

RAPPORT D'ÉVALUATION  
DE L'ÉDUCATION POUR TOUS  
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE  
2014

**vFR3 – 18 JAN 2014**

(page intercalaire  
ne pas imprimer)



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



***RAPPORT D'ÉVALUATION  
DE L'ÉDUCATION POUR TOUS  
AFRIQUE SUBSAHARIENNE  
2014***



## Table des matières

LISTE DE TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ENCADRÉS .....	III
REMERCIEMENTS .....	IV
ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS .....	V
INTRODUCTION .....	1
<b><u>SECTION 1. PANORAMA DE L'ÉDUCATION EN ASS EN 2000 – DÉFIS ET OBJECTIFS .....</u></b>	<b><u>3</u></b>
1.A- SITUATION DÉMOGRAPHIQUE DE L'ASS EN 2000 .....	3
1.B- COUVERTURE ÉDUCATIVE EN ASS EN 2000 .....	4
1.C- QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE POLITIQUES ÉDUCATIVES EN ASS EN 2000 .....	5
1.D- LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN ASS .....	8
<b><u>SECTION 2. LES OBJECTIFS DE L'EPT – PROGRÈS RÉALISÉS DE 2000 À 2012 .....</u></b>	<b><u>11</u></b>
2.A- CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE DE L'ASS EN 2012 .....	11
2.B- QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE POLITIQUES ÉDUCATIVES EN ASS EN 2012.....	13
2.C- L'INDICE AFRICAIN DE DÉVELOPPEMENT DE L'EPT.....	16
2.D- OBJECTIF 1 : L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE .....	18
2.E- OBJECTIF 2 : LA SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE .....	20
2.F- OBJECTIF 3 : LES BESOINS ÉDUCATIFS DES JEUNES ET DES ADULTES.....	22
2.G- OBJECTIF 4 : L'ALPHABÉTISME DES ADULTES .....	29
2.H- OBJECTIF 5 : LA PARITÉ DE GENRE DANS L'ÉDUCATION .....	30
2.I- OBJECTIF 6 : LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION .....	33
2.J- CONSTAT GLOBAL .....	36
<b><u>SECTION 3. LES STRATÉGIES DE L'EPT - PERSPECTIVES NATIONALES.....</u></b>	<b><u>39</u></b>
3.A- LA POURSUITE DES OBJECTIFS EPT - ACTIONS ENGAGÉES, RÉUSSITES ET ÉCHECS .....	40
3.B- L'ATTEINTE DES OBJECTIFS EPT – PROBLÉMATIQUES TRANSVERSALES RENCONTRÉES .....	52
3.C- LES RÉFORMES INFLUENCÉES PAR L'EPT – SOLUTIONS PROPOSÉES .....	55
3.D- CONSTAT GLOBAL .....	59
<b><u>SECTION 4. PERSPECTIVES NATIONALES POUR L'APRÈS-2015.....</u></b>	<b><u>61</u></b>
4.A- L'HÉRITAGE DE L'EPT 2000-15 - ENJEUX, DÉFIS .....	61
4.B- L'AVENIR DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION - PRIORITÉS ET PERSPECTIVES .....	63
4.C- UN NOUVEAU CADRE EPT - ORIENTATIONS .....	68
RÉSUMÉ DES CONSTATS .....	74

**ÉTUDES DE CAS..... 81**

**1 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE GHANA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 1 – EXPÉRIENCE EN ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE..... 81**

**2 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LA ZAMBIE DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 2 – EXPÉRIENCE EN SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE ..... 84**

**3 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE RWANDA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 2 – L'ACCÈS ACCÉLÉRÉ À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ PAR LE PROGRAMME 9YBE ..... 87**

**4 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LA TANZANIE CONTINENTALE DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 3 - EXTENSION DE LA PORTÉE ET COUVERTURE DE L'ÉDUCATION DE BASE COMPLÉMENTAIRE ..... 90**

**5 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR L'ANGOLA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 3 - ÉTENDRE L'ACCÈS À L'EFTP ET À LA FORMATION AUX COMPÉTENCES DE LA VIE COURANTE ..... 93**

**6 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE NIGER DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 4 - L'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE DES FEMMES ..... 96**

**7 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE SÉNÉGAL DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 5 - L'INDICE DE PARITÉ DE GENRE AU PRIMAIRE ET LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION DES FILLES..... 99**

**8 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE SWAZILAND DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 6 – ÉDUCATION PRIMAIRE DE QUALITÉ AU SWAZILAND ..... 102**

**9 : LA POURSUITE DES OBJECTIFS EPT AU CABO VERDE - PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES D'UN PETIT PAYS INSULAIRE ..... 105**

**10 : L'ÉDUCATION POUR TOUS AU KENYA – LA PROMOTION DE LA CONSOLIDATION DE LA PAIX À TRAVERS L'ÉDUCATION POUR TOUS ..... 108**

**11 : L'ÉDUCATION POUR TOUS A ZANZIBAR – LES DÉFIS DE LA PROVISION D'ÉDUCATION DANS UNE RÉGION SEMI-AUTONOME ..... 110**

**ANNEXES..... 113**

**ANNEXE 1 : COORDINATION MONDIALE DE L'EPT ..... 113**

**ANNEXE 2 : TABLEAUX DE DONNÉES – INDICATEURS CLÉS POUR L'EPT..... 123**

**ANNEXE 3 : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES..... 130**

**ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE PAYS ..... 135**

**ANNEXE 5 : LA STRUCTURE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN ASS ..... 144**

**ANNEXE 6 : LISTE DES PAYS DE L'ASS AYANT RÉALISÉ UN DIAGNOSTIC SECTORIEL DE TYPE RESEN ..... 145**

## Liste de Tableaux, Graphiques et Encadrés

TABLEAU 1 : LES DIVISIONS RÉGIONALES D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE SELON L'UNESCO.....	3
TABLEAU 2 : INDICATEURS DE COUVERTURE ÉDUCATIVE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000 .....	4
TABLEAU 3 : LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000 .....	6
TABLEAU 4 : PARAMÈTRES DE POLITIQUE ÉDUCATIVE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000.....	7
ENCADRÉ 1 : LES SIX OBJECTIFS DE L'EPT .....	8
TABLEAU 5 : CARACTÉRISTIQUES SOCIOÉCONOMIQUES, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2012 .....	11
TABLEAU 6 : LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2012 .....	14
TABLEAU 7 : PARAMÈTRES DE POLITIQUE ÉDUCATIVE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2012.....	15
GRAPHIQUE 1 : ÉVOLUTION DE L'IAD/EPT, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	16
GRAPHIQUE 2 : ÉVOLUTION DE L'IAD/EPT, PAR PAYS DE L'ASS, 2000-12 .....	17
GRAPHIQUE 3 : ÉVOLUTION DU TBS PRÉSCOLAIRE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	19
GRAPHIQUE 4 : ÉVOLUTION DU TAP, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	20
ENCADRÉ 2 : CLASSEMENT DES PAYS DE L'ASS EN FONCTION DE L'ATTEINTE DE LA SPU, 2012 .....	22
GRAPHIQUE 5 : ÉVOLUTION DU TAUX D'ACHÈVEMENT DU SECONDAIRE 1 <sup>ER</sup> CYCLE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12.....	23
GRAPHIQUE 6 : PROFILS DE SCOLARISATION TRANSVERSAUX MOYENS, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2012 .....	24
TABLEAU 8 : ÉVOLUTION DES TAUX DE SURVIE ET DE TRANSITION AU PRIMAIRE ET SECONDAIRE, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12.....	25
TABLEAU 9 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'EFTP DANS LE SECONDAIRE TOTAL, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	26
GRAPHIQUE 7 : ÉVOLUTION DE LA COUVERTURE DE L'EFTP, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	27
GRAPHIQUE 8 : ÉVOLUTION DE LA COUVERTURE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12.....	28
GRAPHIQUE 9 : ÉVOLUTION DU TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES DE 15 ANS ET PLUS, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12.....	29
GRAPHIQUE 10 : ÉVOLUTION DES INÉGALITÉS DE GENRE AU PRIMAIRE ET IPS, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2000-12 .....	30
ENCADRÉ 3 : CLASSEMENT DES PAYS DE L'ASS SELON L'ATTEINTE DE LA PARITÉ DE GENRE, 2012 .....	31
TABLEAU 10 : INÉGALITÉS DE SCOLARISATION SELON LE GENRE, DU PRIMAIRE AU SUPÉRIEUR, PAR RÉGION ET POUR L'ASS, 2012.....	32
TABLEAU 11 : TAUX DE SURVIE ET DE TRANSITION AU PRIMAIRE ET SECONDAIRE, SELON LE GENRE, ASS, 2012 .....	33
TABLEAU 12 : PROPORTION D'ÉLÈVES DE 5 <sup>ÈME</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE OBTENANT LE NIVEAU MINIMUM AU PASEC, EN LECTURE ET MATHÉMATIQUES, 2004-10 .....	34
TABLEAU 13 : PROPORTION D'ÉLÈVES DE 6 <sup>ÈME</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE ATTEIGNANT LE NIVEAU MINIMUM AU SACMEQ, EN LECTURE ET MATHÉMATIQUES, 2007 .....	35
GRAPHIQUE 11 : VUE D'ENSEMBLE DES PROGRÈS VERS L'EPT PAR OBJECTIF, ASS, 2000-12 .....	36
GRAPHIQUE 12 : NIVEAUX COMPARATIFS D'APPROPRIATION DES OBJECTIFS EPT ET LEURS TENDANCES, ASS, 2000-14 .....	40
ENCADRÉ 4 : LES FACTEURS DE POLITIQUE EPT - ANALYSE COMPARATIVE.....	50
ENCADRÉ 5 : LE DÉFI ENSEIGNANT .....	53
ENCADRÉ 6 : ÉCHANTILLON ILLUSTRATIF DE DOCUMENTS STRATÉGIQUES ET POLITIQUES, 4 PAYS D'ASS .....	55
GRAPHIQUE 13 : NOMBRE DE PAYS POUR LESQUELS UNE PRIORITÉ DONNÉE EST PARMIS LES 5 PRINCIPALES, ET LA PRINCIPALE POUR LE POST-2015, ASS.....	64
ENCADRÉ 7 : THÈMES PRINCIPAUX IDENTIFIÉS POUR LE POST-2015, PAR PRIORITÉ, ASS .....	66
ENCADRÉ 8 : L'ACCORD DE MASCATE .....	69
GRAPHIQUE 14 : APPRÉCIATION COMPARATIVE DES COMPOSANTES DU CADRE EPT 2000-15.....	70
GRAPHIQUE 15 : HORIZON TEMPOREL ENVISAGÉ POUR L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS POST-2015, SELON L'IAD/EPT, 16 PAYS D'ASS, 2014.....	73

## Remerciements

Cette publication a été préparée par l'Institut international de planification de l'éducation – Pôle de Dakar et la coordination de l'Éducation pour Tous en Afrique du Bureau de l'UNESCO à Dakar.

Sous la direction d'Ann Therese Ndong-Jatta (Directrice du Bureau de l'UNESCO à Dakar), la coordination de Zulmira Rodrigues puis d'Akemi Yonemura (respectivement ancienne Coordinatrice EPT pour l'Afrique et Spécialiste du Programme Éducation, à l'UNESCO à Dakar), la supervision de Guillaume Husson (Coordonnateur de l'IPE/Pôle de Dakar), l'équipe de rédaction était composée de Barnaby Rooke (Consultant), Jean-Pierre Jarousse (Consultant), Valérie Djioze-Gallet et Hervé Huot-Marchand (Spécialistes du Programme Éducation, bureau de l'UNESCO à Dakar) et Mohamed Chérif Diarra (Consultant).

L'équipe remercie tout particulièrement les Commissions Nationales de l'UNESCO et les représentants des ministères en charge de l'éducation des pays de l'Afrique subsaharienne pour l'effort important qu'ils ont consacré à la coordination des réponses aux enquêtes EPT et la rédaction des études de cas, deux outils sur lesquels repose une partie importante de ce rapport.

Le rapport a fait l'objet d'une revue interne, auquel ont contribué Guillaume Husson (Coordonnateur de l'IPE/Pôle de Dakar), Diane Coury et Beifith Kouak Tiyab (Analystes principaux des politiques éducatives de l'IPE/Pôle de Dakar), Jean-Luc Yameogo, Jean Claude Ndabananiye, Patrick Nkengne, Olivier Pieume et Koffi Segniagbeto (Analystes des politiques éducatives de l'IPE/Pôle de Dakar), Martine Boulanger (Administratrice de formation de l'IPE/Pôle de Dakar), Nyi Nyi Thaug, (Spécialiste de programme, UNESCO siège), Sabine Detzel, (Spécialiste de programme, Équipe de coordination de l'EPT et de l'Agenda mondial, UNESCO siège) et Marc Bernal (Conseiller régional pour l'Afrique de l'Institut de Statistique de l'UNESCO).

L'équipe remercie par ailleurs Anne Muller (Responsable de la communication externe et de la gestion du savoir au bureau de l'UNESCO à Dakar) pour son appui dans le processus de publication, ainsi que la société Le Sphinx pour la mise à disposition gracieuse du logiciel SphinxIQ, qui a facilité le traitement des réponses aux enquêtes EPT indiquées.

### Nota Bene

Les analyses et les recommandations concernant les politiques présentées dans cette publication sont basées avant tout sur les opinions et perceptions présentées par les équipes sectorielles nationales des pays de l'Afrique subsaharienne, et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

## Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
ANCEFA	Réseau Africain de Campagne pour l'Éducation pour Tous
ASS	Afrique subsaharienne
BECE	<i>Basic Education Certificate Examination</i> (Ghana)
CCNGO/EFA	Consultation Collective des ONG sur L'EPT
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DIJE	Développement intégré du jeune enfant
DPE	Développement de la petite enfance
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
ECD	<i>Early Childhood Development</i> (DPE)
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i>
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i>
EPT	Éducation pour Tous
FAWE	Forum Africain des Femmes Éducatrices
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FTI	Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'EPT ( <i>Fast-Track Initiative</i> )
GMR	Rapport mondial de suivi de l'EPT ( <i>Global Monitoring Report</i> )
IAD/EPT	L'indice africain de développement de l'EPT
IEC	Information, éducation et communication
IIEP	Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
LIC	Pays à faibles revenus ( <i>Low income country</i> )
NEA	<i>National Education Assessment</i> (Ghana)
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
OING	Organisation internationale non gouvernementale
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation (anciennement le FTI)
PSLE	<i>Primary School Leaving Examination</i> (R. U. de Tanzanie)
PTF	Partenaires techniques et financiers
REM	Rapport élèves-maitre
RESEN	Rapport d'état d'un système éducatif national
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SIGE	Système d'information et de gestion éducative



SPU	Scolarisation primaire universelle
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UA	Union Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
WASSCE	<i>West African Senior School Certificate Examination (Ghana)</i>

## Introduction

La tenue du Forum Mondial pour l'Éducation en 2000 a ouvert une nouvelle ère de mobilisation internationale pour le développement de l'éducation. Après de nombreux sommets mondiaux consacrés à la promotion de la scolarisation universelle, les débats et recommandations du Forum de Dakar ont tranché par leur pragmatisme, tant au niveau des actions à mettre en œuvre que du financement annoncé en vue de leur réalisation.

Une révision du coût global des politiques de soutien au développement de l'Éducation pour Tous basée sur une reformulation minimale des politiques éducatives (définition de priorités claires entre niveaux et types d'éducation, rationalisation des dépenses et de la gestion, etc.) avait alors permis de redonner espoir aux pays, comme à la communauté internationale, quant à la possibilité d'atteindre enfin ces objectifs à un horizon connu (2015), grâce aux engagements financiers respectifs des États et de leurs partenaires.

Six objectifs précis ont été fixés, couvrant les différentes dimensions et cibles de l'éducation (formel/non formel, général/professionnel, jeunes/adultes) et prenant explicitement en compte la recherche de l'équité et de la qualité. Douze stratégies ont été proposées pour l'atteinte de ces objectifs et la réalisation de l'Éducation pour Tous (EPT).

Ce pragmatisme a également concerné la méthode d'élaboration des politiques et les rapports entre les États et leurs partenaires en scellant l'accord selon lequel aucun plan EPT « crédible » ne verrait sa mise en œuvre entravée par manque de financement. Ce qualificatif, qui trouvera des interprétations variées au cours de la période 2000-15, renvoie à la rationalisation minimale des politiques évoquées précédemment et censées rendre soutenable l'atteinte des objectifs fixés.

Des efforts significatifs ont été accomplis pour renforcer les capacités humaines, institutionnelles et organisationnelles pour la planification, la définition et la gestion des politiques éducatives nationales, notamment à travers la mise à disposition d'outils d'aide à la prise de décision et la mise en place de cadres de dialogue politique. Ceci, afin de garantir la crédibilité de ces plans éducatifs, amenés à servir de référence pour l'ensemble des acteurs du secteur dans chaque pays.

Par ailleurs, des nouvelles sources de financement multinationales ont été créées pour les financer. La naissance de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée (*Fast-Track Initiative* - FTI) avec des fonds destinés d'une part à la définition des plans (renforcement des capacités, réalisation d'études et autres documents) et d'autre part au cofinancement de leur mise en œuvre (fonds catalytique) est emblématique de l'esprit né du Forum.

Cette rationalisation des politiques et de leur financement impliqua le repositionnement des bailleurs de fonds en partenaires techniques et financiers (PTF), contribuant à limiter les impacts négatifs d'une aide internationale fortement concurrentielle. Les recommandations contenues dans le cadre d'action de Dakar ont été embrassées par la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, entraînant l'évolution des procédures des bailleurs, visant plus de cohérence, de complémentarité et de coordination, et permettant progressivement aux États de s'appropriier la définition et la gestion de leurs politiques éducatives. Le remplacement du FTI par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) a encore renforcé cette orientation.

La période ouverte par le Forum de Dakar a également été très riche en termes de suivi et évaluation des progrès, avec la production de rapports mondiaux et régionaux annuels, l'organisation de conférences de suivi de haut niveau réunissant les États et les PTF sous l'égide de l'UNESCO, et le renforcement de systèmes statistiques nationaux et internationaux, facilitant la multiplication des évaluations et des analyses (voir l'Annexe 1).

Le présent travail se situe dans cette perspective. Ce rapport est surtout une revue régionale, proposant pour l'Afrique subsaharienne (ASS) dans son ensemble une évaluation quasiment finale du niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT, à un an du terme fixé en 2000<sup>1</sup>. L'étude inclut également une dimension sous-régionale où les données le permettent (la répartition des pays retenue correspondant à celle des bureaux multisectoriels régionaux de l'UNESCO), ainsi qu'une dimension nationale, à travers des études de cas portant sur l'expérience de différents pays au titre d'objectifs ou de contextes précis.

La structure de ce document reflète celle proposée dans les directives de l'UNESCO pour la réalisation des évaluations nationales de l'EPT<sup>2</sup>. L'analyse est à la fois quantitative et qualitative, le rapport ayant une nature participative, souhaitant refléter et valoriser au mieux les situations et progrès de chaque pays. Il comporte quatre sections :

- Section 1 : La période initiale est passée en revue sous plusieurs angles, démographique, couverture des systèmes éducatifs, politiques éducatives et financement de l'éducation, pour souligner les défis qui se posaient aux États et régions d'Afrique subsaharienne en 2000.
- Section 2 : L'évolution du contexte socioéconomique et d'indicateurs de politiques éducatives et de financement de l'éducation sur la période 2000-12 est d'abord passée en revue. Ensuite, une mesure statistique directe permet d'illustrer le niveau de réalisation de la plupart des objectifs de l'EPT, et permet une analyse par région. Les indicateurs présentés sont calculés en privilégiant les données issues directement des pays, complétées par les données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) et celles d'autres institutions<sup>3</sup>.
- Section 3 : Une compréhension plus fine de la manière dont ces résultats ont été atteints, les points forts et faibles des politiques et stratégies nationales, la perception des États de leurs succès et de leurs échecs, et l'identification de leçons apprises et bonnes pratiques est apportée par l'exploitation de questionnaires pays comportant un grand nombre de questions ouvertes, administrés à des équipes nationales (voir l'Annexe 4).
- Section 4 : L'avis global des États du cadre EPT actuel, son impact sur la conduite des politiques nationales, et les institutions et procédures y afférentes contribue aussi au débat sur le post-2015, permettant de préciser les objectifs prioritaires pour les pays, le nouveau cadre d'action de référence dans lequel ils pourraient s'inscrire, et les procédures et les moyens financiers et humains à mettre en place pour les atteindre. Ces éléments sont également traités dans le questionnaire présenté en annexe.

---

<sup>1</sup> Ce qui correspond à l'examen des progrès de l'EPT au cours de la période 2000-12 (voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques de l'analyse).

<sup>2</sup> « Évaluations nationales de l'EPT 2015 : Directives » (UNESCO, Juin 2013).

<sup>3</sup> Voir l'Annexe 3.

## Section 1. Panorama de l'éducation en ASS en 2000 – Défis et objectifs

Cette première section présente le contexte démographique prévalant au moment du Forum de Dakar en 2000, et les éléments les plus marquants qui caractérisaient le fonctionnement des systèmes éducatifs à cette période (financement et coûts, organisation, couverture et équité). L'analyse est présentée pour l'Afrique subsaharienne (47 pays) et pour ses quatre régions : l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique de l'Est, l'Afrique Australe et l'Afrique Centrale (voir le Tableau 1).

**Tableau 1 : Les divisions régionales d'Afrique subsaharienne selon l'UNESCO**

	Afrique de l'Ouest *	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale
Nb. de pays	15	13	9	10
Pays	Bénin Burkina Faso Cabo Verde Côte d'Ivoire Gambie Ghana Guinée Guinée Bissau Libéria Mali Niger Nigéria Sénégal Sierra Leone Togo	Comores Djibouti Érythrée Éthiopie Kenya Madagascar Maurice Ouganda R. U. de Tanzanie Rwanda Seychelles Somalie Soudan du Sud	Afrique du Sud Botswana Lesotho Malawi Mozambique Namibie Swaziland Zambie Zimbabwe	Angola Burundi Cameroun Congo Gabon Guinée Équatoriale RCA RDC Sao Tomé et Príncipe Tchad

*Note :* Pour les fins de ce rapport, la région de l'Afrique de l'Ouest inclut les pays couverts par les bureaux de l'UNESCO de Abuja (Afrique de l'Ouest) et Dakar (Afrique de l'Ouest – Sahel).

### 1.A- Situation démographique de l'ASS en 2000

En 2000, l'Afrique subsaharienne comptait 631 millions d'habitants. Les démographies des quatre régions sont très hétérogènes :

- Afrique de l'Ouest : la plus peuplée (230 millions - 15 pays). Le Nigéria y représentait déjà plus de la moitié de la population (123 millions), les populations des autres pays variant entre 437 000 habitants pour le Cabo Verde et 16,3 millions pour la Côte d'Ivoire.
- Afrique de l'Est : (197 millions – 13 pays). Quatre pays représentaient plus des trois quarts de la population, dont l'Éthiopie, le plus important avec 66 millions d'habitants, le Kenya, la R. U. de Tanzanie et l'Ouganda. Trois pays comptent moins d'un million, dont Djibouti, les Comores et les Seychelles (le plus petit pays, avec 80 000 habitants).

- Afrique Australe : (104 millions - 9 pays). Si l’Afrique du Sud avait une population de 45 millions, le Mozambique, le Zimbabwe, le Malawi et la Zambie avaient des démographies comprises entre 10 et 20 millions, le restant des pays en comportant moins de 2 millions chacun.
- Afrique Centrale : (100 millions - 10 pays). La RDC représentait à elle seule 47 % de la population, alors que 7 pays comptaient moins de 8 millions d’habitants, dont la Guinée Équatoriale (518 000) et Sao Tomé et Príncipe (142 000).

## 1.B- Couverture éducative en ASS en 2000

Cette section décrit le stade de développement de l’éducation en l’Afrique subsaharienne et au niveau des régions au moment du Forum Mondial de l’Éducation. Le Tableau 2 présente à titre illustratif certains indicateurs éducatifs pour l’an 2000, retenus ici car ils sont désormais parmi les principaux indicateurs utilisés pour mesurer les progrès vers les objectifs de l’EPT sur la période 2000-15, et permettront par la suite une comparaison temporelle (voir la Section 2).

**Tableau 2 : Indicateurs de couverture éducative, par région et pour l’ASS, 2000**

		Afrique de l’Ouest	Afrique de l’Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
Pré.	Taux brut de préscolarisation (TBS)	9 %	14 %	25 %	6 %	11 %
Primaire	TBS	82 %	80 %	100 %	67 %	82 %
	Taux d’accès	71 % #	110 %	114 %	71 %	94 %
	Taux d’achèvement	43 % #	45 %	69 %	34 %	47 %
Secondaire	TBS - 1 <sup>er</sup> cycle	27 %	21 %	56 %	23 %	28 %
	TBS - 2 <sup>nd</sup> cycle	17 %	15 %	38 %	11 %	19 %
	Taux d’achèvement - 2nd cycle	9 % #	10 % #	10 % #	12 %	10 %
EFTP	Effectifs EFTP, relatifs au secondaire général total	6 % #	3 %	5 %	21 %	8 %
Alpha	Taux d’alphabétisme - 15 ans et + *	39 %	72 %	74 %	60 %	58 %
Sup.	Étudiants pour 100 000 habitants	338 #	160	203 #	224	217
IPS	Indice de parité entre les sexes – Primaire **	0,77	0,90	0,95	0,84	0,85

Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Moyennes arithmétiques simples des taux pays, qui ne tiennent pas compte du poids des populations des pays.

\*\* Calculé comme le rapport entre le TBS des filles et le TBS des garçons. # Chiffres fournis à titre indicatif, les données étant indisponibles pour certains pays (Éthiopie, Nigéria, Afrique du Sud) dont le poids démographique relatif est important (les données pays sont présentées dans l’Annexe 2 ; par ailleurs, voir l’Annexe 3 pour la méthodologie utilisée).

Le Tableau 2 permet de faire les constats suivants. En 2000 :

- L’enseignement préscolaire restait très embryonnaire en ASS avec un taux de scolarisation de l’ordre de 11 %, à l’exception notable de l’Afrique Australe où ce taux atteignait 25 %.

- Le taux brut de scolarisation (TBS) à l'enseignement primaire était de 82 % pour l'ASS en moyenne, avec d'importants écarts entre régions (de 67 % en Afrique Centrale à 100 % en Afrique Australe).
- Le taux d'achèvement du primaire était de 47 % pour l'ASS. Cette faible moyenne est liée aux bas taux de l'Afrique Centrale et de l'Afrique de l'Ouest, où seulement 34 % et 43 % des enfants d'âge primaire achevaient le cycle, respectivement.
- Au secondaire, les TBS n'étaient que de 28 % pour le premier cycle et de 19 % pour le 2<sup>nd</sup> cycle (l'Afrique Australe se démarquant avec des taux deux fois plus élevés). En moyenne, seulement 10 % d'une génération d'enfants terminaient le secondaire complet.
- Le développement de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) était faible, ses effectifs ne représentant que 8 % de ceux de l'enseignement secondaire total (mais 21 % en Afrique Centrale)<sup>4</sup>.
- La proportion d'adultes alphabétisés était de 58 % pour l'ASS, étant plus élevée pour l'Afrique de l'Est (72 %) et l'Afrique Australe (74 %). En Afrique de l'Ouest, l'analphabétisme était plus marqué (39 %).
- La couverture de l'enseignement supérieur était encore relativement faible dans l'ensemble, à 217 étudiants pour 100 000 habitants au niveau de l'ASS, mais une poignée de pays y avaient déjà fortement investi, dont le Nigéria et Maurice (avec près de 1 000 étudiants pour 100 000 habitants), et le Libéria et l'Afrique du Sud (avec près de 1 500).
- La scolarisation primaire des filles était nettement plus faible que celle des garçons, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) moyen de 0,85 (85 filles scolarisées pour 100 garçons). L'Afrique Australe (IPS de 0,95) se rapprochait déjà de l'équité, alors qu'en Afrique de l'Ouest (IPS de 0,77) et l'Afrique Centrale (IPS de 0,84), la parité de genre était faible.

### 1.C- Quelques caractéristiques de politiques éducatives en ASS en 2000

Cette section examine certaines caractéristiques des politiques éducatives prévalentes en ASS dans les années 2000, en premier lieu à travers des indicateurs de financement. Les ressources disponibles pour l'éducation dépendent d'une part de : i) la richesse nationale, ii) la capacité de l'État à en prélever une part pour le financement des services publics, et iii) la part du budget de l'État alloué à l'éducation (arbitrages *inter*-sectoriels) ; et d'autre part de : iv) l'aide extérieure. Le budget de l'éducation est ensuite distribué pour refléter la politique éducative, notamment les priorités accordées à chaque niveau et type d'enseignement (arbitrages *intra*-sectoriels). Le Tableau 3 ci-dessous précise plusieurs de ces éléments pour 2000, ce qui permettra d'identifier les leviers actionnés par les États pour mener leurs politiques de développement de l'EPT (le Tableau 6 dans la Section 2.B présente la situation de ces indicateurs en 2012 et leur évolution sur la période).

En moyenne en ASS, les ressources propres des États correspondaient à 19,4 % du produit intérieur brut (PIB), avec un maximum pour l'Afrique Australe (28,2 %) et un minimum pour l'Afrique de l'Ouest (14,3 %). La part de l'éducation dans le budget courant de l'État correspondait à 20,6 % en moyenne en ASS, étant cependant nettement plus basse en Afrique Centrale (15,4 %), et variait

---

<sup>4</sup> Les effectifs de l'EFTP sont comparés à ceux du secondaire général ajoutés à ceux de l'EFTP pour illustrer son importance relative dans l'offre éducative pour les enfants et jeunes sortants du primaire.

considérablement entre les pays : de moins de 10 % en Angola, Guinée Équatoriale et RDC, à près de 30 % au Sénégal, au Togo, en Côte d'Ivoire, au Botswana, au Lesotho, au Niger et en Ouganda. L'effort financier des États pour l'éducation, mesurée ici par le montant des dépenses totales d'éducation financées sur ressources propres en pourcentage du PIB, variait considérablement entre les pays, de moins de 2 % en Guinée, Guinée Bissau, Guinée Équatoriale et RCA, à plus de 6 % au Cabo Verde, au Congo, à Djibouti, au Kenya, au Lesotho (11 %) et en Namibie (8 %).

**Tableau 3 : Le financement de l'éducation, par région et pour l'ASS, 2000**

	Afrique de l'Ouest	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
Ressources propres de l'État en % du PIB	14,3 %	18,5 %	28,2 %	19,8 %	19,4 %
Dépenses d'éducation, en % des dépenses courantes de l'État (hors dette)	24,2 %	21,3 %	21,5 % #	15,4 %	20,6 %
Dépenses totales d'éducation sur ressources internes, en % du PIB	3,7 %	4,2 %	5,8 %	2,9 %	4,0 %
Part du primaire dans les dépenses courantes d'éducation	45,4 %	51,0 %	52,3 %	37,6 %	47,1 %
Part du secondaire général et EFTP dans les dépenses courantes d'éducation	34,7 %	27,1 %	26,0 %	32,6 %	30,5 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Les valeurs présentées dans le tableau sont des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids des ressources, des dépenses ou du PIB de chaque pays. # Chiffres fournis à titre indicatif, les données étant disponibles pour moins de la moitié des pays (les données pays sont présentées dans l'Annexe 2 ; par ailleurs, voir l'Annexe 3 pour la méthodologie utilisée).

La répartition intra-sectorielle des dépenses courantes d'éducation montre qu'en moyenne en ASS, l'enseignement primaire recevait un peu moins de la moitié des dépenses (de 52 % en Afrique Australe à 38 % en Afrique Centrale), alors que l'enseignement secondaire (y compris l'EFTP) en recevait 30 %.

Le Tableau 4 ci-dessous propose quelques indicateurs qui offrent des éclairages supplémentaires sur les politiques éducatives suivies en 2000, notamment au niveau primaire, en matière de politique enseignante, de redoublement, de coûts unitaires et de l'offre privée d'éducation (le Tableau 7 dans la Section 2.B présente la situation de ces indicateurs en 2012 et leur évolution sur la période).

La dépense par élève dans l'enseignement primaire public (coût unitaire public) est définie par trois éléments principaux, entre lesquels les États doivent réaliser des arbitrages :

1. Le rapport élèves-maitre (REM) : l'enseignement primaire public était marqué par des classes relativement chargées (le REM varie entre 42:1 en moyenne pour les pays de l'Afrique de l'Est et 57:1 pour ceux de l'Afrique Centrale).
2. Les dépenses courantes hors salaires des enseignants : elles permettent de financer le personnel non enseignant et les dépenses administratives, pédagogiques et sociales, et sont donc un gage important de la qualité. Elles représentaient le quart des dépenses courantes en moyenne, mais étaient particulièrement faibles en Afrique Australe (18,6 %).

3. La rémunération moyenne des enseignants : elle représentait 4,2 fois le PIB/habitant (unités de PIB/habitant) en ASS.

Le coût unitaire public du primaire correspondait à 11 % du PIB/habitant en moyenne pour l'ASS. L'Afrique Centrale, avec des classes chargées et des salaires enseignants modérés, préservait des moyens pour les autres dépenses, alors que les pays de l'Afrique Australe misaient sur des salaires enseignants plus élevés et un meilleur encadrement, aux dépens de frais administratifs, pédagogiques et sociaux.

Les données disponibles au niveau du secondaire ne permettent pas de détailler les composantes du coût unitaire, ni de faire la distinction entre le 1<sup>er</sup> cycle, le 2<sup>nd</sup> cycle et l'EFTP. Le Tableau 4 permet cependant de constater qu'en moyenne, un élève du secondaire aurait coûté 2,3 fois plus qu'un élève du primaire en 2000 (25,6 % du PIB/habitant).

**Tableau 4 : Paramètres de politique éducative, par région et pour l'ASS, 2000**

	Afrique de l'Ouest	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
REM public - primaire	42,7:1	42,4:1	43,6:1	56,8:1	45,7:1
% des dépenses courantes hors salaires enseignants - Primaire	29,0 %	27,6 %	18,6 %	24,0 %	25,6 %
Rémunération des enseignants (Unités de PIB/habitant) - Primaire	4,0	4,4	4,9 *	3,9 *	4,2
% de redoublants - Primaire	13,5 %	16,5 %	12,4 %	22,8 %	16,1 %
Coût unitaire public (% du PIB/habitant)					
Primaire	14,4 %	10,8 %	12,0 %	5,7 %	11,1 %
Secondaire/EFTP	**	25,9 % *	23,4 % *	**	25,6 % *
% d'élèves scolarisés hors du public					
Primaire	14,3 %	10,7 %	2,7 %	22,5 %	12,6 %
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	18,3 %	33,6 %	2,0 %	18,3 % *	20,2 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIEP/Pôle de Dakar.

Note : Les valeurs présentées dans le tableau sont des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids des élèves, des enseignants, des dépenses, du PIB et de la population de chaque pays. \* Chiffres fournis à titre indicatif, les données étant disponibles pour moins de la moitié des pays. \*\* Chiffres non fournis car données disponibles pour un nombre insuffisamment représentatif de pays (moins du tiers). Les données pays sont présentées dans l'Annexe 2 ; par ailleurs, voir l'Annexe 3 pour la méthodologie utilisée.

Si la proportion de redoublants au primaire était de 16,1 % en moyenne en ASS en 2000, l'Afrique Australe (12,4 %) et l'Afrique de l'Ouest (13,5 %) se distinguaient par des taux plus faibles, alors qu'en Afrique Centrale cette proportion était nettement plus élevée (22,8 %).

La part de l'enseignement privé au niveau du primaire, de près de 13 % en moyenne pour l'ASS, présentait également d'importantes variations, de 3 % en Afrique Australe à 22,5 % en Afrique Centrale. Si la situation était un peu moins dispersée pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (moyenne de l'ASS de 20,2 %), le secteur privé en Afrique Australe restait tout aussi marginal que pour le primaire, alors que l'Afrique de l'Est se distinguait par une part élevée du privé dans l'offre scolaire, de 33,6 %.



## 1.D- Les objectifs de développement des systèmes éducatifs en ASS

Le tour d'horizon proposé dans les Sections 1.B et 1.C permet désormais de préciser les défis éducatifs auxquels les pays faisaient face en 2000, et d'apprécier la pertinence des objectifs de l'EPT fixés au Forum de Dakar.

Il en ressort que l'Afrique subsaharienne souffrait, en début de millénaire, d'un alphabétisme relativement faible (ne concernant que 58 % de la population adulte) et d'autant plus fragile qu'à peine un enfant sur deux achevait le primaire, facteur reconnu aujourd'hui comme étant le minimum nécessaire à un alphabétisme pérenne. L'écart entre ces deux indicateurs souligne le rôle significatif joué par d'autres fournisseurs d'éducation non publics, tels que les écoles coraniques et structures non formelles (voir le pourcentage d'élèves scolarisés hors du public dans le Tableau 4 ci-dessus). Si l'accès à l'école primaire était en voie d'universalisation en 2000, la scolarisation au préscolaire demeurait faible et les longues carrières scolaires constituaient l'exception. Ce faible développement s'accompagnait de profondes inégalités dans les parcours scolaires des individus, liées à la zone géographique, au genre et au niveau de vie.

Cette situation renvoie en partie à un relatif sous financement de l'éducation à l'époque, dû dans certains pays aux difficultés à opérer les recouvrements fiscaux nécessaires, et parfois à des arbitrages budgétaires peu favorables au secteur éducatif. Ces contraintes de financement conduisaient à des combinaisons de politiques éducatives peu favorables au développement harmonieux du secteur.

### Encadré 1 : Les six objectifs de l'EPT

Les six objectifs clés en matière d'éducation et de formation visent à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes, au plus tard à horizon 2015.	
<b>Objectif 1</b>	Développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
<b>Objectif 2</b>	Faire en sorte que tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
<b>Objectif 3</b>	Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante.
<b>Objectif 4</b>	Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes, et notamment des femmes, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
<b>Objectif 5</b>	Éliminer les disparités de genre dans l'enseignement primaire et secondaire et instaurer l'égalité dans ce domaine, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité, avec les mêmes chances de réussite.
<b>Objectif 6</b>	Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Ces différents éléments suffisent à se convaincre que l’Afrique subsaharienne constituait une cible privilégiée du Forum de Dakar et des six objectifs qui y ont été fixés pour le développement concret de l’EPT à horizon 2015. Si le grand public a surtout retenu la promotion de l’achèvement universel d’une éducation primaire gratuite et de qualité (Objectif 2), les objectifs de l’EPT vont bien au-delà, concernant tous les besoins des enfants et des adultes en matière d’éducation et de formation (voir l’Encadré 1). Cette volonté de prendre en considération toutes les formes d’éducation et de formation et de préciser la lutte contre toutes les formes de discrimination a conduit à un certain chevauchement entre ces différents objectifs, notamment entre les Objectifs 2, 5 et 6.



## Section 2. Les objectifs de l'EPT – Progrès réalisés de 2000 à 2012

La définition opérationnelle d'indicateurs correspondant aux objectifs fixés en éducation est toujours délicate, mais un relatif consensus s'est établi pour la mesure des six objectifs de l'EPT au fil du temps et des évaluations des progrès. Après une revue de la situation socioéconomique de l'ASS en 2012 et son évolution depuis 2000, ainsi que des indicateurs de financement et de politique éducative en 2012 et leur évolution sur la période, cette section présente l'évolution des principaux indicateurs statistiques correspondants aux différents objectifs de l'EPT<sup>5</sup>.

### 2.A- Contexte socioéconomique de l'ASS en 2012

En 2012, l'Afrique subsaharienne (ASS) compte environ 869 millions d'habitants, soit 238 millions de plus qu'en 2000. La population d'ASS s'est accrue au rythme annuel moyen, relativement élevé, de 2,7 % sur la période (entre une moyenne modérée de 1,8 % pour l'Afrique Australe et plus de 2,8 % pour les autres régions). Cette croissance constitue une forte contrainte pour le développement des systèmes éducatifs, illustrée par la part importante de la population qui est scolarisable au primaire, de 17,2 % en moyenne pour l'ASS, de 16,3 % en Afrique de l'Ouest jusqu'à 18,3 % en Afrique Australe (voir le Tableau 5).

**Tableau 5 : Caractéristiques socioéconomiques, par région et pour l'ASS, 2012**

	Afrique de l'Ouest	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
Population (Millions)					
2000	230,4	196,8	103,6	100,4	631,3
2012	319,8	278,6	128,8	141,9	869,1
<i>Taux de croissance annuel moyen (2000-12)</i>	2,8 %	2,9 %	1,8 %	2,9 %	2,7 %
% de la population scolarisable au primaire (2012)	16,3 %	18,3 %	17,8 %	16,5 %	17,2 %
<i>Taux de croissance annuel moyen (2000-12)</i>	2,8 %	2,9 %	1,4 %	3,1 %	2,7 %
PIB/habitant (\$ des E. U.)					
	1 249	644	3 644	1 595	1 467
<i>Taux de croissance réel annuel (2000-12)</i>	3,9 %	2,9 %	1,6 %	3,3 %	2,4 %
Taux de prévalence du VIH&SIDA *	1,7 %	2,6 %	16,9 %	3,3 %	5,3 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Ces valeurs sont des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids de la population de chaque pays.

Si la population a cru à un rythme élevé, l'économie également avec une augmentation annuelle moyenne du PIB sur la période de 5,1 % pour l'ASS. Cette croissance a permis une augmentation de la richesse réelle moyenne par habitant (+2,4 % par an en moyenne), offrant des marges de manœuvre

<sup>5</sup> L'évaluation statistique des régions de l'ASS est soumise à certaines limitations ; des orientations ont été adoptées en conséquence (voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques).

pour le financement de l'éducation, tant au niveau des États que des familles. L'augmentation du PIB réel par habitant a été le plus fort en Afrique de l'Ouest (3,9 % par an en moyenne), et le plus faible en Afrique Australe (1,6 % par an en moyenne), malgré la croissance plus modérée de la population. En Afrique Australe le niveau de richesse par habitant est cependant nettement le plus élevé (3 644 \$ des E. U.), alors qu'il est le plus faible en Afrique de l'Est (644 \$ des E. U.).

Néanmoins, malgré ces progrès, la majorité des pays de l'Afrique subsaharienne est encore classée parmi les pays à faible revenu (*Low income countries* – LIC). En 2000, ils étaient 39 pays (tous les pays de l'ASS à l'exception de l'Afrique du Sud, le Botswana, le Gabon, la Guinée Équatoriale, Maurice, la Namibie, les Seychelles et le Swaziland). Depuis cette période, six pays sont sortis du classement des LIC, à savoir le Cameroun, le Cabo Verde, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Nigéria. Mais, avec l'incorporation du Soudan du Sud, ils sont toujours 34 pays sur 47 en 2012 à en faire partie<sup>6</sup>.

Au-delà de ces problématiques générales, les pays de l'Afrique subsaharienne font notamment face à deux défis spécifiques qui entravent les progrès vers l'EPT : le VIH&SIDA, et les situations de conflit et de post-conflit.

## Santé

La santé joue un rôle déterminant dans l'éducation et les résultats d'apprentissage. Les carences en micronutriments, les infections parasitaires, les troubles de la vision ou de l'audition et les grossesses non désirées sont quelques-uns des obstacles potentiels à la scolarisation, à l'assiduité, à l'achèvement des études et à la réussite scolaire. L'état nutritionnel par exemple, tout particulièrement dans la petite enfance, peut favoriser le développement intellectuel et la réussite scolaire chez les jeunes et les adolescents. En matière de santé sexuelle et reproductive, le mariage d'enfants met souvent fin aux espoirs de scolarisation des filles, et de nombreuses mesures discriminatoires les éloignent des écoles en cas de grossesse.

Le VIH et le SIDA menacent particulièrement le développement des systèmes éducatifs, directement et indirectement, et constitue un défi particulier. Dans les pays où l'épidémie est généralisée (prévalence supérieure à 1 %) le VIH et le SIDA augmentent le taux de déperdition du personnel enseignant, réduisent l'assiduité scolaire et le taux de réussite des élèves affectés ou infectés, et augmentent le taux d'abandon scolaire. Par ailleurs, les actions visant à compenser ou mitiger l'impact de la pandémie (la formation de nouveaux enseignants pour compenser les déperditions, les services de soutien aux élèves orphelins et vulnérables) ont un coût économique. Les jeunes de 15 à 24 ans représentent 40 % des nouvelles infections.

La lutte aux niveaux mondial et national produit des résultats. Entre 2001 et 2009, le taux de nouvelles infections a reculé de plus de 25 % dans 33 pays, dont 22 d'Afrique subsaharienne<sup>7</sup>. Cependant, la prévalence du VIH est encore élevée au niveau du continent, de l'ordre de 5,3 %, mais son niveau est particulièrement préoccupant en Afrique Australe, malgré les progrès accomplis

---

<sup>6</sup> CAD-OCDE : <http://www.oecd.org/dac/stats/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm> (consulté le 30 octobre 2014). Un pays était classé à faible revenu en 2000 si son revenu national brut (RNB) par habitant était inférieur à 760 \$ des E. U. en 1998, et en 2012 si son RNB/habitant était inférieur à 1 005 \$ des E. U. en 2010.

<sup>7</sup> « Note technique sur le secteur de l'éducation - Éducation au VIH et à la santé » (UNESCO, 2013).

(16,9 % chez les adultes en moyenne en 2012). L’Afrique Centrale (3,3 %) et l’Afrique de l’Est (2,6 %) affichent des taux plus modestes, et la pandémie est relativement bien contrôlée dans les pays de l’Afrique de l’Ouest (1,7 %).

Par ailleurs de nouveaux défis menacent les résultats de l’EPT dans certains pays. C’est notamment le cas de l’épidémie d’Ébola en Afrique de l’Ouest, dont les multiples conséquences affectent l’éducation de façon directe, en provoquant la fermeture des écoles par exemple, ou indirecte, en réduisant la capacité économique des états et des ménages.

### **Les situations de conflit**

Les situations de conflit ou de crise majeure ont aussi un impact direct sur l’ensemble des indicateurs éducatifs, exacerbant des conditions déjà fragiles. Cet impact se traduit notamment par des administrations fragiles, soumises aux aléas de l’aide extérieure, des bas niveaux d’inscription et de scolarisation, des mécanismes de coordination et de pilotage institutionnels faibles, voire des détournements des ressources d’éducation, ou des disparités liées au revenu et au genre exacerbées. Par ailleurs, les crises empirent les conditions sanitaires, et une part importante de la mortalité qui en découle est le résultat non de combats, sinon de maladies et de malnutrition.

Parmi les 30 pays considérés comme fragiles au niveau mondial en 2014, 17 se trouvent en ASS<sup>8</sup>, représentant le tiers des pays de la région. Par ailleurs, dans les États de l’ASS touchés par des conflits, les indicateurs éducatifs sont parmi les plus faibles au monde. Le développement et l’éducation en Afrique subsaharienne sont donc fortement affectés. Par exemple : i) la probabilité que les jeunes vivant dans la province du Nord-Kivu, en RDC, soient scolarisés pendant moins de 2 ans, est deux fois plus élevée que la moyenne nationale ; ii) dans le nord de l’Ouganda, la violence multiplie par deux le risque de déscolarisation pour les filles des ménages les plus pauvres ; iii) dans les pays d’ASS touchés par le conflit, seuls 55 % des adultes sont alphabètes, contre 85 % en moyenne pour les pays en paix à l’échelle mondiale ; iv) au Mozambique, la guerre civile de 1977-92 a entraîné la perte de 5,3 années de scolarisation en moyenne<sup>9</sup>.

## **2.B- Quelques caractéristiques de politiques éducatives en ASS en 2012**

Cette section reprend les éléments caractérisant le fonctionnement des systèmes éducatifs, leur financement et les politiques éducatives pour 2012, en illustrant leur évolution sur la période 2000-12 (voir la Section 1.C pour la situation en 2000).

Le contexte global de mobilisation de ressources pour l’éducation s’est amélioré en ASS (voir le Tableau 6 ci-dessous). En effet, à l’échelle du continent, l’assiette fiscale a marginalement augmenté. Malgré la conjoncture internationale, les ressources domestiques en pourcentage du PIB ont gagné

---

<sup>8</sup> Banque Mondiale : <http://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence> (consulté le 30 octobre 2014). Les 17 pays sont le Burundi, la RCA, le Tchad, les Comores, la RDC, le Congo, la Côte d’Ivoire, l’Érythrée, la Guinée Bissau, le Libéria, Madagascar, le Malawi, le Mali, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud et le Togo.

<sup>9</sup> « Rapport mondial de suivi de l’EPT - La crise cachée : les conflits armés et l’éducation » (UNESCO, 2011).

8 %, pour atteindre 21 %. L’Afrique Australe reste la région où ce taux est le plus élevé (27,4 %), mais l’évolution la plus remarquable se trouve en Afrique Centrale, où les ressources domestiques ont augmenté de 32 %, de 20 % du PIB à 26 % du PIB. L’augmentation en Afrique de l’Ouest (+19 %) est également notable, contribuant à refermer l’écart avec le reste du continent.

**Tableau 6 : Le financement de l’éducation, par région et pour l’ASS, 2012**

	Afrique de l’Ouest	Afrique de l’Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
Ressources propres de l’État en % du PIB <i>Évolution globale 2000-12</i>	17,1 % +19 % <sup>#</sup>	20,0 % +8 %	27,4 % * -3 % <sup>#</sup>	26,1 % +32 %	21,0 % +8 %
Dépenses d’éducation, en % des dépenses courantes de l’État (hors dette) <i>Évolution globale 2000-12</i>	24,5 % +1 %	24,0 % +13 %	19,9 % -7 % <sup>#</sup>	21,3 % +39 %	22,8 % +11 %
Dépenses totales d’éducation sur ressources internes, en % du PIB <i>Évolution globale 2000-12</i>	4,3 % +15 % <sup>#</sup>	4,3 % +3 %	5,6 % -4 %	4,3 % +48 %	4,5 % +13 %
Part du primaire dans les dépenses courantes d’éducation <i>Évolution globale 2000-12</i>	48,6 % +7 %	42,0 % * -18 % <sup>#</sup>	40,5 % -23 %	41,2 % +10 % <sup>#</sup>	44,2 % -6 %
Part du secondaire général et EFTP dans les dépenses courantes d’éducation <i>Évolution globale 2000-12</i>	30,9 % -11 %	31,4 % * +16,2 % <sup>#</sup>	29,5 % +14 %	29,8 % -9 %	30,5 % +0 %

Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Les valeurs 2012 dans le tableau sont des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids des ressources, des dépenses et du PIB de chaque pays. \* Chiffres fournis à titre indicatif, les données étant disponibles pour moins de la moitié des pays. <sup>#</sup> L’évolution est indicative, du fait de l’existence d’une variation significative dans le nombre de pays par région constituant la base de calcul, entre 2000 et 2012 (les données pays sont présentées dans l’Annexe 2 ; par ailleurs, voir l’Annexe 3 pour la méthodologie utilisée).

Par ailleurs, les secteurs de l’éducation se sont vu octroyer une part plus importante des dépenses courantes de l’État, qui a augmenté dans toutes les régions, et a gagné plus de 11 % à l’échelle du continent sur la période. En 2012, cette part se situe à 22,8 % en moyenne, et est équivalente ou supérieure à la valeur référentielle recommandée dans le cadre de l’EPT, de 20 %, dans toutes les régions. Ainsi, les dépenses nationales pour le secteur en pourcentage du PIB ont augmenté de 13 % en moyenne entre 2000 et 2012, pour se situer à 4,5 % du PIB. Les écarts entre pays restent importants cependant, variant entre 0,8 % en Zambie à plus de 6 % au Botswana, au Congo, au Ghana, au Kenya, en Namibie, à Sao Tomé et Príncipe, en Afrique du Sud et au Swaziland.

La répartition intra-sectorielle des dépenses courantes d’éducation suggère qu’en moyenne en ASS, la proportion des dépenses attribuée aux cycles préscolaire et supérieur a augmenté. En effet, la part de l’enseignement primaire a baissé dans l’ensemble de 6 % sur la période, pour atteindre 44 % (mais a baissé de 20 % environ en Afrique de l’Est et en Afrique Australe, et a augmenté en Afrique de l’Ouest et en Afrique Centrale, de 7 % et 10 % respectivement). Par ailleurs, la part accordée au secondaire, y inclus l’EFTP, est restée stable à 30 %.

Malgré ce contexte favorable de mobilisation de ressources, la dépense unitaire publique a légèrement baissé en moyenne en ASS entre 2000 et 2012 (voir le Tableau 7 ci-dessous). Pour le primaire, la baisse est marginale (-4 %) au niveau de l’ASS, s’expliquant par la réduction de la rémunération des enseignants, d’une unité de PIB/habitant, soit de près de 25 %. Sur la base de 15

pays pour lesquels les données sont disponibles, le salaire des enseignants du primaire en 2012 serait désormais de 3,3 unités de PIB/habitant en moyenne, se rapprochant de la valeur référentielle de l'EPT, de 3,5 unités.

Les situations régionales reflètent cependant des approches bien distinctes au financement du secteur. Si la dépense unitaire a baissé d'environ 18 % en Afrique de l'Ouest et en Afrique de l'Est, en Afrique Australe et en Afrique Centrale, le coût unitaire public au primaire a en fait augmenté. Dans cette dernière région, l'évolution, de +31 %, est importante. Elle s'explique par une amélioration marquée du ratio élèves-maître, reflétant un effort important de recrutement d'enseignants, mais aussi par une forte hausse des dépenses administratives, pédagogiques et sociales. La dépense par élève reste néanmoins la plus basse de l'ASS.

Au niveau secondaire, inclus l'EFTP, la baisse du coût unitaire est plus marquée, de -10 % en moyenne pour l'ASS. L'Afrique Australe se démarque néanmoins de cette tendance, avec une nette augmentation, de +20 %, soulignant l'importance qui est désormais accordée aux cycles post-primaires dans cette région.

**Tableau 7 : Paramètres de politique éducative, par région et pour l'ASS, 2012**

	Afrique de l'Ouest	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
REM public – Primaire	41,5:1	42,3:1	44,6:1	48,7:1	43,9:1
<i>Évolution 2000-12</i>	-1	-0	+1	-8	-2
% des dépenses courantes hors salaires enseignant - Primaire	25,1 % *	**	**	27,6 %	24,4 % *
<i>Évolution 2000-12</i>	-14 % #	n/a	n/a	+15 %	-5 % #
Rémunération des enseignants (Unités de PIB/habitant) - Primaire	3,2 *	**	**	2,8	3,3 *
<i>Évolution 2000-12</i>	-1 #	n/a	n/a	-1 #	-1 #
% de redoublants - Primaire	10,7 %	11,4 %	10,8 %	18,3 %	12,6 %
<i>Évolution 2000-12</i>	-3pp	-5pp	-2pp	-5pp	-4pp
Coût unitaire public (% du PIB/habitant) Primaire	12,0 % *	8,9 %	14,1 %	7,5 %	10,7 %
<i>Évolution 2000-12</i>	-17 %	-18 %	+18 %	+31 %	-4 %
Secondaire/EFTP	19,8 %	24,0 %	28,2 % *	24,9 %	23,1 %
<i>Évolution 2000-12</i>	n/a	-8 % #	+20 % #	n/a	-10 % #
% d'élèves scolarisés hors du public Primaire	18,0 %	11,7 %	4,9 %	18,9 %	14,3 %
<i>Évolution 2000-12</i>	+26 %	+9 %	+83 %	-16 %	+13 %
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	22,3 %	24,2 %	4,9 %	22,7 %	20,3 %
<i>Évolution 2000-12</i>	+22 %	-28 %	+142 %	+24,0 % #	+2 % #

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Les valeurs 2012 dans le tableau sont des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids des élèves, des enseignants, des dépenses, du PIB et de la population de chaque pays. \* Chiffres fournis à titre indicatif, les données étant disponibles pour moins de la moitié des pays. \*\* Chiffres non fournis car données disponibles pour un nombre insuffisamment représentatif de pays (moins du tiers). # L'évolution est indicative, du fait de l'existence d'une variation significative dans le nombre de pays par région constituant la base de calcul, entre 2000 et 2012 (les données pays sont présentées dans l'Annexe 2 ; par ailleurs, voir l'Annexe 3 pour la méthodologie utilisée).



Le Tableau 7 indique également que le redoublement est davantage maîtrisé, le pourcentage de redoublants ayant baissé dans toutes les régions, de 4 points de pourcentage en moyenne. Ainsi, le taux est proche de 11 % en ASS, en excluant l’Afrique Centrale, où il reste élevé (18 %).

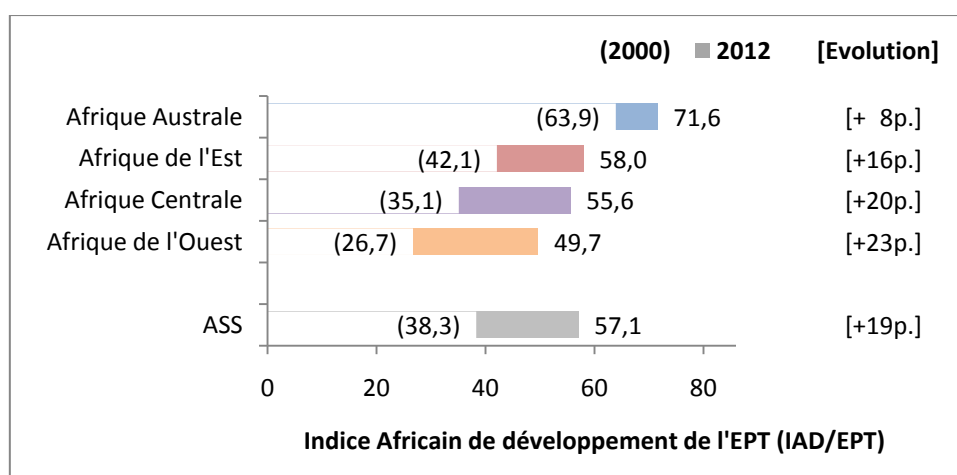
Finalement, la part de l’enseignement privé, malgré sa relative stabilité apparente au niveau de l’ASS, a fortement évolué au sein des régions. En Afrique Australe, où la provision non publique d’éducation était la plus faible en 2000, ce secteur a doublé d’importance. Alors que l’investissement dans l’enseignement public semble avoir été renforcé au primaire en Afrique Centrale et au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire en Afrique de l’Est sur la période (la part du privé ayant baissé), pour l’ensemble des autres cycles et régions, un certain renforcement du secteur privé est constaté.

## 2.C- L’indice africain de développement de l’EPT

L’indice africain de développement EPT (IAD/EPT) offre une perspective synthétique de l’état de développement des secteurs éducatifs des pays, calculé pour l’ensemble de l’ASS. Il est basé sur les trois indicateurs éducatifs les plus aisément mobilisables et pour lesquels il existe une valeur cible claire à horizon 2015 : le taux d’achèvement du primaire (Objectif 2), la proportion d’alphabètes parmi la population de 15 ans et plus (Objectif 4) et la parité filles/garçons (Objectif 5) en matière de scolarisation primaire.

Le Graphique 1 illustre l’évolution de l’indice entre 2000 et 2012. Des progrès ont été effectivement accomplis à travers le continent, la valeur de l’indice ayant augmenté de 38,3 à 57,1 pour l’ASS, soit un gain de 50 %. Cependant, il reste du chemin à parcourir puisque aucune des régions, et encore moins l’ASS dans son ensemble, ne s’approche de la valeur 100, qui représente la situation idéale en relation aux trois indicateurs considérés dans l’indice.

**Graphique 1 : Évolution de l’IAD/EPT, par région et pour l’ASS, 2000-12**



Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

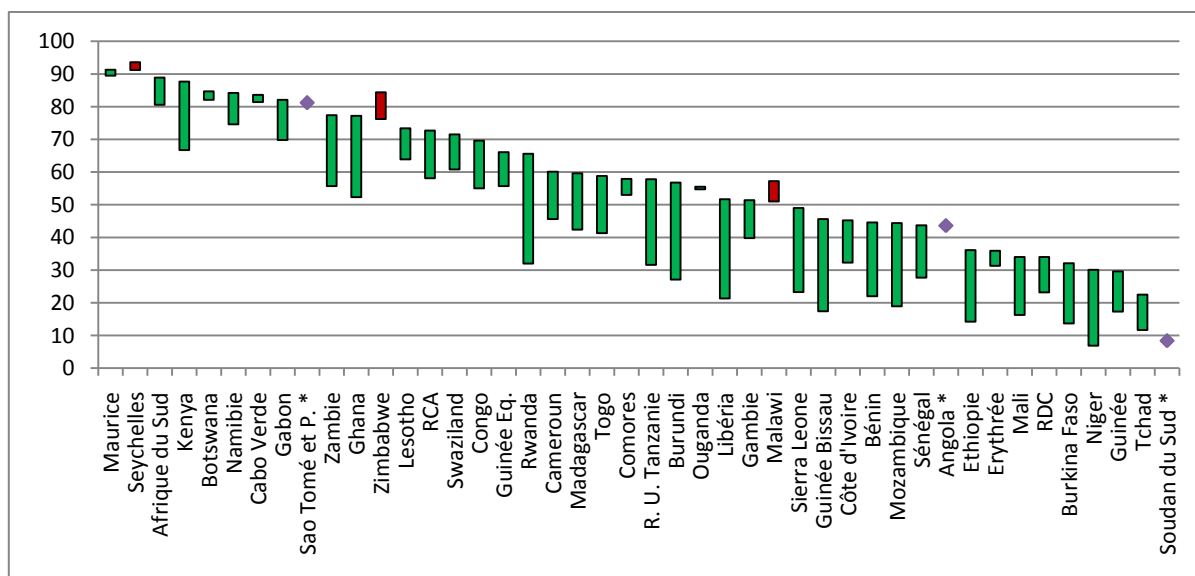
Le classement des régions au regard de cet indice n’a pas changé sur la période. Plus l’indice était faible en 2000, plus les progrès ont été importants. Ainsi, les écarts entre régions se sont réduits. La

plus forte progression est observée en Afrique de l’Ouest, qui présentait le niveau initial le plus faible. En 2012, c’est l’Afrique Australe qui maintient l’indice moyen le plus élevé (71,6).

Le Graphique 2 illustre l’évolution de l’indice par pays, représentant les progressions en vert et les reculs en rouge. Il dégage les points saillants suivants :

- Seulement 9 pays ont un indice relativement élevé (supérieur à 80), alors que pour 16 pays il est relativement bas (inférieur à 50).
- Dans 4 pays, l’indice a progressé de manière considérable, de près de 30 points : l’IAD/EPT a gagné 34 points au Rwanda, 30 points au Libéria, 30 points au Burundi et 28 points en Guinée Bissau.
- La progression est forte, de plus de 20 points, dans 9 pays de plus, à savoir (en ordre décroissant) : la R. U. de Tanzanie (+26,2 points), la Sierra Leone, le Mozambique, le Ghana, le Niger, le Bénin, l’Éthiopie, la Zambie et le Kenya (+21,0 points).
- Dans trois pays le contexte éducatif se serait détérioré, l’IAD/EPT ayant accusé une régression : si celle-ci est faible aux Seychelles, où la situation initiale était par ailleurs favorable, elle est plus préoccupante au Malawi (-6,2 points) et au Zimbabwe (-8,2 points).

**Graphique 2 : Évolution de l’IAD/EPT, par pays de l’ASS, 2000-12**



Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Les barres vertes représentent les pays où l’IAD/EPT a progressé ; le point inférieur correspond à la valeur de 2000, et le point supérieur à la valeur de 2012. Les barres rouges représentent les pays où l’indice a reculé, et les points sont donc inversés. Les données disponibles ne permettent pas de calculer l’IAD/EPT pour Djibouti, le Nigéria ou la Somalie. \* Pour Sao Tomé et Principe, l’Angola et le Soudan du Sud, l’indice n’est calculé que pour 2012.

Par ailleurs, le recoupement de ces résultats avec leur distribution par région permet de faire les constats suivants :

- Afrique Australe : Les performances des pays en matière d’EPT sont parmi les plus élevées de l’ASS. L’Afrique du Sud, le Botswana et la Namibie ont des indices supérieurs à 80 et le Lesotho, le Swaziland, la Zambie et le Zimbabwe ont des indices qui dépassent 70.

- Afrique de l'Est : Si les Seychelles, Maurice et le Kenya ont des indices qui se rapprochent de 90, pour la majorité des pays (les Comores, Madagascar, le Rwanda, l'Ouganda et la R. U. de Tanzanie) l'IAD/EPT est compris entre 55 et 65. En Érythrée il avoisine 35, tout comme en Éthiopie, où l'indice a néanmoins connu une progression importante (+150 %).
- Afrique Centrale : Le Gabon est le seul pays dont la valeur de l'indice en 2012 est supérieure à 80 (82,1). La progression la plus forte est enregistrée par le Burundi (+110 %) et le Tchad a également connu une forte hausse relative (+90 %), mais demeure à un très faible niveau global (22,5).
- Afrique de l'Ouest : Dans de nombreux pays (au Bénin, au Burkina Faso, en Guinée Bissau, au Mali et au Niger) l'IAD/EPT a très fortement augmenté, mais reste néanmoins en dessous de la moyenne de l'ASS, du fait de son faible niveau de départ. Au Niger notamment, l'IAD/EPT a plus que quadruplé (de 6,9 à 30,1). Les pays les plus avancés dans cette région sont le Ghana (77,2 en 2012, après une croissance de 50 %) et le Cabo Verde (83,6).

La section suivante explorera davantage les gains obtenus par chaque région au niveau des différents objectifs de l'EPT.

## 2.D- Objectif 1 : L'éducation et la protection de la petite enfance

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) reste pour beaucoup de pays un objectif complexe, car il est multidimensionnel et requiert une coordination intersectorielle qui rend sa gestion plus difficile que le sous-secteur de l'enseignement primaire, par exemple. L'idée que le coût unitaire du préscolaire est plus élevé que celui du primaire a également limité le développement de l'enseignement préscolaire dans un contexte de contraintes budgétaires. De ce fait, la formulation de l'Objectif 1 adoptée par le Forum de Dakar est restée relativement modeste.

Différents travaux ont depuis démontré l'importance de l'EPPE<sup>10</sup>, en soulignant notamment l'impact positif de l'éducation préscolaire sur le déroulement de la scolarisation primaire, et le EFA GMR sur la petite enfance a depuis proposé une définition consensuelle de cet objectif<sup>11</sup> :

*« L'EPPE favorise la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – y compris la santé, la nutrition et l'hygiène, et le développement cognitif, social, physique et affectif – de la naissance à l'entrée à l'école primaire dans des cadres formels, informels et non formels ».*

La très grande variété des formes que revêt aujourd'hui l'EPPE (pratiques parentales, garderies communautaires, jardins d'enfants, enseignement préscolaire formel, enseignements religieux) en

---

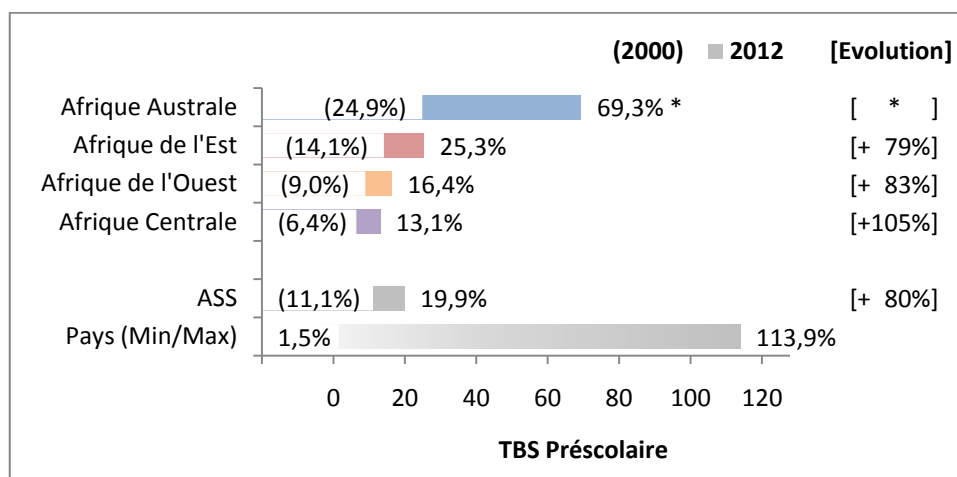
<sup>10</sup> Voir notamment la recherche de James Heckman (prix Nobel d'économie en 2000). Aussi, *The Lancet* a consacré deux séries spéciales (janvier 2007 et septembre 2011) à la question de la DPE, incluant des études innovatrices sur les externalités positives de la petite enfance (<http://www.thelancet.com/series/child-development-in-developing-countries>).

<sup>11</sup> « EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations, Early Childhood Care and Education » (UNESCO, 2007).

complique la mesure synthétique. Pour cette raison, l'objectif est conventionnellement suivi par le biais du taux brut de scolarisation (TBS) au préprimaire<sup>12</sup>.

Le Graphique 3 souligne la forte évolution positive de la scolarisation préprimaire entre 2000 et 2012, le TBS ayant quasiment doublé pour l'ASS, de 11,1 % à 19,9 %. Cette évolution favorable, est relativement homogène, observée dans toutes les régions, le taux ayant augmenté entre 79 % en Afrique de l'Est et 105 % en Afrique Centrale. Néanmoins, le niveau global de couverture reste faible, indiquant aussi que cette voie formelle d'EPPE est encore réservée à une minorité.

**Graphique 3 : Évolution du TBS préscolaire, par région et pour l'ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : La ligne Pays (Min/Max) indique l'échelle des valeurs pays du TBS en 2012. Ainsi, le Tchad a le taux le plus faible (1,5 %) et le Ghana le taux le plus élevé (113,9 %). \* Pour la fin de période, le TBS de l'Afrique Australe se base sur seulement 3 pays : le Lesotho, l'Afrique du Sud et le Swaziland.

Ces moyennes dissimulent des évolutions spectaculaires dans certains pays : en Ouganda le TBS est passé de 23 % à 90 % entre 2000 et 2012 ; au Ghana, de 50 % à 114 % et en Afrique du Sud, de 33 % à 78 %, enregistrant une progression de près de 140 %. Les Seychelles et Maurice (avec des taux respectifs de 93 % et 113 % en 2012) figuraient déjà parmi les pays affichant les taux les plus élevés en 2000. Le Cabo Verde a également renforcé la prise en charge scolaire des jeunes enfants, le TBS préscolaire atteignant 75 %.

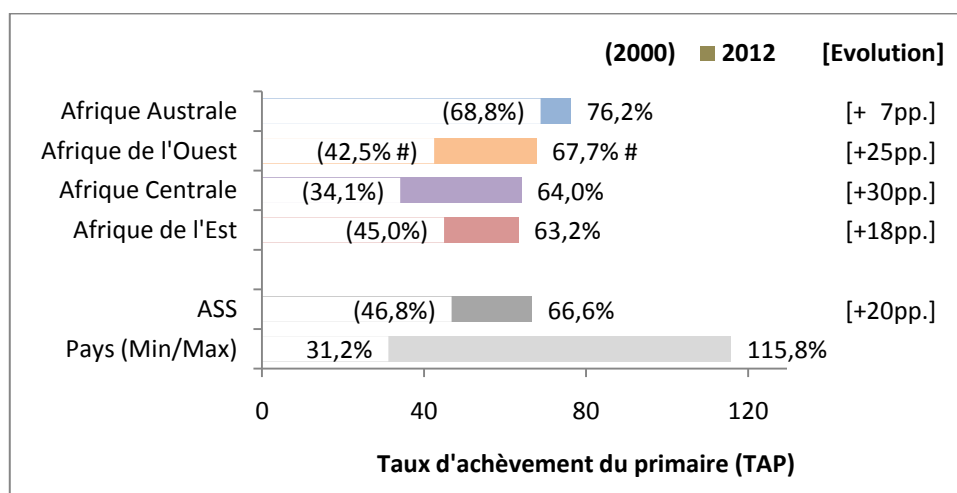
Le retard de nombre de pays africains en ce domaine en 2000 était important. Les efforts se sont alors concentrés en l'amélioration de la couverture du préscolaire, en favorisant les enfants vulnérables et défavorisés, l'offre étant alors principalement d'ordre privée et urbaine, au seul bénéfice des familles aisées. Par ailleurs, une offre communautaire, moins coûteuse, a pris de l'essor sur la période, contribuant à desserrer la contrainte financière.

<sup>12</sup> Voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques.

## 2.E- Objectif 2 : La scolarisation primaire universelle

Cet objectif, posé plusieurs fois lors des réunions mondiales consacrées à l'éducation, est devenu un objectif phare suite au sommet du millénaire, tout comme l'objectif de parité de genre. Le Forum de Dakar l'a cependant reformulé en termes d'*achèvement* universel, alors qu'auparavant l'accent était mis sur l'*accès*. Cette définition plus précise, et plus exigeante, de la scolarisation primaire universelle (SPU), prenait en compte les résultats de recherches qui montrent clairement que l'achèvement du primaire constitue une condition indispensable à un alphabétisme durable.

**Graphique 4 : Évolution du TAP, par région et pour l'ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Note : La ligne Pays (Min/Max) indique l'échelle des valeurs pays du TAP en 2012. Ainsi, l'Érythrée a le taux le plus faible (31,2 %) et Sao Tomé et Príncipe le taux le plus élevé (115,8 %). # Les moyennes régionales de l'Afrique de l'Ouest n'incluent pas le Nigéria, faute de données.

Le Graphique 4 montre clairement que l'achèvement de l'enseignement primaire n'est pas encore universel en ASS, ni au niveau des quatre régions. Pour 7 des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels le taux est disponible, même l'accès à l'enseignement primaire n'est pas universel : le Burkina Faso (88,3%), les Comores (85,5%), la Côte d'Ivoire (86,9%), l'Érythrée (45,5%), le Mali (75,1%) et le Nigéria (91,3%). Les raisons de non atteinte de la SPU sont variées, d'ordre :

- *Structurel* : bon nombre de pays a démarré la période avec un retard considérable ;
- *Politique* : un fort engagement de la part des décideurs a souvent fait défaut, l'éducation n'ayant pas toujours été jugée prioritaire dans le développement national ;
- *Financier* : les ressources ont clairement constitué une contrainte à la mise en œuvre des programmes éducatifs ;
- *Socioculturel* : la résistance à la scolarisation, surtout des filles, est demeurée forte dans certains milieux, notamment ruraux ; et bien-sûr
- *Éducatif* : la pénurie d'enseignants a souvent constitué un goulot d'étranglement (selon les statistiques de l'ISU, l'ASS aura besoin d'environ un million de nouveaux postes d'enseignant à horizon 2015 pour lever cette contrainte), tout comme la pénurie d'infrastructures scolaires, décourageant la participation du fait de la distance à l'école.

Des progrès importants ont cependant été réalisés, puisque aujourd'hui les deux tiers d'une génération d'enfants d'Afrique subsaharienne parviennent en fin de cycle primaire (taux d'achèvement du primaire – TAP de 67 %), contre moins de la moitié en 2000 :

- Afrique Australe : Avec un gain global de 7 points de pourcentage, l'Afrique Australe est la région ayant connu les progrès les plus faibles sur la période, mais du fait d'être en 2000 celle qui avait le taux le plus élevé, elle continue néanmoins d'afficher la meilleure performance dans ce domaine. La moyenne reflète notamment les forts taux d'achèvement (de l'ordre de 95 %) de trois pays : l'Afrique du Sud, le Botswana et la Zambie, mais aussi une régression du TAP au Malawi (de 62,6 % à 47,6 %).
- Afrique de l'Ouest : Les progrès de cette région entre 2000 et 2012 sont notables, le TAP gagnant 25 points de pourcentage. Le taux a augmenté de façon la plus spectaculaire au Libéria et au Niger, où il a plus que triplé (atteignant respectivement 65,2 % et 55,5 %). Mais il a aussi augmenté de plus de 80 % sur la période au Bénin (atteignant 71,5 %), au Burkina Faso (atteignant 54,9 %), en Guinée (atteignant 61,5 %), en Guinée Bissau (atteignant 62,0 %) et au Mali (atteignant 58,7 %).
- Afrique Centrale : C'est en Afrique Centrale que les progrès ont été les plus forts, avec un gain de 30 points de pourcentage, lui permettant en 2012 de rejoindre l'Afrique de l'Est. Les pays ayant le plus amélioré leur TAP sont le Burundi (de 24,2 % à 62,2 %) et la RDC (de 29,0 % à 72,8 %). Le Gabon, qui avait un taux de 86,0 % en 2005, a probablement atteint l'achèvement primaire universel en 2012.
- Afrique de l'Est : Les progrès en termes d'achèvement du primaire ont également été importants (+ 18 points de pourcentage sur la période), même si pour cette région le TAP est désormais marginalement plus faible qu'en Afrique Centrale. La plus forte hausse revient au Rwanda, avec un gain brut de 54 points de pourcentage et un TAP qui atteint 75,0 % en 2012, mais ce taux a presque triplé à Djibouti et au Kenya, et a quasiment doublé à Madagascar. Cependant, ces progrès sont mitigés par des taux qui ont régressé en Érythrée et en Ouganda (de 38,0 % à 31,2 % et de 61,5 % à 55,0 %, respectivement).

L'Encadré 2 classe les pays d'Afrique subsaharienne en fonction de leur niveau d'atteinte de la SPU. Neuf pays avaient déjà atteint la scolarisation primaire universelle en 2012, certains depuis plusieurs années (les Seychelles et Maurice), et un autre plus récemment (Sao Tomé et Príncipe). Un seul pays supplémentaire, la Zambie, devrait pouvoir l'atteindre d'ici 2015. La grande majorité des pays de l'ASS (36 pays) n'atteindra pas la scolarisation primaire universelle à horizon 2015. Certains devraient pouvoir l'atteindre d'ici 2020 (ceux ayant un TAP assez élevé), mais d'autres devront certainement tabler sur 2025, voire 2030.

Les évolutions observées au niveau de l'enseignement primaire affectent de fait les autres niveaux d'enseignement. La section suivante, sur l'Objectif 3 de l'EPT, permet de mieux apprécier ces conséquences, d'abord au niveau du premier cycle du secondaire, qui forme de plus en plus un ensemble homogène avec l'enseignement primaire (enseignement de base), mais aussi au niveau des parcours scolaires globaux, intégrant l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

## Encadré 2 : Classement des pays de l'ASS en fonction de l'atteinte de la SPU, 2012

SPU susceptible d'être atteinte après 2015			SPU à portée de main pour 2015	SPU atteinte
6 pays	14 pays	16 pays	1 pays	9 pays
TAP < 50 %	50 % ≤ TAP < 70 %	70 % ≤ TAP < 90 %	90 % ≤ TAP < 95 %	TAP ≥ 95 %
Angola Érythrée Malawi RCA Soudan du Sud Tchad	Burkina Faso Burundi Comores Côte d'Ivoire Éthiopie Guinée Guinée Équatoriale Guinée Bissau Libéria Mali Mozambique Niger Ouganda Sénégal	Bénin Cameroun Congo Djibouti Gambie Lesotho Madagascar Namibie Nigéria* RDC R. U. de Tanzanie Rwanda Sierra Léone Swaziland Togo Zimbabwe*	Zambie	Afrique du Sud Botswana Cabo Verde Gabon* Ghana Kenya* Maurice Sao Tomé et Principe Seychelles*

Note : \* En l'absence de données pour 2012, l'atteinte ou non de la SPU a été estimée au regard de données historiques et du contexte éducatif des pays. La Somalie n'apparaît pas car aucune donnée n'est disponible.

### 2.F- Objectif 3 : Les besoins éducatifs des jeunes et des adultes

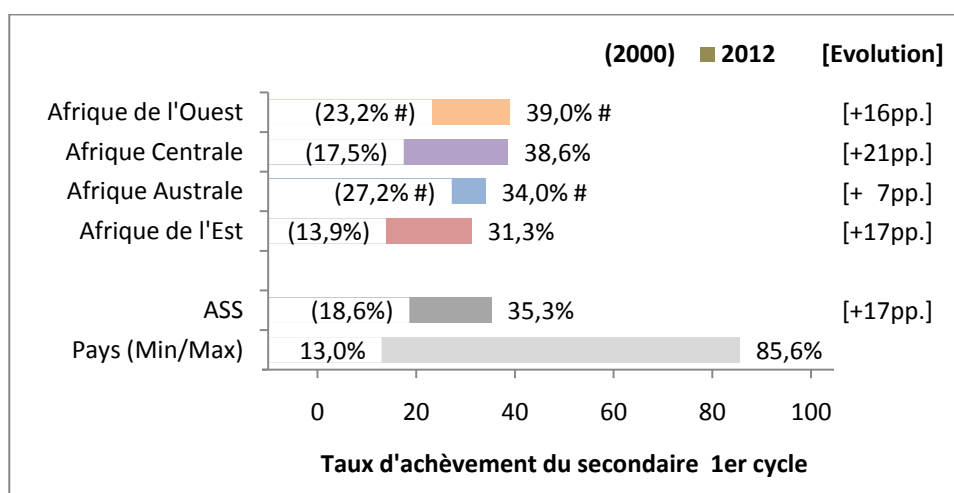
Le libellé du troisième objectif se réfère aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en matière d'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante. Cet objectif large concerne l'ensemble du système éducatif post-primaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, en passant par l'EFTP. Il couvre aussi l'enseignement non formel qui couvre d'autres formes d'accès à l'éducation et offre également une « école de la seconde chance » à ceux qui n'ont pas pu recevoir un enseignement de base formel et complet.

Les indicateurs retenus pour évaluer cet objectif sont donc : i) le taux d'achèvement du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, dans la mesure où les jeunes qui ont achevé un enseignement de base de 8 à 10 années sont jugés avoir suffisamment de connaissances pour apprendre un métier et s'insérer dans la vie active ; ii) le profil transversal de scolarisation, du primaire à la fin du secondaire, pour mieux apprécier les parcours scolaires, les taux de transition et d'abandon ; iii) la part de l'enseignement secondaire total que représentent les effectifs de l'EFTP, comme mesure relative de l'état et de la dynamique de développement de cette filière, ainsi que la couverture de ce sous-secteur par rapport à la population ; et iv) le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, comme mesure du taux de scolarisation à l'enseignement supérieur.

## Achèvement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Le Graphique 5 indique que le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a connu une nette progression sur la période, pour toutes les régions. Au total pour l'ASS, un tiers (35,3 %) des enfants d'une génération accèdent à la fin de ce cycle en 2012. Dans toutes les régions, un enseignement de base de 8 à 10 années complet est assuré pour au moins 31 % des enfants. La fréquentation du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire a connu des progressions parfois spectaculaires, notamment en Afrique Centrale (gain de 21 points de pourcentage).

**Graphique 5 : Évolution du taux d'achèvement du secondaire 1<sup>er</sup> cycle, par région et pour l'ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Note : La ligne Pays (Min/Max) indique l'échelle des valeurs pays du taux en 2012. Ainsi, la RCA a le taux le plus faible (13,0 %) et le Cabo Verde le taux le plus élevé (85,6 %). # Les moyennes régionales de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique Australe n'incluent pas le Nigéria et l'Afrique du Sud respectivement, faute de données.

Au niveau des pays, l'analyse des données (présentées dans les tableaux de l'Annexe 2) dégage les constats principaux suivants :

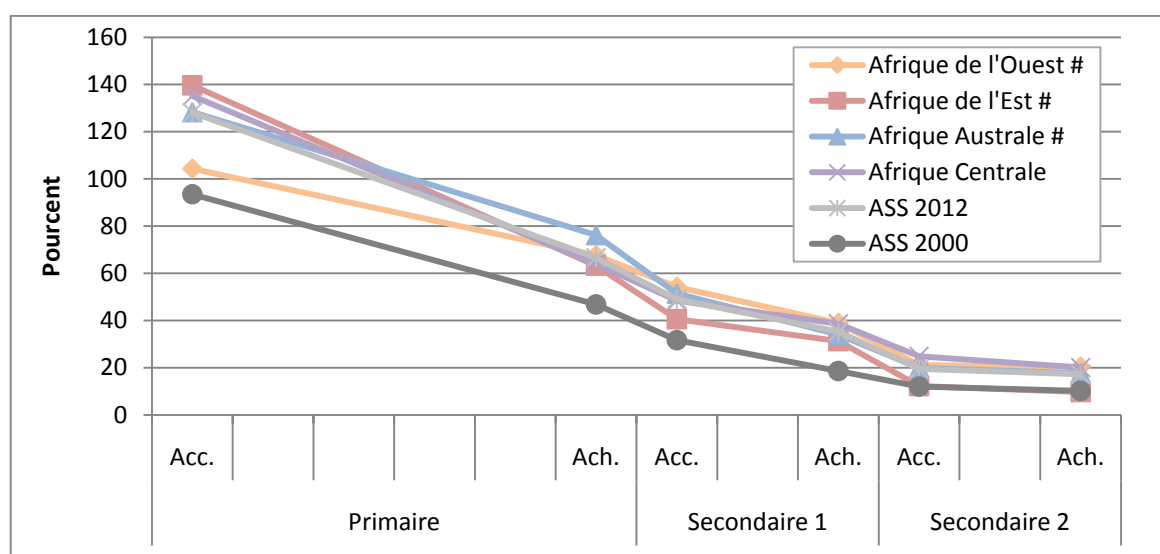
- Les niveaux d'achèvement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire sont les plus élevés en 2012 pour les pays qui étaient les plus avancés en matière de scolarisation primaire en début de période, ainsi que pour ceux qui proposaient déjà un enseignement de base intégrant ces deux cycles. C'est notamment le cas du Botswana (taux de 84,2 % en 2012), du Cabo Verde (85,6 %), de Maurice (84,3 %) et des Seychelles (112,5 %).
- Les plus fortes progressions sont notées chez les pays ayant atteint des niveaux élevés de scolarisation primaire, et qui ont élargi l'accès au secondaire en conséquence, auparavant très régulé. C'est le cas de la R. U. de Tanzanie, où le taux a été multiplié par 6 (de 7,5 % à 43,4 %) et de la Zambie (le taux est passé de 25,9 % à 62,4 %), entre autres.
- Les pays où le taux d'achèvement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire n'a augmenté que faiblement sont notamment ceux qui ont connu une progression négative de la scolarisation au niveau primaire (Malawi).



## Profils de scolarisation

Le Graphique 6 présente les profils de scolarisation pour l'ASS, en 2000 et 2012, et les quatre régions en 2012. Il souligne l'importance des progrès qui restent à accomplir. Si l'accès au primaire s'est fortement consolidé (de 94 % en 2000 à 128 % en 2012 pour l'ASS), l'achèvement montre qu'un tiers des enfants d'âge primaire ne complète toujours pas ce cycle. Ceci s'explique en partie par le délai de réponse des taux d'accès intra-cycles aux efforts conséquents des pays pour augmenter l'accès, dont le plein impact sur le TAP ne sera apparent qu'après une période correspondant à la durée du cycle. Au niveau secondaire, la scolarisation s'est également consolidée, les taux d'accès de l'ASS ayant augmenté sur la période, pour le 1<sup>er</sup> cycle de 32 % à 49 %, et pour le 2<sup>nd</sup> cycle de 12 % à 20 %.

**Graphique 6 : Profils de scolarisation transversaux moyens, par région et pour l'ASS, 2012**



Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Profils de scolarisation construits sur la base des taux d'accès et d'achèvement des différents cycles (Acc. = accès ; Ach. = achèvement). # Du fait de contraintes au niveau des données, le profil moyen de l'Afrique de l'Ouest n'inclut pas le Nigéria, celui de l'Afrique Australe n'inclut pas l'Afrique du Sud à partir du taux d'achèvement du secondaire 1<sup>er</sup> cycle et les taux d'accès et d'achèvement moyens du secondaire 2<sup>nd</sup> cycle pour l'Afrique de l'Est n'incluent pas l'Éthiopie.

La forte convergence des profils régionaux souligne la grande homogénéité des parcours scolaires moyens des enfants des différentes régions. Quelques exceptions sont cependant notables :

- En Afrique de l'Ouest, l'accès au primaire est nettement inférieur à la moyenne en 2012 (de 104 % contre 128 % pour l'ASS), mais la transition vers le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire est légèrement meilleure (voir le Tableau 8 ci-dessous). De ce fait, cette région a le meilleur taux d'accès au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire des quatre régions (de 54 %, contre une moyenne pour l'ASS de 49 %).
- Le taux d'achèvement du primaire est nettement supérieur en Afrique Australe que dans les autres régions (de 76 %, contre 67 % en moyenne pour l'ASS en 2012).
- L'Afrique de l'Est se démarque par une scolarisation au 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire qui est clairement inférieure à la moyenne du sous-continent (elle est d'ailleurs équivalente à celle de l'ASS en 2000), et ce malgré un taux d'accès au primaire supérieur (140 %, contre 128 %

en moyenne pour l'ASS). Cette situation renvoie surtout à des taux de transition vers le secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles qui sont les plus faibles de l'ASS (voir le Tableau 8).

**Tableau 8 : Évolution des taux de survie et de transition au primaire et secondaire, par région et pour l'ASS, 2000-12**

	Afrique de l'Ouest		Afrique de l'Est		Afrique Australe		Afrique Centrale		ASS	
	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012
Accès au primaire	71 % <sup>#</sup>	104 % <sup>#</sup>	110 %	140 %	114 %	128 %	71 %	135 %	94 %	128 %
Survie au primaire	60 % <sup>#</sup>	65 % <sup>#</sup>	41 %	45 %	60 %	59 %	48 %	47 %	50 %	52 %
Transition vers le Sec. 1	75 % <sup>#</sup>	80 % <sup>#</sup>	56 %	64 %	81 %	79 %	60 %	76 %	68 %	74 %
Survie au Sec. 1	73 % <sup>#</sup>	72 % <sup>#</sup>	56 %	77 %	80 % <sup>#</sup>	80 % <sup>#</sup>	85 %	80 %	59 %	72 %
Transition vers le Sec. 2	50 % <sup>#</sup>	54 % <sup>#</sup>	73 % <sup>#</sup>	34 % <sup>#</sup>	40 % <sup>#</sup>	58 % <sup>#</sup>	82 %	64 %	64 %	55 %
Survie au Sec. 2	75 % <sup>#</sup>	96 % <sup>#</sup>	90 % <sup>#</sup>	80 % <sup>#</sup>	93 % <sup>#</sup>	89 % <sup>#</sup>	84 %	81 %	85 %	88 %
Achèvement du Sec. 2	9 % <sup>#</sup>	20 % <sup>#</sup>	10 % <sup>#</sup>	10 % <sup>#</sup>	10 % <sup>#</sup>	18 % <sup>#</sup>	12 %	20 %	10 %	17 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : # Du fait de contraintes au niveau des données, le Nigéria n'est pas inclus dans les taux de l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique du Sud n'est pas inclus dans les taux de l'Afrique Australe à partir du taux de survie au secondaire 1<sup>er</sup> cycle et l'Éthiopie n'est pas inclus dans les taux de l'Afrique de l'Est à partir du taux de transition vers le du secondaire 2<sup>nd</sup> cycle.

Le Tableau 8 permet de détailler plus finement l'évolution des parcours moyens sur la période, à travers les différents taux de survie et de transition. Les constats sont les suivants :

- En moyenne pour l'ASS, l'achèvement du secondaire s'est amélioré : 17 % d'une génération d'enfants achèvent le cycle en 2012, contre 10 % en 2000, ce notamment du fait de l'élévation générale de l'accès au primaire<sup>13</sup>, et malgré la baisse moyenne de la transition du 1<sup>er</sup> cycle vers le 2<sup>nd</sup> cycle.
- L'Afrique de l'Ouest a connu une hausse de pratiquement tous ces indicateurs, résultant en un taux d'achèvement du secondaire qui a plus que doublé sur la période (de 9 % à 20 %).
- L'achèvement du secondaire a également très favorablement évolué en Afrique Centrale (de 12 % à 20 %) et en Afrique Australe (de 10 % à 18 %), grâce à des hausses sensibles des taux de transition, vers le 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles du secondaire, respectivement.
- En amont, l'amélioration du TAP (voir l'Objectif 2 ci-dessus) est aussi en majeure partie le résultat de la forte amélioration de l'accès (ce qui comprend le rattrapage générationnel). Ceci vaut pour toutes les régions, mais est particulièrement notable en Afrique Centrale, où l'accès a quasiment doublé (de 71 % à 135 %), et en Afrique de l'Ouest.
- En effet, la stabilité de la survie au primaire est confirmée, ayant marginalement baissé dans certaines régions et augmenté dans d'autres. Pour l'ASS, le taux reste de 52 % en 2012.
- Ces tendances générales se sont accompagnées d'une amélioration sensible de la transition vers le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire à travers le continent (de 68 % à 74 % en moyenne en ASS).

<sup>13</sup> Les valeurs supérieures à 100% s'expliquent notamment par les entrées tardives ou précoces, et ne signifient pas toujours que tous les enfants d'une génération ont accès à l'école (voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques).

## Couverture de l'EFTP

Malgré un intérêt limité de la communauté internationale pour ce secteur au début de l'agenda de l'EPT, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) sont maintenant considérés comme une alternative prometteuse au secondaire général, pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes, et leur assurer plus efficacement un avenir en leur facilitant l'accès au travail. C'est pourquoi, ces dernières années<sup>14</sup>, jamais l'EFTP n'a occupé un rang aussi élevé dans l'agenda politique des États, ni une place aussi centrale dans les débats internationaux sur l'éducation et la formation. En ASS comme ailleurs, il y a unanimité pour dire qu'une population bien instruite est la clé de la compétitivité d'un pays et de son développement inclusif et durable.

Cette partie présente donc une mesure des effectifs de l'EFTP par rapport à ceux du secondaire total, et la couverture de l'EFTP relative à la population. L'analyse permet d'appréhender les dynamiques d'évolution de ces indicateurs pour les régions et les pays de l'ASS, pouvant traduire dans certains cas des choix stratégiques pour les systèmes d'EFTP. Il faut cependant noter que malgré le caractère large de l'EFTP, les données utilisées ici ne couvrent que l'EFTP formel, et occultent ainsi le développement des compétences techniques et professionnelles qui s'opère dans le domaine non formel de formation, et dans le secteur économique informel (comme par exemple l'apprentissage traditionnel). Ces formes d'EFTP sont prépondérantes dans les pays d'ASS, et des analyses complémentaires seraient nécessaires pour compléter le tableau dressé.

**Tableau 9 : Évolution des effectifs de l'EFTP dans le secondaire total, par région et pour l'ASS, 2000-12**

	Afrique de l'Ouest <sup>#</sup>	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
2000	6,2 %	2,6 %	5,1 %	20,7 %	8,3 %
2012	6,9 %	6,9 %	4,9 % *	18,3 %	9,6 %
Évolution	+10 %	+166 %	—	-12 %	+15 %

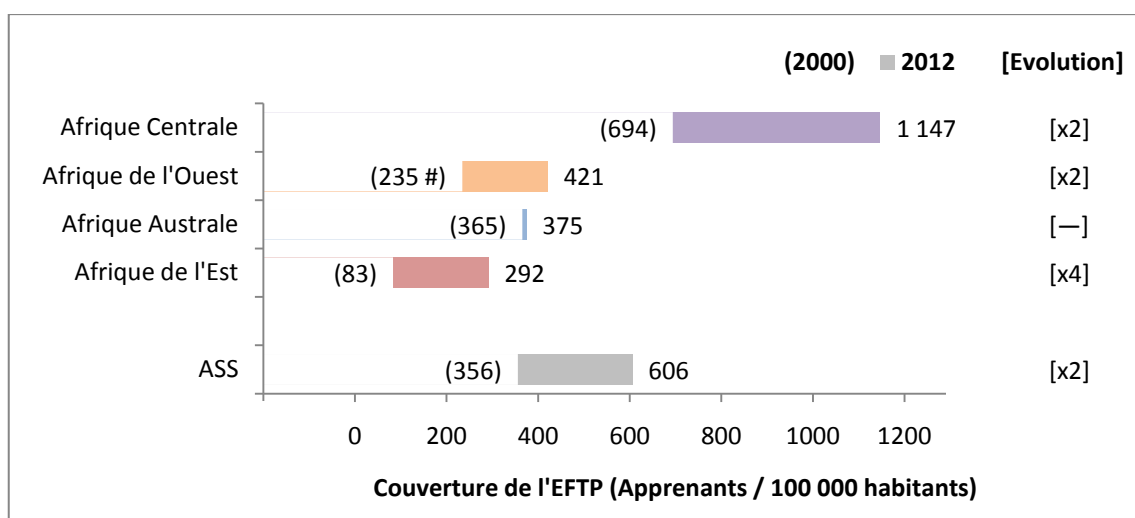
Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : # Faute de données, le Nigéria n'est pas inclus dans les taux de l'Afrique de l'Ouest. \* Chiffres fournis à titre indicatif, la moyenne régionale pour 2012 étant basée sur un tiers des pays de l'Afrique Australe.

La dynamique de développement de l'EFTP en ASS depuis le Forum de Dakar en 2000 a été légèrement plus importante que celle du secondaire, dont ce type de formation représente en 2012 15 % de plus qu'en 2000 (voir le Tableau 9). Vu la croissance du secondaire général, les effectifs ont donc presque doublé en termes réels, de 356 à 606 apprenants pour 100 000 habitants (voir le Graphique 7 ci-dessous).

<sup>14</sup> En témoignent, entre autres, les grands événements internationaux organisés sur l'EFTP en ASS (ou liés à l'ASS) : la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Fév. 2012), le troisième Congrès Mondial et le Consensus de Shanghai, organisé par l'UNESCO (Shanghai, Mai 2012) ; et les Assises de l'OIF (Ouagadougou, Sept. 2012).

**Graphique 7 : Évolution de la couverture de l'EFTP, par région et pour l'ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Note : # Faute de données, le Nigéria n'est pas inclus dans les taux de l'Afrique de l'Ouest. \* Chiffres fournis à titre indicatif, la moyenne régionale pour 2012 étant basée sur un tiers des pays de l'Afrique Australe.

Au niveau des régions, les constats principaux sont :

- Afrique de l'Ouest : La croissance de l'EFTP a été proche de celle du secondaire, ce qui, vu les forts progrès en matière d'achèvement de ce cycle, se traduit par une augmentation marquée des effectifs, de 235 à 421 apprenants pour 100 000 habitants entre 2000 et 2012. Le Mali en particulier y a fortement investi, quadruplant ses effectifs, atteignant 1 300 apprenants pour 100 000 habitants.
- Afrique de l'Est : Le développement de l'EFTP a été spécialement marqué en Afrique de l'Est, où il était peu prévalent en 2000. Sa taille relative est passée de 2,6 % à 6,9 % du secondaire, et les effectifs ont quadruplé. Cette région reste cependant celle où ce type d'enseignement est le moins répandu, et le seul pays à avoir un taux de couverture relativement élevé est Maurice, avec plus de 900 apprenants pour 100 000 habitants.
- Afrique Centrale : L'évolution a été similaire à celle de l'Afrique de l'Ouest, la couverture ayant presque doublé. Avec 1 147 apprenants pour 100 000 habitants, et représentant 18 % du secondaire, cette région est celle où l'EFTP est le plus développé. L'augmentation des effectifs s'explique par la croissance au niveau de deux pays en particulier, l'Angola et le Cameroun (où les effectifs ont atteint 1 900 apprenants pour 100 000 habitants), sachant que l'EFTP reste aussi fort répandu en RDC (1 100 apprenants pour 100 000 habitants).

### Couverture de l'enseignement supérieur

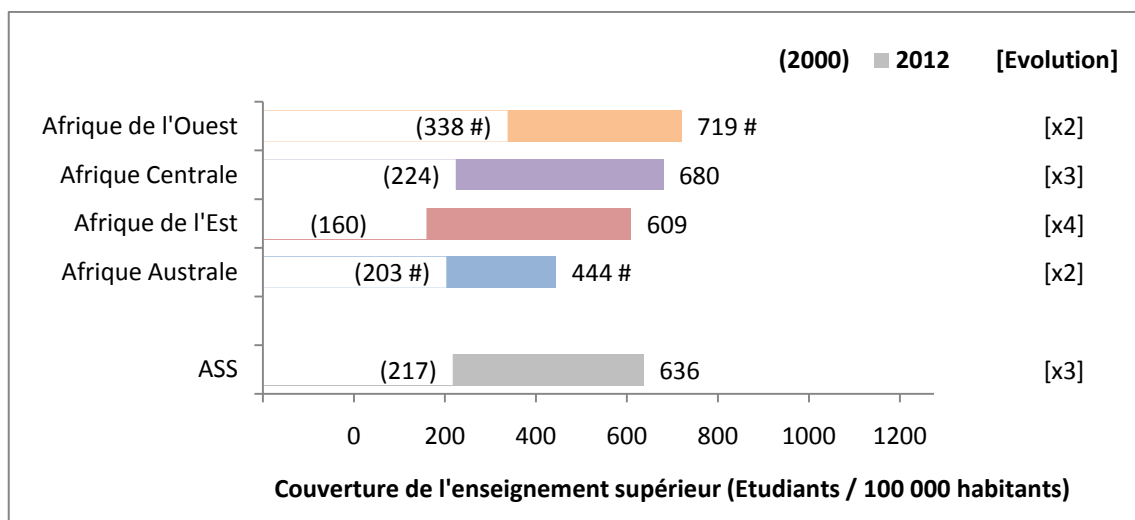
Le Graphique 8 ci-dessous illustre le fort développement de l'enseignement supérieur sur la période de l'EPT. En moyenne pour l'ASS, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants a pratiquement triplé (de 217 à 636). Ce développement a notamment été fort au sein des régions qui ont connu une forte hausse de l'achèvement du secondaire sur la période, comme l'Afrique Centrale (multiplication des effectifs par 3), et l'Afrique de l'Ouest (multiplication par 2).

Mais le résultat le plus spectaculaire est celui de l’Afrique de l’Est, où la couverture a été multipliée par près de 4 (de 160 à 609 étudiants pour 100 000 habitants), alors que le taux d’achèvement du secondaire a été stable sur la période. Ce résultat s’explique par les très fortes augmentations observées en Éthiopie (multiplication des effectifs par 7,4) et en Ouganda (multiplication par 3,6).

Les pays ayant la plus forte couverture sont Maurice (avec 3 240 étudiants pour 100 000 habitants) et le Cabo Verde (2 344 étudiants pour 100 000 habitants), tous deux en forte progression depuis 2000. Un groupe restreint de pays supplémentaires a investi de façon significative dans l’enseignement supérieur, comptant tous plus de 1 000 étudiants pour 100 000 habitants : l’Afrique du Sud (1 524 déjà en 2003), le Gabon (1 471), le Lesotho (1 243), le Ghana (1 164), le Cameroun (1 103), le Bénin (1 079), Sao Tomé et Príncipe (1 040) et le Togo (1 015 étudiants pour 100 000 habitants).

Si dans la plupart de ces pays il y a eu une explosion de l’enseignement supérieur privé, dans certains pays où l’enseignement secondaire s’est fortement développé, l’évolution constatée s’explique en partie par la création d’institutions de l’enseignement supérieur nationales. C’est le cas du Cabo Verde et de Sao Tomé et Príncipe, mais aussi de la Guinée Bissau (couverture multipliée par 9) et de Djibouti (multiplication par 22).

**Graphique 8 : Évolution de la couverture de l’enseignement supérieur, par région et pour l’ASS, 2000-12**



Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

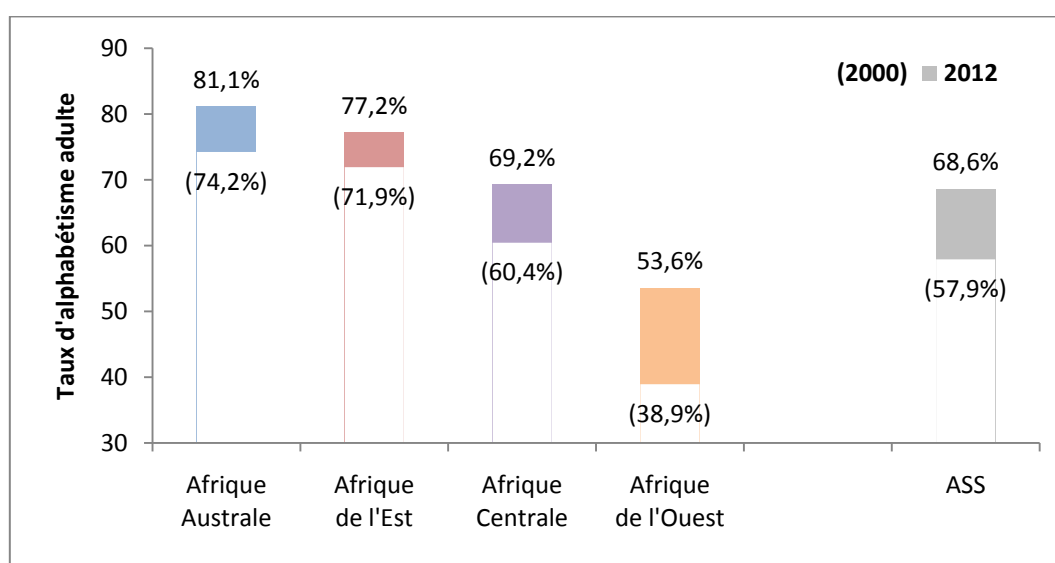
Note : # Faute de données, le Nigéria n’est pas inclus dans les taux de l’Afrique de l’Ouest, ni l’Afrique du Sud dans ceux de l’Afrique Australe.

Finalement, il est intéressant de comparer les deux graphiques précédents, au titre des arbitrages réalisés par les régions entre ces deux cycles post-primaires. Si les taux de couverture de l’EFTP et de l’enseignement supérieur sont similaires au niveau de l’ASS, au niveau des régions des disparités importantes sont à noter. Ainsi, en Afrique Centrale, la couverture de l’EFTP en 2000 dépassait déjà le niveau de couverture qu’a atteint l’enseignement supérieur en 2012. En Afrique de l’Ouest et en Afrique de l’Est en revanche, le supérieur a une couverture largement plus importante que celle de l’EFTP, de l’ordre du double.

## 2.G- Objectif 4 : L'alphabétisme des adultes

L'Objectif 4 de l'EPT sur l'alphabétisme adulte touche plus largement à l'accès aux programmes formels et non formels qui facilitent l'insertion économique et sociale des adultes. Le retard pris par de nombreux pays africains en matière d'éducation formelle a favorisé l'augmentation du nombre d'adultes analphabètes, notamment de femmes. Cette situation est un frein important au développement et de nombreux programmes spécifiques ont été mis en œuvre pour permettre aux adultes qui en ont été privés, d'accéder à l'alphabétisation.

**Graphique 9 : Évolution du taux d'alphabétisme des adultes de 15 ans et plus, par région et pour l'ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Ce graphique présente des moyennes arithmétiques simples qui ne tiennent pas compte du poids de la population des 15 ans et plus de chaque pays.

Le taux d'alphabétisme des adultes de 15 ans et plus a progressé d'environ 10 points de pourcentage en ASS sur la période (voir le Graphique 9). Les résultats demeurent cependant en deçà de la cible fixée, à savoir une amélioration de 50 % des niveaux de 2000. Pour l'ASS dans l'ensemble, le taux a augmenté de 58 % à 69 %, la cible étant de 87 %. L'amélioration se situe dans une fourchette de 7 % (pour l'Afrique de l'Est) et 38 % (pour l'Afrique de l'Ouest) :

- Afrique de l'Ouest : La plus forte progression du taux d'alphabétisme des adultes a eu lieu au sein de cette région, qui avait le score le plus faible en 2000. Néanmoins, plusieurs pays ont des taux parmi les plus faibles de l'ASS en 2012 : le Bénin (42,4 %), le Mali (33,4 %) et le Niger (30,4 % en 2007). En Guinée, le taux a même baissé de 5 points de pourcentage, de 29,5 % en 2003 à 25,3 % en 2010. Seuls deux pays affichent des taux d'alphabétisme supérieurs à la moyenne de l'ASS, à savoir le Cabo Verde (84,9 %) et le Ghana (71,5 %).
- Afrique Australe : C'est en Afrique Australe que l'alphabétisme est le plus élevé cependant (81,1 % en moyenne). Tous les pays de cette région ont des taux supérieurs à la moyenne de l'ASS, sauf le Mozambique (56,1 %). Par ailleurs, six des neuf pays ont des taux relativement

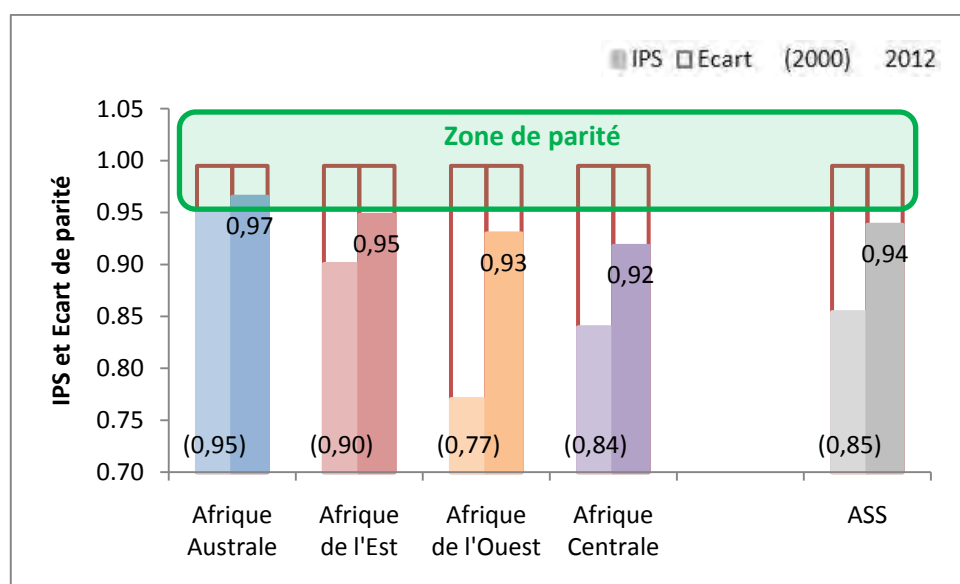
importants, supérieurs à 80 % en 2012, des pays où le développement du primaire est ancien, et important : le Botswana (85,1 %), le Lesotho (89,6 %), la Namibie (88,8 %), l’Afrique du Sud (93,0 %), le Swaziland (87,8 %) et le Zimbabwe (83,6 %).

- Afrique de l’Est : La moyenne régionale de l’Afrique de l’Est (77,2 %) se rapproche désormais de celle de l’Afrique Australe. Si la situation de départ était favorable, des progrès importants ont aussi été accomplis par certains pays sur la période, comme l’Érythrée et le Kenya, de +30 % et +20 % respectivement. Ainsi, en 2012, tous les pays ont des taux supérieurs à la moyenne de l’ASS, et au Kenya, à Maurice et aux Seychelles l’alphabétisme avoisine les 90 %. Seul Madagascar se démarque de ce schéma, avec un taux de 64,5 % en fin de période, suite à une baisse de l’ordre de 6 points de pourcentage.
- Afrique Centrale : La progression de l’alphabétisme en Afrique Centrale est également notable, portée par les progrès des trois pays dont les taux étaient les plus bas en 2000 : le Tchad (+38 %), la RCA (+17 %) et le Burundi (+13 %). Les taux de ces trois pays restent cependant en deçà de la moyenne de l’ASS, compensant les forts taux du Gabon (89,0 %) et de la Guinée Équatoriale (94,1 %).

## 2.H- Objectif 5 : La parité de genre dans l’éducation

L’analyse des progrès accomplis en matière d’équité dans la scolarisation se base dans un premier temps sur l’indice de parité entre les sexes (IPS) pour le primaire. Une comparaison des taux de scolarisation des garçons et des filles, du primaire au supérieur, permet ensuite d’élargir l’analyse de l’équité de genre. Finalement, une revue des taux de survie au sein de chaque cycle et des taux de transition entre cycles par genre, permettra de souligner les disparités qui existent dans les parcours scolaires.

**Graphique 10 : Évolution des inégalités de genre au primaire et IPS, par région et pour l’ASS, 2000-12**



Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

L'équité dans la scolarisation des filles par rapport à celle des garçons s'est substantiellement améliorée en ASS (IPS de 0,94 en 2012, contre 0,85 en 2000). Si, en 2012, le TBS des filles est toujours inférieur à celui des garçons, le Graphique 10 ci-dessus montre clairement que l'écart s'est réduit au sein de chaque région. L'amélioration la plus notable se trouve en Afrique de l'Ouest, où les disparités étaient les plus marquées en 2000 : l'équité s'est améliorée de 21 % (l'IPS est passé de 0,77 à 0,93), contre 9 % pour l'Afrique Centrale et 5 % pour l'Afrique de l'Est.

Au niveau de l'enseignement primaire, l'équité de genre est atteinte, en moyenne, en Afrique Australe (IPS de 0,97), et cela depuis longtemps (l'IPS de cette région était déjà de 0,95 en 2000) et en Afrique de l'Est (IPS de 0,95). En effet, les 20 pays qui ont atteint l'objectif de parité selon le genre incluent 7 des 9 pays de l'Afrique Australe et la moitié des pays de l'Afrique de l'Est (voir l'Encadré 3). Une dizaine de pays présentent encore un IPS inférieur à 0,90 en 2012 (défavorable aux filles) : le Mali (0,90), le Cameroun, la RDC et le Swaziland (0,89), la Guinée Bissau (0,87), l'Érythrée (0,86), le Niger (0,85), la Guinée (0,84), l'Angola (0,81) et le Tchad (0,78).

### Encadré 3 : Classement des pays de l'ASS selon l'atteinte de la parité de genre, 2012

Parité atteinte au :			Parité non atteinte
Primaire, et secondaire 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>nd</sup> cycles	Primaire, et secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	Primaire	
10 pays	5 pays	11 pays	21 pays
Afrique du Sud Botswana Cabo Verde Lesotho Maurice Namibie Rwanda Sao Tomé et Príncipe Seychelles Swaziland	Congo Gambie Kenya Madagascar Sénégal	Burkina Faso Burundi Gabon Ghana Guinée Équatoriale Malawi Ouganda R. U. de Tanzanie Sierra Léone Zambie Zimbabwe *	Angola Bénin Cameroun Comores Côte d'Ivoire Djibouti Érythrée Éthiopie Guinée Guinée Bissau Libéria Mali Mozambique Niger Nigéria RCA RDC Somalie Soudan du Sud Tchad Togo

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : L'équité de genre est considérée atteinte dès lors que l'IPS (rapport TBS filles/TBS garçons) se trouve dans une fourchette de 0,95 (95 filles scolarisées pour 100 garçons) et 1,05 (105 filles scolarisées pour 100 garçons). La Somalie n'est pas incluse, faute de données. \* IPS de 0,97 en 2000, mais pas de données pour 2012.



Si les résultats pour le primaire sont assez encourageants, les inégalités de scolarisation entre filles et garçons demeurent dans les niveaux supérieurs et ont clairement tendance à se creuser au fil du parcours scolaire, comme en témoignent les résultats consignés dans le Tableau 10.

**Tableau 10 : Inégalités de scolarisation selon le genre, du primaire au supérieur, par région et pour l'ASS, 2012**

	Afrique de l'Ouest	Afrique de l'Est	Afrique Australe	Afrique Centrale	ASS
Primaire	0,93	0,95	0,97	0,92	0,94
Sec. 1er cycle	0,83	0,96	1,01	0,78	0,88
Sec. 2nd cycle	0,75	1,01	1,07	0,58	0,84
Supérieur	0,64	0,81	0,99	0,63	0,73

Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

En 2012, l'IPS pour l'ensemble de l'ASS passe de 0,94 pour le primaire, à 0,88 pour le 1er cycle du secondaire, puis 0,84 pour le 2nd cycle du secondaire et enfin à 0,74 pour l'enseignement supérieur :

- Afrique de l'Ouest : Cette dégradation de l'équité de genre au fil des cycles s'observe de manière plus prononcée en Afrique de l'Ouest où l'IPS est en dessous de la moyenne du sous-continent à chacun des niveaux d'éducation.
- Afrique Centrale : Cette tendance générale est aussi reflétée en Afrique Centrale, où les disparités de genre au niveau du 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire sont les plus fortes de l'ASS (IPS de 0,58, soit seulement 6 filles scolarisées pour 10 garçons).
- Afrique Australe : Cette région fait exception notable au schéma général, puisque l'équité de genre est acquise à tous les niveaux d'enseignement sauf le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire, où il existe une disparité en défaveur des garçons (IPS de 1,07, soit 107 filles scolarisées pour 100 garçons).
- Afrique de l'Est : L'équité est acquise au niveau du primaire et du secondaire, mais des disparités persistent au niveau du supérieur (IPS de 0,81), quoique de moindre ampleur que celles constatées en Afrique de l'Ouest ou en Afrique Centrale.

En termes de survie, en décomposant les parcours scolaires moyens des garçons et des filles pour l'ensemble de l'ASS en 2012, selon la survie dans les cycles et la transition entre les cycles (voir le Tableau 11 ci-dessous), les écarts précédents sont relativisés. Le parcours scolaire moyen des filles diffère modérément de celui des garçons, les deux tiers de l'écart final étant dus à la différence d'accès des filles et garçons au primaire, le tiers restant provenant des écarts favorables aux garçons en matière de transition entre cycles et de survie au sein de chaque cycle.

**Tableau 11 : Taux de survie et de transition au primaire et secondaire, selon le genre, ASS, 2012**

	Genre	
	Garçons	Filles
Accès au primaire	124 %	117 %
Survie au primaire	57 %	56 %
Transition vers le Sec. 1	79 %	78 %
Survie au Sec. 1	79 %	75 %
Transition vers le Sec. 2	65 %	64 %
Survie au Sec. 2	82 %	79 %
Achèvement du Sec. 2	23 %	19 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

## 2.1- Objectif 6 : La qualité de l'éducation

La question de la qualité des enseignements et des apprentissages en ASS est incontestablement devenue, au fil du temps, un sujet d'intenses débats entre décideurs politiques et autres acteurs du secteur, et de recherche par des institutions spécialisées en éducation<sup>15</sup>. La mesure idéale de la qualité de l'éducation serait fournie par des données sur les résultats d'apprentissage, qui soient comparables aussi bien historiquement qu'entre les pays. Les travaux du PASEC pour l'espace francophone et du SACMEQ pour l'espace anglophone<sup>16</sup> fournissent certaines indications à ce titre, dans un contexte où les évaluations nationales sont encore peu systématiques et ont chacun un caractère spécifique, mais présentent certaines limitations<sup>17</sup>. De ce fait, dans l'analyse de la qualité, il est courant d'avoir recours à l'analyse de certains indicateurs des intrants de la qualité, comme le ratio élèves-maitre, tout comme d'indicateurs de l'efficacité interne des systèmes éducatifs, comme les taux d'abandon et de survie, abordés dans cette section.

### Résultats d'apprentissage

Les résultats du PASEC et du SACMEQ qui sont présentés dans les deux tableaux suivants, se basent sur des indications de nature similaire, pour la lecture et les mathématiques : la proportion d'élèves de 5<sup>ème</sup> année du primaire ayant au moins 40 % de bonnes réponses au PASEC (Tableau 12), et la

<sup>15</sup> De nombreuses organisations panafricaines ont joué un rôle catalyseur et pionnier dans ce domaine, étudiant les facteurs et conditions de la qualité. Voir par exemple l'ADEA (Biennale de 2003 à Maurice), la CONFEMEN (Réunion de 2008 au Burundi), le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE, qui a produit plus de 1 100 études sur la question sur 25 ans) et le Réseau Africain de Campagne pour l'Éducation Pour Tous (ANCEFA), entre autres.

<sup>16</sup> Le PASEC est le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, et le SACMEQ est le *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*.

<sup>17</sup> Ces évaluations sont riches d'enseignements pour chacun des pays concernés mais il est plus difficile d'estimer des moyennes par région et plus encore d'agrèger les résultats. Voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques.

proportion des élèves de 6<sup>ème</sup> année du primaire ayant atteint le Niveau 4 de compétence de base au SACMEQ (Tableau 13).

Les données du Tableau 12 suggèrent que les élèves des pays de l’Afrique de l’Ouest rencontrent de sérieuses difficultés en termes d’apprentissage. Les résultats sont particulièrement faibles en lecture, où moins de la moitié des élèves atteint le seuil minimal de connaissances. Ce résultat pose la question de l’opportunité d’améliorer la qualité de l’éducation par l’utilisation des langues nationales comme langues d’apprentissage, pour améliorer la compréhension des élèves. Plusieurs pays ont fait des expériences intéressantes dans ce domaine, dont le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal. Le Sénégal obtient le meilleur résultat des pays participants, en lecture comme en mathématiques, suivi par le Burkina Faso. Dans tous les cas à l’exception de la Côte d’Ivoire, les performances en mathématiques sont meilleures qu’en lecture.

En Afrique Centrale, les résultats sont nettement plus satisfaisants. Le Burundi, le Cameroun et le Gabon affichent les meilleurs taux de réussite aux épreuves, avec près de deux tiers des élèves atteignant le niveau minimum requis. De nouveau, les résultats ont tendance à être meilleurs en mathématiques, même si les performances du Cameroun et du Gabon en lecture sont supérieures.

**Tableau 12 : Proportion d’élèves de 5<sup>ème</sup> année du primaire obtenant le niveau minimum au PASEC, en lecture et mathématiques, 2004-10**

	Pays	Lecture	Mathématiques
Pays de l’Afrique de l’Ouest	Bénin (2005)	26,4 %	30,4 %
	Burkina Faso (2007)	38,2 %	52,7 %
	Côte d’Ivoire (2009)	38,2 %	25,4 %
	Sénégal (2007)	45,6 %	62,0 %
	Togo (2010)	26,6 %	42,7 %
Pays de l’Afrique Centrale	Burundi (2009)	53,4 %	66,4 %
	Cameroun (2005)	71,2 %	63,5 %
	Congo (2007)	37,4 %	43,6 %
	Gabon (2006)	84,0 %	70,4 %
	RDC (2010)	48,0 %	64,4 %
	Tchad (2010)	37,2 %	42,4 %

Source : Base d’indicateurs de l’IIPE/Pôle de Dakar.

Les résultats du SACMEQ (Tableau 13 ci-dessous) montrent également d’importants écarts dans la capacité des pays à fournir aux élèves des compétences minimales en lecture et en mathématiques à la fin du primaire. Dans plusieurs pays évalués (le Botswana, les Seychelles, Maurice, le Kenya, la R. U. de Tanzanie et surtout le Swaziland) une large majorité des élèves (80 % et plus) possède les bases minimales en lecture. Les difficultés sont nettement plus importantes en mathématiques cependant, sauf pour Maurice. En Afrique Australe, le Malawi et la Zambie se distinguent notamment par de très faibles résultats en mathématiques, où moins de 10 % des élèves atteint le niveau minimum.

**Tableau 13 : Proportion d'élèves de 6<sup>ème</sup> année du primaire atteignant le niveau minimum au SACMEQ, en lecture et mathématiques, 2007**

	Pays	Lecture	Mathématiques
Pays Afrique de l'Est	Kenya	80,2 %	61,6 %
	Maurice	78,8 %	73,2 %
	Ouganda	54,2 %	25,1 %
	R. U. de Tanzanie	89,9 %	57,0 %
	Seychelles	78,1 %	57,7 %
Pays de l'Afrique Australe	Afrique du Sud	51,7 %	30,9 %
	Botswana	75,8 %	43,7 %
	Lesotho	47,5 %	18,9 %
	Malawi	26,7 %	8,3 %
	Mozambique	56,5 %	25,9 %
	Namibie	61,3 %	18,4 %
	Swaziland	93,0 %	55,6 %
	Zambie	27,4 %	8,2 %
	Zimbabwe	62,8 %	42,7 %

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

### Autres indicateurs de qualité

Le rapport élèves-maitre (REM), abordé plus en détail dans le Tableau 6 (Section 2.B), s'est marginalement amélioré sur l'ASS sur la période, de 46:1 (46 élèves par maitre en moyenne) en 2000 à 44:1 en 2012. L'amélioration la plus notable est au niveau de l'Afrique Centrale, où le nombre d'élèves par maitre a baissé de 8 environ sur la période, pour atteindre 49:1, le REM étant resté relativement stable en Afrique de l'Ouest, en Afrique Australe et en Afrique de l'Est.

Il est intéressant de noter que la taille des classes est la plus faible de toutes les régions en Afrique de l'Ouest, d'un niveau de 41 élèves par maitre environ, supposant une relative bonne qualité des conditions d'enseignement. Pourtant, les pays participant à l'évaluation PASEC sont parmi ceux obtenant les résultats les plus faibles, soulignant l'insuffisance du REM à lui seul comme mesure de la qualité.

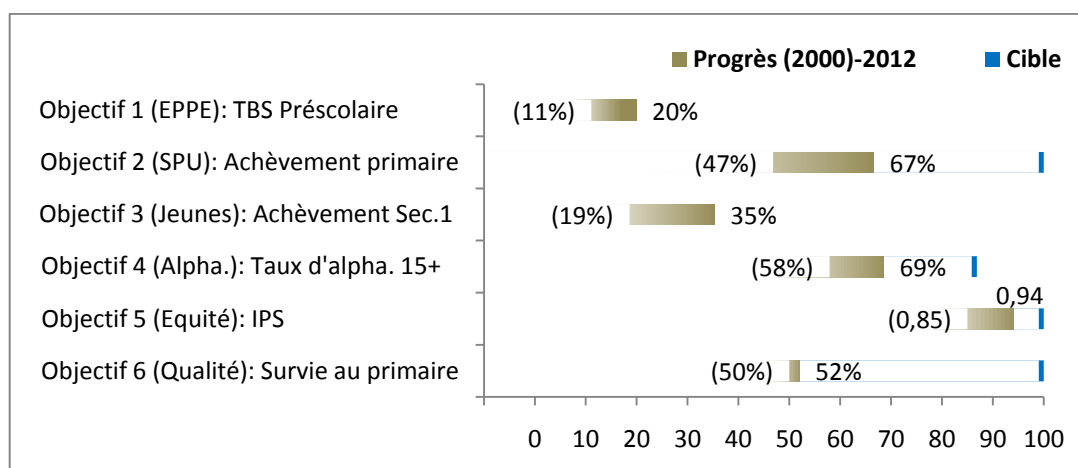
Les taux de survie, abordés dans le Tableau 8 (Section 2.F), permettent de déduire les taux d'abandon. Ces taux illustrent la capacité des systèmes éducatifs à fournir un enseignement de qualité aux élèves, dans la mesure où l'échec scolaire en est une des causes. Cependant, d'autres facteurs de demande peuvent aussi nourrir l'abandon, ce qui en fait une mesure imparfaite de la qualité.

Le taux d'abandon au primaire a légèrement baissé en ASS, de 50 % en 2000 à 48 % en 2012. Cette évolution favorable est reflétée au niveau de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique de l'Est, mais les taux d'abandon seraient restés stables en Afrique Australe et en Afrique Centrale. Au niveau du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, l'amélioration est plus marquée pour l'ASS, de 13 points de pourcentage (passant de 41 % à 28 %), mais l'abandon s'est accru en Afrique Centrale (de 15 % à 20 %).

## 2.J- Constat global

Au terme de cette brève revue des progrès réalisés en ASS vers les six objectifs de l'EPT fixés à Dakar en 2000, force est de constater qu'en dépit d'importants progrès sur la période, les objectifs ne seront pas atteints en 2015 pour la plupart.

**Graphique 11 : Vue d'ensemble des progrès vers l'EPT par objectif, ASS, 2000-12**



Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : Toutes les données indiquées sont des pourcentages, à l'exception de l'IPS, un indice dont la valeur d'équité est 1.

Le Graphique 11 propose, en résumé, l'évolution sur la période des principaux indicateurs retenus au niveau global pour le suivi de chaque objectif, en indiquant la cible pertinente, là où une cible a été fixée. Il permet de rappeler les principaux constats de cette section :

- L'enseignement préscolaire s'est considérablement développé, sa couverture ayant doublé sur la période, mais reste limité à la lumière du bénéfice avéré que produit la prise en charge scolaire des jeunes enfants sur leurs parcours et résultats scolaires globaux.
- Si la grande majorité des pays offre aujourd'hui un accès à l'école primaire à tous leurs enfants et que le TAP a connu d'importantes améliorations sur la période, il y a encore 1 enfant sur 3 qui n'achève pas ce cycle.
- La scolarisation au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire a progressé plus faiblement, mais ne reflète pas tous les efforts engagés pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes, notamment en matière d'EFTP, dont l'essor a souvent été plus important que celui du secondaire.
- L'alphabétisation des adultes et l'enseignement informel ont produit des résultats significatifs, mais les taux d'alphabétisme restent néanmoins courts par rapport aux cibles fixées, à peine la moitié de l'écart ayant été comblé.
- La parité de genre à l'enseignement primaire est l'objectif qui s'est le plus rapproché de son but, mais les disparités de genre sont plus prononcées aux niveaux supérieurs, et les inégalités sociales et géographiques demeurent de très grande ampleur.
- La qualité, qu'elle soit évaluée par le biais des résultats d'apprentissage ou du taux de survie au primaire, reste clairement d'un niveau moyen à faible.

Le fort accent mis sur le primaire dans les premiers plans sectoriels et EPT des pays, et notamment sur son développement quantitatif, a logiquement fait place en milieu de période à des arbitrages permettant une meilleure focalisation sur le post-primaire et sur la qualité des apprentissages. En effet, le développement de la couverture du primaire a suscité une demande de poursuite d'études qui s'est propagée avec vigueur jusque dans l'enseignement supérieur, et les politiques éducatives nationales, à l'initiative des États et des partenaires au développement, ont donc démarré la promotion de l'enseignement de base, généralement en fin de période. Par ailleurs, cette même croissance du primaire s'est parfois réalisée aux dépens de la qualité de l'enseignement.

Certains pays, dont la situation éducative était très faible en 2000, ne sont pas parvenus à combler leur retard, dans un laps de temps finalement assez court pour des réformes de structure. Leur situation s'est néanmoins très considérablement améliorée, et ils ont souvent accompli plus que jamais avant pendant cette première période de l'EPT. Les comparaisons régionales renforcent ce constat, montrant une forte poussée d'ensemble des systèmes éducatifs.

Il convient de noter que les évolutions des rapports entre les États et les bailleurs d'une part et entre les bailleurs eux-mêmes d'autre part ont été remarquables sur la période de l'EPT. Si la multiplicité des initiatives et mécanismes de coordination de l'EPT, aux niveaux national, régional et international, a contribué à limiter leur efficacité, certains de ces éléments constituent néanmoins des avancées notables de l'EPT (voir l'Annexe 1).

La section suivante passera en revue certaines des stratégies mises en œuvre au niveau des pays pour promouvoir l'EPT, apportant la vision qualitative des pays de leurs progrès, réussites et échecs, tout comme des contraintes rencontrées et bonnes pratiques identifiées dans la mise en œuvre des politiques éducatives suivies.



### Section 3. Les stratégies de l'EPT - Perspectives nationales

Cette section présente les appréciations des pays de l'ASS des actions engagées et stratégies mises en œuvre au niveau national pour l'atteinte des objectifs de l'EPT au cours de la période 2000-14. Certaines actions sont spécifiques à certains objectifs ; d'autres sont de nature transversale.

Les visions qui se dégagent ici, pour les différents objectifs ou politiques de l'EPT, représentent des points de convergence dans les opinions nationales exprimées. Ces perspectives auront d'autant plus de crédibilité que le nombre de pays qui les partagent est important.

L'analyse de cette Section 3 se base sur les réponses apportées par 36 pays, à : i) l'enquête EPT de 2012 ; et ii) l'enquête EPT de 2014 (pour 21 d'entre eux, qui constituent l'échantillon A)<sup>18</sup>.

Si l'échantillon global de 36 pays est exploité pour la majeure partie de cette section, certaines analyses se basent plus précisément sur les réponses de l'échantillon A. Ces réponses portent, de manière générale, et pour chaque objectif EPT, sur un ensemble de *facteurs* considérés essentiels à la mise en œuvre des politiques d'éducation dans le cadre de l'EPT :

- Mobilisation des enseignants
- Mobilisation des familles
- Mobilisation du secteur éducation
- Mobilisation des autres secteurs
- Mobilisation politique
- Mobilisation sociale
- Financement national
- Financement externe
- Relations avec les PTF

L'approche adoptée *compare* l'importance relative de chaque facteur grâce à des *notations* qui incorporent une dimension quantitative (le nombre de pays ayant émis un avis favorable ou défavorable) et une dimension qualitative (le degré d'approbation/ désapprobation de chaque pays). La valeur des notations individuelles n'a pas de signification en soi.

Il y a parfois lieu d'apporter une certaine nuance aux perceptions présentées, sur la base de tendances constatées au niveau régional. Ces *notes d'auteur* se différencient clairement dans le texte des perceptions des pays.

---

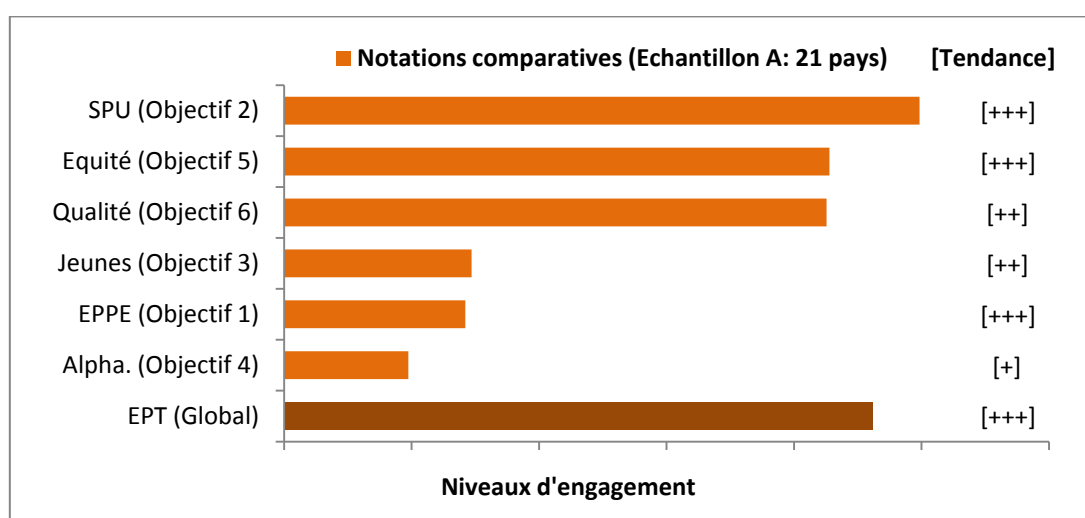
<sup>18</sup> Ces enquêtes ont été réalisées par le bureau de l'UNESCO à Dakar dans le cadre du suivi de l'EPT au niveau de l'ASS. Les questionnaires accordent une grande liberté au pays d'apporter des réponses qualitatives, informant sur les réussites, échecs, bonnes pratiques et leçons apprises (le questionnaire de 2014 est présenté dans l'Annexe 4). La composition et l'exploitation des différents échantillons sont expliqués dans l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques.



### 3.A- La poursuite des objectifs EPT - Actions engagées, réussites et échecs

Le niveau global d'engagement pour l'Éducation pour Tous en ASS sur la période 2000-14 est jugé élevé par les pays<sup>19</sup>, considérant les appréciations de l'importance de l'ensemble des facteurs énumérés ci-dessus, pour l'ensemble des objectifs de l'EPT. Cependant, une revue par objectif fait ressortir des disparités importantes selon l'objectif considéré. Il est donc utile, avant d'analyser davantage les éléments de réussite ou d'échec, de pouvoir les hiérarchiser. Le Graphique 12 présente une classification qui représente les niveaux d'appropriation nationale des différents objectifs.

**Graphique 12 : Niveaux comparatifs d'appropriation des Objectifs EPT et leurs tendances, ASS, 2000-14**



Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Note: Les notations reflètent l'appréciation consolidée des pays du niveau de mobilisation pour chaque objectif depuis 2000, tous *facteurs* confondus. Le nombre de + indiqués au titre des tendances reflète le degré estimé de renforcement de la mobilisation sur la période (où + représente une faible évolution, ++ une évolution favorable, et +++ une évolution très favorable), selon la consolidation des avis des pays.

L'engagement pour la SPU (Objectif 2 de l'EPT), a été général, reflétant une forte mobilisation aux niveaux politique, administratif (du secteur éducation), social, familial, des PTF et financier. Les politiques d'EPT en matière de qualité (Objectif 6) et de genre/équité (Objectif 5) ont aussi fortement mobilisé les acteurs. Les tendances signalées pour ces trois objectifs ne laissent aucun doute, par ailleurs, que les niveaux d'engagement constatés se sont renforcés entre 2000 et 2014, spécialement pour la SPU (Objectif 2) et l'équité (Objectif 5).

Les secteurs de l'EPPE (Objectif 1) et post-primaire (Objectif 3) témoignent d'un niveau d'engagement comparativement beaucoup plus faible, équivalant au tiers du niveau d'engagement en faveur de la SPU (Objectif 2). Les tendances constatées par les pays sont cependant favorables, indiquant que ces niveaux de mobilisation se sont renforcés sur la période, en particulier pour l'EPPE.

<sup>19</sup> Dans la Section 3.A, les analyses présentées au titre de l'introduction (le Graphique 12 et son commentaire) ainsi que dans les encadrés *Facteurs clés de réussite 2000-14*, se basent sur l'échantillon A de 21 pays. Les autres se basent sur l'échantillon C de 36 pays (voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques).

L'alphabétisme des adultes (Objectif 4) est l'objectif où la mobilisation est nettement la plus faible, étant équivalente à seulement 20 % du niveau de la SPU (Objectif 2). Par ailleurs, la mobilisation pour cet objectif aurait peu évolué sur la période (tendance faible). Ceci suggère que, dans le contexte de l'arbitrage politique réalisé entre les différents objectifs, qui s'est presque systématiquement avéré nécessaire pour canaliser les efforts des pays, la priorité accordée à l'alphabétisme des adultes a été, et continue d'être, globalement faible.

## Objectif 1 : L'éducation et la protection de la petite enfance

→ Voir l'étude de cas du Ghana en relation à l'EPPE (Page 83)

Les améliorations constatées en matière d'EPPE sont clairement le résultat d'une volonté politique renforcée de développer ce sous-secteur. Cette volonté s'est traduite par l'élaboration de politiques spécifiques de développement de la petite enfance (DPE) ou de développement intégré du jeune enfant (DIJE) dans de nombreux pays, souvent dotées de stratégies sous-sectorielles et de structures de pilotage, de coordination ou de gestion : le *Pre-School Development Committee* au Botswana, le *Comité de Coordination Intersectorielle du Sous-secteur Préscolaire* en Côte d'Ivoire, le *Bureau of Early Childhood Education* au Libéria, ou encore le *Conseil National du Jeune Enfant* en Angola.

Sept pays (sur 36) indiquent avoir pris l'initiative d'incorporer une classe préparatoire aux écoles primaires (équivalente à la grande section de maternelle) ou d'y rattacher des structures préprimaires (le Botswana, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Gambie, le Ghana, Sao Tomé et Príncipe et le Swaziland). La mobilisation interministérielle pour l'EPPE est par contre encore faible, et lorsqu'elle existe, c'est principalement le secteur de la santé qui est associé au secteur de l'éducation.

*Note d'auteur : Au regard des résultats atteints, assez faibles dans ce domaine (voir la Section 2.D), il faut signaler que si des initiatives comme celles mentionnées ici existent, elles sont loin d'être généralisées à l'ensemble du territoire d'un pays, ne sont pas toujours très fonctionnelles. On note par ailleurs un sous-financement de ce sous-secteur dans un grand nombre de pays ainsi qu'une faible structuration de l'offre, notamment dans les pays francophones. Il faut cependant reconnaître une évolution positive depuis quelques années, notamment sous l'impulsion des partenaires au développement.*

### Facteurs clé de réussite 2000-14

Selon les pays enquêtés, les facteurs clés de réussite pour l'Objectif 1 de l'EPPE, sont :

- les relations avec les PTF. C'est de loin le facteur ayant eu l'impact le plus important, pour 19/20 pays ;
- la forte mobilisation sociale, pour 17/21 pays ;
- l'engagement politique, qui a connu l'évolution la plus marquée, et se renforce pour 16/17 pays ; et
- le financement national. Ce dernier ressort comme le talon d'Achille de l'EPPE. Il est estimé avoir été un point faible par 8/20 pays.

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Par ailleurs, l'augmentation des investissements publics est nette, et outre l'accent porté sur l'accès, par la construction d'infrastructures, nombre de pays ont investi dans la qualité de l'offre : 9 pays

(sur 36) indiquent former et/ou proposer une qualification des encadreurs de petite enfance, et 8 développent des curricula pour le sous-secteur de l'EPPE (comme le *ECD Learning Framework*, développé en Ouganda en 2005) ou des standards pour l'accréditation des structures.

La mobilisation sociale est le troisième point fort constaté, la participation communautaire ayant été le principal pilier de développement de l'EPPE (mentionné par 12/36 pays), souvent renforcée par des campagnes de sensibilisation et d'éducation parentale. Des partenariats avec le secteur privé ont également joué un rôle important dans divers pays, dont l'Angola, la RDC, l'Érythrée, l'Afrique du Sud et la Zambie.

Les principales leçons apprises sont l'importance de l'IEC (l'information, l'éducation et la communication) ainsi que l'éducation parentale pour sensibiliser les familles sur la valeur de l'EPPE. L'adhésion des gouvernements à cet objectif a facilité la mobilisation des acteurs, notamment communautaires, et permis d'étendre l'offre d'EPPE en dehors des centres urbains pour qu'elle bénéficie davantage aux populations rurales et vulnérables.

*Note d'auteur : La portée de l'éducation parentale va au-delà de la sensibilisation sur l'importance de l'EPPE, et vise à renforcer les connaissances et compétences des parents pour qu'ils contribuent eux-mêmes au développement et à la bonne protection de leur enfants. Le fait que l'éducation parentale ne soit mentionnée qu'à titre de sensibilisation par les pays pourrait indiquer une méconnaissance de l'apport qu'elle peut apporter à l'EPPE.*

## **Objectif 2 : La scolarisation primaire universelle**

→ Voir l'études de cas de la Zambie en relation à la SPU (Page 86) et l'étude de cas du Rwanda en relation à l'éducation de base (Page 89)

Les pays manifestent une très forte volonté politique pour l'atteinte de la SPU, se traduisant notamment en des investissements publics importants, pour compenser la perte de revenus perçus par les écoles suite à la promulgation de lois et décrets à faveur de la gratuité de l'enseignement primaire.

### **Facteurs clé de réussite 2000-14**

- L'Objectif 2, de scolarisation primaire universelle, a fait l'objet d'une mobilisation transversale selon les pays, l'engagement étant extrêmement fort aussi bien au niveau politique, que social, administratif (ministères de l'éducation), et auprès des PTF.
- Tous ces facteurs sont considérés positifs par la majorité des pays (19/21).
- La mobilisation du corps enseignant, quoique bon dans la majorité des pays, a été problématique selon les répondants du Burkina Faso, du Ghana et de l'Ouganda.

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Le recrutement et la formation des enseignants sont signalés comme facteurs clés de succès pour l'Objectif 2, en partie grâce à l'ouverture de nouvelles écoles normales d'instituteurs, comme en Angola ou au Burkina Faso. Dans certains pays anglophones comme le Malawi ou la R. U. de

Tanzanie, des programmes accélérés de certification ont été mis en place pour faire face au besoin accru d'enseignants qualifiés. La participation communautaire a aussi été fondamentale pour ce cycle, mentionnée comme facteur de réussite par plus de 10 pays (sur les 36 ayant répondu).

En termes d'échecs à proprement parler, les pays citent les taux d'abandon et de redoublement, qu'ils estiment être encore trop élevés, le faible degré d'équité en matière d'accès, notamment pour les populations rurales et économiquement défavorisées, et le défi persistant que représente l'assurance de la qualité. Par ailleurs, les pays citent souvent le faible niveau d'alphabétisme des parents comme cause de la faible demande pour l'éducation de leurs enfants, en soulignant la complémentarité de l'Objectif 4 avec celui de la SPU, tout comme le besoin de renforcer les activités de sensibilisation et d'IEC.

La principale limitation signalée par les pays répondant à l'enquête a été la disponibilité d'infrastructures, étroitement liée à celle des ressources allouées au cycle, qui affectent également la mise à disposition suffisante de matériels pédagogiques, manuels scolaires et équipements.

Quoique que notés comme facteurs de réussite par de nombreux pays, le recrutement et la formation des enseignants en nombre suffisant est plutôt qualifié de défi par beaucoup, de même que leur faible degré de motivation, qui se reflète par des taux d'absentéisme élevés ou un mécontentement salarial. Le recrutement massif d'enseignants volontaires, peu formés mais chargés de classe, est souvent signalé pour illustrer cette problématique : il a permis de répondre à l'afflux massif d'élèves au primaire après 2000, mais n'a pas permis d'apporter à ces élèves un enseignement de qualité suffisante.

Au titre des enseignements tirés, nombreux sont les pays indiquant avoir pris conscience du besoin d'améliorer la gestion du secteur pour augmenter l'accès, l'équité et la qualité. Ce souhait s'exprime notamment en termes de formulation de véritables politiques enseignantes, pour améliorer leur affectation, leur engagement, leur suivi par l'administration et leur évaluation. Le besoin de définir des cartes scolaires plus équilibrées est également noté, tout comme les options d'implication des communautés dans le suivi de la qualité et la gestion des écoles, par exemple à travers la création de conseils d'école.

Le pouvoir de la mobilisation sociale est amplement apprécié, l'atteinte de la SPU étant entendue comme dépendant de l'engagement de tous les acteurs, communautaires, familiaux et scolaires, en plus des autorités centrales et locales. La mobilisation des femmes est notée comme vecteur important, mais le besoin de poursuivre les efforts de sensibilisation et d'IEC de façon plus large est néanmoins souligné.

Si les questions d'environnement scolaire sont appréciées comme déterminantes pour renforcer la demande éducative et décourager l'abandon (latrines, points d'eau, terrains de jeu), l'offre d'alimentation scolaire est encore davantage estimé être un facteur clé.

### Objectif 3 : Les besoins éducatifs des jeunes

→ Voir l'étude de cas de la Tanzanie en relation à l'éducation de base complémentaire (Page 92) et l'étude de cas de l'Angola en relation à l'EFTP (Page 95)

Au titre de l'Objectif 3, la principale réussite se trouve clairement au niveau de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, qui ont vu une forte expansion selon au moins 17 pays (sur 36). Ceci a été le résultat d'une multitude d'initiatives, dont le développement de programmes dédiés ou de modules au niveau de l'enseignement secondaire, l'ouverture de centres de formation professionnelle, le renforcement de partenariats avec le secteur privé, ou le développement de stratégies et politiques nationales d'EFTP, comme le *Vocational Education and Training Act* promu en Namibie en 2008, ou le *BTVET Strategic Plan 2011-2020* de l'Ouganda.

La diversification des filières s'est aussi portée, quoique dans une moindre mesure, sur les programmes d'alphabétisation, d'éducation non-formelle, de jeunes, et d'apprentissage tout au long de la vie. Si la volonté politique s'est plus fortement focalisée sur d'autres objectifs EPT, au moins six pays (sur 36) ont créé des institutions dédiées pour renforcer leurs actions dans les différents secteurs concernés, et améliorer la qualité.

#### Facteurs clé de réussite 2000-14

- L'engagement des familles a été le facteur le plus apprécié dans les progrès réalisés vers l'Objectif 3, autant sur le plan quantitatif (19/21 pays le jugent positif) que qualitatif (l'impact est jugé comme étant important).
- La mobilisation du secteur éducation a également constitué un point fort.
- Sans doute du fait de la priorité accordée à la SPU, l'engagement politique pour l'Objectif 3 est moindre. Il est même considéré comme un point faible par 5/21 pays répondants (le Ghana, le Libéria, le Niger, le Sénégal et l'Ouganda).
- Ce sous-secteur souffre de léthargie, les tendances notées étant faibles dans l'ensemble, avec l'exception de la mobilisation sociale et familiale. En matière de financement national, la situation ne s'améliore que dans 6/17 pays.

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Malgré les progrès constatés en matière d'EFTP, les équipes pays indiquent que ce type d'enseignement fait face à plusieurs contraintes : le développement de l'offre est particulièrement onéreux, notamment du fait du coût élevé des matériaux et équipements requis. Par ailleurs, la nature des formations offertes est souvent jugée trop peu alignée aux besoins du marché de l'emploi. Peut-être en relation avec ces facteurs, le sous-secteur est jugé souffrir d'une perception globale négative, aussi bien de la part des élèves que d'éventuels enseignants.

Les autres contraintes notées par les pays reflètent la multiplicité des filières éducatives qu'embrasse l'Objectif 3 de l'EPT, et dégagent donc une image fragmentée des problématiques rencontrées. Du fait justement de la diversité de l'offre post-basique, le besoin d'une plus grande articulation entre les filières est clairement ressenti dans les réponses des pays, tout comme l'amélioration de la gestion, de la coordination et du contrôle qualité, qui représentent de sérieux défis.

*Note d'auteur : Le fait que les réponses des pays au titre de l'Objectif 3 de l'EPT portent principalement sur l'EFTP est en soi fort révélateur de leur vision de l'enseignement post-basique, mais dissimule des efforts multiples et variés qui ont été menés en matière d'enseignement non formel, d'écoles à passerelles, d'écoles de la deuxième chance, de programmes accélérés, et autres. Ce sont bien souvent des initiatives pilotes ou limitées à certaines zones prioritaires. Néanmoins, beaucoup sont prometteuses, et il serait souhaitable que certaines de ces initiatives puissent être généralisées.*

La provision d'EFTP est acceptée comme étant une stratégie efficace de réduction du chômage des jeunes, mais est jugée requérir d'une revalorisation préalable à leurs yeux via des campagnes de sensibilisation, d'investissements supplémentaires pour assurer sa pertinence, de la réalisation d'études sur l'adéquation entre les compétences acquises/qualifications offertes et les emplois à pourvoir, de formation et de capacitation des enseignants des matières techniques, et d'encouragement de partenariats publics-privés, pour un meilleur encadrement et insertion socioprofessionnelle des jeunes formés.

#### **Objectif 4 : L'alphabétisme des adultes**

→ *Voir l'étude de cas du Niger sur l'alphabétisation fonctionnelle des femmes (Page 98)*

Si la volonté politique pour l'alphabétisme des adultes a généralement été jugée plus faible que pour l'enseignement général au niveau de l'ASS, les pays ayant enregistré des progrès ont noté l'importance d'un certain nombre de facteurs clé de réussite :

- créer des institutions dédiées (comme le Ministère Chargé de l'Éducation Populaire au Gabon, le Département en Charge de l'Alphabétisation au Burundi, ou la Commission Nationale d'Alphabétisation en Angola) ;
- élaborer des stratégies d'alphabétisation, qu'elles portent sur la création de programmes ou projets spécifiques, ou l'incorporation de l'alphabétisation dans les plans de développement existants, ce qui a été fait dans plus de 10 pays (sur 36) ;
- augmenter le financement alloué aux activités d'alphabétisation, notamment pour le recrutement, la formation et la professionnalisation des personnes en charge de l'alphabétisation ;
- privilégier l'alphabétisation fonctionnelle pour en relever l'utilité pour les bénéficiaires ; et
- renforcer la mobilisation sociale, notamment par le biais d'activités de sensibilisation.

*Note d'auteur : Les pays qui ont le plus amélioré leurs taux d'alphabétisme adulte sont ceux qui ont adopté une vision systémique, fait de l'alphabétisation une partie intégrante de leur programme d'EPT et arbitré, négocié et plaidé pour la prise en compte de leurs objectifs d'alphabétisme.*

## Facteurs clé de réussite 2000-14

- Les principaux points forts des politiques nationales d'EPT en matière d'alphabétisme et d'éducation des adultes ont été la mobilisation sociale (citée comme positive par 20/21 pays) et les efforts du secteur éducation (facteur positif pour 17/21 pays).
- Les tendances de renforcement de ces facteurs sont néanmoins faibles, un tiers des pays n'ayant pas constaté d'évolution réelle sur la période.
- La mobilisation politique se renforce cependant dans plus de la moitié des pays (10/17), mais fait clairement face à des contraintes de financement, notamment national.

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Le fait que cet objectif de l'EPT n'ait pas été prioritaire pour de nombreux pays se reflète notamment dans l'absence de politiques (comme signalé par le Ghana, la Guinée Bissau et l'Ouganda) ou de structures appropriées, et le fait que celles-ci ne soient pas toujours opérationnelles lorsqu'elles existent, comme le signale la Côte d'Ivoire en relation à son Comité National d'Alphabétisation.

Par ailleurs, les pays perçoivent que divers facteurs d'offre et de demande atténuent l'impact des programmes. De fortes disparités dans l'offre entre milieux urbains et ruraux sont constatées, mais certaines considérations socioculturelles sont estimées être plus importantes encore, notamment concernant la participation des hommes aux programmes d'alphabétisation.

Il ressort de l'analyse des réponses pays au questionnaire EPT 2014 que la principale leçon apprise quant à l'alphabétisme est l'impact que l'incorporation d'un contenu fonctionnel, adapté aux besoins des bénéficiaires adultes et qui favorise leur insertion dans la vie sociale et professionnelle, peut avoir sur la participation. De ce fait, les réponses des pays soulignent la pertinence de revoir les curriculums de manière continue. Par ailleurs, les activités de sensibilisation sont jugées utiles pour passer outre les réticences d'ordre culturel, et proposer des cours dans les langues locales et assurer une meilleure articulation des programmes offerts avec l'enseignement général, ont été identifiés comme facteurs additionnels pour encourager la participation et l'assiduité, essentielle pour pérenniser les acquis.

## Objectif 5 : L'équité

→ *Voir l'étude de cas du Sénégal sur la promotion de la scolarisation des filles (Page 101)*

Les pays reconnaissent que les progrès en matière d'équité de genre ont été en bonne partie atteints grâce aux efforts pour atteindre la scolarisation universelle (Objectif 2), et notamment la gratuité du primaire. Ils soulignent néanmoins leur forte volonté politique en faveur de l'Objectif 5 et en donnent pour preuve la multitude d'actions engagées tout au long de la période, en faveur de la scolarisation des filles. Il s'agit notamment de :

- politiques aussi spécifiques que variées en faveur de la scolarisation des filles, ou la prise en compte du genre dans les plans existants du secteur éducation (signalées par plus de 12 pays sur 36) : les politiques pour la réadmission automatique des filles après accouchement, le recrutement accru d'enseignantes dans les écoles où la scolarisation des filles est basse, les programmes de lutte contre les mariages et grossesses précoces, la formation en genre des directeurs d'école et des enseignants ;

- la mise en place de mesures incitatives à la scolarisation des filles dans de nombreux pays, allant de la distribution ciblée de denrées alimentaires à l'offre de bourses, de matériels scolaires ou de facilités de logement ;
- la création d'unités ou départements ministériels dédiés ;
- la révision des curricula pour éliminer les stéréotypes ou incorporer des modules sur le genre dans la formation des enseignants et du personnel de l'éducation ;
- des campagnes de sensibilisation, comme « Toutes les filles à l'école » au Niger, ou le *Girls Education Movement* en Ouganda ;
- le renforcement des effectifs de femmes dans les instances politiques et administratives (gouvernement, parlement, municipalités, corps enseignant) dans les zones réfractaires à la scolarisation des filles (par exemple au Cameroun).

De fait, dans plusieurs pays, l'intensité des efforts en faveur de la scolarisation des filles a eu comme résultat de renverser l'inégalité de genre avec des taux de scolarisation des filles grimant au-delà de celui des garçons. Dans le cas du Sénégal, ceci serait la conséquence directe du succès de multiples initiatives visant le renforcement de la scolarisation des filles (voir l'étude de cas du Sénégal en relation à l'Objectif 5 – page 101). En Gambie, une situation plus surprenante s'est produite, où l'abandon scolaire des garçons a augmenté suite aux efforts pour la scolarisation des filles, notamment au second cycle de l'éducation de base, ce qui a dû faire l'objet de mesures incitatives compensatoires, notamment pour la prise en charge des frais scolaires des garçons.

**Facteurs clé  
de réussite  
2000-14**

- L'engagement global pour l'Objectif 5 est parmi les plus élevés, après celui accordé à l'Objectif 2, et équivalent à celui accordé à la qualité (Objectif 6).
- La mobilisation pour cet objectif est transversale (politique, administrative, familiale, financière et des PTF), et ce pour l'ensemble des pays.
- La mobilisation sociale est le facteur estimé avoir été le plus faible dans les politiques de genre, mais est néanmoins noté favorablement par 19/21 pays.
- L'engagement politique et administratif pour le genre se renforce sensiblement.

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Malgré ces efforts, de nombreux pays signalent que la scolarisation des filles continue de butter contre des stéréotypes culturels bien enracinés sur le rôle des filles et femmes dans la société, que ce soit à l'échelle nationale ou dans les zones rurales et défavorisées. Ces stéréotypes sont souvent confortés par la faible représentation de femmes dans les postes de direction, d'enseignants ou dans les instances décisionnelles. Dans ces milieux, le mariage et les grossesses précoces tout comme les tâches domestiques sont identifiés par les équipes pays comme ayant un fort impact sur la scolarisation des filles, résultant en des taux d'abandon élevés. Ces abandons tendent à être favorisés par ailleurs par des conditions inappropriées de vie ou de scolarité, que ce soit en matière de logement, de nutrition, de violence à leur égard, ou de curriculums inadaptés.

Pour renforcer davantage l'équité de genre dans l'éducation, la mobilisation sociale est jugée instrumentale. Les constats des pays indiquent que celle-ci tend à se renforcer à travers des



campagnes accrues de sensibilisation communautaire pour l'inscription et le maintien des filles dans le système scolaire. Dans ce sens, certains pays ont noté que la vulgarisation des politiques relatives à l'équité et à l'égalité du genre et l'engagement des autorités traditionnelles, se sont avérés efficaces. L'analyse des réponses pays au questionnaire EPT 2014 dégage une vision globale où cette mobilisation permettrait d'appuyer la scolarisation des filles en leur fournissant un environnement propice, que ce soit à travers la création de clubs de mères, la promotion de l'alimentation scolaire, l'encadrement de proximité des filles, l'ouverture de maisons d'accueil communautaires, ou le développement d'actions de prévention et de lutte contre les violences dont elles peuvent être victimes.

## **Objectif 6 : La qualité éducative**

→ Voir l'étude de cas du Swaziland en relation à la qualité (Page 104)

Presque tous les pays participant aux enquêtes EPT de l'UNESCO, et réagissant spécifiquement à la problématique de la qualité éducative, soulignent l'importance de la question enseignante, que ce soit en référence au ratio élèves-maitre, au degré de qualification, ou à la formation initiale ou continue des enseignants. À ce titre, plusieurs pays font le constat d'expériences positives en matière de formation à distance des enseignants : le Ghana, qui offre le *Diploma in Basic Education* par ce biais, le Lesotho, avec le *Distance Teachers Education Programme*, mais aussi le Cabo Verde.

Si la majorité des pays font des constats favorables de la contribution à la qualité de l'investissement dans le corps enseignant, ils sont tout aussi nombreux, en contrepartie, à identifier les lacunes dans ce même domaine comme étant une contrainte à l'amélioration de la qualité. Pour presque un quart des pays ayant participé à l'enquête, la faible motivation des enseignants, liée à leur statut, salaire ou affectation, est signalée comme un facteur d'échec notable, impactant sur le degré d'absentéisme, le temps d'apprentissage des élèves et la pertinence des enseignements.

De fait, l'accroissement exponentiel du corps enseignant requis par l'explosion de la scolarisation au niveau primaire a impliqué dans de nombreux pays la déprofessionnalisation de l'enseignement avec le recrutement massif d'enseignants contractuels et communautaires, non encadrés ni rémunérés par l'État, érodant la qualité.

La distribution de manuels scolaires et de matériels pédagogiques et didactiques est également signalée comme ayant un impact considérable sur l'amélioration des apprentissages, qu'il soit positif du fait de sa réussite, ou négatif dû à certaines limitations. Parmi ces dernières, la principale à être citée par les pays est que les manuels ou matériels ne sont pas toujours adaptés aux nouveaux curricula.

Outre l'augmentation et l'amélioration des infrastructures et des équipements scolaires, les autres principaux facteurs de progrès en matière de qualité signalés par les pays sont :

- la réforme et l'amélioration des curriculums, pour leur apporter une plus grande pertinence au regard des besoins des populations (en Érythrée par exemple, la réforme a permis d'incorporer des apprentissages orientés sur le contexte local et en langue locale, et en R. U. de Tanzanie l'usage des langues locales au primaire a permis de renforcer considérablement les résultats en lecture au SACMEQ), de renforcer les enseignements dans certaines matières jugées clés (mathématiques et sciences), ou de les refonder sur l'approche basée sur les compétences, comme au Sénégal, où ce processus a par ailleurs permis d'améliorer la transition entre le préscolaire et l'élémentaire ;
- le renforcement de la gestion sectorielle, que ce soit au niveau central (financement, passation de marchés, systèmes d'information et de gestion éducative - SIGE) ou des écoles (formation des directeurs, projets d'école, tableaux de bord école, participation communautaire à la gestion), comme par exemple les *National Standards and Performance Indicators* établies pour les écoles en Namibie ;
- la systématisation de l'évaluation des apprentissages à travers des tests standardisés internationaux (PASEC, SACMEQ, TIMSS et PIRLS) ou nationaux, notamment dans les pays anglophones, comme le Ghana et le Liberia (EGRA/EGMA), le Botswana, la R. U. de Tanzanie (PSLE), le Kenya (NASMLA), et le Lesotho ; et
- le contrôle de la qualité, en particulier par le biais d'inspections, pour l'évaluation continue des enseignants et de la mise en œuvre des nouveaux curricula.

**Facteurs clé  
de réussite  
2000-14**

- La mobilisation des ministères de l'éducation pour la qualité est le facteur jugé comme ayant eu l'impact le plus fort sur les politiques nationales d'EPT liées à l'Objectif 6 (par 20/21 pays).
- L'appui des PTF aux politiques portant sur l'amélioration de la qualité est par ailleurs fortement apprécié (l'ensemble des pays qualifient ce facteur de positif).
- Si le financement (national et externe) de la qualité dans le cadre de l'EPT est considéré acceptable, une majorité de pays ont une perspective neutre ou négative de son évolution sur la période.

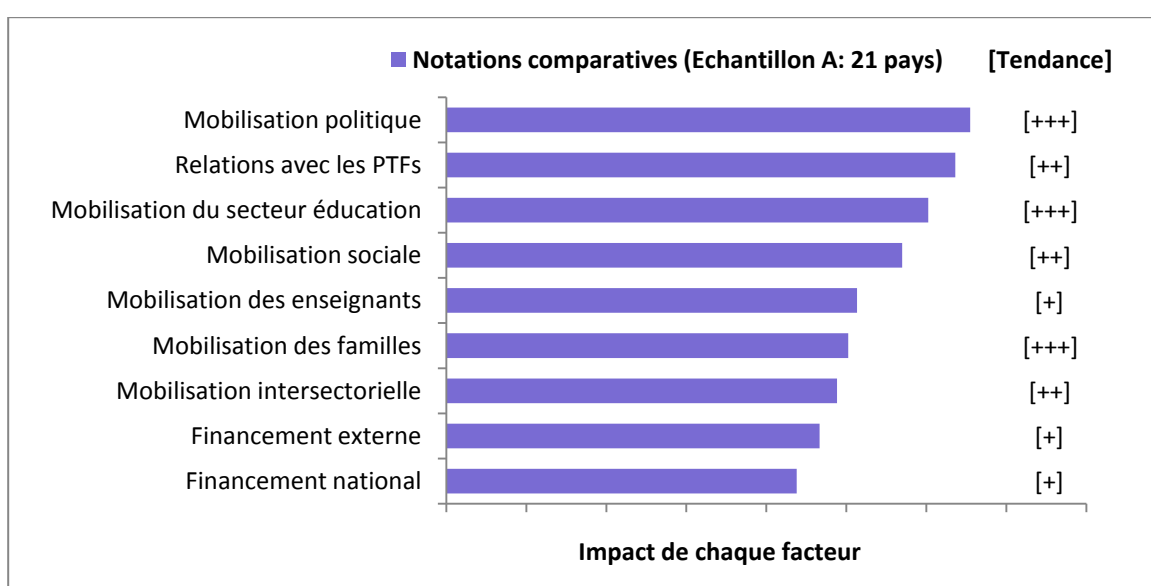
*Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).*

Les inspections sont considérées comme une faiblesse par un nombre significatif de pays (7 le mentionnent explicitement), faisant face à des problèmes logistiques, de personnel, de standards, d'outils, ou d'absence de réelle fonction d'accompagnement pédagogique, se focalisant d'avantage sur la simple supervision. Ceci est d'autant plus critique qu'une contrainte supplémentaire signalée par les pays est le manque de préparation des enseignants à dispenser les nouveaux curricula, notamment en matière d'approches et de compétences pédagogiques.

Il n'en demeure que la principale contrainte à l'amélioration de la qualité reste la disponibilité de ressources suffisantes, affectant l'ensemble des intrants éducatifs (voir la Section 3.B). Il en résulte que les conditions d'encadrement et d'enseignement sont jugées encore trop faibles pour assurer les résultats d'apprentissage souhaités. De fait, plusieurs pays font le constat sincère que ces résultats se sont dégradés sur la période couverte par l'EPT.

## Encadré 4 : Les facteurs de politique EPT - Analyse comparative

Dans l'ensemble, la mobilisation politique a été l'élément constituant le point le plus fort des efforts nationaux vers l'EPT depuis 2000, ayant eu un impact très favorable pour presque tous les pays. Les relations avec les PTF auront également été d'un appui très important aux politiques EPT nationales (l'impact global est jugé très favorable par une grande majorité de pays, et défavorable par aucun). La mobilisation du secteur éducation a contribué fortement, suivie de près par la mobilisation sociale, un facteur très positif pour une majorité de pays (voir le Graphique). L'ensemble de ces facteurs a connu une évolution globale positive sur la période. Si l'effort d'ensemble de financement du secteur a été considéré comme facteur positif par de nombreux pays, le financement national de l'éducation est clairement le talon d'Achille des politiques EPT en ASS. Sept pays (l'Angola, le Cameroun, le Ghana, le Libéria, le Niger, le Sénégal et l'Ouganda) estiment que ceci a été une contrainte significative.



Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Note: Les notations reflètent l'appréciation consolidée des pays du niveau d'impact de chaque facteur sur les politiques EPT depuis 2000, tous objectifs confondus. Le nombre de + indiqués au titre des tendances reflète le degré estimé de renforcement de l'impact sur la période (où + représente une faible évolution, ++ une évolution favorable, et +++ une évolution très favorable).

Facteur	Ampleur et portée de l'impact
<b>Mobilisation politique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'engagement politique a été un des points les plus forts pour la SPU, le genre et la qualité : pour ces objectifs, 18/21 pays l'ont qualifiée de très importante.</li> <li>S'il a été plus léger en matière d'EPPE, ceci a commencé à changer, 16/17 pays faisant l'écho d'une évolution favorable en relation à l'Objectif 1.</li> <li>Ce niveau de mobilisation est le plus faible pour les Objectifs 3 et 4.</li> </ul>
<b>Relations avec les PTF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Globalement, les relations avec les PTF sont l'élément le plus apprécié par les pays répondants dans le cadre de leurs politiques EPT.</li> <li>Ces relations sont considérées comme ayant eu un fort impact par plus de 16/20 pays en relation aux Objectifs 2, 5 et 6, et comme ayant eu un impact positif (quoique moins notable) en relation à l'Objectif 1.</li> <li>Les tendances constatées sont globalement positives, sauf pour l'Objectif 4.</li> </ul>

Facteur	Ampleur et portée de l'impact
<b>Mobilisation du secteur éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le secteur éducatif a été un pilier des stratégies EPT pour l'atteinte des objectifs de SPU, de qualité et d'équité, l'engagement étant jugé positif par 20/21 pays.</li> <li>En contrepartie, l'engagement du secteur reste à renforcer quant aux enseignements pré et post-primaires dans de nombreux pays.</li> </ul>
<b>Mobilisation sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si les politiques nationales de SPU ont rencontré un soutien social indéniable, une forte mobilisation est aussi notée en matière d'éducation des adultes.</li> <li>L'évolution la plus favorable est notée en relation à l'Objectif 1 (dans 14/17 pays, la tendance est positive, et aucun pays ne la considère négative).</li> </ul>
<b>Mobilisation des enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mobilisation des enseignants a été un élément particulièrement fort pour l'équité, l'enseignement primaire et la qualité.</li> <li>Pour l'enseignement préprimaire et de l'éducation des adultes, il est peu surprenant qu'elle ne soit pas remarquable, les programmes correspondants étant souvent gérés en dehors de l'éducation nationale.</li> </ul>
<b>Mobilisation des familles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'engagement des familles a été le plus remarquable pour la SPU.</li> <li>Ce facteur a par ailleurs été un point fort de la politique EPT en matière de genre, de qualité et d'enseignement post-primaire.</li> <li>Cet engagement tend à se renforcer, pour l'ensemble des objectifs de l'EPT.</li> </ul>
<b>Mobilisation intersectorielle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mobilisation intersectorielle a été la plus forte pour le genre (Objectif 5), la SPU (Objectif 2) et la qualité de l'éducation (Objectif 6).</li> <li>Si les pays qui la considèrent insuffisante pour l'EPPE sont nombreux (7/20), l'évolution à ce niveau est néanmoins jugée positive par la majorité.</li> <li>La situation quant à l'Objectif 4 d'éducation des adultes est plus préoccupante, car 8/21 pays estiment que l'engagement des ministères concernés est insuffisant, et il ne s'améliore que dans 5 d'entre eux.</li> </ul>
<b>Financement externe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le financement externe aurait eu un impact légèrement plus important que le financement national sur la conduite des politiques EPT.</li> <li>Pour l'EPPE, la mobilisation financière externe, à contrario du financement national, est noté comme point positif par une majorité de répondants (17/20).</li> <li>Il est noté comme point positif en relation aux Objectifs 2, 5 et 6 par 20/21 pays.</li> <li>L'appréciation des pays des tendances en relation à ce facteur sont partagées, avec l'exception de l'appui financier externe à l'Objectif 5, dont l'évolution est jugée favorable par 11/16 pays.</li> </ul>
<b>Financement national</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De tous les aspects des politiques nationales EPT considérées dans l'évaluation, le financement national est considéré comme le point le plus faible.</li> <li>Ceci est particulièrement marquant pour les Objectifs 1, 3 et 4, où seuls 4/21 pays l'ont qualifié de favorable.</li> <li>Cependant, la mobilisation financière des États est appréciable pour les Objectifs 2, 5 et 6, considérée ici comme positive par 18/21 pays.</li> <li>Les tendances indiquées par les pays suggèrent que l'évolution des financements n'est globalement favorable que pour les Objectifs 2 et 5.</li> </ul>

Source : Analyse des 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Ce panorama confirme le défi qui se pose pour rétablir l'équilibre entre l'accès à l'éducation pour tous et la provision d'enseignements et d'apprentissages de qualité. La principale leçon retenue par les pays quant à l'Objectif 6, est le rôle central et incontournable des enseignants. Les recruter en nombre suffisant est nécessaire, mais aussi faut-il veiller à leur motivation.

L'adaptation des cursus scolaires est également perçue comme fondamentale, et d'autant plus efficace qu'elle se centre sur le contexte national, mais les pays ont conscience qu'elle n'aboutira à des améliorations d'apprentissages que si elle est dûment accompagnée d'une formation continue suffisante des enseignants, d'un accompagnement pédagogique et de manuels et outils didactiques appropriés.

Si l'actualisation des manuels scolaires et matériels pédagogiques présente des problématiques financières et logistiques certaines, plusieurs expériences novatrices sont à noter dans ce domaine. Ainsi, le Nigéria a eu recours à un partenariat public-privé avec des maisons d'édition réputées pour la conception des nouveaux manuels de l'enseignement général, alors que le Cameroun a développé et mis en œuvre une nouvelle politique basée sur le renforcement de l'édition locale et la coédition, la libéralisation des circuits de distribution et la création d'un fonds spécial pour la mise en place de bibliothèques scolaires.

### **3.B- L'atteinte des Objectifs EPT – Problématiques transversales rencontrées**

Un certain nombre de contraintes et problématiques transversales à l'ensemble du secteur éducatif en ASS sont soulignées par les pays dans leurs réponses aux enquêtes, et résumées dans cette section. Certaines sont en effet bien plus importantes que les différentes limitations signalées dans la section précédente pour chacun des objectifs EPT. Elles incluent notamment la mobilisation de ressources, la question enseignante, la sensibilisation et l'IEC, et la gestion des systèmes éducatifs.

#### **Mobilisation de ressources**

Malgré une amélioration du contexte global de mobilisation de ressources pour l'éducation en ASS sur la période 2000-12 (voir la Section 2.B ainsi que l'Annexe 1), la principale contrainte à l'atteinte des objectifs d'EPT signalée par les pays reste la disponibilité de ressources financières suffisantes. Cette préoccupation, accentuée pour chacun des objectifs de l'EPT, s'exprime tant en référence à l'infrastructure scolaire (le nombre suffisant de salles de classe, mais aussi leur état et entretien, et la disponibilité de services d'eau, latrines, etc.), qu'en termes du nombre de personnel enseignant et leur formation, qu'en relation au matériel pédagogique et les manuels scolaires.

Le manque de ressources est particulièrement aigu en relation à l'Objectif 1, étant pour l'EPPE la principale limitation notée, dû en partie au fait que le sous-secteur ne soit pas prioritaire en matière de politique éducative. Pour la SPU, la principale limitation indiquée a été la disponibilité d'infrastructures, mais les pays font également état du manque de matériels pédagogiques, manuels scolaires et d'équipements, tous étroitement liés aux ressources allouées. Les faibles budgets sont encore la principale contrainte constatée au titre de l'Objectif 3, qu'il s'agisse d'EFTP, d'enseignement secondaire, d'enseignement non formel, de la formation des enseignants ou de

l'apprentissage tout au long de la vie. Le développement de l'offre de formations techniques et professionnelles est jugé particulièrement onéreux, notamment du fait du coût élevé des matériaux et équipements requis et des taux d'encadrement restreints. Pour l'Objectif 4, les pays notent que ces mêmes limitations financières se traduisent par un manque de centres d'alphabetisation, d'alphabetiseurs qualifiés, et de matériels et manuels.

C'est donc un thème qui recoupe l'ensemble des sous-secteurs éducatifs, et affecte directement l'amélioration de la qualité : les équipes pays ayant participé à l'enquête ont conscience que les conditions d'encadrement et d'enseignement sont encore trop faibles pour assurer les résultats d'apprentissage souhaités.

### Encadré 5 : Le défi enseignant

*« Sans un nombre suffisant d'enseignants, notamment d'enseignantes, professionnellement qualifiés, déployés aux bons endroits, bien rémunérés et motivés, soutenus de manière adéquate et maîtrisant les langues locales, on ne peut pas offrir aux enfants du monde une éducation de qualité. » (Déclaration d'Oslo, 16-18 décembre 2008, Oslo).*

D'après des projections réalisées par l'Institut de Statistique de l'UNESCO en 2007, il faudra créer 1,9 million de nouveaux postes d'enseignants à l'échelle mondiale pour atteindre l'enseignement primaire universel en 2015. Presque 1,2 million de ces postes sont à pourvoir en Afrique subsaharienne. Cette situation en cache une d'ampleur encore plus importante cependant : considérant le remplacement des enseignants actuels (suite aux départs à la retraite, maladies, décès et autres causes de déperdition), l'effort de recrutement nécessaire se rapproche du double de ce chiffre, à savoir 2,4 millions sur la période.

Les rapports élèves-maitre en Afrique subsaharienne ont en effet stagné, et figurent parmi les plus élevés au monde. Sur les 162 pays disposant de données en 2011, 26 affichaient des taux d'encadrement au primaire supérieurs à 40 élèves par enseignant ; 23 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne.

Le défi n'est pas que quantitatif, sinon aussi qualitatif. Beaucoup de pays, notamment d'Afrique de l'Ouest, ont répondu au déficit d'enseignants du primaire et du secondaire, par le recrutement d'enseignants contractuels, notamment communautaires. Ces enseignants bénéficient généralement de conditions bien moins favorables que celles des fonctionnaires, sont souvent embauchés directement par les communautés ou les écoles, et la majorité n'a reçu qu'une formation formelle limitée. En Afrique de l'Ouest par exemple, les enseignants contractuels représentaient la moitié du corps enseignant en 2000, et en 2010, atteignaient près de 80 % au Mali et plus de 60 % au Bénin, au Cameroun et au Tchad.

Si l'embauche de contractuels permet de remédier à la pénurie d'enseignants à court terme, elle a cependant peu de chances d'améliorer durablement la qualité de l'éducation. Les pays fortement dépendants des enseignants contractuels, notamment ceux de l'Afrique de l'Ouest, figurent parmi ceux où les résultats d'apprentissage sont les plus perfectibles.

*Source : Rapport Mondial de Suivi de l'EPT « Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous » (UNESCO, 2013) ; « La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant » (Pôle de Dakar/UNESCO-BREDA, 2010).*

### La question enseignante

Le recrutement et la formation d'enseignants est noté comme facteur de réussite par de nombreux pays au titre de l'Objectif 2. Recruter les enseignants en nombre suffisant est une condition nécessaire à l'expansion de la couverture de l'enseignement, mais insuffisante. En effet, les pays de

l'ASS indiquent rencontrer bien des difficultés quant à leur formation continue, leur déploiement, leur accompagnement pédagogique et leur équipement en outils didactiques appropriés. Ces questions sont d'autant plus importantes dans un contexte d'adaptation des cursus scolaires. Finalement, un faible degré général de motivation des enseignants est noté, qui se reflète par des taux d'absentéisme ou s'exprime en termes de mécontentement salarial. Tous ces facteurs sont jugés avoir un impact potentiel direct sur la qualité des apprentissages.

## **Sensibilisation et IEC**

De nombreux pays font état du besoin de renforcer les activités et campagnes d'information, d'éducation et de communication (IEC) ainsi que d'éducation parentale, au titre de nombreux objectifs EPT, pour :

- (i) améliorer la compréhension des communautés de l'importance de l'enseignement préprimaire, et ainsi renforcer la demande pour les services d'EPPE en mobilisant les acteurs (Objectif 1) ;
- (ii) sensibiliser de façon plus large les familles quant à la valeur générale de l'éducation, aussi bien pour leurs enfants que pour la société, en particulier en relation à l'enseignement primaire et de base (Objectifs 2 et 3) ;
- (iii) contrecarrer certaines réticences socioculturelles concernant la participation des hommes aux programmes d'alphabétisation, pour encourager l'assiduité et pérenniser les acquis (Objectif 4) ; et
- (iv) mobiliser davantage la société autour de l'inscription, l'éducation et la rétention des filles, notamment à travers la divulgation des politiques d'équité et de genre (Objectif 5).

## **Gestion des systèmes éducatifs**

De nombreux pays font état de lacunes en matière de gestion du secteur de l'éducation, affectant aussi bien l'accès que l'équité, qualité et l'efficacité interne des systèmes éducatifs, à différents niveaux :

- Les politiques enseignantes font encore défaut, devant incorporer un suivi effectif par l'administration, des évaluations et des approches plus cohérentes à l'affectation du personnel.
- Au niveau central, les souhaits de renforcement de la gestion sectorielle touchent à la définition de cartes scolaires plus équitables, au financement, à l'allocation des ressources, à la passation de marchés, et à la production de données statistiques fiables pour permettre de meilleurs arbitrages et décisions, notamment par le biais de systèmes SIGE.
- Au niveau des écoles, des limitations sont ressenties en termes de la formation des directeurs, de l'élaboration des projets d'école ou d'indicateurs et standards nationaux de performance (tableau de bord école).
- L'implication des communautés dans la gestion est par ailleurs de plus en plus préconisée pour améliorer le suivi participatif de la qualité, par exemple à travers la création de conseils d'école.

### 3.C- Les réformes influencées par l’EPT – Solutions proposées

Un des principaux impacts de l’EPT a clairement été la fourniture d’un cadre global ayant favorisé la réorganisation des systèmes éducatifs en fonction des objectifs identifiés. Selon les rapports fournis par les pays, les réformes les plus importantes qui ont été réalisées au niveau du sous-continent pour canaliser les efforts vers l’atteinte des objectifs de l’EPT, touchent à la refonte des politiques et stratégies éducatives et à la réorganisation institutionnelle des ministères en charge de l’éducation. Par ailleurs, de l’analyse des réponses pays aux questionnaires EPT, il ressort une grande convergence dans les solutions rencontrées aux problématiques signalées dans la Section 3.B. Ces solutions incluent notamment les systèmes d’information et de gestion éducative, la participation communautaire, les programmes d’alimentation scolaire et les partenariats publics-privés.

#### Les politiques et stratégies éducatives

L’aspect le plus important des réformes engagées est généralement signalé comme étant l’ensemble de lois, politiques, stratégies, programmes nationaux et plans d’actions élaborés ou révisés, votés ou approuvés et mis en œuvre. L’Encadré 6 présente une sélection de ceux cités par quatre pays (le Burkina Faso, la Côte d’Ivoire, le Lesotho et la Namibie), afin d’illustrer l’ampleur et la diversité de ces initiatives.

#### Encadré 6 : Échantillon illustratif de documents stratégiques et politiques, 4 pays d’ASS

Pays	Documents stratégiques et politiques
<b>Burkina Faso</b>	Plan Décennal de Développement de l’Éducation de Base (PDDEB); Programme de Développement Stratégique de l’Éducation de Base (PDSEB); Projet d’Enseignement Post-primaire (PEPP); Programme National d’Accélération de l’Alphabétisation (PRONAA); Stratégie Nationale d’Accélération de l’Éducation des Filles (SNAEF); Plan Stratégique de Renforcement des Capacités (PSRC); Politique Intégrée de la Petite Enfance; ...
<b>Côte d’Ivoire</b>	Plan d’Actions à Moyen-Terme, intégré au Plan National de Développement (PND); Plan Stratégique de l’Éducation de la Fille; Document de Stratégie de l’Alphabétisation; Politique Nationale de Développement Intégré du Jeune Enfant (DIJE); Politique Nationale de Protection de l’Enfant; ...
<b>Lesotho</b>	<i>Integrated Early Childhood, Care and Development (IECCD) Policy; Higher Education Policy; National University of Lesotho Act 2002; Education Act, 2010; Child Welfare and Protection Act, 2011; Higher Education Act, 2004; Draft Open and Distance Learning Policy Framework</i> ...
<b>Namibie</b>	<i>National Action Plan 2001-15 for Education for All; National Policy Options for Educationally Marginalized Children; Education Sector Policy for Orphans and Vulnerable Children; Promotion Policy; Education Sector Policy on Prevention and Management of Learner Pregnancy; Sector Policy on Inclusive Education; Textbook Policy; ...</i>

Source : Réponses pays au questionnaire EPT de 2014.

Note : Voir <http://planipolis.iiep.unesco.org/> pour la liste de l’ensemble des plans et stratégies éducatives de tous les pays.

*Note d’auteur : Au total, 24 pays ont élaboré un Plan d’Action National d’EPT, et 21 pays supplémentaires se sont dotés d’une stratégie du secteur éducation.*



La gratuité de l'enseignement primaire a été une politique phare, mise en œuvre dans la majorité des pays, en tout cas en ce qui concerne l'abolition des frais de scolarité. Selon les pays, c'est le principal facteur ayant contribué à accroître l'accès à l'école, à travers l'allègement des charges des familles, et donc la politique ayant le plus contribué à la scolarisation primaire universelle.

*Note d'auteur : Un des principaux apports du Forum de Dakar a été la redéfinition de la SPU, non seulement en termes d'achèvement universel (ce qui incorpore la problématique de genre de manière automatique), mais aussi dans son incorporation de la promotion voire l'amélioration de la qualité des apprentissages. La poursuite de cet objectif large exige des politiques éducatives relativement fines qui ne se limitent pas au développement de l'offre mais prennent simultanément en compte les facteurs de demande qui conditionnent les parcours scolaires des enfants. La gratuité de la scolarité primaire va dans ce sens puisqu'elle prévient certaines discriminations liées au niveau de richesse des ménages, tout en étant une reconnaissance du droit à l'éducation mais aussi de l'intensité des effets positifs, individuels et collectifs, de l'éducation. Cependant, la gratuité à elle seule est insuffisante pour l'atteinte de la SPU, compte tenu des coûts connexes et d'opportunité de l'éducation, qui vont bien au-delà des seuls frais scolaires. Un allègement plus conséquent des charges des parents est nécessaire pour réduire la barrière financière à laquelle les familles font face.*

## **Les réformes institutionnelles**

Ces politiques et plans d'actions nationaux se sont souvent reflétés sur le plan institutionnel, par la création de structures administratives dédiées aux différents domaines prioritaires, ou le cas échéant, par leur réorganisation (voir aussi l'Annexe 1). Ainsi, au Cameroun par exemple, l'ancien Ministère de l'Éducation Nationale a été divisé en trois ministères chargés d'assurer chacun le suivi de différents domaines de l'EPT, à savoir : le Ministère de l'Éducation de Base, le Ministère des Enseignements Secondaires, et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, en plus de la création d'un Ministère Chargé de la Formation Professionnelle. La majorité des pays a mis en place des départements ministériels, divisions administratives, commissions nationales et autres instances, portant selon les cas sur l'alphabétisation, le genre, l'éducation non-formelle, l'EFTP, et bien d'autres.

*Note d'auteur : La multiplication des instances administratives n'est pas nécessairement un modèle à promouvoir. Elle comporte un risque de fragmentation des appuis et une concurrence accrue entre secteurs qui pourrait nuire à la cohérence inter-sectorielle tout comme à la coordination intra-sectorielle. Elle est aussi très budgétivore. L'efficacité de telles réformes institutionnelles reste encore à prouver.*

Plusieurs pays ont eu recours à la décentralisation pour mieux faire face aux défis posés par l'importante envergure des réformes et de l'expansion des services. Le Burkina Faso indique que le Programme d'Activités Pluriannuel de Renforcement des Capacités des Acteurs de la Décentralisation

et de la Déconcentration de l'Éducation a permis un transfert de compétences et de ressources aux collectivités territoriales. Le Niger estime également que sa gestion décentralisée des écoles est un succès, même si elle doit encore être pérennisée. Le Malawi estime que la décentralisation des activités d'enseignement primaire à travers le programme *Primary School Improvement Program* a renforcé la participation des communautés et l'appropriation des activités scolaires et de la gestion des écoles.

*Note d'auteur : Vu les complexités inhérentes à la décentralisation des services d'éducation dans de nombreux pays, cette démarche comporte néanmoins des risques au niveau de la qualité et de l'accès aux services d'éducation.*

Finalement, plusieurs pays notent leur appréciation des structures sectorielles de dialogue regroupant le gouvernement, les PTF, les ONG et la société civile (voir l'Annexe 1). Prenant souvent la forme de groupes thématiques ou de groupes sectoriels éducation, ces instances ont été dans certains cas instrumentaux pour le renforcement des partenariats et la mobilisation de ressources (R. U. de Tanzanie), et dans d'autres ont constitué un cadre privilégié de planification sectorielle (comme au Burundi).

### **Les systèmes d'information et de gestion éducative**

De nombreux pays signalent que l'amélioration du suivi des politiques éducatives a été rendue possible grâce au renforcement des systèmes d'information et de gestion de l'éducation (SIGE). Ainsi le Burundi, le Cabo Verde, le Cameroun, la RDC, l'Érythrée, le Gabon, le Ghana, la Guinée Bissau, le Lesotho, le Niger et la R. U. de Tanzanie font partie des pays indiquant que leurs systèmes statistiques ont été renforcés, souvent avec l'appui technique des PTF, permettant des collectes de données plus fiables au niveau des écoles et leur consolidation au niveau central. Outre la publication d'annuaires statistiques, ceci à son tour a permis d'améliorer la planification des services, l'allocation des ressources, le pilotage et la gouvernance, et le suivi-évaluation du secteur, ayant un impact considérable sur les avancées réalisées.

### **La participation communautaire**

La participation et l'engagement des communautés dans l'éducation ont été particulièrement appréciés par les équipes pays dans le contexte des efforts nationaux pour atteindre l'EPT. Pour ne citer que quelques exemples :

- (i) leur participation à la gestion des écoles élémentaires, à travers la création ou la dynamisation de comités de gestion des écoles ou d'associations de parents d'élèves, est particulièrement notée par l'Angola, le Burkina Faso, le Cameroun, et la Guinée Bissau ;
- (ii) de nombreux pays soulignent leur rôle clé dans la provision de services d'EPPE ; en Gambie ceux-ci ont par la suite été rattachés aux écoles primaires ;

- (iii) au Burundi et au Swaziland leur apport est aussi noté au niveau des constructions scolaires ;
- (iv) leur mobilisation a souvent permis d'appuyer la scolarisation des filles, en leur fournissant un environnement propice, un encadrement de proximité, l'ouverture de maisons d'accueil, ou le développement d'actions de prévention et de lutte contre les violences ; et
- (v) les clubs de mères ont eu un impact notable sur la scolarisation des filles, notamment en matière de rétention, selon informent le Malawi et la Gambie.

Dans l'ensemble, une leçon claire se dégage des expériences des pays de l'Afrique subsaharienne dans ce domaine : l'adhésion des communautés facilite la mise en œuvre des stratégies éducatives, et permet de renforcer, par différents biais, les niveaux d'apprentissage atteints par les élèves.

### **L'alimentation scolaire**

Les programmes d'alimentation scolaire méritent une mention particulière, tant leurs résultats sont considérés probants, et non seulement en termes de l'amélioration des apprentissages. En effet, de nombreux pays constatent leur impact sur la rétention des élèves et l'assiduité de ceux qui sont scolarisés. Plusieurs pays, comme la Guinée Bissau et le Lesotho, ont utilisé les cantines scolaires comme des outils de discrimination positive pour rectifier des déséquilibres dans les parcours scolaires, fournissant par exemple une incitation supplémentaire à l'éducation des filles ou des enfants d'âge préprimaire, ou en ciblant des années scolaires où les abandons sont élevés. Dans le cas du Cabo Verde, les cantines sont jugées instrumentales pour l'atteinte de la SPU.

*Note d'auteur : Le coût unitaire des programmes d'alimentation scolaire est parfois prohibitif, ce qui pourrait mettre en jeu leur pérennité, notamment au moment du retrait de l'appui des PTF. Cependant, ce coût dépend en grande partie de la stratégie adoptée. C'est un domaine où l'organisation et la participation communautaire peut contribuer substantiellement.*

### **Les partenariats publics-privés**

Outre les différents facteurs de réussite des politiques de l'EPT mentionnés au titre des objectifs ci-dessus, un dernier point ressort de la dépouille des questionnaires pays comme ayant été favorable à l'atteinte de certains objectifs d'éducation : les partenariats publics-privés. En effet, si globalement ceux-ci sont peu mentionnés par les pays ayant participé à l'enquête, leur impact a néanmoins été jugé notable par le Burkina, le Burundi, la RDC, la Gambie, la Guinée Bissau, la R. U. de Tanzanie et le Sénégal. Dans un contexte de ressources limitées et d'arbitrages intra-sectoriels incontournables, ces partenariats ont permis de compenser certaines faibles capacités nationales en matière d'alphabétisation adulte, de formation technique et d'EPPE, apportant une réponse aux besoins des populations qui ne bénéficient pas de l'enseignement général.

*Note d'auteur* : Au niveau de l'ASS, la proportion d'élèves scolarisés en dehors de l'enseignement général public a augmenté entre 2000 et 2012, de 9,4 % au primaire (pour se situer à 14 % en moyenne) et de 2,0 % au 1er cycle du secondaire (où ils représentent 20 % en moyenne). Voir le Tableau 7 dans la Section 2.B.

### 3.D- Constat global

Cette Section 3, à travers l'analyse des perceptions partagées par les pays de l'ASS des actions engagées sur la période de l'EPT 2000-15, permet de dresser un panorama global des contraintes rencontrées dans la mise en œuvre des politiques EPT, tout comme du degré d'intensité des efforts pour les surmonter.

Clairement, le caractère holistique et intégral des objectifs de l'EPT a propulsé les pays de l'ASS à réviser les objectifs nationaux en matière d'éducation, pour y incorporer des secteurs et groupes de population bénéficiaires qui n'étaient pas systématiquement pris en compte auparavant. Ceci a périçlité la réorganisation des administrations éducatives, et une intense activité de planification sectorielle et sous-sectorielle.

L'expansion massive de la couverture éducative, existante et à d'autres sous-secteurs et cycles, a cependant rencontré une contrainte considérable en matière de ressources, notamment nationales. Ceci a limité les actions pouvant être menées pour l'amélioration de l'offre éducative, notamment en termes d'infrastructures et de recrutement et de formation d'enseignants. Un certain nombre d'ajustements se sont alors opérés pour répondre aux besoins de ces nouveaux apprenants, comme par exemple l'incorporation d'une *classe zéro* aux écoles primaires, afin de renforcer l'enseignement préprimaire, ou la promotion de la participation du secteur privé dans l'apprentissage des métiers, pour développer l'offre de formation technique et professionnelle.

Cette contrainte a également eu comme conséquence incontournable une graduation de l'engagement national selon les différents objectifs, ou la priorité a été accordée en premier lieu à l'enseignement primaire et l'équité, pour s'élargir à l'éducation de base et la qualité par la suite.

Par ailleurs, pour stimuler une augmentation continue des indicateurs de scolarisation, une prise de conscience s'est opérée quant à l'importance des facteurs de demande, et de nombreuses initiatives ont vu le jour pour les renforcer, notamment au titre de la sensibilisation de la population ou des programmes d'alimentation scolaire. Ces actions ont aussi été l'opportunité d'élargir et partager le rôle de la gestion éducative, en particulier avec les communautés, dont l'apport sur la période s'est graduellement renforcé, à travers des initiatives multiples dont le rapport coût-bénéfice s'est avéré intéressant.

Ces contraintes, couplées aux problématiques persistantes d'abandon soutenu, notamment chez les filles, et de qualité, souvent en détérioration, ont finalement créé une prise de conscience que pour mieux atteindre les objectifs de l'EPT, il ne s'agit pas toujours de dépenser plus, sinon de dépenser mieux. Dans ce sens, de nombreux pays souhaitent aujourd'hui améliorer les mécanismes de gestion, de pilotage et de gouvernance de leurs systèmes éducatifs, depuis les inspections scolaires jusqu'au déploiement des enseignants, en passant par la mise en place d'outils plus fins de suivi-évaluation.



## Section 4. Perspectives nationales pour l'après-2015

Cette section présente les perspectives qu'ont les pays pour leurs secteurs éducatifs pour la période post-2015. Elle passera en revue leurs avis des nouveaux défis et enjeux en matière d'éducation, résultant de la mise en œuvre de stratégies EPT sur la période 2000-14, les priorités identifiées en termes de contenu des programmes et sous-secteurs éducatifs pour l'avenir, et leurs souhaits quant à la nature et le contenu d'un éventuel nouveau cadre EPT.

À l'image de la Section 3, les visions qui se dégagent ici représentent des points de convergence dans les opinions nationales formulées, et les perspectives présentées auront d'autant plus de crédibilité que le nombre de pays qui les partagent est important.

L'analyse de cette Section 4 se base sur les réponses apportées par 36 pays, à : i) l'enquête EPT de 2012 ; et ii) l'enquête EPT de 2014 (pour 21 d'entre eux)<sup>20</sup>.

Si l'échantillon global de 36 pays est exploité pour la majeure partie de cette section (Échantillon B), certaines analyses se basent plus précisément sur les réponses des échantillons A et C :

- Section 4.B sur l'avenir des programmes éducatifs : Échantillon C, de 34 pays
- Section 4.C sur la nature d'un nouveau cadre EPT : Échantillon A, de 21 pays, pour les parties qui traitent de l'appréciation des composantes du cadre existant et de l'horizon temporel souhaité pour un nouveau cadre.

Pour l'exploitation de l'échantillon A dans l'analyse des appréciations des composantes du cadre EPT existant, l'approche *compare* l'importance relative de chaque composante grâce à des *notations* qui incorporent une dimension quantitative (le nombre de pays ayant émis un avis favorable ou défavorable) et une dimension qualitative (le degré d'approbation/ désapprobation de chaque pays). La valeur des notations individuelles n'a pas de signification en soi.

Il y a parfois lieu d'apporter une certaine nuance aux perceptions présentées, sur la base de tendances constatées au niveau régional. Ces *notes d'auteur* se différencient clairement dans le texte des perceptions des pays.

### 4.A- L'héritage de l'EPT 2000-15 - Enjeux, défis

La concentration des efforts pour l'EPT sur la période 2000-15 et la mise en place de mécanismes, institutions et partenariats nouveaux (voir l'Annexe 1 pour davantage de détails sur ce dernier point),

---

<sup>20</sup> Ces enquêtes ont été réalisées par le bureau de l'UNESCO à Dakar dans le cadre du suivi de l'EPT au niveau de l'ASS. Les questionnaires accordent une grande liberté au pays d'apporter des réponses qualitatives, informant sur les réussites, échecs, bonnes pratiques et leçons apprises (le questionnaire de 2014 est présenté dans l'Annexe 4). La composition et l'exploitation des différents échantillons sont expliqués dans l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques.

ont permis de réaliser des progrès importants vers certains objectifs. Certains nouveaux déséquilibres dans les systèmes éducatifs se sont aussi créés, et de nouveaux défis ont émergé :

- La qualité des enseignements et apprentissages est clairement le domaine ayant le plus besoin de redressement à ce stade, après le fort accent mis sur l'accès sur la période.
- Fournir des opportunités éducatives ou économiques au nombre accru de sortants du primaire est une préoccupation croissante.
- Un ensemble de problématiques liées à l'efficacité dans l'usage des ressources du secteur ressort également des appréciations des pays comme prioritaire.
- Le besoin de renforcer la coordination intersectorielle est également souligné.

La répartition plus éparse des ressources sur davantage de cycles et sur des populations plus importantes (voir le Tableau 7 de la Section 2.B sur la baisse des coûts unitaires) a entraîné selon certains pays une réduction du temps effectif d'apprentissage, des ratios élèves-maitre plus élevés selon d'autres, et l'embauche d'enseignants moins qualifiés ou formés pour la majorité, impactant sur la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé, entraînant même sa détérioration.

Ainsi les échecs scolaires sont encore jugés trop nombreux (à ce titre la Côte d'Ivoire mentionne son bas taux de passage au baccalauréat), les résultats d'apprentissage sont bas (comme aux examens NEA, BECE et WASSCE, selon le Ghana, particulièrement en mathématiques et sciences), une part importante d'élèves n'atteint pas les seuils minimum aux évaluations internationales du PASEC et du SACMEQ, et le Niger et l'Ouganda indiquent même que la performance des élèves est en baisse (aussi bien en mathématiques qu'en langue au niveau primaire, et particulièrement en mathématiques et sciences au secondaire).

*Note d'auteur : Cette étude ne fournit pas tous les éléments nécessaires à l'appréhension des déterminants de la faiblesse des niveaux d'apprentissage, et les constats des pays en termes de cause à effet signalent de fait un domaine où davantage de recherche est requise.*

Cependant, vu l'accent mis sur l'accès et l'achèvement universel de l'enseignement primaire sur la période 2000-15, la stagnation de la qualité des enseignements, voire la détérioration de la performance des élèves signalée par de nombreux pays, est davantage considérée comme un nouveau chantier prioritaire qu'un échec.

Par ailleurs, de nombreux pays ayant réalisé des progrès considérables vers la SPU sont confrontés à une double problématique en relation aux jeunes sortants du primaire :

- Pour la majorité, il s'agit désormais de répondre à une demande considérable en matière de scolarisation post-primaire. En Zambie par exemple, les modalités de la gratuité du secondaire sont déjà à l'étude, selon une approche graduelle, pour en prendre compte dans les cadres de dépenses. Cette demande s'annonce comme un défi conséquent pour le secondaire, et dans certains pays où les systèmes éducatifs sont plus développés, elle peut aller jusqu'à impacter la capacité d'accueil de l'enseignement supérieur.

- Assurer au niveau du marché du travail, à travers le développement économique national, des opportunités d'emploi ou d'activité. Il existe une certaine crainte de l'impact social que peut avoir l'inactivité d'une tranche importante de la population désormais éduquée, notamment à la lumière de développements récents comme celui du printemps Arabe.

Dans ce contexte, le rôle potentiel de l'EFTP est fortement revalorisé par les États, pouvant contribuer à répondre aux deux problématiques.

Pour répondre à ces impératifs de qualité et de développement de l'EFTP, résoudre la question récurrente et généralisée des ressources est considéré fondamental. Cependant, les pays ne la perçoivent pas que de la perspective du niveau des financements disponibles. En effet, le Sénégal par exemple, note avec sincérité un manque d'efficacité dans l'utilisation des ressources, attesté par le niveau élevé des déperditions tout au long des circuits de dépenses des principaux intrants scolaires, qu'il s'agisse de dépenses salariales, d'acquisition de manuels, ou de construction de salles de classe.

Par ailleurs, les secteurs nationaux de l'éducation et de la formation ne parvient pas à mobiliser une partie importante des ressources inscrites au budget du fait de la complexité des procédures de décaissement, ou de la longueur et de la lourdeur administrative des procédures de passation des marchés (notée par la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso, entre autres), ce qui ralentit la réalisation des projets et programmes. De plus, bon nombre de pays sont critiques des procédures des PTF en particulier (traitées dans la Section 4.C).

Le Lesotho n'est pas le seul pays à souligner que le revers de cette pièce, de toute évidence, est le caractère fortement perfectible de l'efficacité interne des systèmes éducatifs, puisque les forts taux d'abandon et de redoublement constituent une utilisation sous-optimale des ressources disponibles, déjà limitées.

Finalement, la faiblesse voire l'absence de coordination interministérielle est également notée comme ayant été un facteur limitant dans la mise en œuvre des politiques éducatives dans le cadre de l'EPT. Avec divers ministères en charge des sous-secteurs concernés, le besoin de renforcer les liens et rendre plus effectifs les systèmes de coordination est encore ressenti dans de nombreux pays, dont la Guinée Bissau, le Burundi, la RDC, l'Érythrée, le Gabon et la R. U. de Tanzanie.

#### **4.B- L'avenir des programmes d'éducation - Priorités et Perspectives**

Dans le cadre de l'enquête administrée aux pays de l'ASS en 2012, les répondants ont eu l'opportunité d'indiquer leurs priorités éducatives pour l'avenir, sur la base des progrès accomplis et des défis identifiés<sup>21</sup>. Cette section du rapport synthétise les réponses, qui ont été formulées aussi bien en termes d'objectifs EPT, montrant leur forte appropriation par les équipes nationales, que de sous-secteurs ou cycles éducatifs, que de problématiques transversales.

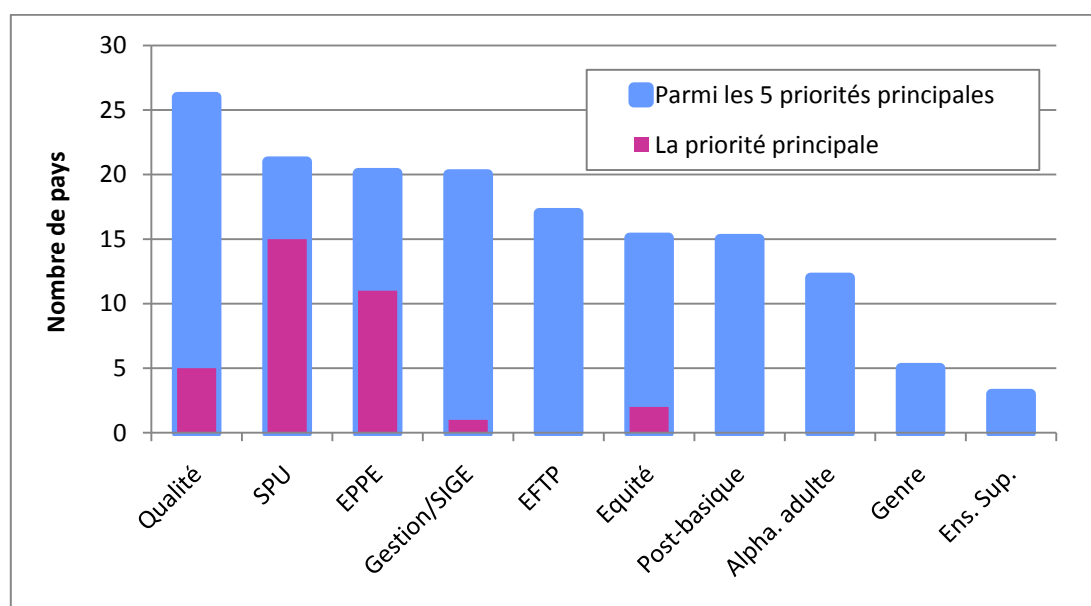
---

<sup>21</sup> L'échantillon d'analyse est constitué de 34 pays (Échantillon C). L'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques explique la logique et composition des échantillons exploités.



La SPU reste l'objectif prioritaire principal cité par le plus de pays (15/34), reflétant le fait que plus d'un tiers de l'ASS n'a pas encore atteint cet objectif phare, mais y reste fortement attaché (voir les barres mauves dans le Graphique 13). Il est suivi de près par l'EPPE, qui est désormais la priorité principale d'un tiers des pays répondants (11/34). En troisième lieu, 5 pays ont indiqué que leur principal objectif est l'amélioration de la qualité. Finalement, deux pays placent l'équité au premier plan de leurs préoccupations pour la période à venir : Sao Tomé et Príncipe et le Gabon.

**Graphique 13 : Nombre de pays pour lesquels une priorité donnée est parmi les 5 principales, et la principale pour le post-2015, ASS**



Source : Analyse de 34 réponses pays au questionnaire EPT de 2012 (Échantillon C – voir l'Annexe 3 sur les considérations méthodologiques).

Cependant, vu la complexité des contextes de développement des systèmes éducatifs des pays de l'ASS, les priorités sont toujours multiples. Le Graphique 13 présente également un classement des priorités selon le nombre de pays ayant mentionné chacune d'elles parmi leurs 5 priorités principales (les barres bleues). Il permet de faire les principaux constats et commentaires suivants :

- C'est l'amélioration de la qualité qui est citée le plus souvent parmi les 5 priorités des pays pour l'avenir, et ce par une marge significative, signalée par 26/34 pays.
- La qualité éducative est désormais importante pour un plus grand nombre de pays que la scolarisation primaire universelle (mentionnée par 21/34 pays en tout).
- L'EPPE, citée par 20/34 pays, est désormais considérée prioritaire par autant de pays que la scolarisation primaire universelle.
- La meilleure gestion des secteurs éducatifs (et notamment la mise en place de systèmes SIGE), a désormais de l'importance pour tout autant de pays que la SPU et l'EPPE (20/34), et constitue la priorité principale du Congo, en référence aux arbitrages entre cycles.
- Le développement de compétences techniques et professionnelles est un besoin crucial pour favoriser l'emploi des jeunes, un enjeu fondamental pour les pays de l'ASS, et peu intégré dans l'ancien agenda.

- L'attention accordée à l'impératif de l'équité est notable. C'est désormais une priorité pour 15/34 pays. Ceci englobe aussi bien les enfants vulnérables, les populations rurales, les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, que les minorités.
- L'alphabétisme des adultes demeure une préoccupation importante, citée par 12/34 pays.
- Le genre est peu cité de façon spécifique, même si mention en est faite dans le contexte de la SPU, de l'équité au sens plus large, ou au titre de la qualité.
- Finalement, si l'éducation supérieure n'est citée que par peu de pays (Sao Tomé et Príncipe, le Cameroun et le Lesotho), l'importance qu'elle revêt pour eux est considérable.

Ce qui ressort moins immédiatement de la lecture du graphique concerne les opportunités éducatives des jeunes et des adultes. Le classement proposé tend à en diminuer l'importance. En effet, l'EFTP est souvent identifié comme priorité à part entière (par 17/34 pays). Une emphase particulière est mise sur les compétences techniques et professionnelles nécessaires pour entreprendre ou exercer une activité génératrice de revenus. Cependant, il faut aussi considérer pour ce groupe bénéficiaire, les 15 pays qui ont signalé comme priorité l'éducation post-primaire ou post-basique au sens large. Ensemble, ces chiffres soulignent une préoccupation importante pour les opportunités éducatives des jeunes.

Par ailleurs, deux problématiques transversales sont mentionnées par la majorité des pays dans le cadre des objectifs opérationnels identifiés au titre des priorités sectorielles ou de la qualité, à savoir l'importance du développement de l'infrastructure éducative et le déploiement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à travers les systèmes éducatifs, et notamment pour la modernisation de l'enseignement (l'Encadré 7 fournit davantage de détail des thèmes principaux et stratégies contemplées par les pays au titre de chaque priorité indiquée).

## **Perspectives**

Ce panorama des priorités sectorielles des pays pour le post-2015 indique clairement que les six objectifs de l'EPT sont encore jugés pertinents. En particulier, le maintien de l'objectif phare de l'EPT 2000-15 n'est guère questionné : il existe une préoccupation réelle et fondamentale au niveau de l'ensemble des pays de l'ASS d'assurer l'atteinte de la SPU.

Ceci implique, pour nombre d'entre eux, d'inverser le paradigme de la scolarité. Il ne s'agit plus d'accroître la scolarisation, mais bien de réduire la déscolarisation. C'est ainsi que l'équité devient un objectif prioritaire en soi et à part entière, bien au-delà du genre. Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (Lesotho, Angola, Cameroun), les handicapés (Afrique du Sud), les enfants de zones rurales éloignées ou ceux provenant de couches sociales défavorisées, les minorités et les populations marginalisées, les réfugiés (Cameroun), et les jeunes issus de certaines confessions religieuses (Sénégal) sont autant de nouveaux groupes cibles identifiés par les pays qui définissent la nouvelle frontière éducative à atteindre. Pour cela, une nouvelle conscience émerge, que des actions de ciblage pointus seront nécessaires, tout comme l'élaboration de supports d'enseignement adéquats, par leur contenu ou leur langue, ainsi que la formation d'encadreurs ayant des compétences spécifiques et l'amélioration et l'adaptation des infrastructures.

En résumé, divers ajustements aux priorités sectorielles sont préconisés par les pays (voir aussi l'Encadré 8 qui présente la vision post-2015 de l'EPT de la communauté internationale, saisie par l'Accord de Mascate). Les trois premiers sont relativement généralisés, alors que les suivants sont plus ponctuels, selon les pays :

- renforcer et revaloriser la place de l'EFTP, avec un volet orienté sur l'entrepreneuriat ;
- élargir la question de l'équité, depuis le genre, pour inclure l'ensemble des enfants déscolarisés ;

#### Encadré 7 : Thèmes principaux identifiés pour le post-2015, par priorité, ASS

Priorité	Thèmes principaux
<b>Qualité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignants (6 pays parlent de redéploiement; 4 de motivation)</li> <li>- Matériel pédagogique</li> <li>- Curricula (réforme, approches pédagogiques)</li> <li>- Inspections académiques</li> <li>- Évaluation des apprentissages</li> <li>- Utilisation des NTIC</li> </ul>
<b>SPU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès universel, notamment pour les enfants déscolarisés (construction d'écoles sur la base d'une carte scolaire pour aligner l'offre dans les zones défavorisées, parrainages, bourses, enseignement non formel et éducation alternative)</li> <li>- Enseignants (recrutement, formation, motivation, performance, rétention et qualification)</li> <li>- Continuité éducative (transition primaire-secondaire; extension de l'éducation de base, gratuite et obligatoire, au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, pour 6 pays: Burundi, Cameroun, Cabo Verde, Guinée, Malawi, Sénégal)</li> <li>- Matériel didactique</li> <li>- Alimentation scolaire</li> <li>- Efficacité interne (abandons, redoublements, rétention)</li> <li>- Obligation de scolarité (3 pays: Botswana, Lesotho, Swaziland)</li> <li>- Qualité (environnement scolaire, bibliothèques, curricula, inspections)</li> </ul>
<b>EPPE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Couverture: infrastructure, recrutement d'encadreurs, incorporation d'une <i>classe zéro</i> au primaire (8 pays)</li> <li>- Qualité: formation des encadreurs, matériel pédagogique, curricula, standards, certification des centres, gestion, supervision</li> <li>- Équité: défavorisés, enfants à besoins éducatifs spéciaux, zones rurales</li> <li>- Alimentation scolaire</li> <li>- Implication communautaire: couverture (écoles) et qualité (gestion)</li> </ul>
<b>Gestion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SIGE</li> <li>- Carte scolaire</li> <li>- Projets d'école</li> <li>- Gouvernance</li> </ul>
<b>Équité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfants déscolarisés (pauvres, ruraux, religieux, vulnérables, etc.)</li> <li>- Bourses de scolarisation ciblées</li> <li>- Programmes de construction avec discrimination positive</li> <li>- Adaptation de l'environnement scolaire</li> <li>- Formations spécialisées des enseignants</li> </ul>

- mieux focaliser les efforts pour l'amélioration de la qualité, en mettant l'accent sur les pratiques enseignantes et les résultats d'apprentissage, notamment en mathématiques et sciences ;
- inclure l'enseignement supérieur ;
- inclure la question du développement économique, de la perspective des débouchés pour les sortants du système éducatif ; et
- accorder une place particulière aux nouvelles technologies dans la formation et l'enseignement.

Priorité	Thèmes principaux
<b>EFTP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualité et pertinence des formations aux réalités sociales et économiques locales</li> <li>- Meilleure adéquation des compétences acquises avec le marché du travail, et insertion des sortants (concertation avec les secteurs économiques)</li> <li>- Incorporation de modules sur l'entrepreneuriat</li> <li>- Développement de stratégies, politiques et institutions</li> <li>- Homologation des diplômes</li> <li>- Accès (extension de l'offre, construction et équipement de centres)</li> <li>- Renforcement des capacités des formateurs</li> <li>- Partenariats public-privés</li> <li>- Réduction de la déscolarisation par la formation en itinérance</li> </ul>
<b>Enseignement post-basique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès, surtout en matière de construction de collèges</li> <li>- Filières scientifiques</li> <li>- Enseignants (recrutement, formation et redéploiement)</li> <li>- Continuité éducative (collèges offrant le cycle secondaire complet, transition du 1<sup>er</sup> au 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire)</li> <li>- Conditions d'enseignement</li> <li>- Évaluation des apprentissages</li> <li>- Efficacité interne</li> <li>- Matériel pédagogique</li> </ul>
<b>Genre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation des filles dans l'EFTP, l'enseignement supérieur, les filières scientifiques</li> <li>- Bourses, incitations, foyers d'accueil, programmes de lutte contre la violence</li> <li>- Discrimination positive en termes d'évaluation, pour renforcer la rétention des filles et leur transition vers les cycles post-basiques</li> <li>- IEC/sensibilisation pour passer outre les stéréotypes culturels et religieux</li> </ul>
<b>Alphabétisme et éducation adulte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignants/formateurs/animateurs (recrutement, formation, qualification)</li> <li>- Secteur non formel (accès, certification de diplômes, ponts vers le formel, expansion et construction de centres)</li> <li>- Matériel pédagogique</li> <li>- Orientation professionnelle et fonctionnelle du contenu des programmes</li> </ul>
<b>Enseignement supérieur</b>	<p>(Lesotho, Libéria, Sao Tomé et Príncipe, Swaziland, R. U. de Tanzanie)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation des formations et curricula aux réalités locales des marchés du travail</li> <li>- Accès et infrastructure</li> <li>- Diversité des programmes</li> <li>- Gouvernance et planification stratégique</li> <li>- Recherche scientifique</li> </ul>

Source: Analyse de 36 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon B – voir l'Annexe 3).

## 4.C- Un nouveau cadre EPT - Orientations

Dans le cadre de l'enquête 2014, les États ont indiqué leur souhait, ou non, de voir la mise en place d'un nouveau cadre international EPT. Si cette question n'a été traitée que par 16 des 21 pays ayant répondu, soit 35 % des pays de l'ASS, les résultats sont très parlants : tous les pays répondants souhaitent la mise en place d'un nouveau cadre EPT pour la conduite de leurs politiques éducatives post-2015, mais aucun ne souhaite la simple reconduction du cadre existant.

Les réponses se divisent de façon équilibrée entre les pays qui souhaitent un nouveau cadre lié aux stratégies nationales et qui s'adapte de manière plus fine aux problématiques, défis et contraintes particulières de développement auxquels ils font face, et les pays qui souhaitent un nouveau cadre basé sur l'existant, mais sensiblement modifié.

Cette section permettra donc de nourrir les réflexions sur un éventuel nouveau cadre international EPT, en se basant en premier lieu sur les appréciations des pays de l'ASS du cadre EPT existant, afin d'en tirer certaines leçons, puis d'articuler les constats tirés avec un détail plus fin des souhaits des pays par rapport à un cadre futur.

### Le cadre EPT 2000-15 - Leçons apprises

D'après les appréciations apportées par les 36 pays ayant participé aux enquêtes<sup>22</sup>, le cadre EPT 2000-15, défini comme l'ensemble des actions mises en œuvre pour promouvoir et financer l'EPT, au niveau national et international, a été un succès retentissant. Les points forts le plus souvent notés par les pays de l'ASS, et qu'ils souhaitent voir reconduits dans un nouveau cadre, sont d'avoir :

- fourni une orientation pour et un encouragement à l'élaboration de stratégies sectorielles ;
- offert un canal pour l'aide technique et financière des PTF ;
- permis la réalisation de diagnostics et d'études, comme base pour la planification, le ciblage, le développement et la mise en œuvre de programmes éducatifs (l'Annexe 6 présente notamment la liste des pays ayant réalisé un RESEN – Rapport d'état d'un système éducatif national - sur la période) ;
- favorisé l'engagement et la dynamisation des partenaires sociaux, ainsi que la synergie de leurs actions ;
- coïncidé avec la majorité des objectifs nationaux existants, et précisé de certains nouveaux, également jugés très pertinents ; et
- motivé les efforts des pays pour se rapprocher autant que possible de cibles ambitieuses.

Ces constats sont renforcés par l'évaluation de l'appréciation de 21 États de la pertinence de diverses composantes du cadre EPT 2000-15 (voir le Graphique 14 ci-dessous)<sup>23</sup>. En effet, l'analyse montre que la quasi-totalité des pays s'accorde à dire que ce cadre correspondait à la vision de

---

<sup>22</sup> Échantillon B. L'Annexe 3 explique la logique et composition des échantillons exploités.

<sup>23</sup> Échantillon A. La Section 2 du questionnaire présenté en Annexe 4 fournit davantage de détail sur ces composantes.

## Encadré 8 : L'Accord de Mascate

La dernière réunion mondiale sur l'EPT, tenue à Mascate en mai 2014, a permis à la communauté internationale (Ministres d'éducation, chefs de délégations, dirigeants d'organisations multilatérales et bilatérales et hauts représentants d'organisations de la société civile et du secteur privé) d'esquisser un cadre EPT pour le post-2015, connu sous le terme d'Accord de Mascate. Les principaux éléments de cet accord sont :

**Vision :** « *L'éducation est un droit humain fondamental de tout individu. C'est une condition essentielle à l'épanouissement de la personne, à la paix, au développement durable, à la croissance économique, au travail décent, à l'égalité des genres et à une citoyenneté mondiale responsable. En outre, elle contribue à la réduction des inégalités et à l'élimination de la pauvreté en créant les conditions et les opportunités requises pour des sociétés justes, inclusives et durables. L'éducation doit donc être placée au cœur du programme de développement mondial.* ».

**Période :** 2015-30

**Objectif global :** « *Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030.* ».

**Cibles spécifiques :** \* Ces cibles seront assorties de critères mondiaux minimaux et d'indicateurs pertinents.

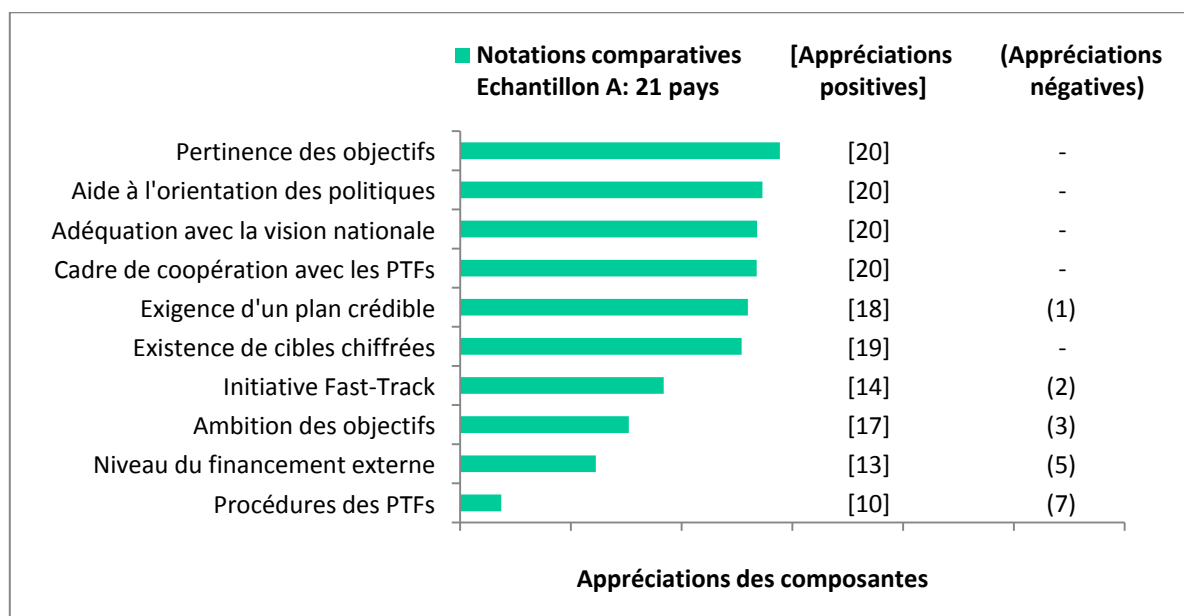
1. *Au moins X %\* des filles et des garçons sont préparés pour l'école primaire grâce à leur participation à l'éducation et la protection de la petite enfance de qualité, dont au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.*
2. *Toutes les filles et tous les garçons suivent jusqu'à son terme un cycle d'éducation de base de qualité, gratuit et obligatoire, de 9 années au moins, et obtiennent des résultats d'apprentissage pertinents, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.*
3. *Tous les jeunes et au moins X %\* des adultes atteignent un niveau de compétence suffisant en matière d'alphabétisme et de numératie pour participer pleinement à la société, une attention particulière étant portée aux filles et aux femmes et aux plus marginalisés.*
4. *Au moins X %\* des jeunes et Y %\* des adultes possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour accéder à un travail décent et vivre dans la dignité à travers l'enseignement et la formation techniques et professionnels, les études du second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.*
5. *Tous les apprenants acquièrent les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes nécessaires à l'édification de sociétés durables et pacifiques, y compris au moyen de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable.*
6. *Tous les gouvernements font en sorte que tous les apprenants reçoivent un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés, possédant une formation professionnelle, motivés et soutenus de manière adéquate.*
7. *Tous les pays consacrent à l'éducation au moins 4-6 % de leur PIB ou 15-20 % de leurs dépenses publiques, en ciblant en priorité les groupes les plus démunis, et renforcent la coopération financière en faveur de l'éducation, en privilégiant les pays qui en ont le plus besoin.*

**Suivi engagé :**

- Le Groupe de Travail Ouvert sur les Objectifs de Développement Durable a élaboré une proposition d'objectifs (New York, juillet 2014), où l'éducation prend une place prépondérante, avec un objectif spécifique dédié (Objectif 4 : « *Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* ») et sept cibles spécifiques similaires à ceux de l'Accord de Mascate.
- La validation mondiale de l'Accord de Mascate, lors du Forum mondial sur l'éducation 2015 (Incheon, mai 2015), en s'assurant que l'accord prenne véritablement en compte les besoins de l'ASS.

développement des systèmes éducatifs nationaux, tout en permettant d'orienter la définition et la conduite des politiques éducatives nationales, les objectifs fixés étant pertinents pour le développement de leurs pays et assortis de cibles chiffrées.

**Graphique 14 : Appréciation comparative des composantes du cadre EPT 2000-15**



Source : Analyse de 21 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

Note: Les notations reflètent l'appréciation consolidée des pays des composantes du cadre EPT. Tous les pays n'ont pas systématiquement répondu à toutes les questions.

Par contre, si les pays estiment dans l'ensemble que le cadre de coopération avec les PTF était approprié, tout comme l'exigence d'avoir un plan national sectoriel crédible pour pouvoir bénéficier de financements externes, ils sont bien plus critiques des procédures des PTF (7/17 pays en ont une appréciation nettement défavorable), notamment en matière de déblocage de ces fonds.

Les pays sont aussi moins enthousiastes en relation au niveau de financement externe effectivement reçu (5/18 pays en formulent un jugement défavorable), ainsi qu'à l'égard de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (FTI), quoique dans une moindre mesure. Il est cependant notable que les deux appréciations défavorables de ce cadre le soient fortement.

Si ces constats globalement très positifs ne sont en aucun cas éclipsés par les appréciations plus critiques à certains niveaux, ces derniers méritent davantage d'approfondissement pour permettre d'enrichir les leçons apprises et renseigner et orienter la détermination d'un éventuel cadre futur. Les principaux aspects perfectibles du cadre EPT souligné se focalisent sur le financement externe et les procédures des PTF.

De nombreux pays ressentent que la communauté internationale n'a pas honoré ses engagements, l'appui des PTF étant resté en deçà des attentes, notamment au regard de la faiblesse ou de la baisse des ressources. La Gambie formule cette appréciation de façon simple et parlante : « *Le cadre d'action de Dakar indique clairement qu'aucun pays ayant un plan sectoriel d'éducation crédible ne fera face à une contrainte de financement externe. Malgré ceci, l'accès au financement externe est*

*une tâche ardue pour la Gambie, malgré l'existence d'un tel plan crédible* ». Cet avis, qui semble partagé par ailleurs par le Bénin, le Burkina Faso, la Guinée Bissau, le Lesotho, le Mali, la Namibie, le Niger, le Swaziland et l'Ouganda, reflète globalement l'expectative importante qui a été créée par le cadre EPT, et la forte volonté des pays d'y aligner leurs cibles éducatives, de façon extrêmement ambitieuse. Certains pays ressentent que les financements se sont focalisés sur les pays moins susceptibles d'atteindre les objectifs fixés, mais sans prendre en compte le détail des différentes situations nationales sur la base de données désagrégées.

Les procédures des PTF ont également été source de frustrations face aux objectifs ambitieux fixés et adoptés par les pays. En particulier, les pays notent un manque d'alignement et d'harmonisation parmi les bailleurs, avec une multiplicité de procédures. De façon générale, la bureaucratie à engager pour accéder aux financements externes est lourde, et répondre aux diverses objections formulées demande un temps considérable. Dans certains cas, une contrainte additionnelle est imposée par la non-correspondance des années fiscales entre les pays bénéficiaires et les PTF (juin-juillet et janvier-décembre), ce qui génère des délais supplémentaires.

Ainsi, la mise en œuvre des programmes est compliquée, l'exécution des actions planifiées accuse des retards, les procédures limitent le décaissement des montants annoncés, et dans le pire des cas, certains programmes ne sont ni financés à temps ni exécutés.

*Note d'auteur : Il semblerait en effet que des erreurs aient été commises, et la communauté internationale elle-même a vu sa définition de la crédibilité des plans éducatifs (et donc les critères de financement des programmes) fluctuer sur la période. L'accent fortement mis sur le primaire dans les premiers plans, notamment sur son développement quantitatif, a logiquement fait place en milieu de période à des interrogations sur le post-primaire et la qualité des apprentissages. La vision sectorielle équilibrée prônée dans les travaux du Forum de Dakar a donc parfois été oubliée au profit de résultats plus rapides et plus spectaculaires mais finalement porteurs de profonds déséquilibres.*

Ces frustrations sont néanmoins contrecarrées par certaines perceptions plus favorables, comme celles du Bénin ou du Burkina Faso, où le panier commun dénommé Fonds Commun Budgétaire a permis une meilleure synergie des actions des PTF et un meilleur alignement avec les procédures nationales. Au Sénégal, cette même synergie et une complémentarité renforcée des actions est constatée grâce à l'approche programme mise en œuvre dans le cadre de la réalisation des objectifs EPT, et permet d'obtenir de meilleurs résultats que l'approche projet d'avant 2000.

En relation à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (FTI), et sa refonte en 2011 en le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), il y a lieu de mentionner les constats des pays, même si ceux-ci sont naturellement peu nombreux du fait que la refonte est récente<sup>24</sup>. Si le Kenya estime que le cadre du PME a perdu une partie de la réactivité du FTI, le Libéria apprécie une plus grande transparence, et la flexibilité accrue accordée au Ministère de l'éducation dans certaines activités,

---

<sup>24</sup> L'Annexe 1 comporte entre autres une brève présentation du FTI/PME et son évolution sur la période.



comme la construction d'écoles, l'octroi de bourses d'écoles, ou l'achat et la distribution de matériels pédagogiques.

*Note d'auteur : Il y lieu d'approfondir ces éléments d'appréciation des États, les procédures en question pouvant être davantage tributaires des agences de supervision que du PME.*

## **Le contenu d'un éventuel cadre d'action EPT post-2015**

Le principal élément que la grande majorité des pays souhaite voir incorporé à un nouveau cadre EPT est un appui technique et financier renforcé. Du côté financier, cet appui contribuerait à la construction de complexes scolaires, l'ouverture d'écoles nationales d'instituteurs, l'installation de dispensaires, bibliothèques, latrines et points d'eau potable, la mise en œuvre de programmes d'alimentation scolaire, l'acquisition d'équipements et de fournitures scolaires et l'élaboration et la publication de matériels didactiques et manuels.

Sur le plan technique, outre les appuis requis pour les activités mentionnées ci-dessus, une aide est souhaitée par certains pays pour le renforcement des capacités techniques des cadres nationaux, à travers des formations ciblées, et pour mettre en place une meilleure coordination nationale de l'EPT, qui soit formelle, opérationnelle et efficace.

De nombreux pays prévoient également qu'un renforcement de la volonté politique nationale pour l'EPT figure dans le nouveau cadre, notamment en termes de ressources. Il a même été suggéré qu'un seuil minimum d'investissement national soit établi comme condition pour recevoir de l'aide extérieure, fixé en fonction du budget national ou du PIB (voir aussi l'Encadré 8).

Pour les pays où la brèche pour l'atteinte des objectifs de l'EPT 2000-15 est plus importante, il existe un souhait marqué que tout cadre futur puisse répondre de façon plus fine aux réalités nationales. Cinq pays demandent explicitement que les cibles fixées à l'avenir soient plus réalistes et flexibles, articulées aux spécificités de leur situation économique et éducative, reflétant mieux leurs défis, ressources et contraintes propres tout comme leurs besoins internes, plutôt que portés sur la comparabilité internationale. Ainsi, leur souhait est de recevoir un accompagnement dans la mise en œuvre de leurs politiques nationales éducatives, qui s'inspireraient du cadre EPT proposé.

Au reflet de la partie précédente, le souhait de voir s'alléger et s'harmoniser les procédures des PTF, notamment en matière de décaissement des fonds, est également marqué.

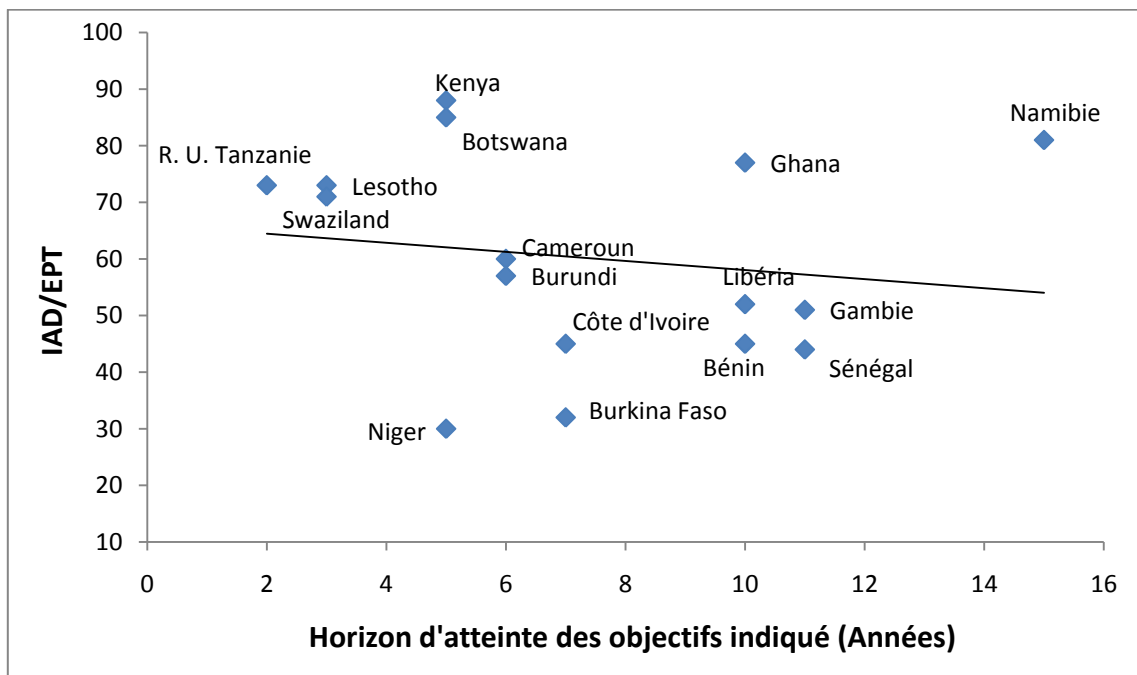
Trois derniers éléments, quoique moins souvent mentionnés par les équipes pays, semblent pertinents : i) le désir d'un suivi de la mise en œuvre des politiques pays d'EPT renforcé, plus régulier et rapproché ; ii) l'opportunité d'établir des processus de consultations sectorielles approfondies entre PTF et ministères en charge de l'éducation, pour dégager davantage de consensus dans les politiques et leur mise en œuvre ; et iii) l'intégration d'une dimension de coopération régionale, notamment quant aux stratégies déterminées pour l'amélioration de la qualité éducative.

## L'horizon temporel projeté

Les échéances indiquées par les pays pour l'atteinte de leurs priorités et objectifs éducatifs post-2015 varient considérablement. Le tiers des pays (6/16) ayant précisé en 2014 un horizon temporel, se positionne sur le long-terme, indiquant des échéances de 10 ans ou plus. C'est notamment le cas du Bénin, de la Gambie, du Ghana, du Libéria, de la Namibie et du Sénégal. Un autre tiers (6/16 pays), se positionne sur le moyen terme, avec des échéances de 5 à 10 ans (le Botswana, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Niger). Un dernier groupe de pays, plus restreint, incluant le Kenya, le Lesotho, la R. U. de Tanzanie et le Swaziland, se positionne sur le court terme, indiquant un horizon de 3 à 5 ans.

Par ailleurs, ces différents horizons ne reflètent pas que le stade d'avancement actuel des pays en termes éducatifs (Graphique 15). En effet, certains pays ayant un Indice africain de développement de l'EPT déjà élevé, comme la Namibie (IAD/EPT de 81) ou le Ghana (IAD/EPT de 77), pensent nécessiter plus de 10 ans pour atteindre leurs objectifs. D'autres, comme le Niger (l'IAD/EPT n'est encore que de 30) ou le Burkina Faso (IAD/EPT de 32), estiment pouvoir atteindre leurs objectifs éducatifs dans des délais bien plus courts (en moins de 5 ans et moins de 8 ans, respectivement).

**Graphique 15 : Horizon temporel envisagé pour l'atteinte des objectifs éducatifs post-2015, selon l'IAD/EPT, 16 pays d'ASS, 2014**



Source : Analyse de 16 réponses pays au questionnaire EPT de 2014 (Échantillon A – voir l'Annexe 3).

## Résumé des Constats

En début de millénaire, la couverture éducative en Afrique subsaharienne était faible : l'enseignement préscolaire était très embryonnaire, avec un taux de scolarisation de l'ordre de 11 % ; au primaire, le taux brut de scolarisation (TBS) était de 82 % et le taux d'achèvement de 47 % ; seulement 10 % d'une génération d'enfants terminaient le secondaire complet ; et les effectifs de l'EFTP ne représentaient que 8 % de ceux de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, la proportion d'adultes alphabétisés n'était que de 58 %. Ce faible développement s'accompagnait de profondes inégalités dans les parcours scolaires des individus, liées à la zone géographique, au niveau de vie et au genre (la scolarisation primaire des filles était nettement plus faible que celle des garçons, avec un indice de parité entre les sexes de 0,85).

Cette situation renvoie en partie à un relatif sous-financement de l'éducation à l'époque. Malgré le fait que l'éducation correspondait à 20,6 % du budget courant des États, l'effort financier pour le secteur (le montant des dépenses totales d'éducation financées sur ressources propres en pourcentage du PIB) était inférieur à 2 % dans de nombreux pays. En moyenne, l'enseignement primaire recevait un peu moins de la moitié des dépenses, et l'enseignement secondaire (y compris l'EFTP) en recevait 30 %. L'enseignement primaire public était marqué par des classes relativement chargées (REM de 46:1), et les dépenses courantes hors salaires des enseignants représentaient le quart des dépenses courantes.

### Les progrès réalisés

Sur la période de l'EPT, le contexte de mobilisation de ressources pour l'éducation s'est amélioré, les ressources domestiques atteignant 21 % du PIB, et les secteurs de l'éducation se voyant octroyer 22,8 % des dépenses courantes de l'état, en moyenne en 2012. Malgré ce contexte favorable, la dépense unitaire publique a baissé, marginalement pour le primaire (-4 %), et de façon plus marquée au secondaire - inclus EFTP (-10 %). Ces baisses s'expliquent principalement par la réduction de la rémunération moyenne des enseignants en unités de PIB par habitant, opérée en créant de nouveaux statuts d'enseignants contractuels, moins rémunérés que les fonctionnaires, mais aussi par le nombre plus important d'enfants scolarisés.

Les progrès réalisés en ASS vers les six objectifs fixés à Dakar en 2000 sont notables. La valeur de l'indice africain de développement de l'EPT, un indicateur synthétique qui reflète trois aspects clés de l'EPT, a augmenté de 38,3 à 57,1, soit un gain de 50 %. Cependant, force est de constater que la plupart des objectifs ne seront pas atteints en 2015 :

- L'enseignement préscolaire s'est considérablement développé, le TBS ayant quasiment doublé, de 11 % à 20 %, mais reste limité à la lumière du bénéfice avéré que produit la prise en charge scolaire des jeunes enfants sur leurs parcours et résultats scolaires globaux.
- La majorité des pays offre aujourd'hui un accès au primaire à tous leurs enfants et les deux tiers d'une génération parviennent en fin de cycle (taux d'achèvement du primaire de 67 %), contre moins de la moitié en 2000. Néanmoins, seulement neuf pays avaient atteint la SPU en 2012, et un dixième devrait l'atteindre d'ici 2015.

- La scolarisation au secondaire s'est également consolidée, quoique plus faiblement, l'accès au 1<sup>er</sup> cycle ayant progressé de 32 % à 49 %, et l'achèvement du 2<sup>nd</sup> cycle de 10 % à 17 %. Ces avancées se doivent en partie à l'élévation générale de l'accès au primaire.
- Les efforts pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes se sont traduits par un essor plus important de l'EFTP. En 2012, ce sous-secteur représentait une part des effectifs de l'enseignement secondaire en augmentation de 15 % par rapport à 2000. Vu la croissance de ce dernier, les effectifs de l'EFTP ont presque doublé en termes réels, de 356 à 606 apprenants pour 100 000 habitants.
- Outre les efforts pour la scolarisation primaire universelle, l'alphabétisation et l'enseignement nonformel ont produit des résultats significatifs sur le taux d'alphabétisme des adultes, qui a progressé d'environ 10 points de pourcentage sur la période, de 58 % à 69 %, même si les résultats restent courts par rapport à la cible fixée, de 87 %.
- La parité de genre à l'enseignement primaire est l'objectif qui s'est le plus rapproché de son but (IPS de 0,94 en 2012, contre 0,85 en 2000), mais dans une dizaine de pays l'IPS est encore inférieur à 0,90 (défavorable aux filles). De plus, les disparités de genre sont plus prononcées aux niveaux supérieurs (IPS de 0,84 pour le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire et de 0,74 pour l'enseignement supérieur), et les inégalités sociales et géographiques sont importantes.
- L'enseignement supérieur a vu un fort développement sur la période. En moyenne pour l'ASS, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants a pratiquement triplé (de 217 à 636).
- La qualité, qu'elle soit évaluée par le biais des résultats d'apprentissage ou du taux de survie au primaire, reste clairement d'un niveau moyen à faible.

Le fort accent mis sur le primaire dans les premiers plans sectoriels et EPT des pays, et notamment sur son développement quantitatif, a fait place en milieu de période à une meilleure focalisation sur le post-primaire et sur la qualité des apprentissages. En effet, le développement du primaire a suscité une demande de poursuite d'études qui s'est propagée avec vigueur jusque dans l'enseignement supérieur, et les politiques éducatives nationales ont donc démarré la promotion de l'enseignement de base, généralement en fin de période. Par ailleurs, cette même croissance du primaire s'est parfois réalisée aux dépens de la qualité de l'enseignement.

Certains pays, dont la situation éducative était très faible en 2000, ne sont pas parvenus à combler leur retard, dans un laps de temps finalement assez court pour des réformes de structure. Leur situation s'est néanmoins très considérablement améliorée, et ils ont souvent accompli plus que jamais avant, pendant cette première période de l'EPT.

L'analyse par régions a fait ressortir les points saillants suivants :

- Afrique de l'Ouest : C'est souvent dans cette région que les progrès ont été les plus marqués, notamment du fait du faible niveau de départ. C'est le cas de l'alphabétisme des adultes et de la parité de genre, entre autres, et se reflète dans l'évolution de l'IAD/EPT. Mais de sérieuses difficultés d'apprentissage persistent, spécialement en lecture, selon le PASEC.
- Afrique de l'Est : Le développement de l'EFTP, peu prévalent en 2000, a été particulièrement important. L'équité de genre est atteinte au primaire (IPS de 0,95). D'après les résultats aux tests du SACMEQ, cette région est celle où la qualité éducative est la plus élevée.
- Afrique Australe : Les performances générales en matière d'EPT sont les plus élevées de l'ASS. En outre, l'alphabétisme y est le plus élevé (81,1 % en moyenne) et l'équité de genre

au primaire est atteinte (IPS de 0,97). Cependant, d'après les évaluations du SACMEQ, les résultats sont très variables en lecture, et mauvais en mathématiques.

- Afrique Centrale : C'est la région où l'EFTP est le plus développé. Les résultats au PASEC suggèrent que la qualité d'enseignement est supérieure à la moyenne, notamment en mathématiques.

### Les efforts consentis

Ces résultats ont été atteints, grâce notamment au niveau global d'engagement pour l'EPT, jugé élevé par les pays. L'engagement pour la SPU a été généralisé, reflétant une forte mobilisation aux niveaux politique, du secteur éducation, social, des familles, des PTF et financier. Le caractère intégral des objectifs de l'EPT a propulsé les pays de l'ASS à réviser leurs objectifs nationaux d'éducation, pour y incorporer des secteurs et bénéficiaires qui n'étaient pas systématiquement pris en compte auparavant. Ainsi, certains ajustements se sont opérés pour répondre aux besoins de ces nouveaux apprenants, comme l'incorporation d'une *classe zéro* aux écoles primaires, afin de renforcer l'enseignement préprimaire, ou la promotion de la participation du secteur privé dans l'apprentissage des métiers, pour développer l'offre de formation technique et professionnelle.

Ceci a périclité la réorganisation institutionnelle des ministères en charge de l'éducation, et une intense activité de planification sectorielle et sous-sectorielle dans la majorité des pays, pour la refonte des politiques et stratégies éducatives. Outre l'augmentation et l'amélioration des infrastructures et des équipements scolaires, les autres principaux facteurs de progrès signalés par les pays sont :

- la réforme des curriculums, pour leur apporter une plus grande pertinence au besoins des populations ou de les refonder sur l'approche basée sur les compétences ;
- le renforcement de la gestion sectorielle, que ce soit au niveau central ou des écoles ;
- la systématisation de l'évaluation des apprentissages, à travers des tests standardisés ;
- le contrôle de la qualité, en particulier par le biais d'inspections ;
- les systèmes d'information et de gestion éducative, pour améliorer la planification et le suivi des politiques ;
- la participation communautaire, à travers des initiatives multiples dont le rapport coût-bénéfice s'est avéré intéressant ; et
- les partenariats publics-privés.

Par ailleurs, une prise de conscience s'est opérée quant à l'importance des facteurs de demande éducative, et de nombreuses initiatives ont vu le jour pour les renforcer, notamment au titre de la sensibilisation de la population ou des programmes d'alimentation scolaire.

### Les contraintes rencontrées

L'expansion massive de la couverture éducative a cependant rencontré une contrainte considérable en matière de ressources, notamment nationales. Ceci a limité les actions pouvant être menées pour l'amélioration de l'offre éducative, non seulement en termes d'infrastructure, et de recrutement et de formation des enseignants, mais affectant l'ensemble des intrants éducatifs. De plus, certains

nouveaux déséquilibres dans les systèmes éducatifs se sont aussi créés, et de nouveaux défis ont émergé :

- La qualité des enseignements et apprentissages est clairement le domaine ayant le plus besoin de redressement à ce stade, après le fort accent mis sur l'accès sur la période. Ceci est davantage considéré comme un nouveau chantier prioritaire qu'un échec.
- Fournir des opportunités éducatives ou économiques au nombre accru des sortants du primaire est une préoccupation croissante.
- Un ensemble de problématiques liées à l'efficacité dans l'usage des ressources du secteur ressort également des appréciations des pays comme prioritaire. D'une part, les secteurs nationaux de l'éducation et de la formation ne parviennent pas à mobiliser une partie importante des ressources inscrites au budget du fait de la complexité des procédures de décaissement. De l'autre, l'efficacité interne des systèmes éducatifs est fortement perfectible, puisque les taux d'abandon et de redoublement demeurent élevés.
- La faible motivation des enseignants, liée à leur statut, salaire ou affectation, est signalée comme un facteur d'échec notable, impactant sur le degré d'absentéisme, le temps d'apprentissage des élèves et la pertinence des enseignements.
- Le besoin de renforcer la coordination intersectorielle est également souligné.

Pour lever ces contraintes, il existe une réelle prise de conscience du besoin d'améliorer les mécanismes de gestion, de pilotage et de gouvernance des systèmes éducatifs, pour augmenter l'accès, l'équité et la qualité. Ce souhait s'exprime notamment en termes de formulation de véritables politiques enseignantes, de définir des cartes scolaires plus équilibrées, de mettre en place des outils plus fins de suivi-évaluation, de renforcer les inspections scolaires et d'impliquer les communautés dans le suivi de la qualité et la gestion des écoles. Il ne s'agit pas toujours de dépenser plus, sinon de dépenser mieux. De nombreux pays font aussi état du besoin de renforcer les activités et campagnes d'information, d'éducation et de communication (IEC) ainsi que d'éducation parentale, au titre de nombreux objectifs EPT.

### Les priorités sectorielles à l'avenir

En matière de priorités sectorielles, il est clair que les six objectifs de l'EPT sont encore jugés pertinents. En particulier, le maintien de l'objectif phare de l'EPT 2000-15, la scolarisation primaire universelle, n'est guère questionné. À ce titre cependant, le paradigme de la scolarité est désormais inversé : il ne s'agit plus d'accroître la scolarisation, mais de réduire la déscolarisation.

C'est ainsi que l'équité devient un objectif prioritaire en soi et à part entière, bien au-delà du genre. Pour cela, une nouvelle conscience émerge, que des actions de ciblage pointus seront nécessaires, tout comme l'élaboration de supports d'enseignement adéquats, par leur contenu ou leur langue, ainsi que la formation d'encadreurs ayant des compétences spécifiques et l'amélioration et l'adaptation des infrastructures, notamment pour accueillir les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Mais c'est l'amélioration de la qualité qui est citée le plus souvent parmi les 5 priorités des pays pour l'avenir, et ce par une marge significative, étant désormais plus importante pour un plus grand

nombre de pays que la scolarisation primaire universelle. Il y aurait lieu de mieux focaliser les efforts dans ce sens, en mettant l'accent sur les pratiques enseignantes et les résultats d'apprentissage, notamment en mathématiques et sciences.

Par ailleurs, l'éducation et la protection de la petite enfance est désormais considérée prioritaire par autant de pays que la SPU, et l'alphabétisme des adultes demeure une préoccupation importante. La parité de genre, où les progrès ont été les plus marqués, est peu citée de façon spécifique, même si mention en est faite au titre de la SPU, de l'équité au sens plus large, ou de la qualité.

De fait, divers ajustements aux priorités sectorielles sont préconisés par les pays de l'ASS, et se reflètent d'ailleurs dans la vision post-2015 de l'EPT de la communauté internationale, saisie par l'Accord de Mascate de 2014 :

- Pour favoriser l'emploi des jeunes, un enjeu fondamental pour les pays de l'ASS, le développement de compétences techniques et professionnelles est un besoin crucial. Les pays souhaitent donc renforcer et revaloriser la place de l'EFTP, avec un volet orienté sur l'entrepreneuriat, et assurer une plus grande articulation entre les filières post-primaires.
- Dans la perspective des débouchés pour les sortants du système éducatif, les pays souhaitent également intégrer la question du développement économique à un cadre futur.
- Si l'éducation supérieure n'est citée que par peu de pays ayant participé aux enquêtes sur lesquelles cette étude se base, l'importance qu'elle revêt pour eux est considérable.
- Enfin, l'intérêt pour le déploiement des nouvelles technologies de l'information et de la communication est marqué, aussi bien pour la gestion du secteur que pour la provision de formations et d'enseignements.

#### Le profil d'un nouveau cadre EPT

Le cadre EPT 2000-15, défini ici comme l'ensemble des actions mises en œuvre pour promouvoir et financer l'EPT, aussi bien au niveau national qu'international, a été un succès retentissant. La grande majorité des pays de l'ASS s'accorde sur le fait que ce cadre correspondait aux visions de développement de leurs systèmes éducatifs nationaux, tout en permettant d'orienter la définition et la conduite des politiques éducatives, les objectifs fixés étant pertinents pour le développement de leurs pays et assortis de cibles chiffrées. Par ailleurs, ils estiment que l'EPT a :

- fourni une orientation pour et un encouragement à l'élaboration de stratégies sectorielles ;
- offert un canal pour l'aide technique et financière des PTF ;
- permis la réalisation de diagnostics et d'études, comme base pour la planification, le ciblage, le développement et la mise en œuvre de programmes éducatifs ;
- favorisé l'engagement et la dynamisation des partenaires sociaux, ainsi que la synergie de leurs actions ; et
- motivé les efforts des pays pour se rapprocher autant que possible de cibles ambitieuses.

Il n'est guère surprenant donc, que tous les pays ayant répondu à l'enquête EPT 2014 souhaitent la mise en place d'un nouveau cadre EPT pour la conduite de leurs politiques éducatives post-2015. Cependant, aucun pays ne souhaite la simple reconduction du cadre existant. Outre l'ajustement des

objectifs, pour refléter l'évolution mentionnée des priorités sectorielles, les modifications que les pays souhaitent voir reflétées dans un nouveau cadre sont :

- plus de flexibilité dans la formulation des objectifs et cibles, pour permettre de pleinement refléter les stratégies nationales et s'adapter de manière plus fine aux problématiques, défis et contraintes particulières de développement auxquels chaque pays fait face ;
- une simplification et une harmonisation continue et accrue des procédures des PTF, notamment en matière de déblocage de fonds. En effet, la bureaucratie actuelle à engager pour y accéder est lourde, et complique et retarde la mise en œuvre des programmes ;
- davantage de transparence sur les conditions d'octroi des financements externes. De nombreux pays ressentent que la communauté internationale n'a pas honoré ses engagements, l'appui des PTF étant resté en deçà des attentes ;
- un appui technique renforcé, notamment pour réaliser un suivi de la mise en œuvre des politiques d'EPT plus régulier et rapproché ; et
- éventuellement, une exigence que la volonté politique nationale soit démontrée de façon plus claire, notamment en termes de ressources. Il a été suggéré qu'un seuil minimum d'investissement national soit établi comme condition pour recevoir de l'aide extérieure.

Ces souhaits, qui traduisent certaines frustrations par rapport au cadre EPT 2000-15, reflètent globalement l'importante expectative qu'il a créée, et la forte volonté des pays d'y aligner leurs cibles éducatives, de façon extrêmement ambitieuse.

Les échéances indiquées par les pays pour l'atteinte de leurs priorités et objectifs éducatifs post-2015 varient considérablement. Le tiers des pays ayant précisé en 2014 un horizon temporel, se positionne sur le long-terme, indiquant des échéances de 10 ans ou plus ; un autre tiers se positionne sur le moyen terme, avec des échéances de 5 à 10 ans ; et un dernier groupe de pays, plus restreint, se positionne sur le court-terme avec des échéances de 3 à 5 ans.





## Études de cas

### **1 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE GHANA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 1 – Expérience en éducation et protection de la petite enfance**

À l'aube du 21<sup>ème</sup> siècle, le Ghana a rejoint le reste du monde dans l'expansion et l'amélioration de l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), avec une emphase sur les enfants vulnérables et défavorisés. Le recensement scolaire de 2002/03 a indiqué que le taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire était d'à peine 21,8 % ; le secteur privé représentait 32 %. L'État payait les salaires des enseignants dans les quelques écoles ayant des crèches. Dans le Plan stratégique d'éducation de 2003-15, l'État a indiqué que le préscolaire était critique pour le développement du capital humain. Malgré toutes les réformes recommandant l'expansion de l'EPPE, la volonté politique d'inclure cet enseignement dans toutes les écoles de base manquait de force, et l'État faisait face à de sérieuses contraintes de ressources humaines.

Dans le Plan stratégique d'éducation (PSE) de 2003-15, le Ghana a décidé de réformer l'EPPE et d'intégrer deux ans d'éducation préscolaire au système d'enseignement formel, fixant des cibles d'atteindre un TBS de 100 % et la parité de genre à ce niveau. Le PSE a également proposé une revue des curriculums du préscolaire et la formation des encadreurs de petite enfance.

#### **Actions**

En 2002, le gouvernement du Ghana a publié un livre blanc qui redéfinissait l'enseignement de base comme un programme de 11 ans, incluant 2 ans d'enseignement préscolaire, 6 ans de primaire et 3 ans de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, pour améliorer la gestion et la transition. Ceci a permis aux écoles préprimaires de bénéficier de subventions, et la scolarisation à ce niveau a augmenté de façon exponentielle. De plus, les activités suivantes ont été réalisées :

- le développement et l'adoption d'une politique intégrale d'EPPE, lancée en août 2004, dont l'objectif large est de promouvoir la survie, la croissance, le développement et la protection des enfants de 0 à 8 ans ;
- la création d'un comité de pilotage national de l'EPPE, tout comme des comités d'EPPE au niveau des régions, districts et communautés à travers le pays ;
- le développement d'un plan quinquennal opérationnel de qualité au préscolaire, pour le passage à échelle des efforts ;

#### Curricula, approches pédagogiques et matériaux didactiques et d'apprentissage

- une revue du curriculum pour refléter la nouvelle structure de l'enseignement de base et le nombre de matières à chaque niveau ;
- l'élaboration de standards d'apprentissage et de développement précoce et de curricula pour le préscolaire (enfants de 4-5 ans), imprimés et distribués à l'échelle nationale ;
- une revue du mode d'évaluation et des approches pédagogiques au niveau préscolaire. Une emphase a été placée sur l'alphabétisme, la numératie, les arts créatifs et le jeu ;

- le développement du programme de matériaux didactiques et d'apprentissage et du programme national d'alphabétisme accéléré, fournissant aux enseignants des matériaux et des guides pédagogiques en langue locale, pour l'enseignement des enfants du préscolaire à la 3<sup>ème</sup> année du primaire ;

#### Partenariats et communication

- un partenariat renforcé entre les secteurs public et privé ;
- une participation de la société civile et un appui à la communauté des partenaires au développement accrues, dans le cadre de la politique d'EPPE. Ceci a promu l'appropriation par divers acteurs de l'effort de fournir aux enfants l'opportunité de « bien démarrer » ;
- des campagnes de sensibilisation communautaires avec une emphase sur l'éducation inclusive, contribuant à intégrer les enfants d'âge préscolaire ayant des incapacités légères ;
- la provision de salles de classe préscolaires modèles avec installations annexes, selon le concept des écoles amies des enfants, renforçant la scolarisation de ces enfants ;

#### Formation des enseignants de l'EPPE

- l'incorporation de méthodes et pratiques du préscolaire dans les curricula des écoles normales qui forment les enseignants de base. En 2007, un atelier de formation a été tenu pour les formateurs des écoles normales et un panel a été créé pour incorporer les approches pédagogiques du préscolaire dans les curricula des écoles normales ;
- l'introduction de programmes de formation accélérée pour les encadreurs du préscolaire et la provision de formations pour les enseignants non formés et les encadreurs récemment recrutés. Sept écoles normales couvrant l'EPPE et le Centre national de formation des enseignants du préscolaire à Accra ont participé à l'accélération de la transformation des enseignants non formés en professionnels formés à l'EPPE ; et
- l'expansion continue des services de formation en EPPE, dont :
  - la provision de formation initiale par deux universités accréditées, avec des cours de 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles, diplômants et de certification. Sept des 38 écoles normales ont été identifiées pour offrir des cours spéciaux en EPPE ;
  - la provision de formation continue par le Centre national de formation des enseignants du préscolaire, qui organise un programme de 8 semaines pour les encadreurs et enseignants de l'EPPE ; et
  - le développement de 12 modules pour la formation initiale et continue.

#### **Résultats**

Le TBS du préscolaire a augmenté, de 21,8 % pour l'année scolaire 2002/03 à 123 % pour 2013/14, dépassant la cible de 100 % en avance de 2015, et affichant une augmentation de plus de 100 points de pourcentage. Les effectifs ont crû de 769 000 en 2002/03 à plus de 1,2 million en 2013/14. Une grande partie de cette croissance a eu lieu dans le secteur public, de telle sorte que la participation du secteur privé a baissé de 32 % à 23,5 %. Le pourcentage d'enseignants de l'EPPE formés a augmenté, de 25,2 % en 2003/04 à 55 % en 2013/04. L'augmentation des effectifs a dépassé celle des nouvelles écoles et structures cependant, et de loin, résultant en la hausse du rapport élèves-maître ou élèves-salle, de 27:1 à 35:1 sur la décennie.

## Perspectives

L'Initiative accélérée de transformation de la formation des enseignants vise à fournir la composante de formation préscolaire du plan quinquennal opérationnel pour passer à échelle l'enseignement préscolaire au Ghana. Il est actuellement mis en œuvre dans deux districts de la région centrale, à savoir le district de Komenda, Edina, Eguafu, Abirem (KEEA) et la municipalité de Cape Coast, en partenariat avec le Service d'éducation du Ghana, l'École normale *Our Lady of Assumption* et le *Sabre Trust*. Son but est d'améliorer l'enseignement du curriculum préscolaire actuel du Ghana, qui valorise des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dynamiques, où les enfants apprennent par le biais d'une approche thématique portée sur le jeu. Le mentorat et l'encadrement fait partie intégrale de cette approche. Le programme concilie les formations initiale et continue. Il crée également un réseau de salles de classe modèles d'entraînement, pour offrir des stages de 3<sup>ème</sup> année de qualité aux inscrits aux programmes d'EPPE diplômantes.



Interaction entre enseignants en formation et élèves du préscolaire



Une activité avec les élèves du préscolaire



Élèves jouant au petit commerce

## **2 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LA ZAMBIE DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 2 – Expérience en scolarisation primaire universelle**

Le recensement démographique et de l'habitat de 2010 a fixé la population de la République de la Zambie à plus de 13 millions, avec 60,5 % en milieu rural et 42,3 % vivant dans l'extrême pauvreté. Plus important encore, 45,4 % avait moins de 15 ans, dont environ 4 millions d'âge scolaire primaire. Près de 0,7 % des filles d'âge scolaire tombent enceinte chaque année. Les effectifs du primaire étaient de 1,63 million en 2000 et le taux d'achèvement du primaire (TAP) était de 63 %. Le taux national d'alphabétisme pour les plus de 15 ans était de seulement 55,3 %. Un ensemble de facteurs expliquent ces indicateurs, dont l'extrême pauvreté, le coût élevé de l'éducation, des rapports élèves-maître élevés et des distances importantes à l'école.

Pour améliorer la couverture du primaire, une expansion massive de l'infrastructure scolaire était nécessaire. L'État a prévu de construire 10 000 nouvelles salles de classe et d'en restaurer 4 500. Pour permettre aux élèves d'atteindre un alphabétisme fonctionnel, et pourvoir aux effectifs accrus, la formation des enseignants devait être substantiellement étendue. Des deux côtés, le déséquilibre urbain-rural devait être réduit. Finalement, les environnements scolaires devaient être plus attractifs pour réduire les taux d'abandon.

### **Action et résultats**

Pour atteindre ces objectifs, le Plan stratégique d'éducation de 2003-07 a été mis en jeu. Sur 2008-15, trois cadres nationaux de mise en œuvre successifs ont été développés et mis en œuvre.

#### Cadres politiques

Plusieurs initiatives ont été introduites, comme :

- l'enseignement primaire gratuit (mais pas obligatoire), en 2002 ;
- une politique de réadmission pour les filles suite aux accouchements ;
- la provision d'approches éducatives alternatives, comme l'instruction radio interactive, avec la distribution de postes de radio aux communautés défavorisées ;
- la réintroduction de classes du soir pour les apprenants adultes ;
- la politique des uniformes, dispensant aux élèves de porter l'uniforme à l'école ; et
- le programme d'alimentation scolaire au primaire, pour plus de 800 000 élèves de zones défavorisées.

#### Infrastructure

Le gouvernement a démarré un vaste programme de construction scolaire, en zones rurales surtout, pour réduire la distance aux écoles. 370 millions de \$ des E. U. ont été assignés aux dépenses d'investissement (2003-07), dont 54 % pour le sous-secteur primaire (contre 30 % en 2001). 1 500 salles de classe ont été construites chaque année à l'échelle nationale en moyenne, sur la base d'un modèle de participation communautaire pour contrôler les coûts, effectivement réduits à un tiers de ceux des maîtres d'œuvre. Les bureaux d'éducation des districts, travaillant de concert avec les bureaux provinciaux d'éducation et les autorités traditionnelles, ont sélectionné les sites pour la construction et leur chargé de construction qualifié a supervisé les chantiers. Les communautés ont

contribué de la main d'œuvre non qualifiée, fourni des matériaux de construction locales comme des pierres, du sable, de l'eau et des briques cuites. La passation de marchés pour les autres matériaux et la main d'œuvre qualifiée a été assurée par des comités de coordination de projet, nommés par les communautés. De nouvelles salles de classe et logements d'enseignants ont aussi été construits. L'environnement scolaire a été amélioré à travers la construction d'internats hebdomadaires, de latrines à fosse ventilée, de forages pour une eau potable propre et sûre, tout comme l'introduction d'espaces amis des enfants, entre autres.

#### La provision d'enseignants

Chaque année, 4 000 enseignants du primaire qualifiés ont été recrutés en moyenne, pour les nouvelles écoles et les écoles agrandies, en plus de ceux recrutés pour compenser la déperdition. Les écoles normales ont démarré le programme du Cours accéléré d'éducation des enseignants de la Zambie, permettant aux inscrits d'avoir une année de formation et une année de pratique au sein d'une école. Cette formule de stage a aidé à répondre aux problématiques d'effectifs de personnel, vu que les effectifs d'inscrits et de diplômés des écoles normales a doublé.

#### Participation communautaire

L'introduction d'écoles communautaires a joué un rôle fondamental dans la hausse du taux d'achèvement du primaire. Elles ciblent principalement les zones défavorisées et rurales où les familles sont pauvres ou les écoles publiques font défaut. Elles sont gérées par la communauté, et les enseignants (la majorité non formés) travaillent comme volontaires ou pour un petit cachet. Presque 18 % des élèves du primaire sont inscrits en écoles communautaires. En 2012, 2 642 (31,6 %) des 8 359 écoles primaires étaient communautaires, contre 1 086 en 2003 (d'un total de 5 773). Tout comme les écoles publiques, les écoles communautaires accréditées reçoivent des subventions, et certaines sont dotées d'infrastructures par l'État.

#### L'appui des partenaires au développement

Globalement, l'appui des partenaires a contribué à l'atteinte de la SPU, à travers l'appui budgétaire direct, de projets et de programmes. De plus, les activités de plaidoyer et de sensibilisation dans les communautés, en particulier sur le besoin de maintenir les filles à l'école, ont été réalisées avec l'appui de la société civile. L'aide au développement du secteur éducation a été relativement bas depuis 2009 cependant. En 2013, à peine 1,2 % du budget total du Ministère de l'éducation, de la science, de la formation professionnelle et de l'enseignement précoce, de 5 619 milliards de kwachas zambiens (904 millions de \$ des E. U.) était sur financements externes. En 2014, cette part a atteint environ 2,7 % du budget, les principaux bailleurs du secteur étant Irish Aid, UNICEF, JICA et DFID.

En 2013, le Partenariat Mondial pour l'Éducation a approuvé une demande de financement de 35,2 millions de \$ des E. U. pour la période 2011-15, avec DFID comme agence de supervision, et USAID a également engagé un appui. Ces nouvelles contributions auront un impact supplémentaire sur l'exécution du programme du ministère, en matière de déploiement du nouveau curriculum, de passation de marchés pour le matériel pédagogique et de formation d'enseignants, entre autres.

### **Impact**

Sur la période considérée, les effectifs ont presque doublé, à plus de 3 millions d'enfants en 2012, soit une hausse de 93 %. En conséquence, le TAP a atteint près de 94 % en 2012, et le taux

d'alphabétisme pour les 15 ans et plus a gagné 15 points pour atteindre 70,2 % en 2010. Cependant, le taux d'alphabétisme en zones rurales reste plus bas (60,5 %) qu'en zones urbaines (83,8 %).

Quelques résultats inattendus se sont aussi produits. La hausse rapide des effectifs n'a pas été suivie par une provision adéquate de matériel pédagogique (dans certaines matières, jusqu'à 5 élèves partagent un manuel). Malgré le recrutement accru d'enseignants, le REM primaire n'a baissé que marginalement, de 54:1 en 2001 à 52:1 en 2012, en partie du fait de la déperdition d'enseignants liée au VIH&SIDA, avant la disponibilité de traitements antirétroviraux. La surcharge des classes, surtout urbaines, a réduit le temps de contact élèves/maitre, compromettant davantage la qualité de l'éducation (le contact moyen est de 3,6 heures par jour de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année, et de 5,1 heures par jour de la 5<sup>ème</sup> à la 7<sup>ème</sup> année). Finalement, la hausse du TAP en Zambie n'a pas trouvé écho au niveau de la capacité du secondaire, se traduisant par de bas taux de transition.

Malgré les progrès marqués en parité de genre et d'accès à l'enseignement primaire sur les 14 dernières années, plus de 400 000 enfants d'âge scolaire sont déscolarisés en Zambie.

### **Leçons apprises**

La décision consciente de prioriser l'expansion de l'infrastructure éducative dans les zones rurales et distantes a rendu la provision plus équitable, et devrait avoir un effet démultiplié sur le niveau de vie national. Cependant, du fait des dures conditions de travail, l'affectation et la rétention des enseignants, surtout les femmes, est problématique dans ces zones. Dans ce contexte, la participation communautaire est d'autant plus importante, notamment parce que les écoles qu'elles ont aidé à construire font l'objet d'une plus forte appropriation, et sont moins vandalisées.

Lorsque les enfants sont alimentés à l'école, les taux d'assiduité et d'achèvement augmentent, sans parler de la nutrition des enfants dans un contexte de pauvreté généralisée.

Si la Zambie est proche de l'atteinte des objectifs ODM et EPT d'accès éducatif, ceci sera insuffisant à moins d'être accompagné de la provision d'une éducation de qualité, ce qui préoccupe :

- Les rapports nationaux d'évaluation (jusqu'à 2008) des apprenants en 5<sup>ème</sup> année indiquent que : i) la performance est tombée en deçà de 40 % et stagne ; et ii) seule une minorité d'apprenants atteint les niveaux minimum d'alphabétisme et de numératie, la part atteignant les niveaux souhaités étant encore plus faible.
- Les évaluations SACMEQ des élèves de 6<sup>ème</sup> année placent la performance des apprenants Zambiens près du minimum régional. En 2007, les scores moyens en lecture (434) et en mathématiques (435) étaient sous la moyenne (de 512 et 510, respectivement), ayant peu progressé depuis 2000.
- Les taux de passage des examens de 9<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> années montrent une évolution similaire.

Un effort plus important est désormais consacré à l'amélioration des aptitudes de lecture et de calcul des enfants dès le plus jeune âge, renforçant les compétences des enseignants, et à l'usage des langues locales pour l'apprentissage, tout en maintenant l'anglais comme langue officielle, tant pour les écoles que pour la nation.

---

*Source* : Direction de la planification et de l'information, Ministère de l'éducation, de la science, de la formation professionnelle et de l'enseignement précoce, septembre 2014 (version éditée).

### **3 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE RWANDA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 2 – L'accès accéléré à une éducation de qualité par le programme 9YBE**

Historiquement, l'accès à l'éducation au Rwanda était limité et discriminatoire, contribuant à approfondir les divisions sociales par des biais ethniques et régionaux dans les politiques d'admission et un curriculum qui entérinait les stéréotypes. Ceci a été un des facteurs contribuant au génocide de 1994 (plus d'1 million de personnes massacrées, plus de 2 millions d'expatriés et 1 million de déplacés internes), qui a eu un impact dévastateur sur l'éducation, en termes de la souffrance et de l'impact psychologique sur les élèves, enseignants et communautés, et dans la dégradation du système éducatif et de son infrastructure.

En 2000, le TAP était aux alentours de 20 %. Au-delà de redresser cette situation alarmante, l'éducation post-1994 se voulait un instrument de paix et de réconciliation, pour dépasser les préjugés ethniques, régionaux, nationaux et religieux. La politique de scolarisation primaire universelle (SPU) a été introduite en 2003, avec l'abolition des frais de scolarité et la subvention des écoles primaires. En 2008, la réussite de la SPU avait créé une demande accrue pour l'enseignement du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et le gouvernement a priorisé l'extension de l'accès gratuit. Cependant, du fait de contraintes de ressources, des approches non conventionnelles étaient requises.

#### **Accélération de l'accès à une éducation de qualité : le programme 9YBE**

Le programme d'Éducation de base de 9 ans (9YBE) a été basé sur les plans stratégiques de développement à long terme du gouvernement, comme la Stratégie de développement économique et de réduction de la pauvreté 2013-18, et conçu pour atteindre l'Objectif 2 de l'EPT. Sa mise en œuvre a impliqué une vaste réforme sectorielle. Il fallait :

- Construire de 500 à 1 000 nouvelles salles de classe (50 écoles) par an entre 2009 et 2015.
- Réviser les curricula pour refléter les défis dynamiques éducatifs et socioéconomiques et fournir une continuité d'apprentissage de la 1<sup>ère</sup> à la 9<sup>ème</sup> année.
- Former les enseignants pour améliorer leurs compétences (en 2008, seulement 8,3 % au secondaire étaient qualifiés) et utiliser des approches pédagogiques centrées sur les élèves.

#### Le développement rapide de l'infrastructure scolaire

Une stratégie innovatrice a été développée en 2008 pour accélérer le programme de construction scolaire et accroître l'accès rapidement sans sacrifier la qualité. Des groupes de travail ont été créés, dont un comité de pilotage inter-ministériel au niveau national. Le système de gouvernance décentralisé du Rwanda a été un facteur clé de réussite, avec des comités d'exécution créés au niveau local et des écoles. Une sensibilisation intense sur le programme de construction a démarré avec des réunions impliquant les dirigeants politiques jusqu'au niveau de la base, les médias et les comités parents-enseignants, qui ont été clés dans la mobilisation des parents et des communautés.

De fait, les communautés ont été un pilier central du processus. Les stratégies d'accélération du 9YBE ont fait l'objet de débats au sein du cadre de développement communautaire, dit *Umuganda*. L'approche communautaire à la construction scolaire a atteint des résultats rapides, profitant des



compétences, connaissances et ressources locales, et encourageant l'appropriation locale. Elle a également assuré l'usage efficient des ressources : les nouvelles salles de classe coûtaient à peine 4 millions de francs Rwandais, divisant le coût par deux. Cette approche a donné des résultats spectaculaires : 8 000 salles de classe et 20 000 latrines ont été construites en 3 ans, 4 ans avant l'échéance. L'économie réalisée, estimée à 49 millions de \$ des E. U., a permis d'investir dans la formation des enseignants, divers intrants qualitatifs, et le transfert de fonds aux districts pour soutenir les enfants de familles défavorisées.

#### Le réalignement stratégique des curricula, contenus, manuels et de la gestion scolaire

De nouvelles révisions à la réforme curriculaire de 1996-98 sont en cours, pour répondre aux besoins du programme 9YBE, à être finalisées d'ici décembre 2014. Entre temps, la décentralisation de la passation de marchés pour le matériel pédagogique permet aux écoles de choisir la quantité et le type de manuels et de matériels qu'ils souhaitent, et à ceux-ci de leur être fournis directement, réduisant les temps de livraison et les coûts.

En 2009, le gouvernement a permuté la langue d'instruction à l'anglais, à partir de la 4<sup>ème</sup> année, ayant noté l'importance de l'anglais pour le commerce, l'éducation, le développement technologique et l'intégration avec les pays de la Communauté d'Afrique de l'Est et du Commonwealth.

La confluence de trois stratégies a particulièrement amélioré la qualité de l'éducation tout en augmentant l'accès : i) la double rotation, séparant la journée scolaire en une session le matin et une l'après-midi, des élèves différents participant à chaque ; ii) la réduction de moitié du nombre de cours clé (d'environ 10 à 5), pour augmenter les heures passées par les élèves sur chaque matière et permettre une couverture approfondie du programme ; et iii) la spécialisation des enseignants dans certaines matières, pour rationaliser l'usage du personnel enseignant existant sur le court terme.

La combinaison de ces approches a réduit la taille des classes de moitié, amélioré les rapports élèves-maitre, et impacté la qualité des apprentissages en permettant aux enseignants de se focaliser sur moins de thèmes, avec davantage de connaissances et de confiance, tout comme de prêter attention à chaque élève et de suivre leur performance. Elle a aussi permis un usage plus efficient du nombre limité d'enseignants, en accordant aux écoles plus de flexibilité pour définir leurs emplois du temps, et donc de réduire leur personnel enseignant, réalisant des économies en matière de recrutement, des dépenses salariales courantes, et enfin, de construction de salles de classe.

Ces stratégies ont exigé davantage aux enseignants et nécessité des redéploiements. Pour assurer leur motivation, des mesures incitatives ont été introduites : une organisation coopérative de crédit et d'épargne a été créée, offrant des prêts subventionnés, et un programme de logements pour enseignants a été lancé.

#### Formation des enseignants

Ces stratégies ont eu un impact fondamental sur la formation des enseignants. La capacité des écoles normales existantes offrant une formation initiale pour le primaire a été étendue, et deux nouvelles écoles normales pour le collège ont été ouvertes. Un programme d'apprentissage à distance a été lancé pour fournir des compétences pédagogiques aux enseignants non qualifiés du primaire, et des formateurs expatriés ont été recrutés dans les pays voisins pour former les enseignants et orienter

les formateurs locaux. Le contenu des cours a évolué d'une formation par matières à une formation par secteurs, pour refléter la politique de spécialisation. De courts cours présentiels intensifs d'anglais ont été organisés pour tous les enseignants du primaire et du secondaire, pendant les grandes vacances. Plus de 700 encadreurs Rwandais ont été recrutés et reçu un cours de formation de formateurs ; ils aident les enseignants à améliorer leur anglais tout au long de l'année.

### **Impact du programme 9YBE**

Le programme 9YBE a rencontré des défis considérables, pour développer des stratégies de mise en œuvre efficaces pour l'investissement à grande échelle dans une meilleure qualité, une capacité accrue et une croissance maîtrisée, sur la base d'une approche communautaire à l'échelle nationale, et considérant les capacités limitées en matière de planification et de mise en œuvre locale.

Néanmoins, la mise en œuvre complète du programme a été atteinte en janvier 2009, 6 ans avant l'échéance de 2015. Outre l'expansion de l'infrastructure scolaire, son impact est reflété dans l'amélioration rapide des indicateurs éducatifs du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire : i) les effectifs du primaire ont augmenté de 1,5 million en 2000/01 à 2,2 millions en 2011, et le taux net de scolarisation au primaire est passé de 91 % en 2003 à 96 % en 2012 (98 % pour les filles et 95 % pour les garçons) ; ii) les taux de transition vers le 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles du secondaire ont atteint 94 % en 2010 ; iii) le taux d'achèvement de l'éducation de base est passé de 52 % en 2008 à 79 % en 2011 ; et iv) les taux de redoublement et d'abandon ont baissé, à 13 % et 11 % respectivement en 2011.

### **Leçons apprises**

La durabilité du programme 9YBE a été possible, principalement grâce à l'appropriation du programme par les communautés, à travers leur rôle dans la conception et la construction d'infrastructures durables, leur participation accrue dans la gestion des écoles et leur implication générale dans les affaires scolaires. Un engagement de haut niveau, une forte politique et des structures fonctionnelles et participatives de décentralisation, la sensibilisation et l'information publique, le travail d'équipe, une communication verticale et horizontale effective et des études et recherches préliminaires des stratégies ont aussi été des facteurs clé de réussite. Quant à la gestion des écoles (en particulier les stratégies de double rotation, de réduction des matières principales et de spécialisation des enseignants), la combinaison a été instrumentale pour l'atteinte des résultats : la double rotation n'aurait pas réduit le besoin d'enseignants sans la spécialisation, et si mise en œuvre sans la réduction des matières principales, elle aurait érodé la qualité de l'enseignement.

L'amélioration continue de la qualité, de l'accès, de la participation et de l'achèvement implique la priorisation continue du secteur et un investissement accru en l'éducation à tous les niveaux, malgré les arbitrages budgétaires.

Sur la base de sa réussite, le programme 9YBE a été étendu à 12 ans d'éducation de base en 2012. En 2014, la première cohorte d'élèves à avoir bénéficié de des programmes 9YBE et 12YBE (ayant commencé le primaire en 2003) termineront le lycée.

#### **4 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LA TANZANIE CONTINENTALE DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 3 - Extension de la portée et couverture de l'éducation de base complémentaire**

Avant l'arrivée du nouveau millénaire, 2,5 millions d'enfants d'âge scolaire primaire étaient estimés être déscolarisés en Tanzanie continentale. Quelques-unes des raisons attribuées à cette situation incluent les grossesses et mariages précoces, la pauvreté, les distances importantes aux écoles, la perception négative des parents de l'importance de l'éducation, les styles de vie nomades et le travail des enfants. Plus important encore, la faible efficacité de certaines écoles primaires contribuait à l'abandon. Les enfants ayant des handicaps sont particulièrement affectés, ne représentant que 0,3 % des effectifs en 2012/13.

Les perspectives éducatives de ces enfants déscolarisés ont été limitées encore davantage par une décision politique du Programme de développement de l'enseignement primaire (PEDP), selon laquelle seuls les enfants d'âge scolaire officiel (7-10 ans) seraient admis en 1<sup>ère</sup> année du primaire, ce pour encourager la scolarisation opportune et lutter contre l'analphabétisme.

##### **Le programme COBET : Une école de la deuxième chance pour les jeunes déscolarisés**

Le programme d'Éducation de base complémentaire en Tanzanie (COBET) fut lancé en 1999 pour compléter l'enseignement primaire formel dans la provision d'éducation aux enfants déscolarisés de 11 à 18 ans, pour assurer l'universalité du droit à l'éducation de base, selon les valeurs et objectifs de développement du pays. Il a démarré comme projet pilote dans 5 districts (Kisarawe, Masasi, Musoma, Ngara et Songea). Le programme n'a pas fait qu'offrir une école de la deuxième chance à ceux n'ayant pas bénéficié d'une éducation formelle ou l'ayant abandonnée, mais a aussi démontré une capacité à fournir une éducation de base complète aux enfants en un temps réduit, étant donc très rentable. Il a aussi servi de base pour le lancement du concept des écoles amies des enfants.

L'initiative est passée à l'échelle nationale en 2003/04, dans le cadre de la Stratégie à moyen terme d'éducation adulte et non formelle (2003/04 – 2007/08). Initialement, ceci était prévu comme une mesure à court terme, pour éliminer le cumul d'enfants déscolarisés.

Le programme COBET sert deux groupes d'âge : la cohorte 1 pour les enfants de 11 à 13 ans et la cohorte 2 pour les enfants de 14 à 18 ans. Les apprenants de la cohorte 1 étudient pendant 2 à 3 ans avant de présenter l'examen national de 4<sup>ème</sup> année de primaire ; s'ils passent, ils intègrent une classe de 5<sup>ème</sup> année dans une école primaire formelle. Les apprenants de la cohorte 2 étudient pendant 3 ans avant de présenter l'Examen final de l'école primaire (PSLE) ; s'ils passent, ils intègrent l'enseignement secondaire formel.

Les classes sont dispensées dans des locaux identifiés et préparés par les communautés, comme des salles de classe du primaire, des bureaux de la collectivité locale, ou des locaux communautaires ou appartenant à l'église, selon un emploi du temps flexible. Ceci a contribué aux faibles coûts d'investissement du programme. Chaque centre d'apprentissage offre un enseignement par deux facilitateurs : un enseignant du primaire, en plus de ses responsabilités habituelles d'enseignement, et un facilitateur para professionnel qui suit un cours de préparation spécial de deux semaines. Tous deux reçoivent une indemnité du gouvernement à titre de motivation.

Le curriculum du COBET est adapté aux besoins réels d'apprentissage des participants, ruraux et urbains, fournissant non seulement des compétences académiques équivalentes à celles de l'éducation formelle, mais aussi des aptitudes à la vie courante, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle. Chaque cohorte prépare 5 matières principales, soit 35 cours par semaine, selon les standards nationaux : communication (kiswahili et anglais), *maarifa* (culture générale), *hisabati* (mathématiques), *stadi za kazi* (formation professionnelle) et *ujenzi wa haiba* (formation de la personnalité).

Le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MoEVT) est responsable de l'élaboration des curricula, du matériel pédagogique (des guides d'enseignant ont été développés, imprimés et distribués pour toutes les matières), de la formation des facilitateurs (3 392 enseignants, professionnels et para professionnels, ont été formés aux approches axées sur les apprenants pour dispenser des classes COBET), du suivi des progrès, de l'évaluation des performances des apprenants de la cohorte 1, de l'inspection des activités et de l'évaluation. MoEVT, par le biais du Conseil national des examens de la Tanzanie (NECTA), est aussi responsable de l'évaluation de la performance des apprenants de la cohorte 2. Les autorités locales sont responsables de la supervision quotidienne des centres d'apprentissage et du paiement des indemnités mensuelles des facilitateurs. Des modules pour la planification décentralisée ont été élaborées, imprimées et distribuées aux districts pour les orienter dans la planification, la coordination, le suivi et l'évaluation, et 220 coordinateurs distritaux et sous-distritaux ont été formés au total, pour coordonner les programmes d'éducation adulte et non formelle, y inclus le COBET. Toutes ces activités sont financées par le gouvernement central à travers le budget annuel.

## Résultats

La cible de scolarisation initiale du programme était de 617 131 enfants déscolarisés (234 331 pour la cohorte 1 et 382 800 pour la cohorte 2). En fait, jusqu'à 500 000 apprenants de la cohorte 1 et plus de 350 000 apprenants de la cohorte 2 avaient bénéficié du programme en 2013.

### Effectifs d'apprenants du COBET, 2004-13

	Cohorte 1		Cohorte 2
	Moyenne en 2 ans	Moyenne en 3 ans	Moyenne en 3 ans
2003	—	—	
2004	213 360	192 489	198 791
2005			
2006	130 109	77 256	94 318
2007			
2008	61 149	51 501	39 972
2009			
2010	52 605	54 029	21 469
2011			
2012	51 661	54 029	
2013			
<b>Total</b>	<b>508 884</b>	<b>375 275</b>	<b>354 550</b>

Source : Rapport de suivi, 2002; BEST 2004–12; Rapport d'évaluation de l'éducation adulte/non formelle.

Comme le tableau permet de le constater, l'inscription des apprenants dans les centres COBET montre une évolution graduelle à la baisse au fil du temps, pour les deux cohortes. Ceci suggère que le nombre d'enfants déscolarisés dans les communautés s'est réduit suite aux parents envoyant leurs enfants aux écoles primaires formelles. D'autres réussites incluent :

- En moyenne, 86 % des apprenants de la cohorte 1 intègrent la 5<sup>ème</sup> année de primaire.
- 5 021 apprenants de la cohorte 2 ont passé le PSLE et se sont inscrits au secondaire, au total. Les autres ont rejoint des centres de formation professionnelle ou ont commencé à travailler.
- Certains centres COBET sont devenus des écoles primaires à part entière du fait du niveau élevé d'inscription d'enfants déscolarisés de leur zone chaque année.
- Le déploiement du curriculum COBET a influencé l'adaptation du curriculum de l'enseignement primaire, pour le rendre plus accessible aux enfants et orienté vers l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatifs.

### **Défis, leçons apprises et perspectives**

Malgré ces accomplissements, la provision effective et efficace d'éducation à tous les enfants d'âge scolaire (7-18 ans) doit surmonter le défi posé par le nombre encore significatif d'enfants déscolarisés (estimé à 1,7 million). D'autres défis liés sont l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles et les centres d'éducation non formelle ; le renforcement continu de la sensibilisation des communautés quant à l'importance de l'éducation ; le financement, pour couvrir le coût des matériaux, de la formation des enseignants et de leurs indemnités, pour renforcer leur motivation et leur engagement ; et le suivi-évaluation.

Le programme COBET s'est montré efficace pour améliorer le sort des enfants défavorisés socialement, économiquement ou culturellement. Plus qu'une mesure temporaire, le programme est devenu une intervention permanente pour servir les besoins d'apprentissage des enfants des milieux défavorisés, ayant abandonné l'école ou ayant des difficultés d'apprentissage. Ceci est dû en partie à sa rentabilité : les enfants peuvent acquérir les connaissances requises en 2 à 3 ans au lieu des 7 années requises par l'enseignement primaire formel.

En reconnaissance de l'importance du COBET et d'autres interventions similaires, le gouvernement de Tanzanie a incorporé le programme COBET au Projet d'appui à l'alphabétisme et la numératie (LANES), à mettre en œuvre entre 2014/15 et 2016/17. Il est prévu que par le biais de ce projet, environ 50 400 enfants déscolarisés pourraient en bénéficier. De plus, le programme d'Éducation post-primaire intégrée (IPPE) a été établi et est en phase pilote dans 7 districts, intégrant l'enseignement préprofessionnel et secondaire, pour les jeunes sortants des centres COBET, et notamment les filles. Étant donné les résultats, le gouvernement devra allouer un budget significatif au programme COBET.

## **5 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR L'ANGOLA DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 3 - Étendre l'accès à l'EFTP et à la formation aux compétences de la vie courante**

Lors du Forum Mondial d'Éducation en avril 2000, la République d'Angola vivait encore une situation généralisée d'instabilité politique-militaire, qui affectait la performance du système éducatif dans son ensemble, structurellement et transversalement, en termes d'accès, d'équité et de qualité. La paix s'est consolidée sur la période 2002-04, permettant la mise en place de plans, programmes et projets pour la croissance et le développement durable, comme le Plan national de développement, qui fixe les objectifs nationaux pour la période 2013-17.

Conformément aux recommandations du 2<sup>nd</sup> Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel réalisé en avril 1999 à Seoul et aux recommandations de Dakar, ce plan inclut deux axes prioritaires et structurants en relation à l'Objectif 3 de l'EPT, à savoir : i) l'insertion de la jeunesse dans la vie active ; et ii) la promotion et la valorisation des ressources humaines de manière durable. Une priorité particulière a été placée sur l'expansion du réseau public d'institutions de formation technique de base et moyenne. En effet, en 2001, il n'existait que 3 écoles polytechniques (2 dans la province de Luanda, et 1 dans la province de Benguela).

Plusieurs institutions se partagent la responsabilité des politiques publiques pour répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes, dont : i) le Ministère de l'Éducation, qui dispense l'enseignement moyen technique ; et ii) le Ministère de l'Administration Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale, à travers des processus intégrés et diversifiés de formation professionnelle de base, par le biais de l'Institut National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

### **Actions**

La création de Cabinets d'insertion dans la vie active (GIVA) a été promue à travers la Politique des relations écoles-entreprises, ainsi que grâce aux entreprises publiques et privées, promotrices de débouchés professionnels. Les GIVA, créés aux niveaux national et local au sein même des écoles, ont l'objectif de soutenir, informer, guider et accompagner les élèves dans leurs parcours scolaires, et dans leur transition de l'école à la vie active, pour favoriser l'insertion.

Une matière sur l'art d'entreprendre a été incorporée au curriculum de l'enseignement secondaire, pour doter les élèves de compétences pour le développement d'activités génératrices de revenus.

Divers partenariats ont été développés depuis 2008 par le Ministère de l'Éducation, pour promouvoir la formation, la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes et d'adolescents, avec CHEVRON, le PNUD et l'ONUDI, ainsi que des appuis des gouvernements du Portugal et de la République de Corée. Par exemple, un partenariat a été établi avec l'Association industrielle angolaise pour une double formation, théorique (en école) et pratique (en entreprise), l'association assumant le rôle de partenaire social dans les plans de formation des élèves.

Ces efforts se poursuivent actuellement par un ensemble d'initiatives qui visent l'amélioration du contenu des formations, ainsi que leur couverture.

### Nature des formations

Pour améliorer les programmes de formation technique et professionnelle, les principales initiatives consistent en :

- élaborer un plan de création de nouvelles formations, aligné avec le Plan national de formation de cadres et le Plan de formation professionnelle, avec une distribution régionale qui correspond aux nécessités locales productives et d'emploi, et qui tend à redresser les disparités d'offre au niveau des provinces ;
- procéder à la révision et la mise à jour de la réforme de l'enseignement technique et professionnel (ETP) ; et
- élaborer les bases générales de l'enseignement technique et technologique, qui articulent l'enseignement moyen avec l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

### Expansion de l'offre de formation

La mise en œuvre de ces programmes implique notamment une programmation annuelle du processus de préparation et de lancement des nouvelles formations, au niveau national et des provinces ; la planification des infrastructures et de l'équipement nécessaires ; et le recrutement et la préparation des ressources humaines nécessaires. Les actions clé à ce titre incluent :

- publier le Statut du Personnel Enseignant de l'ETP, pour assurer aux différents agents (enseignants, directeurs, inspecteurs, administrateurs et autres gestionnaires) une formation continue, et lier leur progression de carrière à l'évaluation de leurs activités et à leurs qualifications professionnelles et scientifiques ;
- promouvoir la formation spécialisée des agents de l'ETP, par discipline, au niveau national, sur les plans pédagogique, didactique, technique et organisationnel ;
- évaluer et analyser les débouchés d'emploi des sortants de l'ETP et leur niveau d'activité, à travers un système d'information et un observatoire ; et
- promouvoir la diversification des promoteurs de l'ETP, publics et privés, en particulier dans le lancement de nouvelles formations stratégiques.

Il y a par ailleurs un réseau de formation professionnelle au niveau national, sous la tutelle de l'Institut national de l'emploi et de la formation professionnelle, constitué de 560 centres, dont 182 publics (3 en milieu rural) et 378 privés. Ils comprennent notamment les Centres intégrés de l'emploi et de la formation professionnelle, les Écoles rurales de capacitation et métiers, les Centres intégrés de formation technologique et les Unités mobiles de formation professionnelle.

### **Résultats**

Malgré le caractère récent de la mise en œuvre de ces différentes initiatives, certains résultats notables sont déjà constatés :

- Le nombre d'écoles techniques publiques a augmenté de 3 en 2001 (dans 2 provinces) à 97 en 2014 (dans toutes les 18 provinces), dans les branches de polytechnique, de l'administration, de la gestion et services, des sciences agraires et des sciences de la santé.

- 52 587 jeunes ont bénéficié de l'offre publique et privée de formation technique et professionnelle, les préparant pour les défis de la vie économique et sociale (21 785 de la formation moyenne, et 30 802, dont 9 919 femmes, de la formation de base).
- Les formations sont désormais dispensées en zones urbaines, périurbaines et rurales, à des élèves provenant de milieux sociaux hétérogènes, et sans discrimination en relation à d'éventuels besoins éducatifs spécifiques.
- Les débouchés des bénéficiaires incluent l'accès à l'enseignement universitaire aussi bien que la création de petites entreprises.
- Sur la période 2013-14, près de 5 000 nouveaux professeurs ont été recrutés, de niveau académique de baccalauréat ou licence.
- 35 centres mobiles de formation professionnelle ont été créés au niveau national.
- Enfin, 7 écoles du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles de l'enseignement secondaire ont été construites pour le démarrage et l'élargissement de formations en 2015, dans les provinces de Moxico, Malange, Cunene, Zaïre, Lunda Norte, Lunda Sul et Uíge.

	Évolution			Objectif
	2012	2013	2014	2017
Nouveaux emplois créés	105 000	190 000	250 000	417 000
Secteur primaire	20 700	70 000	120 000	176 000
Secteur secondaire	21 500	35 000	45 000	64 000
Secteur tertiaire	62 800	85 000	105 000	210 000
Taux de chômage	23,0 %	22,0 %	21,0 %	19,0 %
Centres de Formation Technique	84	93	97	94
De base	11	13	13	
Moyenne	73	80	84	
Capacité d'accueil (Élèves)	37 650	40 662	43 915	55 320

---

Source : Ministère de l'éducation, septembre 2014 (version éditée).



## **6 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE NIGER DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 4 - L'alphabétisation fonctionnelle des femmes**

Au Niger, les femmes constituent la frange majoritaire de la population analphabète. En effet, une évaluation faite en 1985 faisait ressortir que les besoins spécifiques en formation de ces dernières n'étaient pas pris en compte dans les programmes d'alphabétisation. Pour remédier à cette situation, un bureau d'« Alphabétisation des femmes » avait été créé en 1986 et un programme d'alphabétisation fonctionnelle spécifique élaboré. Nonobstant ces dispositions, la situation n'a pas connu une évolution significative, car en 2000, le Niger avait un taux d'analphabétisme de 80,1 %, avec une nette disparité entre les femmes (85 %) et les hommes (57 %).

Avec un taux d'alphabétisme de 19,9 %, le Niger s'est particulièrement engagé, au titre des objectifs EPT fixés en 2000 à Dakar, d'« améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisme des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». Le gouvernement a donc adopté en 2003 le Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE). L'objectif principal du PDDE est de « réaliser la généralisation d'un système d'éducation de base universelle, équitable et de qualité à horizon 2013 ».

Le sous-programme Alphabétisation et éducation non formelle (AENF) du PDDE, avait entre autres objectifs : d'augmenter le taux d'alphabétisme, notamment en milieu rural et chez les femmes ; et d'améliorer la pertinence des programmes offerts, en termes de compétences professionnelles et de la vie courante. L'atteinte de ces objectifs devait se traduire par : i) la prise en compte de 65 % de femmes parmi les cibles visées par les actions de l'AENF ; et ii) la mise en œuvre de programmes spécifiques à l'endroit des groupes cibles. Ce dispositif, combiné aux autres, devait permettre de rehausser le taux d'alphabétisme à 38 % en 2013.

### **Actions**

Avec l'avènement du PDDE, une Direction générale de l'alphabétisation a été créée, avec quatre directions techniques, dont la Direction des programmes d'alphabétisation et de la formation des adultes (DPAFA). La DPAFA a révisé le programme d'alphabétisation des femmes : i) initialement conçu pour une durée de quatre mois, la durée fût étendue à six mois ; ii) des thématiques relatives à la vie associative et à la gestion d'activités génératrices de revenu ont été intégrées ; iii) en plus du français, les supports du programme ont été traduits dans cinq langues nationales (Hausa, Zarma, Fulfuldé, Kanuri et Tamajeq), pour faciliter la généralisation du programme auprès des femmes rurales.

Cette généralisation a touché les 8 régions du pays sur financement de l'État, accompagné de ses principaux partenaires, dont l'UNICEF et l'UNESCO. À ceux-ci, s'est joint le Projet éducation du FAD (Fonds africain de développement), financé par la Banque africaine de développement (BAD). Avec l'appui de ce projet, la construction et l'équipement des Foyers d'éducation permanente (FEP) a été initié. Ces structures sont des cadres adéquats d'apprentissage tout au long de la vie, et gages d'une pérennisation assurée des acquis. Ces foyers ont permis aux bénéficiaires de disposer de locaux

propres, non seulement pour s'alphabétiser, mais aussi pour pratiquer les activités génératrices de revenus et améliorer leurs conditions de vie.

Pendant la formation, les bénéficiaires sont organisées en groupements, qui sont formalisés avec l'accompagnement technique des services déconcentrés de l'alphabétisation et grâce aux fonds propres. Ils sont dotés de documents législatifs (règlement intérieur et statut) qui déterminent leur organisation et leur fonctionnement, et les membres des comités de gestion des groupements sont formés en vie associative et en gestion. Chaque groupement réalise de façon continue les activités pratiques et productives apprises pendant la formation (couture, broderie et tricotage), grâce à l'appui financier qui leur a été octroyé, ainsi que d'autres activités lucratives. Des petites cotisations entre apprenantes sont instituées, ce qui a permis au programme de s'inscrire dans la durée.

Au fil du temps, les groupements sont devenus des structures pérennes et autonomes, disposant de locaux appropriés (les foyers d'éducation permanente), dans lesquels des activités d'apprentissage et de consolidation des acquis sont organisées. Les activités d'enseignement/apprentissage sont conduites par les anciennes alphabétisées, moyennant ou non gratification, selon la convenance du groupement.

Entre 2001 et 2005, le Niger avait expérimenté une nouvelle approche qui mettait en relation les communautés, l'État et les opérateurs locaux dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. Cette approche a été conduite par le Centre canadien d'étude et de coopération internationale pour la mise en œuvre du Projet d'appui à l'éducation non formelle (PADENF), financé par l'Agence canadienne de développement international.

La même approche a été adoptée pour l'exécution du volet « Programme de développement de l'éducation non formelle (PRODENF) » du PDDE durant la première phase. Pendant cette phase, un financement assez important a été mobilisé, avec au premier rang la Banque Mondiale. Plusieurs partenaires tels que CARE International (à travers l'ONG nationale Mata Masu Dubara), Catholic Relief Service et la Coopération Suisse se sont mobilisés pour l'accompagnement des communautés. Ceci a permis une forte participation des femmes aux actions d'alphabétisation de 2003 à 2007.

En 2008, une ligne budgétaire intitulée « Programme d'alphabétisation » a été instituée pour un réajustement des fonds alloués à l'éducation de base. Cette initiative a permis une meilleure prise en compte du sous-secteur de l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Dans la Lettre de politique éducative (2013-2020) et le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation 2014-24 (PSEF), de nouvelles mesures ont été adoptées, comme la diversification de l'offre en prenant en compte les groupes cibles spécifiques et la pérennisation des acquis avec la construction et l'équipement des foyers d'éducation permanente.

Chaque année, des campagnes de sensibilisation des communautés sur l'alphabétisation des femmes et la scolarisation des filles sont organisées. Des animateurs sont recrutés et formés au pro rota du nombre de centres, qui sont équipés en matériel d'enseignement/apprentissage.

## **Résultats**

De 2003 à 2007, sur 199 668 adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation, 128 370 étaient des femmes, soit 64,3 %. Sur la période 2012-13, 1 811 centres ont été ouverts, dont 793 sont féminins (et 706 sont mixtes). En 2013-14, 1 897 centres supplémentaires ont été ouverts, dont 835 sont féminins, et la construction de 50 foyers d'éducation permanente est en cours. À ce titre :

- 131 100 femmes et jeunes filles ont été formées en alphabétisation fonctionnelle dans les centres féminins ;
- 2 201 groupements ont été mis en place ;
- 2 433 membres des comités de gestion des groupements féminins ont été formés en vie associative et en gestion des activités génératrices de revenus ; et
- 149 foyers d'éducation permanente ont été construits et équipés, outre les 50 en cours de construction.

Globalement, le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté de 9 % en 2000 à 29 % en 2007, soit une augmentation de 224 % en 7 ans (ENBC III/2007-08). Si l'écart en matière de genre persiste, le taux d'alphabétisme des femmes a néanmoins augmenté à 17,1 % (contre 42,8 % pour les hommes) et celui des jeunes femmes (de 15 à 24 ans) a atteint 23,2 % (contre 52,4 % pour les jeunes hommes).

### **Leçons apprises**

- La prise en compte des besoins spécifiques des femmes et l'implication des communautés à travers les séances de sensibilisation et d'information ont permis l'appropriation des actions d'alphabétisation à tous les niveaux.
- La mise en place des groupements a permis aux femmes d'être plus actives et émancipées, n'hésitant pas à prendre la parole en public par rapport aux questions qui les concernent, et participant aux actions de développement et de prise de décisions au niveau local.
- La construction des foyers d'éducation permanente et la formation des membres des comités de gestion en vie associative et en gestion ont garanti la pérennisation des actions, la réalisation des activités génératrices de revenus et l'autonomisation des femmes.

Néanmoins, quelques insuffisances ont été constatées dans la mise en œuvre du programme, la plus importante étant relative à la pratique des activités productives, les activités individuelles étant privilégiées au détriment des activités collectives. Ceci constitue un obstacle au développement de l'esprit d'association et de gestion et à la survie des groupements. Pour relever ce défi, la direction privilégie la sensibilisation et prévoit la dynamisation du dispositif étatique de suivi-évaluation.

---

*Source* : Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique, août 2014 (version éditée).

## **7 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE SÉNÉGAL DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 5 - L'indice de parité de genre au primaire et la promotion de l'éducation des filles**

L'indice de parité de genre au primaire était de 0,87 en 2000. En effet, le taux brut de scolarisation (TBS) à l'élémentaire était de 62,3 % pour les filles contre 71,9 % pour les garçons. À cette période, les contraintes notées dans l'éducation des filles incluaient l'absence d'une politique incitative et de promotion de l'éducation des filles et sa prise en charge dans les budgets national et déconcentrés ; la dispersion des interventions et l'absence de capitalisation des bonnes pratiques ; la persistance de certaines pesanteurs socioculturelles ; la non prise en compte de la sexo-spécificité dans l'offre éducative, notamment en matière d'infrastructure et du curriculum ; ainsi que la pauvreté et la non déclaration des naissances à l'état civil.

Face à cette situation, l'État du Sénégal s'est fixé les objectifs suivants, en relation avec les partenaires techniques et financiers et d'autres acteurs :

- définir une politique cohérente et volontariste en matière d'éducation des filles, en tenant compte des attentes des familles ;
- améliorer la synergie des actions de l'État et de ces partenaires ;
- développer la communication et le partage des informations entre tous les intervenants sur l'éducation des filles ;
- développer un plaidoyer pour l'éducation des filles auprès des acteurs de la communauté éducative, des responsables des collectivités et des partenaires de l'école ;
- organiser de la recherche-action sur la question de l'égalité de genre dans l'éducation ; et
- assurer le suivi-évaluation des différentes actions menées et mettre en place un dispositif de veille dans le cadre de l'éducation des filles.

### **Actions**

Depuis plusieurs années, le Sénégal s'est fortement engagé dans la voie de l'éradication des disparités liées au genre mais aussi de l'amélioration de l'efficacité, de l'efficience, de la pertinence et de l'équité dans le système éducatif.

#### Cadre politique et institutionnel

Un certain nombre d'actions phares ont contribué positivement à l'atteinte des résultats. La mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), de 2000 à 2010, a favorisé la parité de genre par le biais des efforts vers l'atteinte de la scolarisation universelle. Dans son sillage, le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) 2013-25 fait de la réduction des disparités de genre un pilier stratégique.

Plus spécifiquement, la réalisation d'une étude diagnostique de la question du genre, en décembre 2006, a permis de mieux focaliser les efforts et a contribué à orienter l'élaboration d'un document de politique (Plan de développement de l'éducation des filles 2009-11) en décembre 2008, ainsi que l'élaboration d'un document de référence sur l'éducation des filles en 2011.

Sur le plan institutionnel, un Cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles (CCIEF) a été mis en place, avec des démembrements (bureaux genre) au niveau déconcentré (régions, départements, écoles), et une conseillère technique chargée du genre a été nommée.

#### Stratégies de mise en œuvre

De manière plus opérationnelle, de nombreuses actions ont été mises en œuvre pour faciliter et encourager l'éducation des filles. Au premier plan, la carte éducative a été révisée pour réduire la distance entre les foyers et les écoles, ce qui a un impact plus important sur la scolarisation des filles. De plus, des collèges et lycées de proximité ont été implantés, exigeant la prise en compte des besoins spécifiques des filles, et l'offre scolaire a été diversifiée à travers l'intensification de l'enseignement de l'arabe et la mise en place d'écoles franco-arabes dans les zones de résistance.

D'autres contraintes à la scolarisation des filles ont été étudiées par la réalisation d'une étude socio-anthropologique sur les facteurs qui freinent l'accès des filles à l'école. La contrainte de la pauvreté a notamment été allégée en appuyant les associations de mères d'élèves (AME) pour le développement d'activités génératrices de revenus. La moitié des bénéficiaires est ensuite reversée aux comités de gestion d'école pour la prise en charge des filles en difficulté. Cette initiative a été complétée par la mise en place d'incitations spécifiques, dont la meilleure adaptation des normes de constructions scolaires aux spécificités des jeunes filles, notamment avec la séparation des blocs sanitaires, mais aussi la dotation en uniformes, l'octroi de bourses, la distribution de prix aux meilleures élèves féminines et le renforcement de la politique des cantines scolaires.

Des actions de sensibilisation ont été organisées, sur l'allègement des travaux domestiques, les violences basées sur le genre et sur les mariages et grossesses précoces d'une part, à travers la mise en œuvre d'un plan de communication national et d'un plan de communication de proximité, et sur l'éducation des filles de l'autre, à travers l'institutionnalisation de la Journée Nationale de l'éducation des filles par décret en mai 2006, et sa célébration annuelle chaque 11 novembre au niveau national et dans toutes les localités du pays.

Par ailleurs, plusieurs initiatives ont permis de rendre plus pertinent l'enseignement dispensé pour les filles, ainsi que d'incorporer une approche genre tant au niveau du contenu pédagogique que de l'encadrement. Des camps de leadership féminin ont été organisés pour les enseignantes de collège, avec des formations en leadership, communication, pédagogie, législation et nouvelles technologies. Les rédacteurs/rédactrices des supports du curriculum ainsi que les corps d'encadrement et de contrôle scolaire ont reçu des formations en genre. Un guide de formation de formateurs et formatrices en genre, et un manuel de l'enseignant(e) pour l'intégration de la dimension genre dans les référentiels de formation et les situations d'enseignement/apprentissage ont été élaborés, ainsi qu'un manuel de formation sur les violences basées sur le genre à l'école.

Par ailleurs, la mise en place du Projet d'appui à l'éducation des filles (PAEF), financé par la coopération italienne, a fortement facilité l'opérationnalisation de la volonté politique de l'État du Sénégal. Ce projet, considéré comme foyer d'incubation ou cadre d'expérimentation du CCIEF, s'est inscrit dans une approche holistique qui a reflété à travers son modèle (schématisé ci-dessous), une synergie de toutes les interventions.



## Résultats

À l'élémentaire, l'accès des filles s'est fortement amélioré, le TBS ayant progressé de 62,3 % en 2000 à 98,4 % en 2013. Ces résultats ont été obtenus d'une part grâce à la pertinence des stratégies adoptées et d'autre part grâce aux efforts conjugués de l'État, de la société civile (associations et amicales de femmes enseignantes comme le FAWE et le Comité national des femmes enseignantes pour la promotion de la scolarisation des filles), des syndicats d'enseignants, des partenaires techniques et financiers, des ONG et des communautés.

Cependant, si la parité de genre a été atteinte entre 2004 et 2008 (indice entre 0,96 et 1,05), depuis cette période le Sénégal se retrouve dans une nouvelle situation d'iniquité, quoiqu'inversée par rapport à 2000, avec un indice de 1,12 (équivalent à un indice de 0,89, mais à faveur des filles).

## Leçons apprises

Les enseignements tirés de ces expériences ont montré que pour promouvoir effectivement l'éducation des filles, il est nécessaire de mettre place un cadre politique et institutionnel favorable, s'inscrire dans une approche holistique et inclusive, harmoniser et coordonner les interventions des différents acteurs, capitaliser les bonnes pratiques, élaborer et mettre en œuvre un bon plan de communication, mettre en place de mesures d'accompagnement adéquates et assurer un suivi-évaluation régulier de l'ensemble des interventions.

## **8 : L'APPROCHE ADOPTÉE PAR LE SWAZILAND DANS LE CADRE DE L'OBJECTIF EPT 6 – Éducation primaire de qualité au Swaziland**

Un certain nombre d'enfants au Swaziland échouaient aux examens de fin de primaire à cause de l'anglais, et même ceux qui passaient avaient de faibles résultats. L'anglais est une matière source d'échec. La nation s'est préoccupée des soi-disant « standards d'éducation en baisse », faisant référence à la faible performance en anglais et en sciences à tous les niveaux. En 2000, le projet de recherche SACMEQ II a également confirmé les niveaux de performance relativement bas en lecture (anglais) et mathématiques, avec des scores de 530 en lecture (plaçant le Swaziland en 5<sup>ème</sup> position parmi 15 pays participants) et 517 en mathématiques (6<sup>ème</sup> position). Il a également été noté qu'une majorité d'enfants du primaire n'atteignait pas les niveaux minimums de résultats dans l'une ou l'autre des matières. La performance en anglais était une préoccupation particulière, impactant la capacité d'apprentissage des élèves dans d'autres matières.

Il a donc été critiqué d'améliorer les niveaux d'alphabétisme et de numératie, pour permettre aux enfants d'améliorer leur performance. Pour ceci, les processus globaux et expériences d'apprentissage devaient être revisités, inclus la mise à jour du curriculum et l'allocation appropriée des matériaux didactiques et pédagogiques requis au niveau du primaire.

### **Revue de la performance en lecture et mathématiques par des comités thématiques**

Des comités thématiques existent pour toutes les matières au Swaziland. Elles ont été créées pour suivre, évaluer et gérer le contenu et la provision des matières respectives au sein du curriculum. Ces comités comprennent des enseignants, des inspecteurs et des concepteurs de curriculum dans chaque matière. Le Directeur de l'éducation a demandé aux comités thématiques de lecture et mathématiques d'analyser les résultats du SACMEQ II et d'identifier l'ensemble des domaines de faiblesse dans les curricula, sur la base du rapport SACMEQ II du Swaziland. Les résultats du SACMEQ avaient clairement identifié les domaines où les élèves avaient des lacunes de connaissances et manquaient d'atteindre les niveaux de performance spécifiés. Les comités ont ensuite pu se focaliser sur les domaines qui requerraient d'ajustements. Une série d'ateliers ont été tenus avec les enseignants et le Département du curriculum pour analyser les problématiques identifiées dans chaque matière. Un certain nombre d'observations se sont basées sur les constats de la recherche du SACMEQ II :

- Si tous les élèves avaient des manuels (en lecture et mathématiques), certains n'étaient pas autorisés à les emmener chez eux car ces livres appartenaient aux écoles à l'époque, dans le cadre d'une modalité de location des manuels.
- Certaines écoles avaient une carence de matériaux de lecture supplémentaires (bibliothèques), et ceux qui en disposaient n'accordaient pas de temps de lecture et ne permettaient pas aux élèves de ramener les livres chez eux.
- Les devoirs étaient demandés aux élèves, mais rarement notés.

Les équipes des comités thématiques ont développé des stratégies pour améliorer les niveaux de performance en lecture et mathématiques. Une des propositions était la provision de livres et matériaux de bibliothèque à toutes les écoles primaires, et que les élèves puissent ramener ces livres

chez eux, tout comme leurs manuels scolaires. Pour que cette option soit viable, le gouvernement devait s'assurer que les écoles soient dotées de livres en quantité suffisante.

### **Passation de marchés pour les livres**

Ceci nécessitait la passation de marchés de livres et matériels d'apprentissage supplémentaires. Cette injection de manuels scolaires a coûté environ E 17 millions (2 millions de \$ des E. U.) au cours de l'année scolaire 2007/2008, équivalent à environ 5 % du budget du ministère. Le gouvernement a maintenu cet engagement budgétaire pendant plusieurs années pour s'assurer que tous les élèves disposaient de livres appropriés. Cette initiative a également inclus la provision de cahiers de travail et de guides d'enseignant à toutes les écoles. Au début, les livres n'étaient pas ramenés à la maison pour des raisons administratives, comme :

- la préoccupation que les livres seraient perdus et non remplacés, de nombreux enfants orphelins ou vulnérables n'étant pas été en mesure de les rembourser ; et
- du fait de l'attente que des équipes d'audit visitent les écoles, les directeurs craignaient d'être blâmés de mauvaise gestion si certains livres semblaient manquer à l'inventaire.

Dans certaines écoles ces livres et matériaux se trouvaient sous clé dans les armoires des salles de classe. Il a fallu de cette initiative et du renforcement des capacités dans la gestion de ces ressources pour que les écoles commencent à permettre aux élèves d'emporter les livres chez eux. Les écoles ont également introduit des systèmes de suivi des ouvrages ; malgré le défi que ceci représentait, le nombre d'élèves autorisés à ramener les livres chez eux a néanmoins augmenté.

Le gouvernement, de concert avec les partenaires, a obtenu des matériaux d'apprentissage supplémentaires et a lancé un programme de provision de manuels scolaires, dans toutes les matières principales, à tous les élèves du primaire public. Sous cette initiative, le ministère a reçu l'appui d'un projet de l'Union Européenne (EU), qui a fourni des matériaux de lecture et de mathématiques ainsi que des armoires à toutes les écoles primaires (600 écoles) du pays, pour la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année. Ces matériaux ont constitué une bonne base pour le développement ultérieur du programme.

Ces initiatives ont progressivement mené à l'institutionnalisation du programme de Manuels et papeterie gratuits, pour s'assurer que chaque enfant avait un livre propre.

### **Formation pédagogique et suivi des enseignants**

Des ateliers de formation initiale ont été tenus pour les enseignants du primaire, inclus sur l'élaboration de plans de cours professionnels et sur l'importance de noter les devoirs pour suivre la performance individuelle des élèves. De plus, les inspecteurs scolaires ont visité toutes les écoles ayant des faibles performances, pour offrir des formations continues aux enseignants en ayant besoin.

### **Résultats**

Toutes les écoles primaires ont désormais des bibliothèques de classe et les enfants peuvent emprunter des livres, les ramener chez eux, et recevoir une assistance à l'apprentissage, même à la



maison. De plus, le gouvernement a révisé sa politique d'emprunt des manuels, et fournit des manuels à tous les élèves du primaire. Le rapport élèves-manuel actuel au primaire au Swaziland est de 1:1, et chaque enfant à tous les cahiers de travail requis. La proportion d'élèves ayant un manuel de lecture a augmenté de 74,3 % en 2000 à 99,2 % en 2007, un impact similaire étant observé en mathématiques, où la part d'élèves ayant un manuel a augmenté de 74,7 % en 2000 à 99,8 % en 2007.

Avec l'impact supplémentaire d'un programme d'alimentation scolaire, mis en œuvre par le gouvernement avec l'appui de partenaires, pour fournir à tous les enfants un repas nutritif par jour, ces changements se sont traduits par des niveaux d'assiduité accrus et des taux d'abandon réduits, tout en ayant un impact positif sur la performance des élèves à l'école. En effet, l'évaluation SACMEQ III, réalisée en 2007, a montré des niveaux de résultats améliorés pour le Swaziland, aussi bien en lecture qu'en mathématiques : le score en lecture a augmenté de 19 points, à 549, et le score moyen national en mathématiques a augmenté de 34 points, à 549 également. Ainsi, 93 % des élèves de 6<sup>ème</sup> année du primaire ont atteint le niveau minimum en lecture (plaçant le Swaziland en 1<sup>ère</sup> position sur 14 pays participants), et 56 % en mathématiques (plaçant le Swaziland en 5<sup>ème</sup> position, à peine derrière les pays en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> positions).

### **Leçons apprises**

Encourager les enfants à lire et pratiquer les mathématiques pendant leur temps libre améliore leur performance. Fournir des matériaux de lecture supplémentaires aux enfants pour leur usage à l'école, et leur permettre de les ramener chez eux, améliore les niveaux d'alphabétisme et de numératie. Le Swaziland a étudié des recherches qui soulignent l'importance que tous les élèves reçoivent des fondations solides pendant leurs 4 premières années d'école. Ceci indique qu'il est nécessaire de faire un suivi-évaluation continu de la performance du système éducatif pour améliorer son efficacité. L'alimentation scolaire est également très importante dans les pays en développement, où pour certains enfants elle représente le seul repas quotidien : elle encourage les enfants à rester à l'école et améliore les taux de survie. Les approches pédagogiques axées sur les enfants contribuent également à l'amélioration de la performance des enfants.

## **9 : LA POURSUITE DES OBJECTIFS EPT AU CABO VERDE - Problématiques spécifiques d'un petit pays insulaire**

Les dix îles du Cabo Verde, pays insulaire situé au large de la côte occidentale d'Afrique, couvrent à peine 433 km<sup>2</sup>. Ses caractéristiques géographiques et ressources hydriques très limitées rendent la gestion du système éducatif particulièrement onéreuse, du fait de la nécessité de délégations régionales, d'infrastructures et d'équipements sociaux multiples, ainsi que du déploiement d'enseignants dans toutes les îles. D'autre part, le pays relève des défis permanents liés au développement alimentaire durable, à la nutrition, à l'hygiène, à l'assainissement et à la pénurie d'eau potable, facteurs qui ont un impact négatif sur la scolarisation et le succès scolaire. Ceux-ci affectent surtout le milieu agricole qui concentre la pauvreté et où les enfants ont un rôle traditionnel dans les travaux domestiques, l'agriculture, l'élevage et la collecte d'eau. Néanmoins, en 2000, lors de l'élaboration du Plan national de l'EPT, l'enseignement primaire universel était déjà atteint (taux net de scolarisation de 96,2 %) et seulement 5 % de la population de 15 à 24 ans était analphabète.

Paradoxalement, le nombre d'enseignants qualifiés était insuffisant (33,3 %) et les mieux qualifiés se concentraient dans les milieux urbains. Le parc scolaire ne répondait pas aux nécessités de croissance du système éducatif, comportant seulement 420 écoles en 2001, et de nombreux cas de triple rotation dans les salles de classe (une salle pour 3 groupes). Par ailleurs, les mécanismes pro-scolarité de compensation socioéconomique ne parvenaient pas à éliminer les disparités d'accès à la scolarité obligatoire, surtout dans les régions périphériques et les communautés les plus défavorisées. Finalement, le développement durable du système éducatif impliquait aussi la modernisation de la gestion administrative et pédagogique des écoles et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

### **Actions**

Pour répondre à ces problématiques, le Cabo Verde a élaboré et approuvé un Plan national de l'Éducation pour Tous (PNEPT) en 2002, complété par un Plan stratégique de l'éducation (PEE) décennal en 2003, avec des mesures et options politiques bien définies, à savoir notamment :

- la réorganisation et l'intensification de la formation des enseignants, ainsi que l'amélioration de leurs conditions de carrière ;
- la reconversion du système d'action sociale et scolaire, avec l'adoption d'une politique d'aides socioéducatives ; et
- l'élaboration et l'amélioration du matériel didactique et l'adéquation des curricula.

### Infrastructure

Pour faciliter l'accès à un enseignement de proximité, des efforts progressifs et significatifs ont été déployés au titre de la requalification, l'agrandissement et la construction d'écoles de base et secondaires, aussi bien que d'institutions de formation technique et professionnelle et de plusieurs universités, dont une publique. Au total, 127 écoles ont été requalifiées et 21 agrandies, impliquant la construction et l'équipement de 147 salles de classe sur les îles de São Vicente, São Nicolau, Maio, Santiago, Fogo e Brava. De plus, 9 nouvelles écoles de base ont été construites sur les îles de Santiago

(7), Santo Antão et Fogo. Le programme a inclus des installations sportives, des blocs sanitaires, des cuisines et l'accès à l'eau potable.

### Gouvernance

La stratégie adoptée a misé sur la bonne gestion, la rigueur et la transparence, la valorisation des compétences locales et la recherche de partenariats stratégiques. La gouvernance a été consolidée grâce à la formation des cadres administratifs du système éducatif, allié à la définition et à l'approbation d'un cadre normatif moderne. Ainsi, le pays a adopté la Loi de gestion des écoles, la Loi du recouvrement des frais de scolarité et des émoluments pour la fréquentation scolaire, et a mis en place un modèle de coordination, de surveillance et de contrôle, depuis la base (délégations scolaires) jusqu'au plus haut échelon (Inspection générale de l'éducation). Les écoles secondaires ont été dotées d'autonomie administrative, pouvant mobiliser des fonds propres, leurs comptes étant audités par l'Inspection générale de l'éducation et par la cour des comptes.

La qualité du système éducatif a notamment été renforcée grâce à la promotion de l'innovation par le biais de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et de la facilitation de l'enseignement des sciences et mathématiques.

### Participation des familles

Pour rendre l'accès à l'enseignement plus équitable, la mise au point de programmes socioéducatifs visant les familles les plus vulnérables a été renforcée. Un repas chaud est offert à la plupart des enfants du préscolaire et à tous les enfants de l'enseignement de base, par le biais du programme national d'alimentation scolaire. Un programme de santé scolaire s'est plus récemment associé à celui-ci, dans un effort de plus grande inclusion éducative et de promotion du succès scolaire.

Cependant, malgré la gratuité de l'éducation de base et la prise en charge de la production et de la subvention des manuels scolaires par l'État, les contributions des familles aux frais éducatifs (pour les matériels et livres, uniformes scolaires, et à travers une coparticipation symbolique à l'alimentation scolaire) est un choix politique qui vise à éviter une culture d'État providentiel. Ainsi, 4 % des dépenses courantes nationales de l'éducation de base sont supportées par les familles (RESEN, 2011). Ceci reflète le fait que les Cap-Verdiens considèrent en général l'éducation comme un investissement sûr dans l'avenir économique et social de leurs enfants, et ont un haut degré de confiance en l'éducation (88,3 % des familles, selon l'étude GPS de 2014).

### Nouvelles technologies

Depuis 2009, l'introduction du programme *Mundu Novu* potentialise les connaissances et la créativité des enseignants tout en rendant l'apprentissage plus attrayant et pratique. Il consiste en la modernisation du processus d'enseignement et de gestion scolaire, à travers les technologies de l'information et de la communication. Dans ce cadre, le Ministère de l'éducation et du sport a déjà formé 3 593 enseignants au niveau national grâce à des supports électroniques (soit 61 % des effectifs), produit des supports d'enseignement multimédia et développé un système d'éducation à distance, avec la formation de techniciens et de formateurs. Au titre de l'équipement, 16 tableaux interactifs, 44 laboratoires informatiques (soit 700 PCs) et plus de 1 000 ordinateurs portables pour les enseignants et les élèves ont été distribués, ainsi que d'autres équipements (écrans, projecteurs, etc.), bénéficiant à plus de 30 000 élèves.

## Résultats

Au terme de dix ans de mise en œuvre des politiques et stratégies indiquées, des changements évidents se sont opérés au sein de l'ensemble des sous-cycles du système éducatif capverdien, les données montrant une amélioration globale des indicateurs et l'atteinte de plusieurs objectifs :

- Au préscolaire, le taux d'accueil national pour l'année scolaire 2012/13 était de 71 % (65 % pour les enfants de 4 à 5 ans et 80 % pour la dernière année du préscolaire).
- La probabilité d'accès en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement de base est de 99,8 % (RESEN, 2011).
- Seulement 4 % des élèves parcourent plus de 3 km pour aller à l'école.
- Le taux net de scolarisation à l'enseignement de base était de 93,1 % en 2013 et le taux d'achèvement de 91,3 %.
- La majorité des enseignants de l'enseignement de base (95,5 % en 2011/12) sont formés, ainsi que la plupart des enseignants du secondaire (86,3 %).
- 86,3 % des élèves qui achèvent l'enseignement de base de 6 ans accèdent au secondaire.
- Le taux d'alphabétisme des jeunes de 15 à 24 ans a atteint 96,9 % en 2010, avec seulement 1 % de différence entre les femmes et les hommes.

## Leçons apprises

Pour atteindre ces résultats, le Cabo Verde a fait un grand effort de mobilisation de ressources intra et extrabudgétaires, en affectant 23 % du budget de l'État à l'éducation. La stabilité politique, la mise en place de mesures de politique éducative cohérentes et séquentielles, la bonne gouvernance et la coparticipation des familles dans l'éducation ont été d'autres facteurs généraux déterminants. Par ailleurs :

- Pour l'extension de la couverture du préscolaire, au moins pour les deux dernières années (4/5 ans), le renforcement des partenariats publics-privés a été déterminant.
- La qualité s'est améliorée grâce à la surveillance et le contrôle du système, notamment à travers l'évaluation institutionnelle et de la performance des enseignants et des directeurs, tout comme du fait de la focalisation sur la gestion scolaire et la formation y afférente.
- L'utilisation des nouvelles technologies, pour l'enseignement à distance, la gestion du système et surtout la formation continue des enseignants, a permis de diminuer les coûts qui découlent de l'insularité et de favoriser l'équité dans la distribution d'enseignants qualifiés dans toutes les communes/îles du pays.

Le Cabo Verde compte poursuivre ses investissements dans l'innovation curriculaire de l'enseignement de base et secondaire, en privilégiant l'approche basée sur les compétences, et en renforçant l'éducation pour la citoyenneté, l'éducation artistique, l'apprentissage des langues, et les travaux pratiques dans les sciences et les mathématiques.

## **10 : L'ÉDUCATION POUR TOUS AU KENYA – La promotion de la consolidation de la paix à travers l'Éducation pour Tous**

Depuis l'indépendance en 1963, le Kenya a souvent connu des épisodes de violence sporadique dans différentes zones du pays, du fait du vol de bétail, de disputes foncières, d'affrontements ethniques, de terrorisme et d'élections contestées. La pire violence liée aux élections a eu lieu en décembre 2007 et début 2008, à la suite de résultats présidentiels contestés. Ceci a aussi mené à la destruction d'écoles, à la perturbation des apprentissages et au déplacement de communautés dans les zones affectées. Beaucoup des progrès nationaux notés en matière d'accès, de rétention et de qualité ont été sévèrement érodés. Reconnaissant que le conflit représente un obstacle majeur à l'atteinte de l'EPT, le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie a décidé de promouvoir la consolidation de la paix à travers l'éducation.

### **Actions**

Un programme d'éducation pour la paix a été lancé en 2008 pour renforcer les réponses du secteur à la consolidation de la paix à travers des interventions politiques et programmatiques, complétant les initiatives existantes pour la promotion de la paix dans et à travers l'éducation, comme le programme d'Éducation en compétences pour la vie courante (LSE) de début 2007 (qui inclut l'enseignement de compétences de promotion de la paix et l'éducation pour la paix comme des valeurs clé).

Le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie (MOEST) a depuis développé les stratégies et activités suivantes pour la mise en œuvre du programme :

- le développement et la dissémination d'une politique sectorielle sur l'éducation pour la paix ;
- le développement de matériaux d'éducation pour la paix ;
- la formation des cadres du secteur en l'éducation pour la paix ;
- la formation des enseignants en l'éducation pour la paix, pour renforcer la provision du contenu curriculaire préexistant (comme l'éducation aux compétences pour la vie courante) ;
- la création de Clubs pour la paix dans les écoles et la provision d'orientations de gestion ;
- des activités sociales de proximité pour promouvoir la paix dans les communautés et renforcer les relations entre écoles et communautés ;
- des initiatives d'aide sociale pour promouvoir la compassion et l'empathie parmi les apprenants ;
- des activités environnementales, comme des pépinières, la plantation et le soin des arbres dans les écoles et sur des terrains communautaires ;
- l'intégration de thèmes sur la paix dans la musique, le théâtre et les sports ;
- des interventions psychosociales en appui aux enseignants et apprenants affectés par le conflit ;
- la promotion du dialogue communautaire à travers l'éducation ;
- une campagne nationale d'éducation pour la paix dans les écoles en amont des élections de 2013 ; et
- le partage d'expériences et d'expertise à travers la Cellule inter-pays de qualité (ICQN).

## Résultats

Le secteur éducation a désormais un cadre politique intégral pour renforcer la contribution sectorielle à la consolidation de la paix dans et à travers l'éducation : i) par l'éducation pour la paix, les jeunes sont équipés de compétences qui leur permettent de vivre dans une société plurielle ; ii) la capacité des enseignants à enseigner les compétences pour la vie courante, pour la paix et la résolution des conflits s'est vue renforcée ; iii) le programme d'éducation pour la paix a renforcé les liens entre écoles et communautés ; et iv) les campagnes ont fourni aux enfants et jeunes une voix quant à l'avenir de leur pays.

## Leçons apprises

Le secteur éducation fournit clairement un puissant point d'entrée pour la promotion de la consolidation de la paix. Toutefois, les interventions curriculaires seules ne sont pas suffisantes pour promouvoir la consolidation de la paix à travers l'éducation. Les ministères de l'éducation doivent se focaliser sur les politiques, systèmes et structures éducatifs, en vue de les rendre plus sensibles au conflit. La consolidation de la paix à travers l'éducation dépend en grande partie de la bonne volonté politique et de partenariats entre le ministère de l'éducation et de nombreux acteurs, dont d'autres ministères sectoriels, la société civile et les partenaires au développement.



*Formation d'enseignants à l'éducation pour la paix*



*Campagne scolaire de plantation en zone de paix*



*L'ancien Président passant la torche de la paix aux enfants pour la partager avec la nation*



*Session de thérapie artistique sur les perceptions du conflit des enfants, dans le District du Tana Delta*

Source : Département d'État à l'éducation, Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie, juillet 2014 (version éditée).

## **11 : L'ÉDUCATION POUR TOUS A ZANZIBAR – Les défis de la provision d'éducation dans une région semi-autonome**

L'archipel de Zanzibar, à environ 40 km de la côte continentale de la Tanzanie, comprend deux îles principales (Unguja et Pemba) et un certain nombre d'îlots, distribués en 5 régions, 10 districts et 50 circonscriptions. La population était de 1,3 million en 2012, croissant à un taux de 2,8 % par an, dont 18,6 % sont d'âge primaire, 51,6 % sont des femmes et 53,7 % vivent en milieu rural. Zanzibar a rejoint la Tanganyika en 1964 pour former la République Unie de Tanzanie, mais maintient une autonomie sur toute question non liée à l'union, à travers un État (le gouvernement révolutionnaire de Zanzibar), un parlement (la Chambre des représentants), un judiciaire et un exécutif (le Conseil révolutionnaire) propres.

Zanzibar a ainsi un Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MoEVT) indépendant, et fournit 12 ans d'éducation de base obligatoire (2 ans de préscolaire, 6 ans de primaire et 4 ans de collège). Dans le cadre de la Politique d'éducation de 2006, qui vise à accroître l'accès et l'équité tout comme d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation, plusieurs programmes ont été lancés et mis en œuvre avec la collaboration des partenaires au développement (la Banque mondiale, USAID, l'Agence de développement internationale suédoise, l'UNESCO, UNICEF, la BADEA et d'autres).

### **Action et résultats**

Objectif 1 : Depuis que l'éducation préscolaire est devenue obligatoire pour tous les enfants de 4 à 5 ans, l'accès a augmenté rapidement : le TBS a augmenté de 13 % en 2001 à 33 % en 2013. En plus des classes préscolaires offertes par les écoles primaires, le nombre de centres préprimaires a augmenté de 121 en 2001 à 278 en 2014, grâce principalement à l'investissement du secteur privé. La Politique de santé de 2010 a par ailleurs contribué à réduire les taux de mortalité infantile sur 2002-10, de 141 à 73 décès par 1 000 naissances vivantes, suite à l'immunisation systématique et à une nutrition améliorée. Outre l'état inadéquat de l'infrastructure et des contextes d'apprentissage, particulièrement dans les centres communautaires, le secteur de la DPE fait face à un défi spécifique en termes de la faible qualification des encadreurs du préscolaire, en l'absence d'une formation appropriée. Le MoEVT prévoit de créer des centres de formation en DPE dédiés, de proposer des formations à travers les instituts existants et de définir des critères d'accès minimaux, ainsi que de développer des cours de mise à niveau pour les encadreurs existants dans le cadre de la formation continue.

Objectif 2 : L'éducation primaire s'est étendue à travers la construction de nouvelles écoles et la réfection de salles de classe existantes par l'État, ainsi que la finalisation de salles de classe par les communautés et la provision d'une éducation de la seconde chance pour les jeunes déscolarisés. En conséquence, le taux net de scolarisation au primaire a augmenté de 76 % à 84 % et le taux de survie jusqu'en 7<sup>ème</sup> année, de 74 % à 80 %. Néanmoins, des défis significatifs demeurent, impactant la performance des élèves, dont : i) la composition des classes (surpeuplées du fait de l'approche pédagogique des grandes classes avec plusieurs enseignants par classe et la double rotation) ; ii) une carence d'enseignants de mathématiques et sciences ; iii) un faible temps d'enseignement, du fait de

l'absentéisme des enseignants ; iv) des taux d'abandon et de travail infantile dans les zones côtières ; et v) une faible couverture de l'éducation inclusive, du fait que certains enseignants la perçoivent comme une charge supplémentaire et de la carence en matériaux adaptés aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. La construction de logements d'enseignants dans les écoles est à promouvoir pour réduire leur temps de transit (certains vivent à une distance de jusqu'à 40 km) et augmenter le temps de contact en classe, et des campagnes de sensibilisation parentale encourageront la scolarisation opportune des enfants pour s'assurer de l'atteinte de la SPU.

Objectif 3 : Pour cet objectif, Zanzibar s'est focalisé sur : i) l'éducation en compétences pour la vie courante, à travers l'introduction de différentes approches au niveau des écoles (l'éducation par les pairs, les initiatives de communication *Sara*, les études d'éthique morale et environnementales), le développement d'un manuel unique et commun de compétences pour la vie courante et le déploiement de conseillers pédagogiques ; et ii) l'apprentissage tout au long de la vie, pour améliorer la formation technique et professionnelle, surtout pour les jeunes déscolarisés. L'EFTP a été promue à travers une politique spécifique de formation professionnelle en 2005, la création d'une instance pour la formation professionnelle et la construction de deux centres modèles de formation, en 2009.

Divers défis continuent de freiner les progrès cependant. L'absence d'une politique nationale de compétences pour la vie courante, d'enseignement dédié, et d'activités extracurriculaires et de clubs appropriés au niveau des écoles, limitent son développement correct et son appropriation par les enseignants. Par ailleurs, la provision intégrée et coordonnée de l'EFTP est faible, puisque les instituts dépendent de divers ministères (d'agriculture, de la santé, de l'eau, du commerce et du tourisme), l'alignement des formations avec les besoins du marché du travail est insuffisant, du fait de l'évaluation initiale partielle et de la mise en œuvre partielle de la politique, et la formation est surtout théorique et académique, du fait des ressources très limitées des instituts de formation.

Objectif 4 : L'alphabétisme adulte (15 ans et plus) s'est nettement amélioré, de 72 % en 2002 à 83 % en 2010 (88 % pour les hommes contre 77 % pour les femmes), mais est bien plus élevé dans les districts urbains (94 %) que ruraux (62 % dans les districts de Micheweni et Mkoani, malgré de nettes améliorations). Le taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) a baissé cependant, de 85 % à 75 %, en particulier du fait de l'abandon et de la déscolarisation élevés, surtout en milieux ruraux. En réponse, le gouvernement a introduit l'éducation de la seconde chance, offrant aux enfants de 9 à 13 ans un cours d'une année (une version condensée du programme primaire de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>ème</sup> année) pour permettre leur réintégration dans l'enseignement formel, et aux enfants de 14 ans et plus, trois ans de formation dans divers domaines (confection, électricité, menuiserie, NTIC, etc.) avant leur intégration aux instituts de formation professionnelle pour l'acquisition de compétences additionnelles d'entrepreneuriat.

Objectif 5 : Des progrès considérables ont été accomplis en matière d'équité à Zanzibar, grâce aux politiques et orientations qui soulignent tous l'égalité des droits et opportunités, indépendamment du genre, de l'ethnicité et du statut socioéconomique. En particulier, plusieurs initiatives ont ciblé l'éducation des filles, dont la provision de classes unisexe dans certaines écoles, des camps de science pour les filles et la nomination d'un point focal genre au sein du MoEVT, contribuant à l'atteinte de la



parité de genre à tous les niveaux, du préscolaire au secondaire. De plus, l'éducation inclusive pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux a été introduite. Les filles sont toujours sous-représentées à l'enseignement supérieur cependant, et un écart de genre persistant existe en matière de la performance des élèves au brevet du secondaire et au baccalauréat, du fait d'abandons, de mariages précoces, de harcèlement sexuel, du manque d'environnements d'apprentissage propices et sûrs, et de politiques de genre inappropriés.

**Objectif 6** : La qualité a été grandement améliorée grâce à une approche intégrale : i) la revue des curricula sur la base de compétences, du préscolaire au secondaire ; ii) la passation de marchés de matériels pédagogiques et didactiques, inclus de manuels scolaires (tous les enfants en ont un désormais) et d'équipements de laboratoire ; iii) l'introduction de programmes de mise à niveau des enseignants, la création de l'Université d'État de Zanzibar et l'usage effectif des centres d'enseignant pour améliorer la performance ; iv) le développement de standards d'éducation de base, pour faciliter le suivi effectif, renforcer la gestion à tous les niveaux et s'assurer que les normes internationales sont respectées ; v) l'évaluation continue de la performance des élèves, à travers des examens ; et vi) l'amélioration des installations scolaires pour les rendre sûrs et propices à l'apprentissage, en particulier à travers de nouvelles latrines et la provision d'eau potable.

Certains défis perdurent cependant, comme la réorganisation des classes pour réduire les doubles rotations, l'augmentation du temps effectif d'apprentissage et l'amélioration de la couverture du curriculum, et l'expansion continue des infrastructures d'apprentissage, notamment les bibliothèques et laboratoires.

## **Conclusion**

Une forte volonté et engagement politiques, couplés à l'appui et au dévouement de tous les acteurs du secteur, ont permis à Zanzibar d'étendre la provision de l'éducation de la petite enfance, de renforcer l'accès au primaire, d'améliorer le taux de transition vers le secondaire, de créer des environnements scolaires plus propices à l'apprentissage, d'instituer un système d'assurance qualité à travers le suivi renforcé par un organe autonome d'inspections, d'intégrer les problématiques de genre aux fonctions clé du MoEVT, de fournir des opportunités égales aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, et de réduire l'analphabétisme.

Toutefois, le système éducatif de Zanzibar continue de faire face à certains défis clé :

- l'élimination de disparités persistantes entre régions et districts, en particulier en EPPE et en alphabétisme ;
- l'amélioration des conditions d'apprentissage pour les rendre plus propices, à travers la meilleure provision de latrines, d'eau potable et de matériels pédagogiques appropriés ;
- le renforcement du système de suivi-évaluation, qui n'est toujours pas pleinement effectif ni cohérent ; et
- la meilleure coordination des services éducatifs aux niveaux des régions et districts, en particulier pour l'harmonisation des instituts de formation d'enseignants.

## Annexes

### Annexe 1 : Coordination Mondiale de l'EPT

Suite au Forum de Dakar, la plupart des pays de l'ASS ont élaboré des plans sectoriels décennaux de développement de l'éducation et des plans EPT, souvent fusionnés en un seul document. Cependant, leur mise en œuvre a été compliquée par le retard considérable constaté dans leur élaboration, l'insuffisance notoire de ressources financières et humaines de qualité ainsi que le manque d'expérience des pays en matière de conception, de mise en œuvre, et de suivi-évaluation des plans sectoriels. Pour apporter un appui technique complémentaire aux pays, les partenaires au développement ont élaboré et mis en œuvre leurs propres programmes de développement du secteur.

Il a donc logiquement été nécessaire de concevoir des mécanismes et structures de coordination et de suivi-évaluation de manière à rendre la mise en œuvre efficace et efficiente, pour mettre en cohérence tous les acteurs impliqués dans le processus et pour harmoniser leurs interventions. Vu la multiplicité des structures et des acteurs, ainsi que leurs modes d'opération sur le terrain et les contextes spécifiques variables des pays, cette coordination a constitué un défi de taille. Pour y répondre, un ensemble d'initiatives a été lancée aux niveaux mondial, régional et national.

#### Coordination Internationale

##### Groupe de haut niveau sur l'EPT

L'UNESCO, en sa qualité d'agence leader du secteur éducation, a été chargé au moment du Forum de Dakar de créer et piloter un Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour Tous (GHN-EPT). Ce groupe est un organe de décision, d'orientation et de coordination des actions de l'EPT au plus haut niveau, regroupant des représentants des gouvernements, des agences de développement, des Nations Unies, de la société civile et du secteur privé. Il vise le renforcement de la volonté politique et la mobilisation de moyens techniques et financiers pour l'EPT, et rend compte du respect des engagements pris à Dakar en 2000 par la communauté internationale.

Ce groupe reçoit l'appui d'un groupe technique, qui formule des propositions sur les grandes orientations à suivre ainsi que des recommandations dans des domaines jugés prioritaires pour l'action collective. Les discussions au sein de ces deux organes ont été largement nourries par les rapports mondiaux de suivi de l'EPT (GMR – *Global Monitoring Report*), publiés par une autorité indépendante basée au siège de l'UNESCO, qui font le point sur les progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs tous les ans.

Sur 2001-11, le Groupe de travail a tenu dix sessions, dont trois en ASS : à Abuja, Nigeria (2002) ; à Dakar, Sénégal (2007) ; et à Addis-Abeba, Éthiopie (2010). Cette dernière session a reconnu certaines lacunes et dysfonctionnements dont souffre le groupe, préalablement mis en lumière par de

nombreuses études<sup>25</sup>, et donnant lieu à la Déclaration d'Addis-Abeba, qui vise sa redynamisation. Les principaux dysfonctionnements notés touchent à :

- la coordination de l'EPT, jugée peu réceptive aux besoins exprimés par les pays ;
- la fragmentation des mécanismes de coordination et des initiatives existants ;
- le manque de clarté du rôle assigné à chaque partenaire et agence leader, dû en grande partie aux divergences dans leurs priorités respectives ; et
- la faible d'interaction entre les objectifs de l'éducation et ceux, plus larges, de développement des pays.

### Panel Consultatif International (IAP)

Le panel regroupe une vingtaine de représentants d'organisations clés impliquées dans des activités de coordination de l'EPT. Il a été créé en 2007 par le Directeur Général de l'UNESCO dans le but de mener des consultations tout au long de l'année, préparer et faire le suivi les sessions des groupes précités, et prodiguer des conseils à l'UNESCO sur la coordination de l'EPT.

### Initiative E-9

L'Initiative E-9 a été lancée par l'UNESCO en collaboration avec d'autres agences de coordination de l'EPT à New Delhi en 1993, lors du Sommet des Neuf Pays à Population Élevée. Il offre un cadre et un réseau de dialogue politique, de partage d'informations et de suivi pour les neuf pays membres, qui comprennent deux de l'ASS (le Nigeria et l'Éthiopie).

## **Coordination nationale et régionale**

### Coordination nationale

Au niveau pays, les mécanismes de coordination varient selon les défis posés par l'EPT et les priorités qui en découlent. Typiquement, ces mécanismes comprennent : i) un coordinateur EPT ; ii) un forum national EPT, composé des parties prenantes du secteur éducation, en rapport avec le forum régional EPT ; iii) un groupe local de coordination de bailleurs (qui peut être en lien avec le PME) ; iv) une entité de coordination gouvernement-partenaires au développement ; et v) l'équipe pays des Nations Unies. Les exemples de certains pays de l'ASS comme le Kenya et le Mozambique démontrent que la coordination efficace de l'EPT, ou de l'éducation de manière générale, a permis de catalyser l'appui aux efforts nationaux, de développer les systèmes éducatifs et d'encourager le progrès vers l'atteinte des objectifs de l'EPT.

---

<sup>25</sup> Voir par exemple : « Reviving the Global Education Compact - Four Options for Global Education Funding » (D. Bermingham, Center for Global Development, USA, 2010) ; « Strategies for Financing of Education - A Global View » (N. Burnett, Results for Development Institute, 2010) ; et « Enhancing Effectiveness of EFA Coordination » (UNESCO, 2010).

## Coordination régionale

Le mandat des structures régionales et sous régionales comprend la coordination des réseaux appropriés, la définition et le suivi d'objectifs régionaux et sous régionaux, le plaidoyer, le dialogue politique, la promotion des partenariats, la coopération technique, le partage de meilleures pratiques et de leçons apprises, le suivi et le reportage pour la reddition des comptes, ainsi que la promotion de la mobilisation de ressources. Ces structures prennent généralement la forme de Forums régionaux de l'EPT, qui devraient non seulement mettre en réseau les Forums nationaux et les organisations régionales et sous régionales, mais également favoriser l'implication des partenaires principaux de l'EPT.

## Comité de Pilotage et de Coordination de la Grande Poussée (*Big Push*)

En 2012, fort des recommandations de la Déclaration d'Addis-Abeba, une conférence a été tenue à Johannesburg dans le but de redynamiser la coordination régionale de l'EPT en ASS. La participation a été large, avec les représentants de 36 pays d'ASS, des communautés économiques régionales, des agences des Nations Unies, de l'Union Africaine, du Parlement Africain, de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), de la CONFEMEN, du Forum Africain des Femmes Éducatrices (FAWE), du Réseau Africain de Campagne pour l'Éducation pour Tous (ANCEFA) et de diverses ONG internationales.

Suite à cette rencontre, un comité de coordination sous régional, restreint et simple, composé de l'UNESCO Dakar, UNICEF, le FNUAP, l'ADEA, la CONFEMEN, FAWE et ANCEFA a été créé. Ses actions ont abouti au lancement d'une initiative dénommée « Grande Poussée » (*Big Push*). L'initiative a eu pour objectif principal d'appuyer les pays volontaires à élaborer et mettre en œuvre des cadres d'accélération de l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs de l'EPT, sélectionnés par les pays, à horizon 2015. Ces cadres d'accélération devaient avoir fait l'objet d'une demande d'appui de l'UNESCO et de ses partenaires pour leur mise en œuvre. Neuf pays ont souscrit à l'initiative : l'Angola, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad, le Lesotho, le Swaziland, la Zambie et l'Ouganda. Une deuxième vague était programmée, concernant une douzaine de pays, mais l'initiative ne s'est pas poursuivie.

## **Instances d'appui technique**

### Le Partenariat Mondial pour l'Éducation (anciennement l'Initiative *Fast-Track*)<sup>26</sup>

Le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), anciennement connu comme l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'EPT (EFA-FTI) fut établi en 2002 pour accélérer les progrès vers l'atteinte de la scolarisation primaire universelle à horizon 2015. Le PME s'est développé de 7 pays en développement partenaires en 2002, à 59 pays en 2014, dont 39 de l'ASS. Ses membres incluent

---

<sup>26</sup> Cette partie s'inspire de <http://www.unesco.org/new/en/unesco/partners-donors/the-actions/education/cooperation-with-the-world-bank-in-the-framework-of-gpe-global-partnership-for-education/> et <https://www.globalpartnership.org/about-GPE> (consultés le 25 octobre 2014).

également des institutions multilatérales (l'UNESCO, UNICEF et la Banque Mondiale), des donateurs bilatéraux, des fondations, des organisations d'enseignants, des organisations de la société civile, des groupes locaux d'éducation et le secteur privé. C'est le 4<sup>ème</sup> bailleur le plus important pour l'éducation de base dans les pays à faibles et moyens revenus, fournissant des financements et une assistance technique pour appuyer le développement et la mise en œuvre de plans sectoriels d'éducation de couverture universelle et de qualité.

Le PME aide les partenaires à surmonter les obstacles auxquels les enfants déscolarisés font face, aidant les pays à construire des écoles sûres et accessibles, où ils peuvent apprendre et atteindre leur potentiel. L'approche du PME vise à renforcer les capacités des pays en développement à évaluer leurs priorités éducatives et à mieux investir dans l'avenir de leurs enfants, à travers l'élaboration de solutions innovatrices, d'approches à la communication et le partage des connaissances entre partenaires.

*Mission du PME : Dynamiser et coordonner l'action menée au niveau mondial pour dispenser une éducation de qualité à tous les enfants, en donnant la priorité aux plus pauvres et aux plus vulnérables.*

Outre l'accroissement du financement et de l'appui à l'éducation dans les pays membres, les domaines de prédilection du PME incluent : soutenir l'éducation dans les États fragiles ou touchés par des conflits ; promouvoir l'éducation des filles ; renforcer les compétences de base en calcul et en lecture dans le primaire ; et améliorer la qualité de l'enseignement à travers l'efficacité des enseignants, par un effort de formation, de recrutement, de rétention et d'appui.

Le PME a fait l'objet d'une évaluation à mi-parcours et ses résultats ont été jugés satisfaisants dans l'ensemble. Le changement de nom en septembre 2011, du FTI au PME, reflète les leçons apprises par le FTI pour mieux capitaliser les forces du partenariat, en particulier en termes de collaboration, d'harmonisation et des mécanismes d'appui au niveau des pays. Malgré le changement de paradigme qui a eu lieu avec la nouvelle image de marque, le PME étant davantage porté à cibler les pays dans le plus grand besoin alors que le FTI ciblait ceux ayant élaboré un plan sectoriel « crédible », le pacte du PME fait un lien explicite entre un appui accru des bailleurs pour l'éducation, et la performance politique et la redevabilité des résultats des pays bénéficiaires. De fait, le PME vise à accélérer les progrès vers les objectifs de l'EPT à travers la promotion de :

- L'efficacité accrue du développement et l'efficience accrue de l'aide à l'éducation de base ;
- Des plans sectoriels d'éducation solides ;
- Un financement national de l'éducation qui soit adéquat et durable ;
- Des augmentations soutenues de l'aide pour l'éducation de base ; et
- Une redevabilité accrue pour les résultats du secteur.

L'engagement fort avec le PME sur la période 2000-15 de l'EPT est un des points saillants de la coopération de l'UNESCO avec la Banque Mondiale, qui héberge le PME.

## CONFEMEN et SACMEQ

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et la *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) produisent des outils techniques de suivi de la performance des systèmes éducatifs des pays francophones et anglophones de l'ASS, à travers l'évaluation des apprentissages des élèves. Ces outils ont créé des bases de connaissances inestimables sur la qualité de l'éducation, permettant d'améliorer l'état des connaissances sur les progrès en matière d'atteinte des objectifs de l'EPT depuis 2000, de comparer les performances des systèmes éducatifs et d'aider les structures de coordination et de mise en œuvre de l'EPT à prendre des décisions et à définir des orientations et des réformes tendant à impulser l'atteinte de ses objectifs.

Le programme PASEC effectue trois types d'évaluations : i) les évaluations diagnostiques, qui se basent sur un échantillon d'élèves de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année du primaire ; ii) les évaluations thématiques, qui traitent le plus souvent de la question des enseignants et se basent sur un échantillon de maîtres ; et iii) le suivi des carrières scolaires des élèves du primaire, qui se focalisent sur les questions de redoublement et d'abandon. Depuis sa création il y a deux décennies, le PASEC a mené 35 évaluations nationales dans près d'une vingtaine de pays en Afrique.

Le SACMEQ est un consortium de seize ministères d'éducation de pays de l'Afrique Australe et d'Afrique de l'Est. Il a été créé en 1995, sous l'impulsion de l'IIEP/UNESCO, comme cadre commun de mesure de la qualité de l'éducation, pour renforcer les capacités de planification et améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation. Depuis 2000, les cycles d'évaluation SACMEQ II, III et IV, ont fourni de précieuses données permettant d'axer les réformes de l'éducation sur les domaines traditionnels de la lecture et des mathématiques, mais aussi sur les conditions de scolarisation et leur impact sur les résultats des élèves, les connaissances des élèves et des enseignants sur le VIH&SIDA et sur la diminution des disparités de genre dans les résultats d'apprentissage.

En outre, cette situation a permis de tisser des rapports de confiance, de coopération et de partenariat entre les acteurs des systèmes éducatifs des pays de l'ASS. En tout état de cause, les enquêtes PASEC et SACMEQ ont permis, dans bien de cas, d'attirer l'attention des différentes structures de coordination de l'EPT tant au niveau international, régional que national sur les dysfonctionnements et les lacunes constatés dans l'atteinte des objectifs, et à prendre les mesures correctives nécessaires.

Cependant, même si les responsables de ces deux grands programmes ont travaillé à un rapprochement au cours des quinze dernières années, l'incapacité à produire des mesures relativement communes des apprentissages au niveau du continent, voire, plus simplement, à esquisser un programme global d'évaluation des apprentissages des élèves en ASS, constitue un des échecs de l'EPT sur la période.

## **Initiatives et programmes de coopération internationale pour l'EPT<sup>27</sup>**

Outre le PME, le cadre d'action de Dakar a permis la naissance et la redynamisation d'un certain nombre d'autres initiatives et programmes de coopération internationale, visant à promouvoir l'éducation de base pour tous. Ces initiatives et programmes ont eu une résonance certaine en Afrique subsaharienne, jouant un rôle important tout au long des quinze dernières années, tant en termes de plaidoyer et de mobilisation sociale, qu'au niveau de la reddition des comptes des décideurs politiques et des agences d'aide au développement, par rapport aux engagements pris lors du Forum de Dakar.

Certains programmes se sont développés au point de devenir des ressources incontournables pour tous les acteurs impliqués dans la poursuite de l'EPT :

- Le Réseau international sur l'éducation en situation d'urgence (INEE), né du programme phare créé après le Forum de Dakar, a permis le développement d'outils standard pour adresser les besoins d'éducation dans les situations d'urgence qui ont secoué la région.
- L'Initiative inter-institutions des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), qui a mené des actions porteuses de promotion de l'éducation des filles et la documentation de bonnes pratiques dans ce domaine.
- Le Programme inter-agences sur l'impact du VIH&SIDA, qui a appuyé les systèmes éducatifs dans la lutte contre la pandémie en Afrique subsaharienne.
- L'Éducation avant tout (*Education First*), lancé en 2012 par le Secrétaire Général de l'ONU, a le but d'accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le développement relatifs à l'éducation. Il vise également à mettre l'éducation, sa qualité, sa pertinence et sa puissance transformatrice, au cœur de l'agenda mondial de développement post-2015, en réunissant des fonds supplémentaires et suffisants par une action soutenue de plaidoyer international.

## **Initiatives de plaidoyer et de dialogue politique**

### Décennies des Nations Unies et de l'Union Africaine

L'intérêt de ces décennies est incontestablement le potentiel de sensibilisation de l'opinion publique à un problème mondial crucial. Ceci, à son tour permet de focaliser l'action et la coopération internationale sur celui-ci, de mobiliser un certain engagement politique et de nouveaux acteurs, de renforcer l'efficacité de mise en œuvre des programmes concernés, et de mobiliser des nouvelles ressources.

Sur la période depuis le Forum de Dakar, trois nouvelles décennies touchant directement à l'EPT ont été lancées :

- La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-12)
- La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-14)
- La Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-15)

---

<sup>27</sup> Voir le Rapport Mondial de suivi de l'EPT 2013/2014 « Enseigner et Apprendre : Atteindre la qualité pour tous » (UNESCO, 2014).

Au cours de la Décennie pour l’alphabétisation, la conception des pays de l’alphabétisation a évolué, s’éloignant dans de nombreux cas du concept traditionnel au profit de « l’alphabétisme fonctionnel », avec des politiques et programmes concrets pour répondre à diverses exigences du monde contemporain. Par ailleurs, le rôle du secteur privé et de la société civile s’est développé, fournissant des services innovants, organisant un dialogue politique, et contribuant à la sensibilisation et la mobilisation de ressources. Les universités, les instituts de recherche et les parlementaires se sont aussi avérés être des partenaires clés. Le programme LIFE (*Literacy for Empowerment*), lancé par l’UNESCO en 2005, a permis d’accompagner 18 pays Afrique subsaharienne dont le taux d’alphabétisme était inférieur à 50 % ou dont la population d’adultes illettrés étaient d’au moins 10 millions, dans la réalisation d’analyses diagnostiques et la formulation de politiques et stratégies nationales d’alphabétisation<sup>28</sup>.

La Décennie pour l’éducation au service du développement durable avait pour but d’intégrer les principes et pratiques du développement durable à tous les aspects de l’éducation et de l’apprentissage, afin de promouvoir des sociétés plus durables et justes pour tous. L’évaluation finale réalisée en 2014 souligne que la réorientation des politiques, des programmes et des plans d’éducation pour intégrer le développement durable est un processus déjà bien engagé dans la plupart des États membres ayant présenté un rapport, y compris en Afrique subsaharienne. Inversement, l’éducation, la sensibilisation du public et la formation sont désormais des stratégies incontournables dans tout plan national pour le développement durable.

La Seconde décennie de l’éducation pour l’Afrique a été lancée par l’Union Africaine selon sa vision où chaque citoyen contribuerait à la construction d’un continent intégré, prospère et en paix, faisant suite à la première décennie de 1997-2006. L’évaluation à mi-parcours indique qu’une des limites rencontrées est le fait que les communautés économiques régionales, que sont les principaux organes exécutifs de l’UA, ne disposent pas toutes d’unités d’éducation fonctionnelles, limitant leurs possibilités d’appui et de suivi de la mise en œuvre de la Décennie.

### Le rôle des ONG

Les organisations internationales non gouvernementales (OING) ont joué un rôle important dans les campagnes en faveur de l’éducation, et ce depuis le Forum de Dakar, où ils ont pesé sur les débats et la formulation des six objectifs de l’EPT. Cette participation des OING dans les efforts internationaux en faveur de l’EPT s’est notamment traduite par la mise en place d’un réseau cohérent et indépendant d’ONG nationales et internationales ayant un agenda commun dans le domaine de l’EPT, et par l’accroissement de la visibilité et de l’attention accordée à l’éducation de base au sein de la communauté internationale, notamment lors des débats des pays du G7 sur le financement de l’EPT. Les OING ont ainsi forgé une place pour la société civile dans la planification et le suivi des politiques d’éducation aux niveaux national et international, qui constitue désormais une force considérable au service de l’EPT.

---

<sup>28</sup> « Mise en œuvre du plan d’action International pour la Décennie des Nations Unies pour l’Alphabétisation et recommandations spécifiques pour la période qui suivra la Décennie » (UNESCO, 2013).



En reconnaissance de leur rôle, l'UNESCO a créé un cadre de consultation avec les ONG, la Consultation Collective des ONG sur l'EPT (CCNGO/EFA). Ce mécanisme vise à assurer l'engagement et la participation de la société civile dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des stratégies de développement de l'éducation, et à faciliter la réflexion, le dialogue permanent et des actions conjointes entre les ONG et l'UNESCO dans le domaine de l'EPT. À l'heure actuelle, le réseau comprend près de 300 ONG membres à travers le monde. Ses représentants sont invités aux rencontres régionales et mondiales de l'EPT, y compris celles du Groupe de travail et du Groupe de haut niveau. La Campagne mondiale pour l'éducation est une des principales ONG, créée en 1999. Ses membres appartiennent à un vaste éventail d'organisations de société civile à l'échelle nationale, régionale et internationale, à des syndicats d'enseignants ou des mouvements de défense des droits de l'enfant, et s'attachent à promouvoir l'éducation en tant que droit fondamental.

En Afrique subsaharienne, les réseaux les plus actifs dans la mobilisation pour les objectifs de l'EPT sont le Réseau Africain de Campagne pour l'Éducation pour Tous (ANCEFA) et le Forum africain des femmes éducatrices (FAWE). Ces réseaux participent aux travaux du groupe de travail sur l'EPT et aux réunions de la CCONG/EPT.

#### Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)

L'ADEA est avant tout un forum de dialogue politique sur l'éducation et la formation en Afrique. Cette association, créée en 1988 pour renforcer la coopération inter-agences, est petit à petit devenue une institution panafricaine. En 2008, le bureau de son ministre a été fusionné avec celui de la COMEDAF (Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union Africaine), conformément à la décision du 10<sup>ème</sup> Sommet de l'Union Africaine en Janvier 2008. Après seize ans passés au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEPE), l'ADEA est hébergée depuis 2008 par la Banque Africaine de Développement.

Les parties prenantes de l'ADEA interagissent à travers un réseau de groupes de travail, de réflexion, d'échange d'expériences et de recherche/action sur les problématiques d'éducation prioritaires. Depuis le Forum de Dakar, l'ADEA a tenu cinq réunions biennales et triennales et plus d'une vingtaine de réunions ministérielles sur des thèmes tels que les enseignants contractuels, la qualité de l'éducation, l'enseignement post-primaire, l'emploi des jeunes, et les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable.

Ces groupes de travail ont permis la publication d'un large éventail de ressources documentaires sur la période de l'EPT, développées de manière collaborative, allant d'études de cas rétrospectives des expériences nationales à des manuels pratiques destinés aux techniciens et aux décideurs politiques. Les cinq pôles de qualité inter-pays, créés plus récemment, sont davantage tournés vers le renforcement des capacités et le partage de connaissances entre pairs techniciens et décideurs, s'attaquant aux défis de l'éducation et la protection de la petite enfance, et de l'enseignement des mathématiques et des sciences, entre autres.

L'évaluation du programme de l'ADEA réalisée en 2010 souligne que dans leur grande majorité, les groupes de travail sont efficaces pour ce qui est d'apporter une assistance technique et de contribuer au développement en Afrique de leurs domaines thématiques respectifs. Cependant, le principal défi

auquel doit faire l'institution, à l'instar de beaucoup d'autres œuvrant dans le même créneau, est la nécessité de démontrer plus clairement le rôle essentiel du dialogue politique dans l'atteinte d'un changement durable pour l'éducation en Afrique.

### CONFEMEN et SACMEQ

La CONFEMEN œuvre pour la promotion de l'éducation et de l'enseignement et la formation techniques et professionnels dans ses 44 États membres, dont 25 se trouvent en Afrique subsaharienne. Basée en Afrique, la CONFEMEN se veut un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité entre les pays du Nord et du Sud qui partagent une langue commune. Outre le programme PASEC (voir ci-dessus), ses missions principales sont l'information mutuelle, la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun et la concertation entre ministres et experts. Elle cherche à dégager des positions communes et à formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation.

Au fil des années, le SACMEQ aussi est devenu un forum majeur d'échange d'expériences et d'expertise et de dialogue politique pour l'éducation, basé notamment sur les données empiriques dérivées de ses évaluations de la performance et de la qualité des systèmes éducatifs.

### **Conclusion**

Les engagements internationaux pris à Dakar en 2000 se sont traduits par un élan certain au niveau de l'Afrique subsaharienne, notamment à travers le relais d'initiatives et de partenariats initiés au niveau international. Un ensemble d'actions endogènes concertées a également été initié, s'appuyant le plus souvent sur des organisations et institutions préexistantes, à qui le Forum de Dakar a impulsé un souffle nouveau, grâce à des objectifs communs fédérateurs et un encouragement à davantage de collaboration intellectuelle et technique.

Une des principales forces des programmes et organisations citées a été leur capacité à capter l'attention des sociétés civiles nationales et régionales pour consolider leurs efforts autour d'actions concertées, visant d'une part à réclamer aux décideurs qu'ils tiennent leurs engagements en matière d'éducation et de d'alphabétisation, d'autre part à évaluer les efforts accomplis et le chemin à parcourir, et enfin à relayer ces bilans dans toutes les instances de suivi de l'EPT.

Malheureusement, peu d'évaluations permettent d'identifier les initiatives les plus efficaces et les mesures à mettre en place pour renforcer leur impact en ASS. Il est en effet difficile d'établir les relations entre les initiatives internationales et leurs impacts au niveau des pays. Il est aussi difficile d'établir comment, pendant la mise en œuvre de l'EPT, les pays ont pu répliquer les expériences, bonnes pratiques et leçons apprises, pour se focaliser sur l'atteinte d'un ou plusieurs des objectifs de l'EPT. Dans le même ordre d'idée, il est compliqué d'établir de manière convaincante si les ressources ont été suffisantes, si elles ont été bien utilisées et quel impact réel elles ont eu sur la coordination et la mise en œuvre des actions tendant à l'atteinte des objectifs de l'EPT. Toujours est-il que la coordination a une dimension technique et politique à la fois, qui amplifie la complexité de l'exercice.

En ce qui concerne l'ASS, les constats suivants peuvent néanmoins être faits :

- Les recommandations formulées par le groupe de haut niveau et le groupe technique d'EPT n'ont pas eu l'écho requis au niveau des pays, ce qui a rendu difficile leur intégration dans les plans sectoriels et a de ce fait entravé leur mise en œuvre ;
- L'engagement politique en faveur de l'EPT a manqué de force dans beaucoup de pays d'ASS ;
- Un déficit de communication entre les différents niveaux de coordination (mondial, régional et national) est constaté, handicapant le partage d'idées, de bonnes pratiques et d'expériences prometteuses ainsi que leur mise en œuvre au niveau national ;
- La structure de coordination régionale n'a pas été pleinement efficace, ce qui a entravé la dissémination des recommandations aux niveaux sous régional et national ;
- Au niveau national, bien que les structures de coordination nationale de l'EPT aient été mises en place, leur fonctionnement a été inadéquat ;
- De nombreux plans nationaux d'EPT ont été élaborés, mais leur mise en œuvre a été lourdement compromise, faute de ressources humaines et financières ;
- Les revues des plans, stratégies et programmes sectoriels ont souvent manqué de régularité, et leurs résultats n'ont pas été pleinement exploités ; et
- La multiplicité des structures de pilotage et de coordination a été un facteur contribuant considérablement à leur relative inefficience.

## Annexe 2 : Tableaux de données – indicateurs clés pour l’EPT

Pays	Objectif 1 : EPPE				Objectif 2 : SPU			
	TBS préscolaire (%)				TAP (%)			
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2000	33,0	2012	78	2000	87,1	2009	94,8
Angola	2000	27,0	2011	89,6	2001	37,0	2010	48,5
Bénin	2001	3,0	2012	11,6	2001	40,3	2012	71,5
Botswana	2005	15,0	2007	15,8	2000	91,3	2009	94,7
Burkina Faso	2000	2,0	2012	3,5	2001	27,4	2012	54,9
Burundi	2000	1,0	2012	5	2001	24,3	2012	62,2
Cameroun	2000	12,0	2012	29,8	2000	51,4	2012	72,8
Cabo Verde	2000	54,0	2012	74,7	2000	103,2	2012	99,4
Comores	2000	2,0	2010	5,1	2002	61,8	2010	63,2
Congo	2000	3,0	2012	13,8	2000	49,0	2012	73,0
Côte d'Ivoire	2000	3,0	2012	4,8	2000	49,0	2012	60,9
Djibouti	2000	1,0	2012	6,6	2001	31,0	2012	83,2
Érythrée	2000	5,0	2012	12,6	2000	38,0	2012	31,2
Éthiopie	2000	2,0	2012	17,7	2001	19,3	2012	54,5
Gabon	2000	15,0	2011	35,3	2002	74,4	2005	86,0
Gambie	2003	17,0	2010	36,4	2001	70,6	2012	72,4
Ghana	2000	50,0	2012	113,9	2001	68,0	2012	98,2
Guinée	2003	8,0	2011	15,1	2000	32,1	2012	61,5
Guinée équatoriale	2000	27,0	2012	53,5	2001	46,1	2012	54,8
Guinée Bissau	2000	3,0	2010	5	2000	26,0	2010	62,0
Kenya	2000	43,0	2009	52,4	2000	74,0	2006	96,0
Lesotho	2000	19,0	2010	35,7	2000	63,0	2012	71,2
Libéria	2000	58,0	2008	141	2000	21,2	2011	65,2
Madagascar	2000	3,0	2011	10,7	2001	35,6	2012	69,5
Malawi	2000	2,0	2007	23	2000	62,6	2011	47,6
Mali	2000	2,0	2011	4,9	2000	32,0	2012	58,7
Maurice	2000	91,0	2012	112,6	2000	104,1	2012	99,1
Mozambique					2000	16,6	2012	54,9
Namibie	2000	36,0	2006	30,1	2000	77,0	2012	90,0
Niger	2000	1,0	2012	6,9	2000	18,4	2012	55,5
Nigéria	2001	8,0	2010	13,4	2003	77,4		
Ouganda			2010	14,7	2001	61,5	2011	55,0
RCA	2002	2,0	2011	5,7	2002	31,0	2012	45,3
RDC	2000	1,0	2012	4,3	2001	29,0	2012	72,8
R. U. de Tanzanie	2003	27,0	2012	39,7	2001	62,9	2012	87,5
Rwanda	2000	3,0	2012	14,5	2000	20,7	2012	75,0
Sao Tomé et Príncipe	2001	37,0	2012	61,8	2002	64,2	2011	115,8
Sénégal	2000	3,0	2012	13,8	2000	39,1	2012	60,5
Seychelles	2000	139,0	2011	92,8	2000	112,9		
Sierra Leone	2000	4,0	2012	9,2	2000	45,0	2012	72,4
Somalie								
Soudan du Sud							2009	8,0
Swaziland	2004	16,0	2011	25,9	2000	61,7	2011	76,3
Tchad	2003	1,0	2012	1,5	2000	22,4	2012	35,3
Togo	2000	2,0	2012	17,4	2000	63,2	2012	79,0
Zambie					2000	63,0	2012	94,2
Zimbabwe	2003	43,0			2001	89,2	2003	80,0
Afrique de l'Ouest	15*	9,0	14*	16,4	14*	42,5	14*	67,7
Afrique de l'Est	10*	14,1	11*	25,3	11*	45,0	9*	63,2
Afrique Australe	5*	24,9	3*	69,3	9*	68,8	8*	76,2
Afrique Centrale	10*	6,4	10*	13,1	10*	34,1	9*	64,0
Afrique subsaharienne	40*	11,1	38*	19,9	44*	46,8	40*	66,6

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

Pays	Objectif 3 : Besoins éducatifs des jeunes				Objectif 4 : Alphabétisme adulte			
	Taux d'achèvement du secondaire 1er cycle (%)				Taux d'alphabetisme des adultes de 15 ans et + (%)			
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2000	77,0	2004	78,0	2005	87,1	2011	93,0
Angola	2002	17,8			2001	67,4	2011	70,4
Bénin	2001	17,6	2011	40,8	2002	34,7	2010	42,4
Botswana	2000	88,8	2007	84,2	2003	81,2	2011	85,1
Burkina Faso	2001	8,0	2012	19,9	2003	21,8	2007	28,7
Burundi	2001	9,1	2012	20,2	2000	59,3	2010	67,2
Cameroun	2003	22,2	2011	52,5	2001	67,9	2010	71,3
Cabo Verde	2001	61,0	2012	85,6	2000	74,8	2011	84,9
Comores	2002	27,1	2010	34,0	2004	72,4	2011	75,5
Congo	2000	30,0	2012	51,0	2004	84,4	2007	86,8
Côte d'Ivoire	2000	26,8	2012	33,8	2000	48,7	2011	56,9
Djibouti	2002	20,5	2012	55,2				
Érythrée	2000	24,5	2012	33,3	2002	52,5	2011	68,9
Éthiopie	2001	11,0	2012	25,7	2004	35,9	2007	39,0
Gabon	2001	34,0	2005	48,0	2004	77,4	2011	89,0
Gambie	2001	41,5	2012	64,7	2000	36,8	2011	51,1
Ghana	2000	52,6	2012	66,5	2000	57,9	2009	71,5
Guinée	2000	14,3	2011	31,5	2003	29,5	2010	25,3
Guinée équatoriale	2002	31,9	2012	33,9	2000	87,0	2011	94,2
Guinée Bissau	2000	13,0	2010	35,0	2000	37,0	2011	55,3
Kenya	2003	22,0	2006	50,3	2000	73,6	2010	87,4
Lesotho	2000	26,0	2012	41,7	2001	82,2	2010	89,6
Libéria	2000	13,0	2011	42,0	2004	52,0	2010	60,8
Madagascar	2001	13,0	2012	33,4	2000	70,7	2009	64,5
Malawi	2002	20,0	2011	19,1	2005	69,9	2010	74,8
Mali	2000	16,0	2011	43,1	2003	24,0	2011	33,4
Maurice	2000	76,1	2012	84,3	2000	84,3	2011	88,8
Mozambique	2000	3,9	2012	23,7	2003	48,2	2010	56,1
Namibie	2000	53,0	2012	58,0	2001	85,0	2010	88,8
Niger	2001	4,0	2012	13,2	2001	9,4	2007	30,4
Nigéria	2003	34,8	2007	28,4			2010	61,3
Ouganda	2000	14,9	2011	27,0	2002	68,1	2010	73,2
RCA	2002	7,0	2012	13,0	2000	48,6	2011	56,6
RDC	2001	18,0	2012	41,9	2001	67,2	2010	66,8
R. U. de Tanzanie	2001	7,5	2012	43,4	2002	69,4	2010	73,2
Rwanda	2001	9,0	2012	37,7	2000	64,9	2010	71,1
Sao Tomé et Príncipe	2003	19,8	2011	45,2			2009	72,2
Sénégal	2000	13,8	2012	34,8	2002	39,3	2009	49,7
Seychelles	2001	104,3	2008	112,5	2002	91,8	2011	91,8
Sierra Leone	2000	24,0	2012	55,6	2004	34,8	2011	43,3
Somalie			2007	8,6	2004	24,0		
Soudan du Sud			2009	1,0			2009	27,0
Swaziland	2000	33,3	2011	45,2	2000	79,6	2011	87,8
Tchad	2000	8,6	2012	16,0	2000	25,7	2011	35,4
Togo	2000	21,6	2012	41,9	2000	53,2	2011	60,4
Zambie	2000	25,9	2011	62,4	2002	69,1	2010	71,2
Zimbabwe	2002	51,0					2011	83,6
Afrique de l'Ouest	14*	23,2	14*	39,0	12*	38,9	13*	53,6
Afrique de l'Est	11*	13,9	9*	31,3	8*	71,9	9*	77,2
Afrique Australe	8*	27,2	6*	34,0	6*	74,2	9*	81,1
Afrique Centrale	10*	17,5	8*	38,6	7*	60,4	9*	69,2
Afrique subsaharienne	43*	18,6	37*	35,3	33*	57,9	40*	68,6

Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

Pays	Objectif 5 : Parité et égalité				Objectif 6 : Qualité de l'éducation					
	IPS Primaire (Indice)				Élèves de 5ème obtenant le score minimum au PASEC (%)**			Élèves de 6ème obtenant le score minimum au SACMEQ (%)**		
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Lecture	Math.	Année	Lecture	Math.
Afrique du Sud	2000	0,95	2012	0,95				2007	51,7	30,9
Angola			2010	0,81						
Bénin	2000	0,69	2012	0,91	2005	26,4	30,4			
Botswana	2000	1,00	2009	0,96				2007	75,8	43,7
Burkina Faso	2000	0,71	2012	0,96	2007	38,2	52,7			
Burundi	2000	0,80	2012	1,01	2009	53,4	66,4			
Cameroun	2000	0,85	2012	0,89	2005	71,2	63,5			
Cabo Verde	2000	0,97	2012	0,90						
Comores	2000	0,85	2012	0,91						
Congo	2000	0,93	2012	1,10	2007	37,4	43,6			
Côte d'Ivoire	2000	0,75	2012	0,86	2009	38,2	25,4			
Djibouti	2000	0,73	2012	0,91						
Érythrée	2000	0,82	2012	0,86						
Éthiopie	2000	0,65	2012	0,93						
Gabon	2000	1,00	2011	0,97	2006	84,0	70,4			
Gambie	2000	0,87	2012	1,06						
Ghana	2000	0,93	2012	0,95						
Guinée	2000	0,69	2012	0,84						
Guinée équatoriale	2000	0,95	2012	0,99						
Guinée Bissau	2000	0,67	2010	0,87						
Kenya	2000	0,99	2009	0,98				2007	80,2	61,6
Lesotho	2000	1,04	2012	0,97				2007	47,5	18,9
Libéria	2000	0,72	2011	0,92						
Madagascar	2000	0,96	2012	1,00						
Malawi	2000	0,96	2012	1,04				2007	26,7	8,3
Mali	2000	0,74	2012	0,90						
Maurice	2000	1,00	2012	0,99				2007	78,8	73,2
Mozambique	2000	0,75	2012	0,92				2007	56,5	25,9
Namibie	2000	0,98	2012	0,97				2007	61,3	18,4
Niger	2000	0,69	2012	0,85						
Nigéria	2000	0,80	2010	0,91						
Ouganda	2000	0,94	2011	1,02				2007	54,2	25,1
RCA	2001	0,68	2012	0,75						
RDC	2002	0,78	2012	0,89	2010	48,0	64,4			
R. U. de Tanzanie	2000	0,99	2012	1,04				2007	89,9	57,0
Rwanda	2000	0,97	2012	1,02						
Sao Tomé et Príncipe	2001	0,94	2012	1,00						
Sénégal	2000	0,86	2012	1,09	2007	45,6	62,0			
Seychelles	2003	1,01	2011	1,06				2007	78,1	57,7
Sierra Leone	2001	0,68	2012	1,00						
Somalie			2007	0,55						
Soudan du Sud			2011	0,66						
Swaziland	2000	0,94	2011	0,90				2007	93,0	55,6
Tchad	2000	0,61	2012	0,78	2010	37,2	42,4			
Togo	2000	0,78	2012	0,92	2010	26,6	42,7			
Zambie	2000	0,93	2012	1,00				2007	27,4	8,2
Zimbabwe	2000	0,97	2006	0,99				2007	62,8	42,7
Afrique de l'Ouest	15*	0,77	15*	0,93						
Afrique de l'Est	11*	0,90	12*	0,95						
Afrique Australe	9*	0,95	8*	0,97						
Afrique Centrale	9*	0,84	10*	0,82						
Afrique subsaharienne	44*	0,85	45*	0,94						

Source : Base d'indicateurs de l'IIEP/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

\*\* Pour le PASEC, 40 % de bonnes réponses ; pour le SACMEQ, Niveau 4 (Lecture : « sait lire et est capable de faire le lien entre des informations situées dans différentes parties du texte et les interpréter » ; Mathématiques : « est capable de traduire l'information verbale et/ou graphique des problèmes arithmétiques. Est capable de se servir correctement des différentes opérations arithmétiques »).

Pays	IAD/EPT (Indice)				Taux d'achèvement du secondaire 2nd cycle (%)			
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2000	80,6	2012	88,9	2000	47,9	2004	43,9
Angola			2011	43,6				
Bénin	2000	22,0	2012	44,6	2001	6,4	2011	19,5
Botswana	2000	82,1	2011	84,7	2000	44,6	2007	53,7
Burkina Faso	2000	13,7	2012	32,1	2001	2,7	2012	6,5
Burundi	2000	27,1	2012	56,8	2001	2,7	2012	5,9
Cameroun	2000	45,6	2012	60,1	2002	9,0	2011	25,0
Cabo Verde	2000	81,4	2012	83,6	2001	33,8	2012	52,1
Comores	2000	53,0	2012	57,9	2002	16,4	2010	32,9
Congo	2000	55,0	2012	69,6	2000	15,0	2012	21,8
Côte d'Ivoire	2000	32,3	2012	45,2	2000	11,1	2012	20,3
Djibouti					2002	7,6	2012	26,7
Érythrée	2000	31,3	2012	35,9	2001	9,0	2011	13,9
Éthiopie	2000	14,2	2012	36,1	2005	3,0	2010	5,7
Gabon	2000	69,8	2011	82,1	2001	17,0	2005	25,0
Gambie	2000	39,8	2012	51,4	2001	16,0	2012	30,3
Ghana	2000	52,3	2012	77,2	2000	14,3	2012	39,6
Guinée	2000	17,3	2012	29,6	2000	5,9	2011	18,0
Guinée Équatoriale	2000	55,7	2012	66,1			2012	25,6
Guinée Bissau	2000	17,4	2011	45,6	2000	5,0	2010	22,0
Kenya	2000	66,7	2010	87,7	2003	21,0	2005	23,0
Lesotho	2000	63,9	2012	73,4	2000	14,0	2012	28,8
Libéria	2000	21,3	2011	51,7	2000	17,4	2011	29,6
Madagascar	2000	42,4	2012	59,6	2001	5,3	2012	15,0
Malawi	2000	57,2	2012	51,0	2000	17,4	2012	15,2
Mali	2000	16,3	2012	34,0	2000	6,0	2011	12,3
Maurice	2000	89,5	2012	91,3	2000	27,8	2012	52,0
Mozambique	2000	18,9	2012	44,4	2000	1,2	2012	9,8
Namibie	2000	74,6	2012	84,2	2000	29,4	2012	36,7
Niger	2000	6,9	2012	30,1	2000	2,5	2012	3,1
Nigéria					2003	25,8		
Ouganda	2000	54,7	2011	55,5	2000	5,8	2011	9,9
RCA	2000	58,1	2012	72,7	2002	2,0	2012	6,7
RDC	2000	23,2	2012	34,0	2001	16,0	2012	22,3
R. U. de Tanzanie	2001	31,6	2012	57,8	2001	3,0	2012	4,5
Rwanda	2000	32,0	2012	65,6	2001	7,0	2008	13,0
Sao Tomé et Príncipe			2012	81,2	2003	12,0	2011	12,3
Sénégal	2000	27,7	2012	43,7	2000	6,3	2012	18,2
Seychelles	2000	93,6	2011	91,2	2001	88,0	2008	86,5
Sierra Leone	2000	23,3	2012	49,0	2000	15,0	2012	34,1
Somalie							2007	3,8
Soudan du Sud			2011	8,4				
Swaziland	2000	60,8	2011	71,5	2000	24,0	2011	33,9
Tchad	2000	11,7	2012	22,5	2000	5,9	2012	14,6
Togo	2000	41,3	2012	58,8	2000	4,8	2012	19,3
Zambie	2000	55,7	2012	77,4	2000	12,0	2011	28,1
Zimbabwe	2000	84,4	2011	76,2	2002	6,0		
Afrique de l'Ouest	14*	26,7	14*	49,7	14*	8,7	14*	20,4
Afrique de l'Est	10*	42,1	11*	58,0	10*	10,1	7*	9,7
Afrique Australe	9*	63,9	9*	71,6	8*	10,2	6*	17,7
Afrique Centrale	8*	35,1	10*	55,6	8*	12,0	8*	20,1
Afrique subsaharienne	41*	38,3	44*	57,1	40*	10,2	35*	17,2

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

Pays	Effectifs de l'EFTP comparé au secondaire (%)				Élèves de l'EFTP pour 100 000 habitants			
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2000	4,8	2012	5,1	2000	442	2012	471
Angola	2000	19,8	2010	29,9	2000	505	2010	1 917
Bénin	2000	8,9	2011	7,7	2000	308	2011	659
Botswana	2000	6,5	2007	5,3	2000	601	2007	496
Burkina Faso	2000	8,0	2012	4,0	2000	135	2012	169
Burundi	2003	8,3	2012	4,2	2001	77	2010	246
Cameroun	2003	18,7	2012	21,0	2000	909	2011	1 918
Cabo Verde	2001	2,4	2012	2,7	2000	209	2012	331
Comores	2000	0,4	2005	0,4	2000	21	2012	53
Congo	2000	12,4	2012	10,1	2000	739	2012	792
Côte d'Ivoire	2000	6,8	2012	5,0	2000	275	2012	255
Djibouti	2000	6,7	2012	4,2	2000	173	2012	314
Érythrée	2000	0,9	2012	1,3	2000	32	2012	41
Éthiopie	2000	1,3	2012	15,1	2000	12	2012	342
Gabon	2000	7,1	2009	3,3	2000	520	2009	377
Gambie			2010	9,6			2010	727
Ghana	2000	1,3	2012	3,9	2000	75	2012	315
Guinée	2003	1,4	2012	5,0	2000	145	2012	291
Guinée équatoriale	2000	5,9			2000	236		
Guinée Bissau	2000	3,0	2010	1,1	2000	71	2010	55
Kenya	2000	0,5	2009	0,5	2000	29	2009	39
Lesotho	2000	1,8	2010	2,0	2000	71	2010	125
Libéria	2000	33,3	2011	7,4	2000	1 558	2011	431
Madagascar	2005	4,6	2012	2,0	2005	155	2012	125
Malawi			2007	2,2			2007	35
Mali	2000	12,8	2012	20,0	2000	312	2012	1 298
Maurice	2000	9,5	2012	9,0	2000	842	2012	923
Mozambique	2000	16,2	2012	4,4	2000	110	2012	128
Namibie								
Niger			2012	5,9	2001	182	2012	146
Nigéria			2007	4,3			2007	178
Ouganda	2000	5,1	2008	5,0	2000	116	2008	178
RCA			2012	11,0	2001	136	2012	85
RDC	2001	9,7	2012	3,1	2002	871	2012	1 115
R. U. de Tanzanie	2002	26,7	2012	18,8			2012	526
Rwanda	2000	24,7	2011	12,2	2000	414	2012	549
Sao Tomé et Príncipe	2002	5,1	2011	7,8	2002	261	2011	551
Sénégal	2000	1,8	2008	4,1	2000	45	2008	196
Seychelles								
Sierra Leone	2001	20,5	2010	8,0	2001	499	2009	480
Somalie								
Soudan du Sud	2000	8,5	2009	5,9			2009	33
Swaziland	2001	0,6			2001	32		
Tchad	2000	2,4	2012	1,5	2000	26	2012	55
Togo	2000	5,8	2011	5,1	2000	313	2011	528
Zambie								
Zimbabwe								
Afrique de l'Ouest	12*	6,2	13*	6,9	13*	235	13*	421
Afrique de l'Est	8*	2,6	8*	6,9	8*	83	9*	292
Afrique Australe	5*	5,1	3*	4,9	5*	366	3*	375
Afrique Centrale	10*	20,7	9*	18,3	10*	694	9*	1 147
Afrique subsaharienne	35*	8,3	33*	9,6	36*	356	34*	606

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.



Étudiants du supérieur pour 100 000 habitants				
Pays	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2000	1 420	2006	1 536
Angola	2002	84	2010	339
Bénin	2000	377	2011	1 079
Botswana	2000	608	2006	857
Burkina Faso	2000	97	2012	411
Burundi	2000	103	2010	355
Cameroun	2000	439	2011	1 103
Cabo Verde	2000	185	2012	2 344
Comores	2000	129	2012	975
Congo	2000	458	2012	906
Côte d'Ivoire	2000	676	2009	708
Djibouti	2000	30	2011	653
Érythrée	2000	105	2010	210
Éthiopie	2000	103	2012	756
Gabon	2001	622	2009	1 471
Gambie	2000	97	2010	447
Ghana	2005	559	2012	1 164
Guinée	2000	153	2012	782
Guinée équatoriale	2000	194		
Guinée Bissau	2000	38	2010	351
Kenya	2000	285	2009	422
Lesotho	2000	241	2012	1 243
Libéria	2000	1 525	2008	408
Madagascar	2000	198	2012	405
Malawi	2000	34	2011	79
Mali	2000	192	2012	655
Maurice	2000	1 024	2012	3 240
Mozambique	2000	64	2011	462
Namibie	2001	691	2008	934
Niger	2001	64	2012	139
Nigéria	2003	931	2005	997
Ouganda	2000	230	2011	824
RCA	2000	176	2012	277
RDC	2000	214	2012	778
R. U. de Tanzanie	2001	68	2012	374
Rwanda	2000	121	2012	673
Sao Tomé et Príncipe	2002	120	2011	1 040
Sénégal	2003	472	2010	711
Seychelles			2012	114
Sierra Leone	2000	163	2011	451
Somalie				
Soudan du Sud			2009	283
Swaziland	2000	445	2011	735
Tchad	2000	75	2011	202
Togo	2000	281	2012	1 015
Zambie	2000	243	2005	229
Zimbabwe	2000	371	2012	685
Afrique de l'Ouest	13*	338	13*	719
Afrique de l'Est	10*	160	11*	609
Afrique Australe	8*	203	5*	444
Afrique Centrale	10*	224	9*	680
Afrique subsaharienne	41*	217	38*	636

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

Pays	IPS du secondaire 1er cycle (Indice)		IPS du secondaire 2nd cycle (Indice)		IPS au supérieur (Indice)	
	Année	Donnée	Année	Donnée	Année	Donnée
Afrique du Sud	2012	0,97	2012	1,12		
Angola	2010	0,26	2010	0,12	2010	0,82
Bénin	2011	0,68	2011	0,43		
Botswana						
Burkina Faso	2012	0,86	2012	0,56	2012	0,48
Burundi	2012	0,80	2012	0,57	2010	0,53
Cameroun	2012	0,95	2012	0,90	2011	0,73
Cabo Verde	2012	1,04	2012	1,34	2012	1,33
Comores						
Congo	2012	0,98	2012	0,60	2012	0,63
Côte d'Ivoire	2012	0,68	2012	0,63		
Djibouti	2012	0,79	2012	0,74	2011	0,67
Érythrée	2012	0,79	2012	0,75	2010	0,38
Éthiopie	2012	0,88	2012	0,77	2012	0,46
Gabon						
Gambie	2012	1,03	2012	0,90		
Ghana	2012	0,94	2012	0,86	2012	0,59
Guinée	2012	0,65	2012	0,56	2012	0,36
Guinée équatoriale	2012	0,94	2012	0,75		
Guinée Bissau	2010	0,69	2010	0,67		
Kenya						
Lesotho	2012	1,35	2012	1,41	2012	1,42
Libéria	2011	0,83	2011	0,76		
Madagascar	2012	0,98	2012	0,93	2012	0,92
Malawi	2012	0,91	2012	0,75	2011	0,65
Mali	2012	0,79	2012	0,56	2012	0,41
Maurice	2012	1,07	2012	1,14	2012	1,28
Mozambique	2012	0,91	2012	0,91	2011	0,60
Namibie	2012	1,12	2012	1,15		
Niger	2012	0,69	2012	0,46	2012	0,39
Nigéria						
Ouganda	2011	0,90	2011	0,68	2011	0,27
RCA	2012	0,50	2012	0,57	2012	0,36
RDC	2012	0,67	2012	0,54	2012	0,54
R. U. de Tanzanie	2012	0,90	2012	0,47	2012	0,55
Rwanda	2012	1,13			2012	0,78
Sao Tomé et Príncipe	2011	1,17	2011	1,10	2012	0,82
Sénégal	2012	0,98	2012	0,79	2010	0,57
Seychelles	2011	1,03	2011	1,20	2012	3,09
Sierra Leone	2012	0,91	2012	0,75		
Somalie						
Soudan du Sud						
Swaziland	2011	0,97	2011	0,99	2011	0,99
Tchad	2012	0,50	2012	0,36	2011	0,24
Togo	2012	0,66	2012	0,42	2012	0,27
Zambie	2011	0,85	2011	0,92		
Zimbabwe					2012	0,77
Afrique de l'Ouest	14*	0,83	14*	0,75	8*	0,64
Afrique de l'Est	9*	0,96	8*	1,01	9*	0,81
Afrique Australe	7*	1,01	7*	1,07	5*	0,99
Afrique Centrale	9*	0,78	9*	0,58	8*	0,63
Afrique subsaharienne	39*	0,88	38*	0,84	30*	0,73

Source : Base d'indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar.

Note : \* Nombre de pays considérés pour le calcul de l'indicateur par région et pour l'Afrique subsaharienne.

## **Annexe 3 : Considérations méthodologiques**

### **Période couverte par le rapport**

Ce rapport d'évaluation, élaboré à partir de juillet 2014, constitue une évaluation quasiment finale du niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT à un an du terme fixé en 2000, de 2015. Cependant, compte tenu du temps de production et de publication des statistiques nationales, le rapport examine de fait les progrès vers l'EPT au cours de la période 2000 à 2012.

### **Source des données**

Le rapport a une nature participative, souhaitant refléter et valoriser au mieux les situations et progrès de chaque pays. Ainsi, dans le traitement des données, la priorité a été accordée aux politiques nationales. L'analyse s'appuie sur deux types de source d'informations : les statistiques nationales d'éducation, qui constituent la principale source de données pour les Sections 1 et 2 du rapport ; et les réponses des pays à des questionnaires administrés en 2012 et 2014, la principale source pour les Sections 3 et 4.

Les indicateurs présentés sont donc calculés en privilégiant les données issues directement des pays (comme les données démographiques), complété par les données de l'Institut Statistique de l'UNESCO et d'autres institutions. Ils reflètent pour chaque pays la structure effective de son système éducatif (par exemple, la durée du cycle primaire retenu pour le calcul du taux d'achèvement du primaire pourra être de 5 ans, 6 ans, 7 ans ou 8 ans, selon le pays – voir l'Annexe 5).

### **Analyse par région**

L'analyse par régions (Afrique de l'Ouest, Afrique de l'Est, Afrique Australe et Afrique Centrale) présente plusieurs limitations, notamment : i) les caractéristiques des pays au sein d'une même région sont très diverses, ce qui limite la représentativité des moyennes ; ii) certaines analyses pouvant être menées au niveau des pays ne peuvent l'être au niveau des régions du fait du caractère non systématique de la collecte de données spécifiques (comme les enquêtes ménages, ou les données sur les apprentissages ou l'alphabétisme) ; iii) lorsque les données ne sont pas disponibles pour l'ensemble des pays d'une même région, ou sont disponibles pour différents pays en début et en fin de période, les moyennes sont encore moins probantes.

Le travail de production statistique au niveau des régions restreint donc fortement le choix des indicateurs disponibles. En conséquence, dans le cadre des Sections 1 et 2 de cette étude, les approches suivantes ont été adoptées pour le calcul des moyennes :

- Des dates proches des dates de référence (la donnée pays la plus ancienne de 2000 à 2003 pour le début de période, et la donnée pays la plus récente de 2009 à 2012 pour la fin de période) sont utilisées pour conserver un taux de couverture des pays relativement élevé, et ainsi maximiser la représentativité géographique.

- Les indicateurs intégrant un élément démographique ont été calculés au niveau régional en pondérant les données démographiques nationales (les taux brut de scolarisation, d'accès et de survie par exemple), alors que les indicateurs systémiques (part des dépenses courantes de l'État allouée à l'éducation par exemple) correspondant à une moyenne arithmétique simple des pays pour lesquelles l'information est disponible.
- Les moyennes simples ne sont calculées que si au moins un tiers des pays d'une région ou de l'ASS dispose de données, et il est clairement signalé qu'elles sont indicatives lorsqu'elles se basent sur moins de la moitié des pays. Ainsi, les comparaisons temporelles ne sont fournies que quand au moins le tiers des pays rentre dans le calcul de chaque moyenne aussi bien en début de période qu'en fin de période, et toute divergence significative dans le nombre des pays considérés dans les moyennes de début et de fin de période est également signalée.
- Les moyennes pondérées ne prennent en compte les données de certains pays dont le poids démographique est très important au sein d'une région que si ces données sont disponibles aussi bien en début qu'en fin de période, afin de ne pas fausser les comparaisons temporelles : le Nigéria pour l'Afrique de l'Ouest, l'Éthiopie pour l'Afrique de l'Est, l'Afrique du Sud pour l'Afrique Australe et la RDC pour l'Afrique Centrale, pays qui représentent au moins le tiers des populations des régions respectives.

Il est important de garder ces considérations à l'esprit lors de la revue des résultats présentés.

Le nombre de réponses aux questionnaires pays (voir ci-dessous) n'a pas permis une représentativité suffisante au niveau des régions pour permettre une analyse désagrégée au titre des Sections 3 et 4, de dégager des analyses sensées et différenciées, ou d'identifier des points de convergence ou des tendances. Par ailleurs, toutes les questions de l'enquête de 2014 étaient de portée nettement nationale, sans considérer les avis des pays par rapport à la performance éducative au niveau régional. Dans ces sections, l'analyse est donc réalisée au titre de l'Afrique subsaharienne dans son ensemble.

### **Précisions par objectif EPT**

Objectif 1 : Les informations disponibles pour le sous-secteur de l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), qui concerne les 0-8 ans, se limitent le plus souvent à l'enseignement préscolaire. Cependant, même à ce niveau d'enseignement, la rareté des informations ne permet pas d'envisager des indicateurs assez fins pour prendre en compte le type d'institutions créées (de la simple garderie à l'enseignement préscolaire véritable) et surtout de vérifier en quoi une même appellation recouvre des institutions semblables d'un pays à l'autre. Ces statistiques, et même les travaux conduits sur la base d'enquêtes ménages, permettent encore plus rarement l'analyse des caractéristiques du public d'élèves accueilli. Finalement, il faut aussi considérer que les familles et communautés jouent un rôle important dans l'EPPE informel, qui ne sera pas reflété par les indicateurs retenus.

Objectif 2 : Dans de nombreux pays les premières mesures mises en œuvre en soutien au développement de l'enseignement primaire (gratuité ou extension de la gratuité par exemple), ont généré des problèmes d'entrées à des âges tardifs (liés en partie au phénomène de rattrapage) ou précoces qui font que les taux brut de scolarisation mélangent plusieurs cohortes d'enfants. Dans ces

conditions, l'indicateur peut adopter des valeurs supérieures à 100 %, et une valeur de 100 % ne signifie pas nécessairement que tous les enfants d'une même cohorte ont accès à l'école.

Objectif 3 : L'énoncé de l'Objectif 3 est relativement ambigu, ce qui rend plus difficile une traduction statistique précise de son atteinte.

Objectif 5 : Si les disparités de genre peuvent sembler relativement modestes au regard de celles associées aux différences de milieux géographiques et de niveaux de richesse des familles, il n'est cependant pas possible de rendre compte de l'évolution de ces disparités économiques et géographiques, faute de données pour la majorité des pays.

Objectif 6 : Les évaluations du SACMEQ sont périodiques, intégrant tous les pays partenaires à une même date avec des épreuves communes destinées à mesurer les compétences en lecture et en mathématiques des élèves de 6<sup>ème</sup> année du primaire. Le niveau de compétence de base est le Niveau 4 (en lecture : sait lire et est capable de faire le lien entre des informations situées dans différentes parties du texte et les interpréter ; en mathématiques : est capable de traduire l'information verbale et/ou graphique des problèmes arithmétiques et de se servir correctement des différentes opérations arithmétiques).

Les évaluations PASEC sont plus analytiques et davantage centrées sur la recherche des facteurs de la qualité au niveau national. Elles offrent néanmoins une comparabilité entre pays du fait de certaines épreuves communes aux évaluations nationales des enfants en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années du primaire. Le seuil de compétences est situé à 40 % de bonnes réponses, les élèves étant en dessous étant considérés en échec scolaire.

Ces évaluations offrent une assez bonne comparabilité entre pays, mais les données sont obtenues à des dates différentes et leur représentativité au niveau de certaines régions est limitée. Les données du SACMEQ III (2007) couvrent les 9 pays de l'Afrique Australe et 5 des 13 pays de l'Afrique de l'Est (deux pays supplémentaires, Madagascar et les Comores, participent au PASEC), alors que les résultats des programmes PASEC VII, VIII et IX (2004-2010) offrent des données pour 5 des 15 pays de l'Afrique de l'Ouest, et 6 des 10 pays de l'Afrique Centrale.

### **Analyse des réponses pays aux enquêtes EPT**

Pour renforcer la légitimité des réponses aux questionnaires, les pays ont été encouragés à former ou réunir des équipes sectorielles pour les traiter, réunissant des membres du ministère de l'éducation nationale, des représentants de la société civile et des représentants des partenaires techniques et financiers.

Du fait de l'échantillon réduit de réponses au questionnaire de 2014, l'analyse des Sections 3 et 4 s'est également appuyée sur les réponses au questionnaire 2012. L'échantillon global est donc composé de 36 pays. Cependant, du fait de la différence dans la structure, portée, et questions des deux enquêtes, différents échantillons sont exploités pour différentes sections et parties du rapport :

- A. Échantillon de 21 pays (soit proche de la moitié des pays de l'ASS) pour toutes les variables numériques (les questions fermées à échelle de réponse) du questionnaire 2014, soit tous les pays ayant répondu à ces questions.

- B. Échantillon de 36 pays pour la majorité des variables texte, soit tous les pays ayant répondu à ces questions en 2014 (21 pays) et tous les autres pays ayant répondu au questionnaire 2012 (15 pays). Les réponses au questionnaire de 2012 des pays ayant aussi répondu en 2014 ne sont donc pas traitées dans l'ensemble.
- C. Échantillon de 34 pays pour les objectifs prioritaires à l'avenir (question 1.5 du questionnaire 2012 – voir la Section 4), soit tous les pays ayant répondu à cette question. En effet, les réponses à la question 3.2 du questionnaire 2014 n'étaient pas exploitables.

Échantillon A (Questionnaire 2014)	Échantillon B	Échantillon C (Questionnaire 2012)
Angola	Afrique du Sud (Q. 2012)	Afrique du Sud
Benin	Angola (Q. 2014)	Angola
Botswana	Bénin (Q. 2014)	Bénin
Burkina Faso	Botswana (Q. 2012)	Botswana
Burundi	Burkina Faso (Q. 2014)	Burkina Faso
Cameroun	Burundi (Q. 2012)	Burundi
(Congo*)	Cameroun (Q. 2014)	Cameroun
Côte d'Ivoire	Cabo Verde (Q. 2012)	Cabo Verde
	Congo (Q. 2012)	Congo
	Côte d'Ivoire (Q. 2014)	Côte d'Ivoire
	Érythrée (Q. 2012)	Érythrée
	Gabon (Q. 2012)	Gabon
Gambie	Gambie (Q. 2014)	Gambie
Ghana	Ghana (Q. 2014)	Ghana
	Guinée (Q. 2012)	Guinée
	Guinée Bissau (Q. 2012)	Guinée Bissau
Kenya	Kenya (Q. 2014)	Kenya
Lesotho	Lesotho (Q. 2014)	Lesotho
Libéria	Libéria (Q. 2014)	Libéria
	Malawi (Q. 2012)	Malawi
Mali	Mali (Q. 2014)	
Maurice	Maurice (Q. 2014)	
Namibie	Namibie (Q. 2014)	Namibie
Niger	Niger (Q. 2014)	Niger
	Nigéria (Q. 2012)	Nigéria
Ouganda	Ouganda (Q. 2014)	Ouganda
R. U. de Tanzanie	R. U. de Tanzanie (Q. 2012)	R. U. de Tanzanie
	RDC (Q. 2012)	RDC
Sao Tomé et Príncipe	Sao Tomé et Príncipe (Q. 2014)	Sao Tomé et Príncipe
Sénégal	Sénégal (Q. 2014)	Sénégal
	Seychelles (Q. 2012)	Seychelles
	Sierra Léone (Q. 2012)	Sierra Léone
Swaziland	Swaziland (Q. 2014)	Swaziland
	Tchad (Q. 2012)	Tchad
	Togo (Q. 2012)	Togo
	Zambie (Q. 2012)	Zambie
<b>Taille de l'échantillon : 21 *</b> <b>Nombre de réponses : 22</b>	<b>Taille de l'échantillon: 36</b>	<b>Taille de l'échantillon : 34</b> <b>Nombre de réponses : 34</b>

Note : \* En réponse au questionnaire de 2014, le Congo a utilisé un format libre, ne permettant pas sa prise en compte dans l'analyse des réponses de l'échantillon A.

L'analyse des questions fermées (échantillon A) a consisté en la compilation de *notations* moyennes pour chaque facteur considéré dans le questionnaire (questions 1.1 à 1.7 et 2.1 à 2.10 – voir l'Annexe 4), qui reflètent aussi bien le nombre de pays ayant émis un avis favorable ou défavorable, que leur degré d'approbation/désapprobation. Ces notations ont été ajustées pour les non-réponses à la taille de l'échantillon (21 pays).

Ces notations, basées sur les réponses formulées selon une échelle d'appréciation de -3 à +3, permettent une interprétation des résultats purement comparative, leur valeur en soi n'ayant pas de signification particulière.

Dans la dépouille des réponses aux questionnaires de 2014, un certain nombre de contraintes ont été rencontrées :

- Question 3.1 : la question a été mal interprétée, la majorité des pays ayant indiqué 3 ou 4 réponses (consolidation, poursuite, réajustement, gestion des conséquences), rendant les résultats inexploitable.
- Question 3.2 : une seule variable a été créée pour la colonne *Horizon temporel*, puisque les dates indiquées varient rarement et peu par cycle.
- Question 3.3 : les réponses sur le *Coût annuel des politiques* est de valeur pour l'analyse par pays, mais les montants ne sont pas comparables ni cumulables, chaque pays ayant un contexte de développement de son système éducatif distinct, des populations fort variables, etc. De plus, l'échantillon de réponses effectives n'est constitué que de 7 pays. Ces réponses ne sont donc pas traitées.


## Annexe 4 : Questionnaire Pays

### Questionnaire EPT 2014

#### Section 1 : La réalisation des objectifs d'éducation Pour Tous (EPT)

##### 1.1 Concernant la politique EPT dans son ensemble

- Globalement, les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000 ?

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familiales	Mobilisation Administration (éducation)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance 	Sans objet									

- ##### 1.2 Concernant l'objectif 1 de l'EPT (Education et protection de la petite enfance), les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000 ?

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familiales	Mobilisation Administration (éducation)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance 	Sans objet									

Commentaire libre sur la politique nationale relative à l'objectif 1 sur la période (réussites/échecs/leçons tirées pour l'avenir...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**1.3 Concernant l'objectif 2 (Education primaire universelle), les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000 ?**

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familles	Mobilisation Administration (éducation à)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance	Sans objet									

Commentaire sur la politique relative à l'objectif 2 sur la période (réussites/échecs/leçons tirées pour l'avenir...)

.....

.....

.....

.....

.....

**1.4 Concernant l'objectif 3 (Besoins éducatifs de tous les jeunes et les adultes), les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000**

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familles	Mobilisation Administration (éducation à)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance	Sans objet									

Commentaire sur la politique relative à l'objectif 3 sur la période (réussites/échecs/leçons tirées pour l'avenir...)

.....

.....

.....

.....

.....

**1.5 Concernant l'objectif 4 (Améliorer le niveau de l'éducation des adultes), les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000 ?**

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familles	Mobilisation Administration (éducation à)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance 	Sans objet									

Commentaire sur la politique relative à l'objectif 4 sur la période (réussites/échecs/leçons tirées pour l'avenir...)

.....


.....

.....

.....

.....

**1.6 Concernant l'objectif 5 (Parité genre au niveau du primaire et du secondaire), les éléments suivants ont-ils constitué des points forts ou des points faibles de la politique EPT dans votre pays depuis 2000 ?**

	Situation Initiale	Mobilisation Enseignants	Mobilisation Familles	Mobilisation Administration (éducation à)	Mobilisation Administration (hors éducation)	Mobilisation Politique	Mobilisation sociale	Financement national	Financement Externe	Relation PTF
Point forts 1 à 3 +										
Points faibles 1 à 3 -										
Tendance 	Sans objet									

Commentaire sur la politique relative à l'objectif 5 sur la période (réussites/échecs/leçons tirées pour l'avenir...)

.....

.....

.....

.....

.....



Les principales leçons tirées (positives et négatives)

Leçons positives

Leçons négatives

## Section 2 : Jugements sur le cadre global EPT et ses composantes

Le cadre EPT se définit comme l'ensemble des actions mises en œuvre pour promouvoir et financer l'EPT, depuis la définition précise des objectifs et des modalités de l'EPT en 2000, jusqu'au cadre de coopération et de financement mis en place : coordination internationale des initiatives, coordination locale des bailleurs (harmonisation, alignement,...), nouvelles structures de financement telles que l'Initiative de Mise en Oeuvre Accélérée (ou Fast Track, devenue Programme Mondiale pour l'Education) et ses procédures (analyse sectorielle, plan sectoriel crédible, cadre indicatif,...).

Pouvez-vous positionner par une croix sur l'échelle suivante votre jugement sur chacun des éléments suivants décrivant le cadre global EPT (désaccord total à -3 au plein accord total à +3 en passant par les situation intermédiaires plus ou moins positives ou négatives).

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

2.1 Le cadre EPT a-t-il correspondu à la vision du développement du système éducatif dans votre pays ?

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aiderez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....

.....

.....

.....

2.2 Le cadre EPT a-t-il agi comme une aide à la définition et la conduite de la politique éducative nationale ?

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aiderez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....

.....

.....

.....

2.3 Les objectifs fixés (6) étaient-ils pertinents par rapport au développement de votre pays ?

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aiderez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....

.....

.....

.....

2.4 L'existence de cibles chiffrées

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aiderez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....

.....

.....

.....

2.5 Le caractère ambitieux de ces objectifs en regard de votre situation

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aiderez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....

.....

.....

.....

**2.6 L'exigence d'un plan crédible**

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aidez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....  
.....  
.....  
.....

**2.7 Le cadre de la coopération avec les partenaires techniques et financiers**

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aidez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....  
.....  
.....  
.....

**2.8 Le niveau du financement externe**

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aidez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....  
.....  
.....  
.....

**2.9 Les procédures des Partenaires Techniques et Financiers**

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aidez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....  
.....  
.....  
.....

**2.10 L'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'EPT (Fast Track Initiative) remplacée aujourd'hui par le Partenariat Mondial pour l'éducation**

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Vous nous aidez à mieux comprendre votre réponse en la commentant brièvement

.....  
.....  
.....  
.....

### Section 3 : Stratégie nationale en éducation pour l'après 2015

3.1 Votre positionnement par rapport à la politique passée de l'EPT (mettre une croix dans la case correspondant à votre réponse)

	Consolidation des acquis de la période passée	Poursuite des objectifs EPT	Réajustement objectif EPT et définition de priorités	Gestion des conséquences des choix précédents (flux post primaires, qualité)	Autres Précisez .....
Plutôt oui					
Plutôt non					

3.2 Détailler vos objectifs précis et leur horizon

Niveaux/type enseignement	Objectifs globaux (post 2015)			Objectifs opérationnels (Indicateurs)	Horizon temporel (année)
	Accès	Inclusion	Qualité		
Pré-primaire					
Primaire					
1 <sup>er</sup> cycle secondaire					
Enseignement de base					
2 <sup>nd</sup> cycle secondaire					
ETFP					
Enseignement Supérieur					
Alphabétisation et éducation des adultes					
Renforcement des valeurs éducatives contemporaines <sup>1</sup>					

<sup>1</sup> Education au développement durable, éducation aux valeurs, éducation à la paix,...

**3.3 Vos choix de financement National/extérieur (en reprenant les lignes du tableau précédent)**

Niveaux/type enseignement	Objectifs globaux (post 2015)	Coût annuel estimatif de cette politique	% du financement externe souhaité
Pré-primaire			
Primaire			
1 <sup>er</sup> cycle secondaire			
Enseignement de base			
2 <sup>nd</sup> cycle secondaire			
ETFP			
Enseignement Supérieur			
Alphabétisation			
Renforcement des valeurs contemporaines			

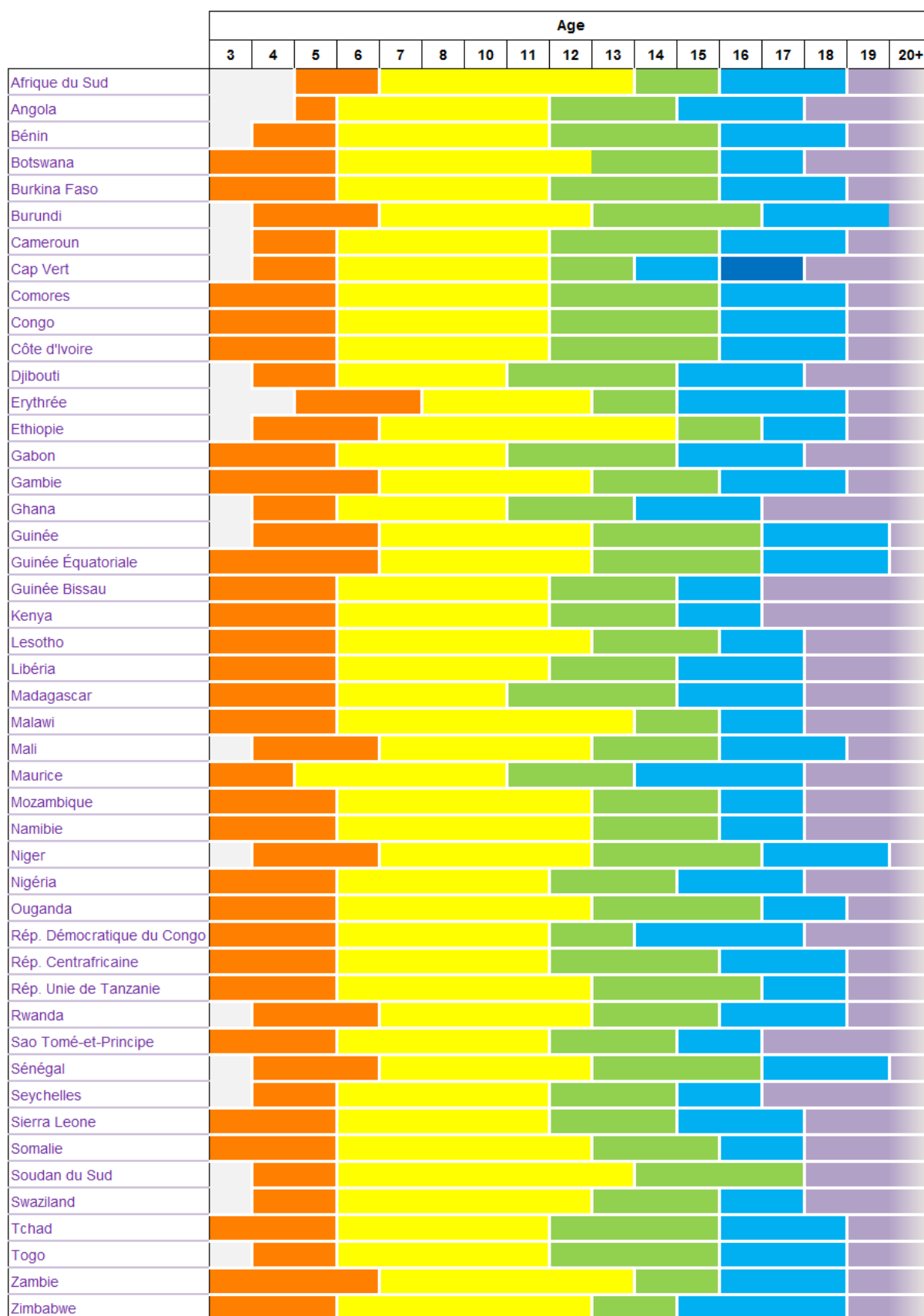
**3.4 Vos souhaits en termes de coordination/coopération internationale**

Souhaitez-vous la mise en place d'un nouveau cadre international EPT pour la conduite de cette politique éducation post 2015?

	Oui, en prolongeant le cadre EPT existant	
	Oui, mais en modifiant sensiblement le cadre existant (précisez quels sont les changements que vous attendez)	Procédures..... Moyens..... Autres.....
	Oui, en le liant à un cadre national basé sur les défis nationaux et les contraintes auxquelles le pays fait face	
	Non, un cadre national est suffisant	Précisez.....



## Annexe 5 : La structure des systèmes éducatifs en ASS



Légende      Préscolaire      Primaire      Secondaire (1er cycle)      Secondaire 2nd cycle      Secondaire 3ème cycle      Supérieur

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

## Annexe 6 : Liste des pays de l'ASS ayant réalisé un diagnostic sectoriel de type RESEN

Pays	Année
Bénin	2002, 2009 et 2012
Burundi	2007 et 2012
Burkina Faso	2000 et 2010
Cameroun	2003 et 2013
Cabo Verde	2011
Comores	2011
Congo	2010
Côte d'Ivoire	2005 et 2011
Djibouti	2009
Ethiopie	2005
Gabon	2012
Gambie	2011
Ghana	2011
Guinée	2005
Guinée Bissau	2010
Kenya	2004
Lesotho	2005
Libéria	2010
Madagascar	2001 et 2008
Malawi	2004 et 2010
Mali	2007 et 2010
Mozambique	2003
Namibie	2005
Niger	2000, 2004 et 2012
Nigéria	2004
République Démocratique du Congo	2005 et 2014
République Centrafricaine	2008
République Unie de Tanzanie	2011
Rwanda	2003, 2011 et 2013
Sao Tomé et Príncipe	2012
Sierra Leone	2007 et 2012
Soudan du Sud	2012
Swaziland	2006 et 2010
Tchad	2007 et 2014
Togo	2003, 2007 et 2013
Zambie	2004

Source : Banque Mondiale, UNICEF et UNESCO/IPE/Pôle de Dakar.







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

Bureau régional  
de Dakar



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



Institut International de  
planification de l'éducation

Pôle de Dakar  
ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION