 115 pays. D'après l'évaluation externe de 2014, l'assistance technique financée par FIRST a permis aux « agences d'exécution [...] d'élaborer des stratégies de développement, de rédiger de nouvelles lois et réglementations, d'[obtenir une]

(suite page suivante)

Encadré 6.4 (suite)

assistance institutionnelle et d'organiser des exercices de simulation de crise » (DPMG, 2014).

Gestion des risques de catastrophe

La question des catastrophes naturelles constitue un autre exemple d'approche globale visant à renforcer les capacités des pays à revenu faible ou intermédiaire, axée en l'occurrence sur la réduction et la gestion des risques de catastrophe. La Facilité mondiale pour la prévention des catastrophes et le relèvement (GFDRR) est un partenariat mondial qui aide ces pays à mieux comprendre et réduire leur vulnérabilité aux aléas naturels et à s'adapter au changement climatique. Travaillant avec plus de 400 partenaires locaux, nationaux, régionaux et internationaux, la GFDRR octroie des aides financières pour de l'assistance technique, de la formation, du partage de connaissances ayant trait aux politiques et stratégies de gestion des risques de catastrophe et des risques climatiques. Au cours de l'exercice 2015, elle a accordé un soutien s'élevant à 70 millions d'USD pour des activités dans plus de 89 pays. La GFDRR est soutenue par 34 pays et 9 agences internationales.

En Afrique, la GFDRR aide les pays à développer leurs capacités de gestion des risques de catastrophe au niveau national, régional, et local. L'assistance technique couvre de nombreux secteurs. Dans le secteur de l'éducation, le Programme mondial pour des écoles plus sûres (GPSS) du GFDRR vise par exemple à améliorer les pratiques de construction des établissements scolaires pour les rendre plus sûrs (Banque mondiale, 2012, 2015).

Source : Adapté de Fredriksen (2016).

Atteindre l'objectif d'une éducation allant jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire pour l'ensemble des enfants produira des externalités positives importantes. C'est pourquoi le renforcement des capacités des ministères de l'éducation à mieux gérer leurs systèmes éducatifs présente un intérêt de l'ordre d'un bien public mondial. Pour diverses raisons, les gouvernements se montrent réticents à puiser dans leurs maigres ressources ou à emprunter quand il s'agit de renforcer leurs capacités, même lorsqu'ils se savent en situation de contraintes de capacités. Même si l'idéal serait que les gouvernements paient pour l'assistance technique en utilisant leurs propres budgets (car cela garantirait également qu'ils s'approprient le sujet), les ministères des finances ont du mal à donner la priorité à un secteur sur un autre et à justifier des dépenses de cette nature alors même qu'il existe tant d'autres besoins pressants, comme par exemple en termes de construction d'écoles. En outre, l'incapacité des ministères de l'éducation à définir clairement leurs besoins en matière de renforcement des capacités constitue également un obstacle.

Priorités stratégiques pour le renforcement des capacités dans l'éducation

À quoi pourrait ressembler le renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation ? Bien qu'un examen exhaustif dépasse le cadre de cet ouvrage, nous présentons ici quelques éléments clés.

Investir dans l'expertise technique au niveau local

Créer un vivier de spécialistes de l'éducation dans le pays grâce à des programmes universitaires ciblés. Ce vivier rassemblerait notamment des spécialistes de l'élaboration de programmes d'études, du développement de matériel pédagogique, de la formation des enseignants, des évaluations des apprentissages, du suivi et de l'évaluation, ainsi que des économistes. Des programmes de doctorat en psychométrie et dans d'autres domaines spécialisés pourraient être lancés dans plusieurs des plus grands pays, avec des accords de jumelage entre institutions nationales et internationales pour assurer un accès aux derniers progrès scientifiques en la matière. Les compétences techniques et analytiques spécialisées qui sont nécessaires à l'élaboration des politiques éducatives et à la conception des programmes doivent également être développées. Les ministères de l'éducation pourraient employer les diplômés de ces programmes tandis que les universités et les instituts de recherche pourraient également servir de centres de recherche spécialisés et contribuer au processus d'élaboration des politiques éducatives.

Améliorer les systèmes de données et promouvoir leur utilisation

Il est recommandé de mettre en œuvre trois mesures :

Mettre l'accent sur le développement d'un système de données simple et de qualité. Il est impératif de commencer par mettre en place un système de données simple mais fiable avec des données régulièrement mises à jour et centrées sur les élèves et les enseignants. L'amélioration de la qualité passe en effet par une meilleure gestion et une meilleure affectation des enseignants. Il est crucial que des ressources nationales soient investies dans le renforcement de cette capacité pour améliorer l'efficacité et l'efficience de l'utilisation des enseignants dans les pays, leurs salaires représentant une part écrasante des dépenses publiques d'éducation.

Améliorer l'utilisation des évaluations nationales de l'apprentissage pour suivre les progrès et la qualité de l'éducation. Les évaluations de l'apprentissage doivent être arrimées à certaines normes pour s'avérer utiles pour mesurer les progrès réalisés. Les pays devront de surcroît s'attacher à utiliser les données pour analyser les différences d'apprentissage, en particulier pour les populations vulnérables.

Présenter des analyses régulières, simplifiées et pertinentes aux principaux acteurs et parties prenantes du système. L'analyse des données d'évaluation de l'apprentissage devra ainsi renseigner les changements des programmes de formation

initiale et continue des enseignants, des manuels scolaires et dans d'autres processus liés à l'amélioration de l'enseignement en classe. Les institutions et les personnes participant à ces tâches devront également être formées à l'exploitation des résultats des évaluations. Pour créer un système efficace de retour d'expérience, il faudra d'abord surmonter les problèmes de coordination, mais cela peut se faire progressivement et les apprentissages de ce travail préalable pourront être appliqués plus largement dans l'appareil administratif. La présentation des données des évaluations de l'apprentissage peut également servir un autre objectif : celui de renforcer la responsabilité à l'égard des parents et des citoyens.

Augmenter la capacité de coordination

Renforcer les capacités dans le secteur éducatif par le biais d'initiatives de gouvernance plus générale. Cela peut être particulièrement utile pour améliorer la gestion des finances publiques, faciliter la réforme des politiques des ressources humaines et développer la coordination avec les entités administratives et gouvernementales décentralisées. De telles initiatives sont plus difficiles du fait des coûts de transaction liés à la coordination entre plusieurs ministères, mais elles ont également d'autant plus de chances d'aboutir à quelque chose de pérenne que plus de composantes de l'appareil étatique s'approprient le sujet.

Pallier les « défaillances de marché » dans le renforcement des capacités par une approche régionale à long terme L'idée est de surmonter le cloisonnement des activités de renforcement des capacités ayant lieu dans le cadre de projets de développement et le manque de demande effective de la part des États d'Afrique subsaharienne. Beaucoup des capacités liées au relationnel et à l'humain (la coordination, la conduite du changement et la concertation) sont d'ailleurs plus facilement acquises par l'apprentissage entre pairs, l'échange de connaissances et d'expériences sur la mise en œuvre, et la coopération entre pays. Un aspect important serait de veiller à ce que les pays participants y adhèrent effectivement.

En somme, savoir *ce qu'il faut réformer* dans un système éducatif ne constitue qu'une partie de la solution. Le plus grand défi consiste à déterminer *comment* introduire et poursuivre des réformes dans un contexte national donné. Les pays d'Afrique subsaharienne eux-mêmes sont les mieux placés pour faire avancer l'agenda du développement des capacités dans le secteur de l'éducation en mettant à profit toutes les connaissances et compétences mondiales disponibles.

Notes

1. La base de données en ligne UNESCO-ISU, UIS.Stat (<http://data.uis.unesco.org/>), a été utilisée à cette fin. En utilisant une liste d'indicateurs sélectionnés dans trois

domaines (effectifs scolarisés, nombre d'enseignants et dépenses publiques), des requêtes individuelles en ligne ont été effectuées pour télécharger des séries de données couvrant les années 2010 à 2014 pour tous les pays d'Afrique subsaharienne. Pour chacune des séries, nous avons fait le décompte du nombre de pays avec des données valides pour chaque indicateur.

2. Les données ont été collectées au moyen de questionnaires adressés au personnel de la Banque mondiale travaillant dans différents pays d'Afrique subsaharienne. Des informations ont été obtenues au sujet de vingt-six pays.
3. Les sept pays dotés d'un SIGE complet couvrant tous les sous-secteurs de l'éducation sont : l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, le Ghana, le Malawi, le Niger, le Rwanda et la Tanzanie.
4. Des données sur ce type d'épreuves sont disponibles pour l'ensemble des quarante-trois pays d'Afrique subsaharienne.
5. Les informations sur la fréquence des évaluations reposent sur l'enquête informelle sur vingt-six pays réalisée auprès de sources de la Banque mondiale ainsi que sur des recherches en ligne sur les sites web de différentes organisations procédant à des évaluations des acquis de l'apprentissage.
6. Cette typologie en groupes de pays élaborée dans le chapitre 1 permet de différencier les trajectoires des progrès des systèmes éducatifs d'Afrique sur la base de trois critères que sont le taux de scolarisation primaire brut en 2000 et en 2013, la part des enfants non scolarisés dans la population en âge d'aller à l'école primaire et taux de poursuite des études jusqu'à la fin du cycle primaire. On peut classer les pays en fonction du niveau de progression : les pays ayant le plus progressé appartiennent au groupe 1 (« pays établis »), suivis des pays du groupe 2 (« pays ayant émergé ») et du groupe 3 (« pays émergents »), les pays ayant le moins fait de progrès faisant partie du groupe 4 (« pays en retard »).
7. Cible 4.1 de l'ODD 4 : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile » (portail web des Nations unies sur les ODD, <https://www.un.org/sustainable-development/fr/education/>).

Bibliographie

- AFRITAC Est (Centre régional d'assistance technique du FMI pour l'Afrique de l'Est) (2013), « Independent Mid-Term Evaluation Phase III: October 2009 to Date », rapport d'évaluation intermédiaire final (2 vols.) par Consulting BASE pour AFRITAC EST, Fonds monétaire international (FMI), Dar es Salaam.
- Arcia G. (2014), « Incentives and Accountability in Education: A Literature Review », rapport EdData II pour l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) par RTI International, Research Triangle Park, NC.
- Asim S., Chimombo J. P. G., Chugunov D. et Gera R. M. (2017), « Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A Data-Driven Approach to Teacher Deployment », *Policy Research Working Paper*, n° 8253, Banque mondiale, Washington, DC.

- Banque mondiale (2012), « Disaster Risk Financing and Insurance in Sub-Saharan Africa: Review and Options for Consideration », *Working Paper*, n° 75061, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2015), « GFDRR: Bringing Resilience to Scale », rapport annuel, Dispositif mondial de réduction des effets des catastrophes et de relèvement (GFDRR), Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2017a), « Governance and Service Delivery Study in Côte d'Ivoire », projet de rapport, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2017b), *World Development Report 2017: Governance and the Law*, vol. 1., Banque mondiale, Washington, DC.
- Blum J. R. (2014), « What Factors Predict How Public Sector Projects Perform? A Review of the World Bank's Public Sector Management Portfolio », *Policy Research Working Paper*, n° 6798, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bold T., Kimenyi M., Mwabu G., Ng'ang'a A. et Sandefur J. (2013), « Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education », *Working Paper*, n° 321, Center for Global Development, Washington, DC.
- Bruns B., Filmer D. et Patrinos H. A. (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Devarajan S., Khemani S. et Walton M. (2014), « Can Civil Society Overcome Government Failure in Africa? », *World Bank Research Observer*, vol. 29, n° 1, p. 20–47.
- DPMG (Development Portfolio Management Group) (2014), « The Financial Sector Reform and Strengthening Initiative (FIRST): Phase II Evaluation », rapport d'évaluation, DPMG, Centre de recherches économiques et sociales, University of Southern California, Los Angeles.
- Fredriksen B. (2016), « Improving the Performance of Education Systems in Sub-Saharan Africa: Capacity Development through Increased Technical and Knowledge Support », Document de discussion, Banque mondiale, Washington, DC.
- Fredriksen B., Brar S. et Trucano S. (2015), *Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa: Strategies for Addressing the High Cost and Low Availability Problem*, collection « Directions in Development », Banque mondiale, Washington, DC.
- GEI (Groupe d'évaluation indépendant) (2008), *Using Training to Build Capacity for Development: An Evaluation of the World Bank's Project-Based and WBI Training*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kotirde I. Y. et Yunos J. B. M. (2015), « The Processes of Supervisions in Secondary Schools Educational System in Nigeria », *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 204, n° 24, p. 259-264.
- Lockheed M. (2008), « Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for 'Cash On Delivery Aid' In Education », *Working Paper*, n° 147, Centre pour le développement mondial, Washington, DC.
- Pryor J., Akyeampong K., Westbrook J. et Lussier K. (2012), « Rethinking Teacher Preparation and Professional Development in Africa: An Analysis of the Curriculum of Teacher Education in the Teaching of Early Reading and Mathematics », *Curriculum Journal*, vol. 23, n° 4, p. 409–502.

Snilstveit B., Stevenson J., Menon R., Phillips D., Gallagher E., Geleen M., Jobse H., Schmidt T. et Jimenez E. (2016), « The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries », *Systematic Review*, n° 7, résumé, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.

UNESCO (2015), *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015—Achievements and Challenges*, UNESCO, Paris.

Conclusions et recommandations

Résumé et conclusions

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée à Jomtien en Thaïlande en 1990, visait à universaliser l'enseignement primaire, mettre l'accent sur l'apprentissage et accroître l'alphabétisation des adultes sous dix ans¹. Cela pouvait paraître illusoire dans le cas de l'Afrique subsaharienne. En effet, la plupart des pays africains étaient alors en situation de déclin économique, essentiellement du fait de l'augmentation du fardeau de la dette et de la chute des cours des matières premières. Leurs gouvernements n'avaient pas les ressources pour assurer un niveau adéquat de services publics, notamment en matière de routes, d'eau, d'éducation et de santé. Dans une grande partie d'Afrique subsaharienne, le produit intérieur brut par habitant était, au début des années 1990, inférieur à celui atteint dix ans plus tôt de 10 à 25 %.

Sur le plan politique, peu de pays africains avaient, au début des années 1990, des gouvernements élus démocratiquement (Meredith, 2005)². Au milieu de la décennie, plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne étaient touchés par des guerres, des troubles importants de l'ordre public ou à une défaillance totale de l'État³. Les trois plus grands pays de la région étaient en proie à des conflits : le Nigeria, jusqu'aux premières élections démocratiques de 1999 ; l'Éthiopie, qui émergeait de quinze ans de guerre civile et était en guerre avec l'Érythrée de 1998 à 2000 ; et la République démocratique du Congo (le Zaïre à l'époque), en situation de conflit interne prolongé touchant neuf pays voisins. Si l'Afrique du Sud était alors engagée dans un processus pacifique de transition démocratique après des décennies d'apartheid, son système éducatif extrêmement inéquitable attisait le mécontentement des jeunes. En outre, dans plusieurs pays, la pandémie du VIH/SIDA avait décimé la population et créé une situation de crise submergeant les systèmes de santé et d'éducation et

affligeant les familles et les communautés. En somme, on pouvait valablement considérer dans les années 1990 que les chances d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous fixés à Jomtien étaient bien ténues.

La crise de l'apprentissage

Dans les vingt-cinq années qui ont suivi Jomtien (soit quinze années depuis le Cadre d'action de Dakar)⁴, les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne ont balayé ces sombres perspectives et se sont développés de façon spectaculaire, accueillant des apprenants de première génération par dizaines de millions, étendant l'accès à l'enseignement secondaire et recrutant et formant des millions de nouveaux enseignants. Les conditions économiques et politiques de nombreux pays se sont également considérablement améliorées, avec une augmentation notable du revenu moyen par habitant depuis 1995 et une baisse sensible du taux de pauvreté. Le niveau de conflit domestique et international a par ailleurs baissé dans de nombreux pays. Enfin, malgré une détérioration conjoncturelle, les perspectives de diversification et de transformation économique restent bonnes pour de nombreux pays de la région.

Ces conditions favorables rendent encore plus impératif pour les pays d'Afrique subsaharienne de presser la marche vers l'universalisation de l'éducation de base. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, les progrès en matière d'accès à l'éducation et de croissance des effectifs scolaires ont été inégaux d'un pays à l'autre au cours des vingt-cinq dernières années. On peut classer les pays d'Afrique subsaharienne en quatre groupes en fonction des progrès réalisés pour assurer la couverture universelle de l'enseignement primaire et son achèvement sans décrochage⁵. Un premier groupe de pays, principalement situés à l'est et au sud du continent, a universalisé l'accès à l'enseignement primaire et fait de grandes avancées en matière d'universalisation du premier cycle du secondaire – ces pays sont qualifiés dans l'ouvrage de pays « établis » ou du groupe 1. À l'autre extrémité, un groupe de pays principalement frontaliers du Sahel peinent encore à assurer ne serait-ce que six ans d'enseignement primaire à l'ensemble des enfants – ces pays sont quant à eux qualifiés de pays « en retard » ou du groupe 4 et bon nombre d'entre eux continuent de faire face à de graves difficultés contextuelles⁶.

Le niveau des acquis des élèves est, dans la plupart des pays de la région, dangereusement bas par rapport aux standards internationaux. Après plusieurs années de scolarité primaire, une forte proportion d'élèves ne maîtrise toujours pas la lecture ou les rudiments du calcul. Cela compromet la capacité des élèves à progresser dans la vie grâce à l'éducation de base (qui comprend le cycle primaire et le premier cycle secondaire) et hypothèque le capital des connaissances de la région.

Certains pays ont toutefois su améliorer légèrement l'apprentissage des élèves tout en progressant rapidement vers l'universalisation de l'enseignement primaire. Ces exemples méritent d'être relevés parce qu'ils démontrent que quantité et qualité ne sont pas irrémédiablement incompatibles et que, dans certains cas, tels celui de l'Afrique du Sud ou du Kenya, des progrès ont été réalisés tout en surmontant les nombreuses difficultés contextuelles auxquelles ils étaient confrontés au milieu des années 1990. Jomtien cherchait à répondre au problème du manque de couverture de la scolarisation primaire mais c'est désormais à une crise de *l'inégalité dans l'apprentissage* dans l'éducation de base que les pays d'Afrique subsaharienne et la communauté internationale sont confrontés.

Le problème de l'apprentissage est exacerbé par un problème d'inégalité lié à l'énorme variabilité de l'apprentissage entre écoles au sein de la plupart des systèmes éducatifs de la région. On a fréquemment recours à la variabilité de l'apprentissage entre écoles comme indicateur d'égalité, or en Afrique subsaharienne, elle est beaucoup plus importante que ce à quoi l'on pourrait s'attendre sur la base des critères internationaux en la matière. L'essentiel de cette variabilité est presque entièrement imputable au statut socioéconomique moyen des élèves fréquentant les écoles : les élèves défavorisés fréquentent ainsi souvent des écoles défavorisées. Les écoles ayant un pourcentage élevé d'élèves issus de milieux défavorisés disposent généralement de moins de moyens, principalement en termes d'enseignants et de matériel pédagogique, mais aussi d'infrastructures. Désormais, les pays d'Afrique subsaharienne doivent donc s'attaquer aussi à la crise des inégalités en matière d'apprentissage dans l'éducation de base.

Pour s'attaquer à ces crises, les pays d'Afrique subsaharienne peuvent désormais compter sur l'accès à une base de connaissances riche et grandissante, comme le montre le chapitre 2, sur les interventions susceptibles de stimuler l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, y compris ceux de la région. L'une des actions les plus efficaces qui puisse être prise au niveau des classes a trait à la « pédagogie structurée », qui associe formation et soutien continu des enseignants, ressources pour les enseignants et matériel pédagogique pour les élèves. Accorder plus de temps à l'apprentissage et dispenser des programmes de remédiation est aussi particulièrement efficace. Le fait d'offrir des repas à l'école a aussi conduit à des améliorations des résultats d'apprentissage notables dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne.

Les caractéristiques personnelles des élèves les plus fortement corrélées avec des niveaux d'apprentissage plus élevés ont été identifiées dans le cadre d'autres études : la familiarité avec la langue d'enseignement, le milieu socioéconomique, la situation géographique (milieu urbain ou rural) et le sexe. Les disparités importantes en matière d'apprentissage entre enfants riches et pauvres et entre enfants urbains et ruraux dans presque tous les pays sont particulièrement préoccupantes. Les différences liées au sexe sont moins prononcées et varient selon les pays.

Chantier en cours et prochaines étapes

Ce rapport a démontré que pour améliorer l'apprentissage des élèves, les bonnes idées scientifiquement étayées ne suffisent pas. Chaque pays à revenu faible ou intermédiaire a ses difficultés propres et les bonnes idées ne valent que mises en œuvre efficacement dans les écoles et les salles de classe.

Des organismes d'appui sont indispensables pour assurer que les écoles sont sûres et bien dotées en matériel pédagogique, en bons enseignants et en responsables d'établissements efficaces. Ces institutions essentielles assurent par ailleurs l'élaboration de programmes d'enseignement adéquats et de manuels et autres supports pédagogiques appropriés, la préparation et le développement professionnel des enseignants, l'approvisionnement en infrastructures, matériel et équipement et leur distribution, et à l'utilisation de données éducatives et des évaluations des acquis des élèves. Il ne suffit pas simplement que de telles institutions existent, encore faut-il que leurs actions soient coordonnées et axées sur leur mission première : l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Comme l'indiquent les chapitres 3 et 4, des lacunes importantes en matière de prestation de services d'éducation nuisent actuellement à la progression des élèves dès les premières années de scolarité et au cours de toute leur éducation de base, avec une incidence particulièrement forte sur les enfants pauvres et ruraux qui n'ont souvent pas même accès à l'école. Le chapitre 3 a mis en évidence les trois facteurs interdépendants qui conduisent à la situation d'« engorgement » en début de scolarité : l'irrégularité de la fréquentation scolaire ; les niveaux élevés de redoublement formel ou invisible, qui limitent la progression des élèves ; et les environnements peu propices à l'apprentissage, avec notamment des classes surchargées et l'utilisation d'une langue d'enseignement avec laquelle les enfants ne sont pas familiers. Le parcours scolaire d'un grand nombre d'enfants est interrompu du fait d'examens à forts enjeux ou d'abandons liés à un manque de revenu des ménages ou d'autres contraintes du côté de la demande. Dans de nombreux pays, le réseau d'écoles et d'enseignants requis pour assurer la couverture de l'ensemble des enfants reste à ce jour à mettre en place, en particulier en milieu rural.

Les insuffisances dans le recrutement des enseignants, leur préparation au métier, leur déploiement vers les sites où ils sont le plus nécessaires, l'encadrement et le suivi de leur assiduité en classe, ainsi que l'accompagnement professionnel qui leur est apporté ont un impact particulièrement important. Le vivier actuel d'enseignants est composé d'enseignants aux faibles niveaux de connaissances et de compétences pédagogiques, qui ont besoin d'un accompagnement dans le temps, si possible à proximité ou au sein même de l'établissement, pour améliorer leur efficacité pédagogique à enseigner les compétences scolaires de lecture et d'écriture, les mathématiques et les sciences. Les nouvelles recrues dans le corps enseignant doivent être formées avant leur prise de service par le biais de programmes de formation initiale complètement repensés qui mettent l'accent sur la

maîtrise du contenu, des stratégies concrètes d'enseignement et le développement continu. Pour assurer des taux d'encadrement raisonnables, il faudra redéployer les effectifs en mobilisant différents moyens : planification, négociation, mesures incitatives, redevabilité. Dans de nombreux pays, les écoles existantes ne sont pas en mesure de fournir les conditions minimales d'enseignement et d'apprentissage : des classes d'effectif raisonnable, des blocs sanitaires séparés pour les filles, des enseignants suffisamment qualifiés, des supports d'apprentissage pour les élèves, une fréquentation adéquate et l'absence de maltraitance. Groupe 1 excepté, moins de 10 % des écoles disposent actuellement de la dotation minimale nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage.

Les chapitres 5 et 6 détaillent les besoins des systèmes éducatifs en termes de budget et de capacité pour mener à bien l'ensemble des activités complexes nécessaires pour combler les lacunes en matière d'accès et d'apprentissage qui sont exposées dans cet ouvrage. Des ressources supplémentaires sont sans nul doute nécessaires – et celles-ci devront provenir principalement de sources nationales – mais la capacité à planifier et à exécuter le budget alloué à l'amélioration de l'apprentissage est tout aussi importante. Pour la plupart des ministères de l'éducation en Afrique subsaharienne, et tout particulièrement s'ils en sont toujours à chercher à universaliser l'enseignement primaire, la gestion même des fonctions de base du système scolaire constitue un défi. Ils doivent planifier et gérer efficacement (a) la formation, le déploiement, la rémunération et la redevabilité des enseignants ; (b) le processus de sélection du site des écoles et de leur construction ; (c) la passation de marchés et la livraison dans les délais des manuels scolaires et des supports d'apprentissage ; et (d) les organismes chargés de la collecte, l'analyse et l'exploitation périodiques des données relatives notamment à l'apprentissage des élèves. Pour améliorer l'apprentissage des élèves dans l'enseignement de base, il faut mobiliser encore plus de capacités que pour accroître la scolarisation au niveau primaire – et les ministères de l'éducation de la région sont confrontés aux deux exigences simultanément.

Recommandations

Nous nous basons sur les analyses exposées tout au long de cet ouvrage pour préconiser les recommandations suivantes visant à favoriser l'apprentissage des élèves dans l'enseignement de base en Afrique subsaharienne tout en élargissant l'accès et en augmentant le taux d'achèvement des études. Elles sont issues de l'expérience des pays de la région, mais il convient que chaque pays évalue la pertinence de chacune d'entre elles dans la situation qui est la leur et à la lumière de leurs priorités propres.

Politiques à mettre en œuvre pour améliorer l'apprentissage

- Établir des normes visant à garantir des conditions minimales d'apprentissage dans les écoles et les mettre en œuvre.

- Améliorer l'environnement de l'apprentissage dans les premières classes du primaire, notamment en adaptant les politiques en matière de langue d'enseignement pour permettre aux enfants d'acquérir des compétences fondamentales en lecture et en calcul dans une langue qui leur est familière.
- Suivre en continu les progrès de l'apprentissage et pourvoir les écoles et les élèves accusant un retard en ressources et en soutien complémentaires pour y remédier⁷.
- Mettre en œuvre efficacement des interventions reposant sur des bases factuelles et qui ont déjà fait leurs preuves ailleurs en Afrique subsaharienne.
- Au niveau du premier cycle du secondaire, réviser et mettre en œuvre un programme scolaire qui soit plus pertinent par rapport la société d'aujourd'hui et envisager d'utiliser des moyens technologiques comme support pédagogique pour l'enseignement des mathématiques et des sciences afin de remédier aux pénuries d'enseignants qualifiés.

Des politiques pour améliorer la progression des élèves au cours de l'enseignement de base

- Mettre en œuvre des mesures pour surveiller l'assiduité des élèves, réduire la fréquentation irrégulière et les redoublements dans les premières années de primaire, et en particulier en première année ; étendre progressivement l'enseignement préscolaire.
- Rapprocher les écoles de base des communautés, par exemple dans certains cas par le biais d'écoles à classe unique, par le choix d'un meilleur emplacement géographique des nouveaux établissements scolaires du primaire et du premier cycle du secondaire, ou encore en ajoutant des sections du premier cycle du secondaire à des écoles primaires existantes⁸.
- Envisager l'application d'un régime de la « double vacation » (système alterné d'occupation des salles de classes) pour les établissements du premier cycle du secondaire en milieu urbain, là où il y a surencombrement des classes.
- Éliminer les examens à enjeux élevés en fin d'études primaires qui entravent l'accès au premier cycle du secondaire.
- Réglementer le secteur privé et le mobiliser de manière à améliorer la couverture de l'éducation secondaire.

Des politiques pour améliorer la participation des filles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

- Offrir au sein des communautés rurales des possibilités d'éducation dans le premier cycle du secondaire afin que les parents puissent être rassurés sur le fait que l'école est sûre et sécurisée, et diminuer le recours aux internats⁹.

- Équiper les écoles de blocs sanitaires séparés pour les filles.
- Améliorer les possibilités d'éducation ouvertes aux filles, aussi bien dans un cadre scolaire qu'extrascolaire, pour leur permettre d'améliorer leurs compétences de lecture, d'écriture et de calcul ainsi que leurs aptitudes à la vie quotidienne ; offrir des espaces protégés et un encadrement approprié permettant aux filles de s'épanouir ; et améliorer l'accès des filles aux opportunités d'emploi.
- Dans la mesure du possible, contrebalancer les coûts directs et indirects de la scolarité par des transferts en espèces ciblés aux ménages ayant des filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire.

Des politiques pour améliorer la gestion et l'accompagnement professionnel des enseignants

- Veiller à ce que la formation initiale des futurs enseignants leur permette d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leur métier.
- Centrer le développement professionnel continu sur la maîtrise professionnelle.
- S'assurer que les enseignants sont présents en classe et qu'ils y enseignent effectivement, grâce à une supervision et un encadrement approprié.
- Fournir à tous les enseignants des classes répondant aux conditions minimales nécessaires pour mener à bien leur travail.
- Renforcer les systèmes de gestion du recrutement, du déploiement et du développement des enseignants.

Des politiques pour renforcer les processus budgétaires clés

- Allouer des ressources supplémentaires visant à améliorer l'apprentissage : (a) en mettant l'accent sur le matériel pédagogique et la formation des enseignants ; (b) en recrutant des enseignants avec des compétences en matière d'alphabétisation en début de scolarité ou en sciences et en mathématiques pour le secondaire ; et (c) en employant des suppléants pour couvrir les absences autorisées des enseignants.
- Réduire les disparités dans les dotations des écoles afin de garantir des conditions minimales d'apprentissage dans tous les établissements, en ciblant les régions pauvres.
- Améliorer l'efficacité des dépenses publiques relatives aux *salaires* en améliorant les politiques d'affectation des enseignants, en améliorant les contrôles sur les états de paie et les primes et indemnités et en réduisant l'absentéisme des enseignants.

- Améliorer l'efficacité des dépenses publiques consacrées aux *intrants non salariaux*, et notamment par de meilleurs contrôles et le renforcement des capacités en matière de passation de marchés et de gestion contractuelle.
- Renforcer les projections pluriannuelles des besoins en ressources.

Des politiques pour combler le déficit de capacité institutionnelle

- Améliorer les systèmes de données et promouvoir leur utilisation : (a) en mettant l'accent sur le développement d'un système de données simple et de haute qualité ; (b) en mobilisant de manière plus efficace les évaluations nationales des acquis des élèves pour suivre les progrès en matière d'apprentissage et identifier les lacunes éventuelles demandant une attention particulière ; et (c) en présentant des analyses régulières, simplifiées et pertinentes aux principaux acteurs et parties prenantes du système.
- Créer un vivier de spécialistes de l'éducation dans les pays par le biais de programmes universitaires ciblés et ce afin de renforcer les capacités techniques dans des domaines spécifiques, tels que l'élaboration du curriculum, des programmes scolaires et des manuels, la formation des enseignants et les évaluations.
- Renforcer le développement des capacités sectorielles dans les domaines de la coordination, de la redevabilité et des incitations, ainsi que dans la négociation et la concertation avec les parties prenantes, éventuellement en lien avec des initiatives de gouvernance plus larges.
- Adopter une approche régionale du renforcement des capacités grâce à une assistance technique sur le long terme et surmonter ainsi la « défaillance du marché » dans le renforcement des capacités et créer des réseaux pour l'apprentissage par les pairs.

Notes

1. Cette promesse est née de la Conférence sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien, en Thaïlande, en 1990 (Commission interinstitutions du CMEPT/WCEFA, 1990).
2. Les partis d'opposition étaient illégaux dans trente-deux des cinquante pays d'Afrique subsaharienne à l'époque.
3. Entre le début et le milieu des années 1990, l'Afrique a été le théâtre de nombreux conflits : la guerre civile rwandaise, la guerre civile burundaise, la guerre de brousse ougandaise, la première guerre civile libérienne, la rébellion touareg au Mali et au Niger, la guerre civile sierra-léonaise, l'insurrection de l'Armée de Résistance du Seigneur dans la région des Grands Lacs, la première guerre du Congo, la guerre civile du Mozambique et les conflits internes ayant suivi, et la guerre civile angolaise.

4. Lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000, la communauté internationale a réaffirmé la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée dix ans plus tôt à Jomtien, en Thaïlande. Le résultat est le Cadre d'Action de Dakar, « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », qui comprenait six objectifs globaux en lien avec l'Éducation pour tous (Forum mondial sur l'éducation, 2000).
5. Cette typologie en groupes de pays élaborée dans le chapitre 1 caractérise les voies d'expansion du système éducatif des pays d'Afrique subsaharienne sur la base de trois critères : le taux de scolarisation primaire brut en 2000 et en 2013, la part des enfants non scolarisés dans la population en âge d'aller à l'école primaire et taux de rétention dans l'enseignement primaire. On peut classer les pays en fonction du niveau de progression : les pays ayant le plus progressé appartiennent au groupe 1 (« pays établis »), suivis des pays du groupe 2 (« pays ayant émergé ») et du groupe 3 (« pays émergents »), les pays ayant le moins fait de progrès faisant partie du groupe 4 (« pays en retard »).
6. Sept difficultés contextuelles sont utilisées pour caractériser les pays comme présentant peu de difficultés, quelques difficultés ou beaucoup de difficultés : la population totale, la croissance du nombre d'enfants, la croissance du PIB par habitant, les inégalités économiques, la pauvreté, la diversité linguistique et l'incidence de conflits.
7. Cela exige que les résultats des évaluations nationales, régionales et internationales soient utilisés pour identifier les foyers de mauvais résultats d'apprentissage et que soient fournis aux écoles de ces zones un soutien compensatoire et des ressources supplémentaires et qu'une plus grande attention soit portée aux élèves qui présenteraient des désavantages sociaux tels que le manque de familiarité avec la langue d'enseignement ou le manque de soutien familial l'apprentissage en leur fournissant un soutien compensatoire ciblé.
8. Cela peut appeler à certains changements de normes pour les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire en ce qui concerne le nombre de laboratoires (avec par exemple un seul laboratoire polyvalent plutôt que des laboratoires spécifiques distincts) et de bibliothèques (avec par exemple des petites bibliothèques au sein des salles de classe plutôt qu'une bibliothèque dédiée dans une salle séparée) prévus par les normes d'équipements prévues dans l'offre standard.
9. Les internats constituent une possibilité pour les enfants vivant loin d'une école secondaire de premier cycle mais les coûts associés aux internats sont élevés ; certaines études indiquent qu'elles ne présentent pas un rapport coût-efficacité aussi bon que les écoles de jour ordinaires (pour une discussion plus approfondie sur ce sujet, voir le chapitre 3, encadré 3.4).

Bibliographie

Commission interinstitutions du CMEPT/WCEFA (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous) (1990), « World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs », rapport final de la CMEPT, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, UNESCO, New York.

Forum mondial sur l'éducation (2000), « The Dakar Framework for Action—Education for All: Meeting Our Collective Commitments », rapport-cadre adopté par le Forum mondial sur l'éducation, 26-28 avril, UNESCO, Paris.

Meredith M. (2005), « The Fate of Africa: From the Hopes of Freedom to the Heart of Despair—A History of Fifty Years of Independence », *Public Affairs*, New York.

Perspectives d'avenir

Introduction

Cette étude a commencé par classer les pays d'Afrique subsaharienne en fonction (a) de leurs progrès en matière de couverture de l'enseignement primaire de 2000 jusqu'aux environs de 2013 et (b) des difficultés contextuelles auxquels ils faisaient face au début des années 1990¹. Sept difficultés à même de dicter l'évolution du système éducatif ont retenues : une population importante, une croissance rapide de la population d'âge scolaire, une croissance économique lente ou stagnante, des inégalités économiques élevées, des taux de pauvreté élevés, des conflits fréquents et une grande diversité linguistique. Sans surprise, les pays confrontés au départ à un plus grand nombre de problèmes ont également réalisé le moins de progrès en matière d'éducation tandis que les pays confrontés à des difficultés en moins grand nombre ont réalisé les progrès les plus importants.

Pour terminer, examinons les défis qui attendent les pays de la région alors qu'ils s'attellent à améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité :

- « *Changements contextuels : problèmes du passé et défis du présent* » compare les difficultés auxquelles les pays étaient confrontés dans les années 1990 et celles d'aujourd'hui, puis s'attarde sur celles qui ont le plus grand impact sur les systèmes éducatifs, à savoir la croissance de la population d'âge scolaire, la croissance économique et l'incidence de conflits. Cette section est aussi l'occasion de rappeler que les progrès réalisés en matière d'éducation peuvent très bien cesser et que la situation peut même régresser.
- « *Généraliser l'accès à l'éducation tout en veillant à en améliorer la qualité* » présente des projections chiffrées du nombre d'élèves scolarisés, d'enseignants et de salles de classes pour les pays des différents groupes et approfondit l'impact potentiel qu'élargir les systèmes éducatifs à l'ensemble des enfants pourrait avoir sur les résultats d'apprentissage moyens.

Changements contextuels : problèmes du passé et défis du présent

Comment la situation des différents pays a-t-elle évolué ? Sur certains points, il y a eu des améliorations, sur d'autres, le contexte s'est dégradé, et sur d'autres encore, les choses n'ont que peu changé depuis le milieu des années 1990 (voir l'annexe E en ligne pour plus de détails)². Le taux de croissance médian du PIB par habitant s'est globalement amélioré, passant de 0,5 % à 2,5 %, le niveau de pauvreté médian a diminué, passant de 58,6 % à 38 %, et les inégalités se sont légèrement estompées (le coefficient de Gini médian est ainsi passé de 44,5 à 43). La population médiane a quant à elle presque doublé, passant de 6,3 millions à 11,6 millions d'habitants, tandis que le taux de croissance médian de la population âgée de 0 à 14 ans se maintient à environ 2,5 %, soit à un niveau bien supérieur au reste du monde. Malheureusement, le nombre médian de conflits par million d'habitants a presque doublé depuis le milieu des années 1990, passant de 2 à 3,6 événements par million d'habitants.

Ces changements bousculent assez peu la position relative des pays, même si la proportion de pays dont on estime qu'ils font face à « beaucoup de difficultés » a diminué depuis les années 1990. Environ les huit dixièmes des pays classés comme ayant « peu de difficultés » et une proportion similaire de pays ayant « quelques difficultés » au cours de la période de référence sont restés dans leur catégorie initiale. C'est par contre le cas de moins de six dixièmes des pays initialement classés comme ayant « beaucoup de difficultés » dans les années 1990. L'ampleur des difficultés rencontrées peut néanmoins changer radicalement à la suite de chocs imprévus tels que des épidémies, des catastrophes climatiques ou la recrudescence de conflits. Ces phénomènes mis à part, les plus grands défis ont trait à la forte croissance de la population scolarisable et la faiblesse de la croissance économique.

Des effectifs par classe d'âge de plus en plus importants

La plupart des pays africains n'en sont pas encore à la phase du « dividende démographique »³, affichant un indice synthétique de fécondité (ISF)⁴ de 4 ou plus (Canning, Raja et Yazbeck, 2016). Les taux de fécondité ont d'ailleurs cessé de baisser ou baissent trop lentement, et dans certains pays (au Mozambique et au Niger), ils ont même augmenté. De ce fait, chaque classe d'âge a un effectif plus élevé que la précédente. En outre, les inégalités sont considérables : les femmes faisant partie des 20 % des ménages les plus pauvres ont en moyenne sept enfants dans de nombreux pays, même dans les pays où l'ISF moyen a diminué (Canning, Raja et Yazbeck, 2016).

Cette persistance d'une forte croissance de la population scolarisable constitue le facteur le plus important risquant de compromettre les progrès de l'éducation. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne se retrouvent comme Alice au pays des merveilles à courir aussi vite que possible simplement pour rester au

même endroit. Le tableau 8.1 croise le classement des groupes de pays en fonction des progrès en matière d'éducation définis au chapitre 1 avec les niveaux actuels de l'indice synthétique de fécondité des pays. Les pays du groupe 1 ont des taux de fécondité plus faibles, mais la République du Congo, le Ghana et le Kenya auront néanmoins à faire face à un accroissement continu de leur population scolarisable pendant encore quelque temps. Dix pays des groupes 2, 3 et 4 se retrouveront dans la même situation du fait d'un ISF d'environ 4 enfants par femme, cependant leur fécondité est en train de fléchir et ils peuvent donc surmonter ces problèmes à condition de s'y prendre avec méthode.

Tableau 8.1 Progrès en matière d'éducation depuis les années 1990 et indice synthétique de fécondité en Afrique subsaharienne, par groupe

Progrès de l'éducation	Indice synthétique de fécondité sur la période 2010–2015				
	1–1,99	2–2,99	3–3,99	4–4,99	> 5
Groupe 1 (pays établis) ^a	Maurice	Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert	eSwatini, Lesotho, Namibie	Congo, Rép. ; Gabon ; Ghana ; Kenya ; Sao Tomé-et-Principe, Zimbabwe	—
Groupe 2 (pays ayant émergé) ^b	—	—	—	Cameroun, Comores, Malawi, Rwanda, Togo	Congo, Rép. dém. (ISF de 6,4) ; Ouganda (ISF de 6) ; Tanzanie
Groupe 3 (pays émergents) ^c	—	—	—	Éthiopie, Guinée-Bissau, Madagascar, Mauritanie, Sierra Leone	Angola (ISF de 6), Bénin, Burundi (ISF de 6), Côte d'Ivoire, Gambie, Mozambique, Nigeria (ISF de 5,7), Zambie
Groupe 4 (pays en retard) ^d	—	—	—	Érythrée, Libéria, Soudan	Burkina Faso, Centrafrique, Guinée, Guinée équatoriale, Mali (ISF de 6,3), Niger (ISF de 7,4), Sénégal, Tchad (ISF de 6,3)

Source : ONU DAES (2017).

Note : ISF = indice synthétique de fécondité (le nombre d'enfants que mettrait au monde au cours de sa vie une femme dont la fécondité par âge suivrait les tendances actuelles). La période 2010–2015 signifie que les estimations de l'indice de fécondité couvrent toute la période allant du 1^{er} juillet 2010 au 1^{er} juillet 2015.

a. Les pays du groupe 1 (« établis ») affichaient des taux bruts de scolarisation élevés en 2000, des taux bruts de scolarisation proches de 100 % en 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire proches de 100 % en 2013.

b. Les pays du groupe 2 (« ayant émergé ») avaient des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2000 et 2013, des taux faibles (inférieurs à 20 %) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

c. Les pays du groupe 3 (« émergents ») avaient des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000, des taux bruts de scolarisation élevés (90 % ou plus) en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

d. Les pays du groupe 4 (« en retard ») avaient des taux bruts de scolarisation faibles (inférieurs à 90 %) en 2000 et en 2013, des taux élevés (20 % ou plus) de non-scolarisation lors la dernière année pour laquelle des données disponibles et des taux de rétention dans le primaire faibles (inférieurs à 80 %) en 2013.

La situation des pays de la dernière colonne du tableau 8.1 est la plus préoccupante : au vu de leur ISF supérieur à 5, ils sont confrontés à une situation démographique explosive. Plusieurs de ces pays ont réalisé de grands progrès en matière d'éducation depuis les années 1990, mais ils auront du mal à continuer sur cette voie. C'est le cas de la République démocratique du Congo, du Malawi, de l'Ouganda et de la Tanzanie, lesquels ont tous un ISF supérieur à 6. Quant aux autres, il leur reste encore un long chemin à parcourir. Le Niger, qui a un ISF de 7, est dans une situation particulièrement précaire.

Le retard de la transition démographique en Afrique subsaharienne crée d'énormes obstacles à la progression vers l'universalisation de l'éducation de base et à son maintien. En même temps, l'éducation, et tout particulièrement l'éducation des filles jusqu'au niveau secondaire, constitue un puissant levier pour faire baisser l'indice synthétique de fécondité en retardant l'âge du mariage et en aidant à l'autonomisation des femmes. Pour réduire le taux de fécondité élevé qui prévaut dans les couches pauvres de la société, il faut que les filles des ménages défavorisés soient scolarisées au moins jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. Assurer un accès universel à l'enseignement secondaire est certes difficile mais les retombées positives possibles sont considérables.

Des trajectoires de croissance économique divergentes

Le revenu moyen par habitant en Afrique subsaharienne a commencé à augmenter au milieu des années 1990. L'un des aspects les plus marquants de la période qui a suivi est l'hétérogénéité des trajectoires de croissance, tant avant la crise financière mondiale de 2008 que depuis. La région se différencie de plus en plus. Le tableau 8.2 croise le classement des groupes de pays en fonction des progrès en matière d'éducation avec la croissance économique des pays.

Les pays peuvent être classés en cinq catégories en fonction de la croissance de leur PIB sur deux périodes, 1995–2008 et 2014–2016 (Banque mondiale, 2016). Fait surprenant, les cinq pays qui ont maintenu les taux de croissance économique les plus élevés avant et après la crise financière (colonne 1) sont issus des groupes 2, 3 et 4. S'ils maintiennent de tels niveaux de croissance économique, ils pourront continuer à réaliser d'importants progrès en matière d'éducation, surtout s'ils arrivent à réduire également leur indice synthétique de fécondité.

Sept autres pays – le Bénin, le Cameroun, la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, le Kenya, le Sénégal et le Togo – ont également récemment vu leur croissance économique se dynamiser (colonne 2). Leurs perspectives économiques sont prometteuses parce que leur développement économique se fait sur une base diversifiée, même si la population active reste en majorité agricole. La diversification de leurs exportations au fil du temps leur a par ailleurs permis d'atténuer les chocs auxquels ils sont exposés.

Tableau 8.2 Progrès en matière d'éducation et trajectoires de croissance économique depuis les années 1990 en Afrique subsaharienne, par groupe

Progrès de l'éducation	Trajectoire de croissance économique (1995–2016)				
	Pays établis ^a	Pays en progression ^b	Pays intermédiaires ^c	Pays en recul ^d	Distancés ^e
Groupe 1 (pays établis)	Aucun	Kenya	Congo, Rép., Ghana, Maurice, Namibie, Seychelles, Sao Tomé-et-Principe	Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert	eSwatini, Lesotho, Zimbabwe
Groupe 2 (pays ayant émergé)	Rwanda, Tanzanie	Cameroun, Congo, Rép. dém., Togo	Malawi, Ouganda	Aucun	Comores
Groupe 3 (pays émergents)	Éthiopie, Mozambique	Bénin, Côte d'Ivoire	Guinée-Bissau, Mauritanie, Zambie	Angola, Gambie, Madagascar, Nigeria, Sierra Leone	Burundi
Groupe 4 (pays en retard)	Mali	Sénégal	Burkina Faso, Centrafrique, Niger, Soudan	Guinée équatoriale, Libéria, Tchad	Guinée

Source : Compilé à l'aide des données de la Banque mondiale (2016).

Note : Pour plus de détails sur le classement des pays en fonction des progrès réalisés en matière d'éducation, voir le chapitre 1 ou le tableau 8.1.

La seconde taxonomie est quant à elle issue de la répartition de quarante-cinq pays d'Afrique subsaharienne en cinq groupes en fonction de leur trajectoire de croissance économique comparée sur les périodes 1995–2008 et 2014–2016 :

- Les « pays établis » sont ceux dont la performance économique était supérieure au tercile supérieur pour l'Afrique subsaharienne au cours des deux périodes considérées, affichant un taux de croissance économique annuel moyen de 6,8 % en 1995–2008 et de 7,8 % en 2014–2016.
- Les « pays en voie d'amélioration » sont ceux ayant enregistré une croissance économique inférieure à celle du tercile supérieur sur la période 1995–2008 (soit 5,3 %) avant de dépasser le tercile supérieur en 2014–2016. Le taux de croissance annuel moyen du PIB de ces pays est passé de 2,9 % en 1995–2008 à 5,8 % en 2014–2016.
- Les « pays intermédiaires » (originellement qualifiés de « coincés au milieu » par la Banque mondiale, 2016) sont ceux affichant un taux de croissance économique moyen supérieur au tercile inférieur mais inférieur au tercile supérieur sur la période 2014–2016.
- Les « pays en recul » sont ceux dont le taux de croissance annuel moyen était supérieur au tercile inférieur en 1995–2008 (soit 3,5 %) mais qui est tombé en deçà du tercile inférieur en 2014–2016. Le taux de croissance annuel moyen du PIB de ces pays est passé de 5,8 % en 1995–2008 à 1,9 % en 2014–2016.
- Les « pays distancés » sont ceux dont la performance économique les classait en deçà du tercile inférieur au cours des deux périodes. Leur taux de croissance annuel moyen du PIB était de 0,9 % en 1995–2008 et de 1,8 % en 2014–2016.

Ensemble, les économies « établies » et « en progression » représentent environ 41 % de la population d'Afrique subsaharienne.

Environ un cinquième de la population de la région vit dans les seize pays dont la situation est intermédiaire (colonne 3, qualifiés de pays « coincés au milieu » par la Banque mondiale, 2016). On y retrouve des pays de tous les niveaux de performance en matière d'éducation, et notamment sept pays du groupe 1. Chiffre encore plus significatif : près d'un tiers de la population d'Afrique subsaharienne vit dans des pays où la croissance économique est en recul (colonne 4), principalement en raison de la baisse des cours des

matières premières. On y trouve des pays du groupe 1 et d'autres des groupes 3 et 4 et notamment le Nigeria, le pays le plus peuplé de la région. Les pays qui sont en train de décrocher à cause de la persistance d'une croissance économique faible sont généralement parmi les plus petits de la région et représentent moins de 5 % de la population totale d'Afrique subsaharienne. C'est le cas de plusieurs pays du groupe 1 mais aussi du Burundi, pays du groupe 3 qui avait réalisé des progrès considérables en matière d'éducation au cours de la dernière décennie.

Une croissance économique plus élevée crée les conditions pour pouvoir générer davantage de recettes fiscales, une source importante de financement de l'éducation comme on a pu le voir au chapitre 5. Une croissance économique plus élevée permet souvent à de nombreux ménages de sortir de la pauvreté, ce qui signifie que davantage d'enfants pourront être scolarisés avec de bonnes conditions matérielles leur permettant de mieux tirer profit de leur éducation. En outre, la croissance économique peut créer d'autant plus de retombées supplémentaires que ces pays performants ont des administrations souvent plus efficaces qu'ailleurs. Les banques y ont par ailleurs aidé au développement du secteur privé et ont investi davantage dans l'amélioration du réseau routier, du système électrique et, plus généralement, dans la qualité des infrastructures qu'ailleurs. Cette croissance diversifiée, par opposition à une croissance alimentée par l'exploitation des ressources naturelles, est de nature à faciliter la gestion et l'administration du système éducatif et peut également stimuler la demande pour des niveaux d'instruction et de compétences plus élevés, les possibilités d'accéder à des emplois non agricoles devenant envisageables.

Situations de conflit

Les conflits continuent à peser sur tout le continent, affectant des pays de tous les groupes. Ainsi cinq pays du groupe 1 (l'Afrique du Sud, eSwatini, le Gabon, Maurice et le Zimbabwe), un pays du groupe 3 (Mauritanie) et trois pays du groupe 4 (Centrafrique, Mali et Soudan) ont connu des conflits en plus grand nombre sur la période 2010–2015 qu'à la fin des années 1990. Cette recrudescence des conflits pourrait menacer les progrès accomplis en matière d'éducation par les pays des groupes 1 et 2 et compromettre les perspectives d'amélioration des groupes 3 et 4.

Certains pays ont tout de même connu moins de conflits au cours de la période actuelle qu'au cours de la précédente. C'est le cas de neuf pays en particulier : la République du Congo et le Lesotho (groupe 1), l'Ouganda et le Rwanda (groupe 2), l'Angola, le Burundi, la Guinée-Bissau et la Sierra Leone (groupe 3) et l'Érythrée (groupe 4). Dans ces pays, les accalmies peuvent être mises à profit pour améliorer l'éducation de base.

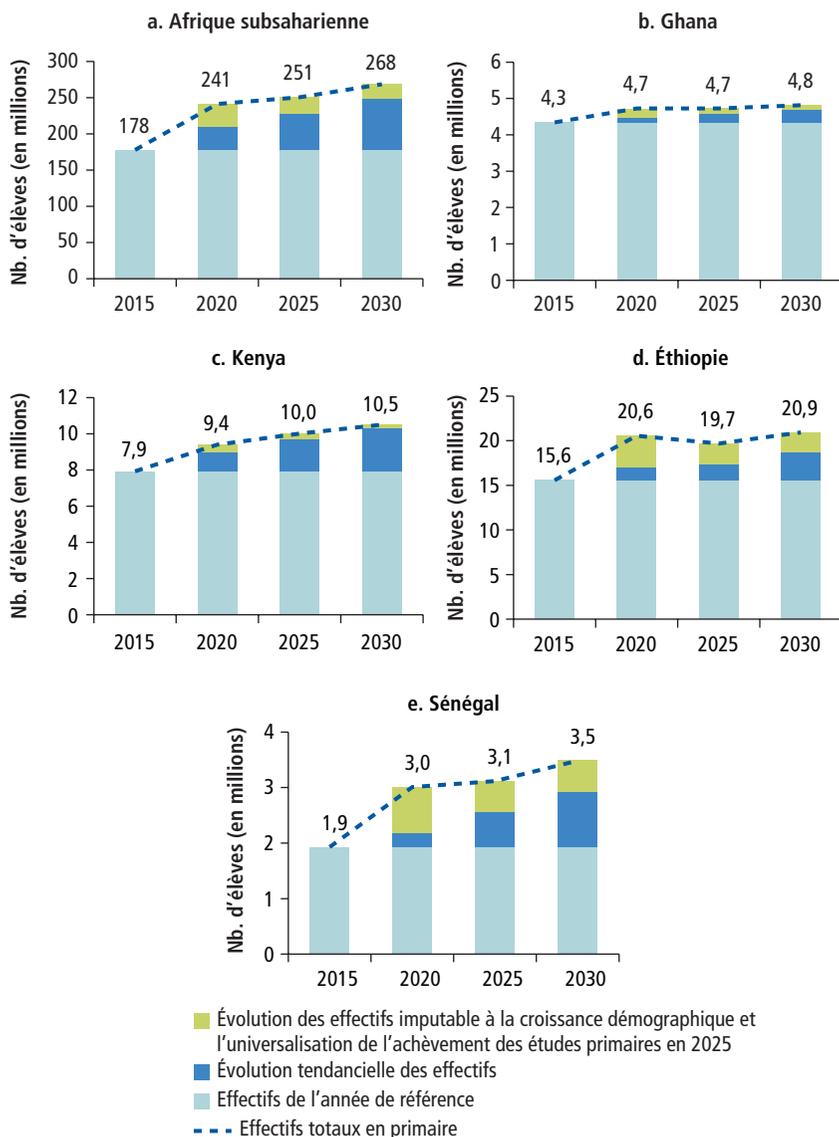
Généraliser l'accès à l'éducation tout en veillant à en améliorer la qualité

La croissance démographique conjuguée à plus grande régularité des parcours scolaires et un meilleur taux d'achèvement des études de l'enseignement de base entraîneront une augmentation considérable des effectifs scolarisés. Les projections réalisées dans le cadre de cette analyse suggèrent que les effectifs du primaire passeront de 178 millions d'enfants en 2015 à environ 268 millions d'enfants en 2030, soit une augmentation de 50 % en quinze ans (graphique 8.1, panneau a). Dans le premier cycle du secondaire, les effectifs vont plus que doubler, passant de 53 millions à 108 millions sur la même période (graphique 8.2). Les hypothèses utilisées pour ces projections sont détaillées dans l'encadré 8.1.

Étant donné que les trajectoires éducatives des pays d'Afrique subsaharienne ont considérablement divergé au cours des vingt-cinq dernières années, les besoins pressants ne seront pas les mêmes d'un pays à l'autre. À titre d'illustration, nous avons réalisé des projections pour quatre pays : le Ghana et le Kenya du groupe 1, l'Éthiopie du groupe 3 et le Sénégal du groupe 4. Le Ghana et le Kenya ont atteint l'accès universel au niveau primaire et sont proches de l'accès universel pour le premier cycle du secondaire. L'Éthiopie et le Sénégal doivent encore assurer une couverture primaire universelle et ont une faible couverture dans le premier cycle du secondaire.

Les effectifs dans l'enseignement primaire continueront à augmenter entre 2015 et 2030 au Ghana et au Kenya, principalement du fait que de plus en plus d'élèves poursuivent leurs études jusqu'à la fin du cycle (graphique 8.1, panneaux b et c) : il y aura ainsi environ 0,5 million d'élèves supplémentaires au Ghana (soit +12 %) et 2,5 millions au Kenya (+33 %). Les effectifs du premier cycle du secondaire augmenteront quant à eux d'environ 0,8 million d'élèves au Ghana (+44 %) et de 3 millions d'élèves au Kenya (+68 %) (graphique 8.2, panneaux b et c).

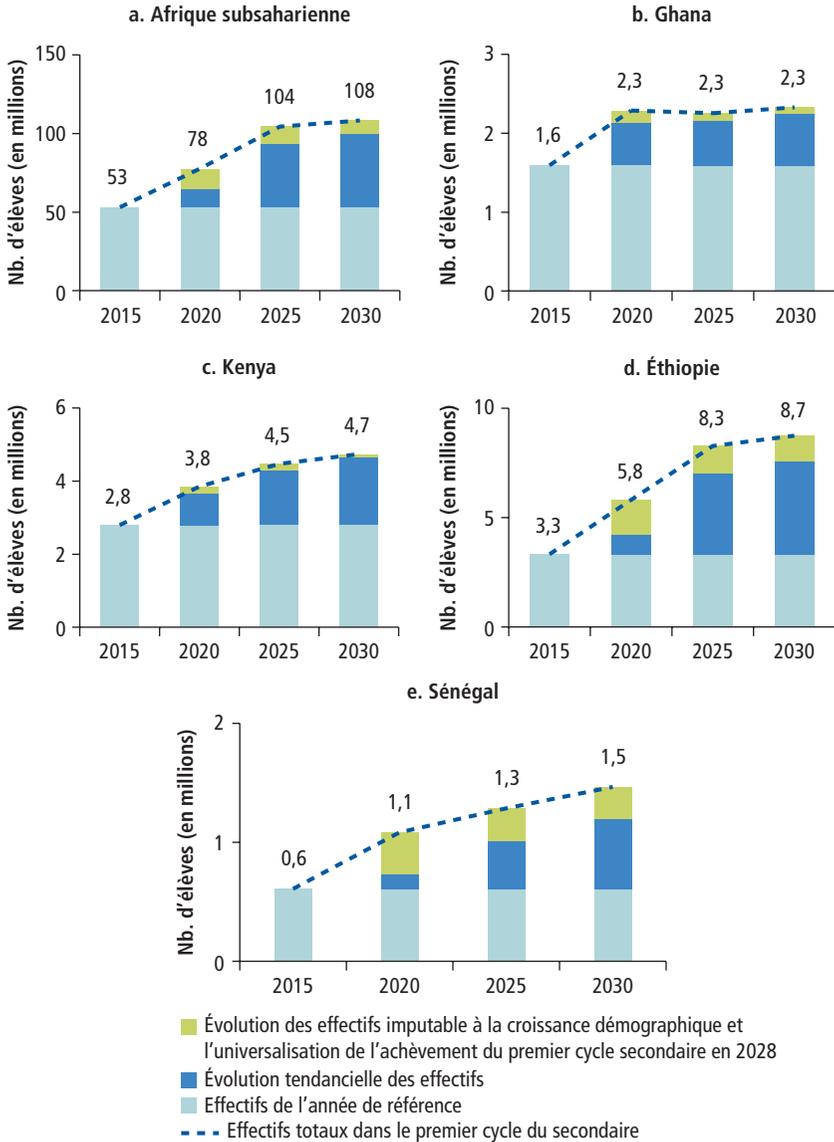
Ces chiffres concernant deux pays du groupe 1 sont élevés mais sans commune mesure avec l'augmentation des effectifs prévue dans les pays en retard sur le plan éducatif. Ainsi en Éthiopie, pays du groupe 3, les effectifs du primaire augmenteront de 5,4 millions d'élèves, c'est-à-dire de 34 %, et de 1,6 million d'élèves, soit de 80 %, au Sénégal, pays du groupe 4. Ces deux pays cherchent en effet à faire rapidement grimper le taux d'achèvement du primaire (graphique 8.1, panneaux d et e). Le rythme d'expansion qui sera nécessaire dans le premier cycle du secondaire est tout simplement stupéfiant : en Éthiopie, il faudra y accueillir 5,4 millions d'élèves supplémentaires d'ici à 2030, ce qui correspond à 2,6 fois les effectifs actuels tandis qu'au Sénégal, ce sont 0,8 million d'élèves qu'il faudra intégrer, soit trois fois le niveau actuel (graphique 8.2, panneaux d et e).

Graphique 8.1 Projections des effectifs d'élèves de primaire en Afrique subsaharienne et dans quatre pays sélectionnés (2015–2030)

Source : Estimations calculées sur la base de données issues des enquêtes démographiques et sanitaires des pays, des enquêtes de mesure du niveau de vie des ménages (LSMS) de la Banque mondiale et de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat).

Note : L'évolution tendancielle des effectifs est estimée en présumant que la structure récente des taux d'admission, de passage en classe supérieure, de redoublement et de passage du primaire au secondaire.

Graphique 8.2 Projections des effectifs d'élèves en premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne et dans quatre pays sélectionnés (2015–2030)



Source : Estimations calculées sur la base de données issues des enquêtes démographiques et sanitaires des pays, des enquêtes de mesure du niveau de vie des ménages (LSMS) de la Banque mondiale et de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS.Stat).

Note : L'évolution tendancielle des effectifs est estimée en présumant que la structure récente des taux d'admission, de passage en classe supérieure, de redoublement et de passage du primaire au secondaire.

ENCADRÉ 8.1**Hypothèses utilisées dans le calcul des projections des effectifs d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire**

Les projections du nombre d'élèves inscrits en primaire et dans le premier cycle du secondaire entre 2015 et 2030 sont élaborées à l'aide de la méthode de la cohorte reconstruite. Celle-ci repose sur plusieurs hypothèses :

- L'évolution démographique de la population en âge d'être scolarisée en primaire et dans le premier cycle du secondaire suit les projections du Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES, 2013), le cycle primaire correspondant aux tranches d'âge de 6 à 11 ans et 7 à 12 ans et le premier cycle du secondaire aux tranches d'âge de 12 à 14 ans et 13 à 15 ans.
- Extrapolation tendancielle de la structure actuelle des flux d'élèves (qui découle notamment des taux d'admission, de passage en classe supérieure, de redoublement et de passage du primaire au secondaire) sur la base des deux enquêtes consécutives les plus récentes sur les ménages.
- On suppose qu'il y aura universalisation de l'achèvement des études primaires en 2025 et des études secondaires en 2028.
- Décroissance tendancielle de la non-scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire.
- Les coûts unitaires (dépenses publiques ou des ménages) exprimés en dollars américains sont supposés constants à taux de change effectif réel constant au cours de la période de projection.
- La proportion d'élèves directement inscrits dans des écoles privées est présumée constante à tous les niveaux d'enseignement.
- Le taux d'encadrement (ratio élèves-enseignant) est présumé constant.
- On suppose que les classes ont un effectif moyen de 50 élèves dans le primaire et de 40 élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire aussi bien à l'échelle de l'Afrique subsaharienne que dans chacun des quatre pays examinés séparément (Éthiopie, Ghana, Kenya, Sénégal).

Les projections des besoins en enseignants et en salles de classe supplémentaires pour le premier cycle du secondaire (celui qui fera face à la plus grande expansion) laissent présager des difficultés qu'auront à affronter les pays d'Afrique subsaharienne durant les quinze prochaines années. Ces deux besoins majeurs vont entraîner une augmentation des coûts et imposer de très fortes pressions sur le secteur de l'éducation pour former, gérer et soutenir les enseignants, construire et équiper des salles de classe propices à l'apprentissage,

et faire en sorte de disposer des capacités suffisantes pour gérer ce système en expansion rapide tout en améliorant la qualité.

Pour accueillir les effectifs projetés du premier cycle du secondaire en 2030, ce sont 2 millions d'enseignants et 1,4 million de classes supplémentaires qui seront nécessaires dans la région, c'est-à-dire un peu plus du double des niveaux actuels. Les besoins en enseignants et en salles de classe supplémentaires en Éthiopie et au Sénégal seront toutefois comparativement plus élevés qu'au Ghana et au Kenya. Ainsi, en Éthiopie, pour maintenir le ratio d'élèves par enseignant à 43 pour 1 dans les établissements du premier cycle du secondaire, il faudra assurer une augmentation du nombre d'enseignants de 77 000 en 2015 à 202 000 en 2030. Au Sénégal, où le ratio élèves-enseignant est de 53 pour 1, il faudra passer de 12 000 enseignants en 2015 à 28 000 en 2030.

Quelles sont donc les implications de cette augmentation des effectifs ? L'expérience des pays du groupe 1 montre qu'il est possible à la fois d'universaliser l'accès à l'éducation de base et d'améliorer l'apprentissage des enfants. Dans pratiquement tous les pays de ce groupe, la qualité de l'apprentissage s'est en effet améliorée alors même que le système éducatif prenait en charge un nombre croissant d'élèves. Cependant, on relève que dans de nombreux pays, en particulier ceux des groupes 3 et 4, où une forte proportion des enfants n'est pas scolarisée, les enfants qui ne vont pas à l'école ont tendance à venir de milieux plus défavorisés. Les études montrent qu'en moyenne, les élèves de milieux défavorisés obtiennent de moins bons résultats aux évaluations des acquis de l'apprentissage. Or à mesure que les systèmes éducatifs incluent de plus en plus d'enfants non scolarisés, ils seront donc amenés à permettre à un plus grand nombre d'enfants issus de milieux défavorisés d'accéder à l'école. Cela aura donc pour conséquence de diminuer le niveau général, sauf à prendre des mesures concrètes ciblant ces élèves.

Les systèmes éducatifs doivent procurer des conditions d'apprentissage minimales dans l'ensemble des établissements scolaires et peut-être aussi développer et mettre en œuvre des programmes visant à assurer que tous les élèves sont effectivement engagés dans un processus d'apprentissage, quel que soit leur milieu d'origine. Des études menées dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire démontrent que les programmes d'éducation prioritaire constituent un moyen très efficace pour améliorer l'apprentissage, mais ils sont cependant rares en Afrique subsaharienne (Snilstveit *et al.*, 2015). À long terme, à mesure que les économies s'amélioreront et que davantage de ménages auront accès à des ressources éducatives, l'apprentissage s'améliorera. À court terme toutefois, une plus grande proportion d'enfants issus de milieux défavorisés pourra avoir besoin de ressources supplémentaires telles que des classes plus petites et du matériel additionnel, ce qui n'est pas sans conséquence sur le plan budgétaire.

Ces perspectives sont très inquiétantes. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne vont perdre du terrain du fait de leur importante croissance démographique et de leur croissance économique peu vigoureuse. C'est le cas des pays qui continuent à faire face aux mêmes difficultés qu'au milieu des années 1990 sans avoir amélioré leur couverture scolaire mais aussi de certains des pays qui avaient réussi à augmenter sensiblement les effectifs scolarisés dans le primaire au cours des années 1990. La tâche la plus urgente pour ces pays est de réduire et stabiliser leur croissance démographique.

Néanmoins, il y a aussi des raisons d'être optimiste quant aux perspectives en matière de progrès de l'éducation en Afrique subsaharienne. Les réalisations accomplies pendant ces deux dernières décennies, tout particulièrement dans l'expansion de la scolarisation mais aussi, plus modestement, dans la qualité de l'apprentissage, peuvent être pérennisées et renforcées, surtout dans les pays où la croissance démographique est en train de fléchir et dont l'économie devient plus diversifiée et résiliente. De par la variété de leurs parcours et de leur degré de réussite à surmonter des conditions difficiles, tous les pays de la région peuvent s'apporter des enseignements pertinents. Nous espérons que nos recherches et nos recommandations seront utiles aux décideurs politiques et aux responsables du secteur de l'éducation d'Afrique subsaharienne qui cherchent à offrir à tous les enfants l'opportunité de bénéficier de l'éducation de base dont ils ont besoin pour devenir des citoyens productifs dans un monde en pleine mutation.

Notes

1. Cette typologie en groupes de pays élaborée dans le chapitre 1 permet de différencier les trajectoires de progrès des systèmes éducatifs d'Afrique sur la base de trois critères que sont le taux de scolarisation primaire brut en 2000 et en 2013, la part des enfants non scolarisés et déscolarisés dans la population en âge d'aller à l'école primaire et taux de poursuite des études jusqu'à la fin du cycle primaire. Du niveau le plus élevé de progression au plus faible, les pays appartiennent au groupe 1 (« établis »), au groupe 2 (« ayant émergé »), au groupe 3 (« émergents ») ou au groupe 4 (« en retard »). Au sein de chaque groupe de pays, les pays se distinguent par l'ampleur des difficultés contextuelles (« beaucoup de difficultés », « quelques difficultés » ou « peu de difficultés ») rencontrées vers 2000, au début de la période couverte par cette étude.
2. Les annexes en ligne peuvent être consultées à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377>.
3. Le Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP) définit le « dividende démographique » comme « la croissance économique accélérée résultant du changement de la structure par âge d'une population », principalement quand le ratio de

dépendance (rapport entre le nombre de personnes qui ne sont pas en âge de travailler – ayant 14 ans ou moins ou 65 ans ou plus – et le nombre de personnes en âge de travailler) devient plus favorable. En d'autres termes, c'est « un phénomène de hausse de la productivité économique qui se produit lorsque le ratio de la population active par rapport au nombre de personnes à charge s'accroît ». Cette période de croissance accrue dure généralement entre vingt et trente ans. Pour plus d'informations, voir la section sur le dividende démographique du site web du FNUAP : <https://www.unfpa.org/fr/le-dividende-démographique>.

4. L'indice synthétique de fécondité (ISF) correspond au nombre d'enfants que mettrait au monde au cours de sa vie une femme dont le taux de fécondité par âge suivrait les tendances actuelles (base de données sur les indicateurs de planification familiale et de santé de la reproduction MEASURE Evaluation, University of North Carolina at Chapel Hill, https://www.measureevaluation.org/prh/rh_indicators).

Bibliographie

- Banque mondiale (2016), "Africa's Pulse: An Analysis of Issues Shaping Africa's Economic Future", vol. n° 14, Banque mondiale, Washington, D.C.
- Canning D., Raja D. et Yazbeck A. S. (éds.) (2016), *La transition démographique de l'Afrique : dividende ou catastrophe ?*, collection « L'Afrique en développement », Banque mondiale, Washington, D.C. [ouvrage publié conjointement avec l'AFD].
- ONU DAES (2013), « World Population Prospects: The 2012 Revision, Highlights and Advance Tables », Département des Affaires Économiques et Sociales de l'Organisation des Nations Unies, New York.
- ONU DAES (2017), « World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables », Département des Affaires Économiques et Sociales de l'Organisation des Nations Unies, New York.
- Snilstveit B., Stevenson J., Phillips D., Vojkova M., Gallagher E., Schmidt T., Jobse H., Geelen M., Pastorello M. G. et Eyers J. (2015), « Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review », *Systematic Review*, n° 24, International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Londres.

Déclaration sur les avantages pour l'environnement

Le Groupe de la Banque mondiale s'est engagé à réduire son empreinte écologique. À l'appui de cet engagement, nous tirons parti des options de publication électronique et des technologies d'impression à la demande, accessibles dans les centres régionaux à travers le monde. Ces initiatives permettent conjointement de réduire les tirages et les distances d'expédition, ce qui entraîne une réduction de la consommation de papier, de l'utilisation de produits chimiques, des émissions de gaz à effet de serre et des déchets.

Nous suivons les normes recommandées par la Green Press Initiative concernant l'utilisation du papier. La majorité de nos ouvrages sont imprimés sur du papier certifié par le Forest Stewardship Council (FSC), contenant en grande majorité de 50 à 100 % de matériau recyclé. Les fibres recyclées composant le papier de nos ouvrages sont non blanchies ou blanchies à l'aide de procédés totalement sans chlore, de traitement sans chlore ou sans chlore élémentaire enrichi.

Vous trouverez de plus amples renseignements sur la philosophie environnementale de la Banque sur <http://www.worldbank.org/corporateresponsibility>.



Bien que les défis de développement, auxquels l'Afrique subsaharienne est confrontée, soient reconnus de tous, peu sont ceux qui ont mis en place des plans cohérents qui offrent un réel espoir d'amélioration. *Perspectives* présente un plan d'action fondé sur des données probantes qui non seulement reconnaît les problèmes profonds, mais fournit des propositions spécifiques pour y remédier. En substance, il faut focaliser les efforts sur les compétences humaines de manière rationnelle et pragmatique.

– Eric Hanushek, Paul et Jean Hanna Senior Fellow, Institut Hoover, université de Stanford

Ce livre offre au lecteur une perspective claire sur les moyens d'améliorer l'apprentissage au niveau de l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne. Ces recommandations sont basées sur des analyses extrêmement rigoureuses et exhaustives qui s'appuient sur un grand volume de données. Les auteurs mettent en lumière les faibles niveaux d'apprentissage et les facteurs qui y contribuent. Ils n'hésitent pas à soulever des questions difficiles, telles que la nécessité de mettre en œuvre une politique cohérente sur la langue d'enseignement, essentielle pour garantir une bonne base d'apprentissage pour tous les enfants. En utilisant le cadre de "De la science à la prestation de services", le livre exhorte les décideurs à considérer toute la chaîne, de la conception des politiques, basées sur des connaissances adaptées au contexte local, à leur mise en œuvre. *Perspectives – L'école au service de l'apprentissage en Afrique* est une contribution unique à la littérature, et appropriée pour les décideurs politiques africains et les parties prenantes.

– Professeur Hassana Alidou, ambassadeur de la République du Niger aux États-Unis et au Canada

Compte tenu que le continent vise une éducation de base universelle pour tous ses enfants d'ici 2030, il doit, en même temps, relever le défi de savoir comment améliorer l'apprentissage. *Perspectives* permet aux pays de se comparer les uns aux autres et d'identifier des lignes d'action concrètes. Cela oblige les décideurs à se poser des questions notamment "comment avancer ?", "que doit-on faire différemment ?", et à examiner la hiérarchie des interventions qui peuvent stimuler l'apprentissage. Il exhorte, à juste titre, les ministères de l'Éducation à renforcer leurs capacités à travers l'apprentissage par la pratique, et en adaptant continuellement les nouvelles connaissances au contexte local. *Perspectives* encouragera des échanges francs sur les réformes profondes et nécessaires au sein des politiques éducatives et des prestations de services afin de garantir un meilleur apprentissage à chaque enfant du continent.

– Dr. Fred Matiang'i, secrétaire du cabinet pour l'Intérieur et la coordination du Gouvernement national, Gouvernement du Kenya (ancien secrétaire du cabinet pour l'Éducation)

Perspectives n'aurait pas pu arriver à un moment plus opportun puisque les pays de la région, y compris l'Île Maurice, se concentrent davantage sur les résultats d'apprentissage plutôt que de se focaliser uniquement sur les intrants et les processus des systèmes éducatifs. Le livre soulève un point important, celui selon lequel les pays africains ne doivent pas se modeler exclusivement sur les systèmes d'éducation des pays les plus performants dans le monde. Nous avons également beaucoup à apprendre d'autres pays du même niveau de développement, ou du niveau inférieur, en vertu des défis qu'ils ont affrontés et surmontés avec succès. Cela présente des opportunités pour un plus grand partage par les pairs et le réseautage avec ces pays. En effet, un certain nombre de domaines clés qui démontrent les bonnes pratiques aptes à être répliquées sont mis en évidence dans le livre. Cela couvre des domaines aussi variés que les facteurs favorables à l'amélioration de la progression des élèves, le renforcement des capacités des enseignants, l'augmentation des allocations budgétaires axées sur la qualité et l'amélioration des capacités techniques des agences d'exécution dans la région.

– Hon. (Mme) Leela Devi Dookun-Luchoomun, ministre de l'Éducation et des Ressources humaines, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, République de l'Île Maurice



ISBN 978-1-4648-1394-8



SKU 211394