



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2016

Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous : des recommandations internationales aux politiques nationales

Tripet Lièvre Carine

Tripet Lièvre Carine, 2016, Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous : des recommandations internationales aux politiques nationales

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_80A1F0F86AE30

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

Améliorer la qualité de l'éducation
de base pour tous : des recommandations
internationales aux politiques nationales

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur en Sciences de l'Education

par

Carine TRIPET LIÈVRE

Directeur de thèse

Professeur Bruno SUCHAUT

LAUSANNE

2016



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé de

- Bruno SUCHAUT, directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Antoine KERNEN, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne
- Nadir ALTINOK, Maître de Conférences à l'Université de Lorraine
- Abdeljalil AKKARI, Professeur à l'Université de Genève

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Carine TRIPET LIEVRE, intitulée :

« Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous : des recommandations internationales aux politiques nationales »

Lausanne, le 21 juin 2016

Le Doyen de la Faculté

Professeur
Jean-Philippe Leresche

RÉSUMÉ

Les nouvelles lignes directrices de l'éducation mondiale pour 2030, adoptées par l'UNESCO en 2015, se résument ainsi : « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Or, l'alphabétisation de base est encore un problème en Afrique subsaharienne. Si les chances d'accès à l'école primaire y sont presque garanties, les chances de réussite ne le sont pas. L'utilisation d'indicateurs statistiques trop généraux pour mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs occulte le problème de la qualité. Mesurer quantitativement l'accès et la survie à l'école ne renseigne pas sur ce que les élèves apprennent effectivement. Logiquement, tout système éducatif public de base a pour mission première d'alphabétiser la population. Lorsque les enfants fréquentent l'école, mais sont analphabètes au sortir de celle-ci, la qualité de l'enseignement doit être remise en cause. Pour ce faire, la présente recherche propose une analyse en trois temps. Premièrement, l'état de l'éducation est mesuré à l'aide d'un indicateur quantitatif, l'IDEA. Dans un deuxième temps, un indicateur qualitatif rend compte de la proportion réelle d'élèves alphabétisés : l'IDEB est calculé à partir des scores obtenus par les élèves en fin d'école primaire aux tests d'acquis scolaire PASEC ou SACMEQ. La mise en relation des deux indicateurs (IDEC) montre l'évolution à la fois quantitative et qualitative de quatorze pays d'Afrique subsaharienne durant la décennie 2000-2010. Enfin, le concept de marginalisation est approfondi à travers l'analyse de documents-clefs concernant les choix de politiques éducatives de ces pays durant la même décennie. La recherche débouche sur une proposition de matrice d'analyse des systèmes éducatifs, synthétisant les approches les plus intéressantes dégagées dans l'ensemble du travail, notamment en ce qui concerne les mesures d'incitation à la scolarisation et à l'enseignement.

Mots-clefs: Afrique, alphabétisation, chances d'accès, chances de réussite, éducation inclusive, incitation, indicateur quantitatif, indicateur qualitatif, marginalisation, qualité de l'éducation, PASEC, SACMEQ, scolarisation

ABSTRACT

One sentence summarises the new guidelines of the Global Education Plan for 2030, adopted by UNESCO in 2015: « Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all ». However, basic literacy is still a problem in sub-Saharan Africa. If the access to primary school is almost guaranteed there, the chances of success are not. The use of too general statistical indicator, to measure the effectiveness of educational systems, obscures the problem of quality. A quantitative measure of access to and survival in school does not provide information on what students actually learn. Logically, the first task of any basic public education system is literacy. When children finish school, yet remain illiterate, the quality of education must be questioned. This research offers an analysis of this problem in three phases. First, the state of global education is measured with a quantitative indicator, the IDEA. Second, a qualitative indicator reflects the real proportion of literate students: the IDEB is calculated with the scores obtained by students on PASEC or SACMEQ tests, at the end of primary school. The combination of both indicators (IDEC) shows the evolution of quantitative and qualitative aspects for fourteen sub-Saharan States, between 2000 and 2010. Finally, the concept of marginalization is deepened through the analysis of key documents concerning the choice of educational policies of the same countries, during the same decade. The research closes with a proposal of a framework for analysis of educational systems, synthesizing the most interesting approaches identified in this thesis, especially regarding incentives to schooling and teaching.

Key words: access to primary school, Africa, incentives, inclusive education, literacy, marginalization, PASEC, qualitative indicator, quantitative indicator, SACMEQ, school quality

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	v
Abstract	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xiii
Sigles et acronymes	xv
Introduction Générale	1
Chapitre 1 : Evolution du concept d'éducation : de la scolarisation primaire universelle à l'inclusion	17
1.1. Introduction	18
1.2. Genèse de l'Education pour Tous (EPT)	19
1.2.1. 1930-1990 : Le principe de scolarisation primaire universelle (SPU)	19
1.2.2. 1990 : La Conférence de Jomtien ou l'éducation fondamentale	22
1.2.3. 1990-2000 : La SPU à l'épreuve de la réalité	24
Evaluation de l'objectif n° 1 : Eveil et protection de la petite enfance	26
Evaluation de l'objectif n° 4 : Réduction de l'analphabétisme des adultes	27
Evaluation de l'objectif n° 2 : SPU – Admissions en 1 ^{ère} année primaire	27
Evaluation de l'objectif n° 2 : SPU – Effectifs scolarisés à l'école primaire	28
Evaluation de l'objectif n° 2 : SPU – Le financement	30
Evaluation de l'objectif n° 2 : SPU – L'enseignement	30
Evaluation de l'objectif n° 2 : SPU – L'efficacité interne	32
1.2.4. 2000-2015 : De la Conférence de Dakar à l'éducation primaire universelle	33
1.3. Progression des objectifs d'EPT durant la période Dakar	38
1.3.1. Objectif n° 1 : L'éducation et la protection de la petite enfance	38
1.3.2. Objectif n° 2 : L'éducation primaire universelle	42
1.3.3. Objectif n° 3 : L'alphabétisation des jeunes	58
1.3.4. Objectif n° 4 : L'alphabétisation des adultes	60
1.3.5. Objectif n° 5 : L'égalité des sexes	64
1.3.6. Objectif n° 6 : La qualité de l'éducation	72
1.3.7. Progression générale de l'EPT dans les pays les moins avancés (PMA)	76
1.4. Education 2030 : La Déclaration inclusive d'Incheon	85
1.5. Conclusion	93

Chapitre 2 : L’alphabétisation en fin d’école primaire comme indicateur de la qualité de l’éducation	95
2.1. Introduction	96
2.2. L’indice de développement de l’éducation (IDE) : une mesure partielle de la réalité	96
2.2.1. L’IDE en résumé	96
2.2.2. Vers un IDE adapté aux cibles d’Incheon	98
2.3. L’IDEA : Evolution de l’IDE	105
2.3.1. Construction de l’indice IDEA	106
2.3.2. Comparaison IDE-IDEA pour la période 2010-2013	110
2.3.3. Progression de l’IDEA de 1995 à 2013	114
2.4. L’IDEB : Un indicateur d’alphabétisation	116
2.4.1. Réflexion préalable à la construction de l’IDEB	116
2.4.2. PASEC et SACMEQ : des tests non comparables	120
2.4.3. IDEB pour les pays de l’ASS participant au SACMEQ	124
2.4.4. IDEB pour les pays de l’ASS participant au PASEC	129
2.4.5. L’IDEC : Indice de développement combiné ou la relation entre l’IDEA et l’IDEB	137
2.5. Inégalités de chance à l’école primaire en ASS	143
2.5.1. Les variables liées à la marginalisation	144
2.5.2. Le niveau de vie comme variable de contrôle	148
2.5.3. Sélection et analyse des variables de test	153
2.5.4. Alphabétisation à l’école primaire selon le niveau de vie	157
2.5.5. Le rôle des variables de test	161
2.5.6. Effet des variables de marginalisation combinées	163
2.6. Conclusion	177
Chapitre 3 : Pilotage de l’éducation de base : quelles réponses politiques au problème de la marginalisation ?	179
3.1. Introduction	180
3.2. Quel financement public pour l’EPU ?	181
3.3. Des choix politiques sous influence	188
3.3.1. Le rôle de la Banque Mondiale sur l’orientation des politiques d’éducation	190
3.3.2. L’inclusion et la décentralisation, concepts-clefs de l’EPU	193
3.3.3. Eléments de contexte géopolitique et socio-économique en Afrique subsaharienne	197
3.4. Approche des politiques d’éducation nationales	202
3.4.1. L’incitation : une réponse à la marginalisation ?	202
3.4.2. Analyse du référentiel sectoriel par pays	207
Botswana	207
Burkina Faso	210
Cameroun	214

Lesotho	217
Malawi	221
Maurice	224
Mozambique	227
Namibie	230
Ouganda	233
Sénégal	238
Swaziland	244
Tanzanie	247
Tchad	250
Zambie	254
3.4.3. Les déclinaisons possibles de l'incitation	257
3.5. Proposition pour ancrer les politiques éducatives sur des données factuelles	262
3.5.1. Matrice d'analyse à trois secteurs	262
3.5.2. Pistes pour construire des indices de mesure de l'incitation	267
3.6. Conclusion	271
Conclusion Générale	273
Bibliographie	281
Liste des annexes	293
Annexes	294

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Résumé des principaux événements mondiaux sur l'éducation de 1934 à 2015	19
Tableau 2 :	Evolution du TBS dans les pays en développement de 1970 à 1990	21
Tableau 3 :	Coefficient d'efficacité des systèmes éducatifs des pays en développement par région, en 1998	33
Tableau 4 :	Comparaison des objectifs de Jomtien et de Dakar pour l'EPT	34
Tableau 5 :	Comparaison des objectifs de l'EPT 2000 et des OMD avec indicateurs-clefs	37
Tableau 6 :	Indice EPPE des pays en développement, par régions, en 2010	41
Tableau 7 :	Durée de la scolarité par niveaux et régions de 2000 à 2010	43
Tableau 8 :	Pays mentionnant une durée minimale de leur école obligatoire en 2012	44
Tableau 9 :	Taux de survie en 2009, espérance de vie scolaire et nombre d'années d'école en 2010 par régions	44
Tableau 10 :	TBS, TBA et taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 en 2010, par régions	45
Tableau 11 :	TNS ajusté par régions de 2000 à 2010	47
Tableau 12 :	TBS par niveaux CITE et par régions, en 2010	58
Tableau 13 :	Comparaison des taux de survie aux niveaux CITE 1 et 2, par régions, en 2009	59
Tableau 14 :	Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, moyenne par région en 2011	59
Tableau 15 :	Taux d'analphabétisme pour trois générations dans 37 pays de l'ASS (Seurat 2012)	62
Tableau 16 :	Effets de la scolarisation et de la qualité dans l'évolution de l'analphabétisme, pour 27 pays de l'ASS (Ndem 2011)	62
Tableau 17 :	Parité des TBS et TBA et taux de garçons et filles non scolarisés au degré CITE 1, en 2010, par régions	64
Tableau 18 :	Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes par sexe et par région en 2011	65
Tableau 19 :	Evolution du TBS pour le niveau CITE 2 par sexe et par région entre 2000 et 2011	66
Tableau 20 :	Taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans) au Bangladesh	68
Tableau 21 :	Indice d'analphabétisme selon le sexe et la langue, en 2005, au Mexique	70
Tableau 22 :	Compétences académiques insuffisantes pour enseigner dans 12 pays de l'ASS	73
Tableau 23 :	TBS pour le niveau CITE 0 des PMA	78
Tableau 24 :	Indice EPPE des PMA en 2010	78
Tableau 25 :	Evolution du TNS ajusté et des effectifs scolarisés au niveau CITE 1 dans les PMA	80
Tableau 26 :	Retard de croissance, indice EPPE et projection du TNS ajusté dans les PMA	81
Tableau 27 :	TNS des PMA aux niveaux CITE 2 et 3	82
Tableau 28 :	Taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 dans les PMA	84
Tableau 29 :	Relation entre les objectifs d'EPT et l'IDE en 2010	97
Tableau 30 :	Proposition d'un IDE adapté (IDEA) en lien avec les propositions de Muscat pour la période post-2015	100
Tableau 31 :	Calcul de l'IDEA, choix des indicateurs pour chaque cible de Muscat	108
Tableau 32 :	Nombre de pays disponibles par période de quatre ou cinq ans, selon l'indice IDE ou IDEA	109
Tableau 33 :	Comparaison IDE-IDEA pour les pays n'ayant pas changé de catégorie pour la période 2010-2013	110

Tableau 34 : Comparaison IDE-IDEA pour les pays ayant progressé dans les catégories pour la période 2010-2013	111
Tableau 35 : Comparaison IDE-IDEA pour les pays ayant régressé dans les catégories pour la période 2010-2013	112
Tableau 36 : Comparaison IDE-IDEA des PMA pour la période 2010-2013	113
Tableau 37 : Evolution de l'IDEA sur 10 ou 15 ans pour près de la moitié des PMA	115
Tableau 38 : Comparaison des résultats de Maurice aux tests PASEC 2006 & SACMEQ 2007	120
Tableau 39 : Correspondance des items du PASEC (avant PASEC2014) et des niveaux du SACMEQ	122
Tableau 40 : Proportion d'élèves du degré 6, 1 ^{er} quartile ou n'obtenant pas le MRC au test SACMEQ III, en lecture	125
Tableau 41 : Proportion d'élèves du degré 6, 1 ^{er} quartile ou n'obtenant pas le MRC au test SACMEQ III, en mathématiques	126
Tableau 42 : Calcul de l'IDEB pour 15 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ III	127
Tableau 43 : Proportion d'élèves du degré 5 n'obtenant pas le MRC au post-test PASEC 2 ^e vague en langue d'enseignement	132
Tableau 44 : Proportion d'élèves du degré 5 n'obtenant pas le MRC au post-test PASEC 2 ^e vague en mathématiques	134
Tableau 45 : IDEB pour 12 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC	135
Tableau 46 : IDEA et IDEB de 22 pays d'Afrique subsaharienne entre 2004 et 2010	137
Tableau 47 : Calcul de l'IDEB pour 4 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC 1 ^{ère} vague	140
Tableau 48 : IDEB comparé dans le temps pour 4 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC	140
Tableau 49 : Calcul de l'IDEB pour 10 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ II	141
Tableau 50 : IDEB comparé dans le temps pour 10 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ	141
Tableau 51 : Correspondance des variables PASEC et SACMEQ en lien avec la marginalisation	153
Tableau 52 : Description des variables de test pour le groupe de pays PASEC	154
Tableau 53 : Description des variables de test pour le groupe de pays SACMEQ	155
Tableau 54 : Répartition des filles par niveau de vie, selon les enquêtes et les vagues de test	156
Tableau 55 : Répartition des filles des régions rurales par niveau de vie, selon les enquêtes et les vagues de test	157
Tableau 56 : Evolution des scores du Burkina Faso au test PASEC, par niveau de vie	158
Tableau 57 : Distribution des scores PASEC du Sénégal, par quartiles et niveaux de vie	159
Tableau 58 : Moyennes du groupe de pays SACMEQ par discipline, par vague et niveaux de vie	159
Tableau 59 : Evolution des scores du Botswana au test SACMEQ, par niveau de vie	160
Tableau 60 : Pays en difficulté par rapport à l'égalité des chances de réussite à l'école entre filles et garçons	161
Tableau 61 : Pays contrastés au niveau de l'aide à domicile, des livres disponibles, de la langue d'enseignement, de la région	162
Tableau 62 : Part des scores PASEC et SACMEQ expliquée par le modèle de marginalisation	164
Tableau 63 : Valeurs significatives de la variable sexe sur les scores PASEC et SACMEQ	164

Tableau 64 :	Valeurs significatives des variables du faible niveau de vie sur les scores PASEC et SACMEQ en langue d'enseignement	165
Tableau 65 :	Valeurs significatives des variables du faible niveau de vie sur les scores PASEC et SACMEQ en mathématiques	165
Tableau 66 :	Impact de la résidence en zone rurale sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques	166
Tableau 67 :	Impact de la non-possession de livres sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques	167
Tableau 68 :	Impact de la non-maîtrise de la langue d'enseignement sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques	167
Tableau 69 :	Probabilité d'obtenir un score insuffisant par pays, vague de test et variables du modèle de marginalisation	168
Tableau 70 :	Relation entre l'IDEB et les scores concernés par le modèle de marginalisation	170
Tableau 71 :	Coût unitaire annuel moyen par enfant alphabétisé dans 14 pays de l'ASS	186
Tableau 72 :	Ratio maître-élève et taux de redoublement en 2012 pour 14 pays de l'ASS	191
Tableau 73 :	Séroprévalence comparée selon les sexes et l'âge à Kisumu (Kenya) et Ndola (Zambie) en % (Source : Amat-Roze 2003 d'après ONUSIDA)	200
Tableau 74 :	Corruption, pauvreté, zone de résidence, taux de fertilité, prévalence du VIH/SIDA et volume de réfugiés pour 14 pays de l'ASS	201
Tableau 75 :	Cadre d'analyse générale du référentiel sectoriel concernant l'EPU, durant la période Dakar, pour 14 pays de l'ASS	206
Tableau 76 :	Déclinaisons des prises en charge de la question du VIH/SIDA à l'école primaire dans 11 pays de l'ASS	258
Tableau 77 :	Déclinaisons des offres d'incitation à l'apprentissage et à l'enseignement	261
Tableau 78 :	Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice de la qualité de l'environnement d'apprentissage à l'école	269
Tableau 79 :	Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice d'incitation à la fréquentation de l'école	269
Tableau 80 :	Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice d'incitation à l'enseignement	270

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Schéma d'articulation des Articles de la Déclaration de Jomtien	23
Figure 2 :	Taux bruts et nets d'admission au degré 1 du niveau CITE 1 dans les pays en développement, par région, en 1998	28
Figure 3 :	Evolution du TBS pour les pays en développement entre 1990 et 2000	29
Figure 4 :	Evolution du TNS pour les pays en développement entre 1990 et 2000	29
Figure 5 :	Indicateurs de qualification des enseignants en 1998	31
Figure 6 :	Evolution du taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 de 2000 à 2010, par régions	46
Figure 7 :	Evolution du TNS ajusté du Bangladesh, au niveau CITE 1, de 1970 à 2009	68
Figure 8 :	Evolution du TNS ajusté du Niger au niveau CITE 1, de 1973 à 2012	69
Figure 9 :	Gains d'efficience et arbitrage quantité et qualité (Mingat & Suchaut 2000)	76
Figure 10 :	Distribution des scores PASEC 2006 en lecture, Maurice	121
Figure 11 :	Distribution des scores SACMEQ 2007 en lecture, Maurice	121
Figure 12 :	Distribution des scores PASEC 2006 en mathématiques, Maurice	121
Figure 13 :	Distribution des scores SACMEQ 2007 en mathématiques, Maurice	121
Figure 14 :	Distribution des scores SACMEQ III en lecture, Malawi	126
Figure 15 :	Distribution des scores SACMEQ III en lecture, Seychelles	126
Figure 16 :	Distribution des scores PASEC en langue d'enseignement, Bénin 2006	132
Figure 17 :	Distribution des scores PASEC en langue d'enseignement, Gabon 2006	132
Figure 18 :	Distribution des scores PASEC en langue française, Madagascar 2005	133
Figure 19 :	Distribution des scores PASEC en langue malgache, Madagascar 2005	133
Figure 20 :	Distribution des scores PASEC en mathématiques, Madagascar 2005	135
Figure 21 :	Distribution des scores PASEC en mathématiques, Mauritanie 2004	135
Figure 22 :	Comparaison des nuages de points IDEC pour les deux groupes de pays PASEC et SACMEQ	138
Figure 23 :	Comparaison des enfants scolarisables et scolarisés par pays, l'année de passation des tests PASEC 2 ^e vague ou SACMEQ III	139
Figure 24 :	Evolution des IDEC entre deux enquêtes PASEC	142
Figure 25 :	Evolution des IDEC entre deux enquêtes SACMEQ	143
Figure 26 :	Répartition des élèves du groupe PASEC selon les niveaux de vie	151
Figure 27 :	Répartition des élèves du groupe SACMEQ selon les niveaux de vie – Partie I	152
Figure 28 :	Répartition des élèves du groupe SACMEQ selon les niveaux de vie – Partie II	152
Figure 29 :	Exemples de déplacement des filles sur l'échelle sociale entre deux vagues de test	157
Figure 30 :	SACMEQ III – Langue d'enseignement, répartition des scores extrêmes par niveaux de vie en Zambie, Namibie et Botswana	160
Figure 31 :	Relation entre l'IDEA, l'IDEB, le financement et la fréquentation du niveau CITE 1 dans 14 pays de l'ASS	183
Figure 32 :	Pour une nouvelle géopolitique africaine (Carte de Philippe Rekacevicz, le Monde Diplomatique, décembre 2012)	198
Figure 33 :	L'infection VIH/SIDA en Afrique subsaharienne fin 2001 (Source : Amat-Roze 2003 d'après ONUSIDA)	199

Figure 34 : Un cadre pour comprendre l'éducation de qualité en Afrique (Tikly 2011)	203
Figure 35 : Un cadre d'analyse pour les pays n'ayant pas encore réalisé l'EPU (Tripet Lièvre 2016)	263

SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche par compétence (Mauritanie)
APE	Associations de parents d'élèves
ASS	Afrique subsaharienne
BAfD	Banque africaine de développement
BEP	Besoins éducatifs particuliers (enfants à BEP)
BEPC	Brevet de fin de cycle secondaire inférieur (niveau CITE 2)
BIE	Bureau International de l'Éducation
CDF	Classes à Double Flux
CEF	Centre d'éducation féminine
CFA	Franc CFA pour « Colonie Française d'Afrique », monnaie utilisée dans la plupart des pays d'Afrique francophone
CFPP	Centre de formation de professeurs du primaire (Mozambique)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CMAP	Centre Mauritanien d'Analyse de Politiques
CMG	Classe multigrade (cumulant plusieurs degrés)
CNUCED	Conférence des Nations unies sur le Commerce et le Développement
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CPE	Certificate of Primary Education (Île Maurice)
CRESCER	<i>Cursos de Reforça Escolar: Sistemáticos, Continuous, Experimentais e Reflexivos</i> (Programme national de formation continue pour le renforcement des compétences à l'enseignement, Mozambique)
DHS	<i>Demographics and Health Surveys</i> (piloté par l'USAID)
ECM	Éducation à la Citoyenneté Mondiale
EDD	Éducation au Développement Durable
EDSEC	<i>Education and Training Sector Policy</i> (Swaziland)
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EGMA	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i> (piloté par l'USAID)
EGRA	<i>Early Grade Reading Assessment</i> (piloté par l'USAID)
EMIS	<i>Education Management Information System</i> (UNESCO)
EPPE	Programme d'éducation et de protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour Tous
EPU	Enseignement primaire universel
ESA	<i>Education Standards Agency</i> (Ouganda)
ETSIP	<i>(Strategic Plan for) Education and Training Sector Improvement Program</i> (Namibie)
EVS (indicateur)	Espérance de vie scolaire
FAO	<i>Food and Agriculture Organization of the United Nations</i> (Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture)
FMI	Fonds Monétaire International
HCR	Haut-Commissariat pour les Réfugiés
GMR	<i>Global Monitoring Report</i> (Rapport mondial de suivi de l'EPT)
IDE (indice)	Indice de développement de l'éducation
IDEA (indice)	Indice de développement de l'éducation adapté

IDEB (indice)	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</i> (Brésil) & Indice de développement de l'éducation de base
IDEC (indice)	Indice de développement de l'éducation combiné (relation IDEA-IDEB)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IFMIS	<i>Integrated Financial Management Information System</i> (Zambie)
IPE	Institut International pour la Planification de l'Éducation
IMOA	Initiative de Mise en Œuvre Accélérée
INEA	<i>Instituto Nacional para la Educación de los Adultos</i> (Institut national d'éducation des adultes, Mexique)
INEADE	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (Sénégal)
IPH (indice)	Indice de pauvreté humaine
IPM (indice)	Indice de pauvreté multidimensionnelle
IPS (indice)	Indice de parité entre les sexes
IREDU	Institut de recherche en éducation, Université de Bourgogne
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
MEBA	Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (Burkina Faso)
MEFA	<i>Malawi Education for All National Forum</i>
MEVyT	<i>Modelo Educación para la Vida y el Trabajo</i> (Modèle d'éducation pour la vie et le travail, Mexique)
MICS	<i>Multiple Indicators Cluster Survey</i>
MLA	<i>Monitoring Learning Achievement</i>
MRC	Minimum de réponses correctes
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ODD	Objectifs du Développement Durable
OIDEL	Organisation internationale pour le droit à l'éducation et à la liberté de l'enseignement
OMD	Objectifs Mondiaux du Millénaire
ONG	Organisation non-gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OVC	<i>Orphans and Vulnerable Children</i> (orphelins, réfugiés, enfants des rues, déplacés, nomades, malades du VIH/SIDA, et autres enfants considérés comme vulnérables)
PAJEF	Projet d'Alphabétisation des Jeunes Filles et Femmes (Sénégal)
PAN	Plan d'Action National
PAN-EPT	Plan National d'Action de l'Éducation pour Tous
PAQUET-EF	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence, Secteur éducation et formation (Sénégal)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
PDCA	<i>Plan-Do-Check-Act</i> (Planifier-Réaliser-Évaluer-Réguler)
PDDE	Programme Décennal du Développement de l'Éducation (Niger)
PEDP	<i>Primary Education Development Program</i> (Tanzanie)
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (pilote par l'IEA)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis
PMA	Pays les moins avancés

PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
RDC	République démocratique du Congo
RESEN	Rapport d'état sur le système éducatif national
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i> (Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SCOFI	Stratégie gouvernementale sur la scolarisation des filles (Sénégal)
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
SWAPO	South-West African People's Organization (Namibie)
TAP	Taux d'acheminement du niveau primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TCB	Taux de compétence de base
TERCE	<i>Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo</i> (Programme d'évaluation international utilisé en Amérique du Sud)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIC	Technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (pilote par l'IEA)
TNS (indicateur)	Taux net de scolarisation
UIS	<i>Unesco Institute for Statistics</i>
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
WCEFA	<i>World Conference on Education for All</i> (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous)
ZEP	Zone d'éducation prioritaire (Cameroun)

INTRODUCTION

Le tournant du XXI^e siècle a vu deux mouvements mondiaux liés à l'éducation se rejoindre : l'Education pour Tous (EPT) et les Objectifs Mondiaux du Millénaire (OMD). L'EPT était pilotée par quatre grandes institutions : la Banque Mondiale, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF, réunis pour une première Conférence Mondiale sur l'éducation en 1990, à Jomtien (Thaïlande). Une deuxième avait eu lieu en 2000, à Dakar (Sénégal). De leur côté, les OMD étaient pilotés par l'ONU, depuis 2000 également, et se devaient de répondre à quarante années d'affirmations et d'actions peu fructueuses pour réduire la pauvreté. Deux des huit OMD étaient également consacrés à l'éducation et recoupaient les préoccupations de l'EPT.

EPT et OMD ont fonctionné en parallèle depuis 2000, se rapprochant de plus en plus, au fil du temps, pour finalement se fondre en 2015. Les deux programmes avaient fixé une période de quinze années pour offrir une éducation de base à la planète entière, délai qui s'est avéré trop court et a nécessité, pour les pays les plus éloignés de ces objectifs, une nouvelle échéance. C'est dans ce contexte que s'est ouverte, le 4 novembre 2015 à Paris, une session extraordinaire de l'UNESCO, décidant des lignes directrices à suivre pour les quinze prochaines années. *La Déclaration d'Incheon* et son *Cadre d'action Education 2030* ont alors été adoptés. Le pilotage mondial de l'éducation est dorénavant officiellement rattaché à la quatrième cible des Objectifs du Développement Durable (ODD), également adoptés en novembre de la même année, lors de la 38^e Assemblée Générale de l'ONU, à New-York. Le principe fondamental qui sous-tend *Education 2030*, piloté par l'UNESCO¹, est formulé ainsi : « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Ces nouvelles lignes directrices mondiales concernent également les pays les plus riches, puisqu'elles incluent dorénavant la formation professionnelle initiale et tout au long de la vie.

Originellement, l'EPT était un principe ouvert, une vision humaniste de l'éducation, qui regroupait la scolarisation primaire universelle et la formation des adultes au sens large. Le libellé des objectifs de Jomtien n'était pas focalisé sur l'école primaire ou l'alphabétisation. Le terme « éducation » incluait effectivement des domaines connexes tels que la santé et, déjà, le principe de développement durable. Lors de la Conférence Mondiale de Dakar en 2000, l'EPT resserra ses objectifs autour de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU). Consécutivement, le problème de la marginalisation de certaines catégories de personnes face à l'éducation se fit progressivement jour : toute cause pouvant générer une inégalité de chance d'accès à l'alphabétisation de base devait être prise en compte dans la mise en œuvre de l'EPT (minorités ethniques, populations isolées, enfants rendus vulnérables par la guerre, maladie, orphelinat et évidemment, sexe). La multiplicité des profils d'apprenants, conjuguée à une vision simpliste de l'école (si tout le monde y a accès, tout le monde saura lire, écrire et compter), rendait

¹ Mais de Jomtien à Incheon, la Banque Mondiale et le Partenariat Mondial pour l'Education, administré par la Banque Mondiale (qui désigne à l'origine le programme de financement Fast Track ou Initiative de Mise en Oeuvre Accélérée, IMOA), se sont en réalité progressivement imposés, depuis 2000, pour superviser le pilotage des systèmes éducatifs des pays les plus pauvres.

l'universalité complexe mettre en œuvre. C'est dans ce contexte que l'EPT rejoignit progressivement l'OMD n°2, ciblant l'enseignement primaire universel (EPU), tandis que l'OMD n°3 insistait sur la nécessité de promouvoir l'éducation des femmes, premier groupe visiblement marginalisé. De fait, la dimension généraliste de l'éducation, telle que définie par Jomtien, fut mise à mal durant la période Dakar, notamment par le choix de traiter prioritairement la question de l'école primaire pour tous et celle de l'égalité des sexes face à l'éducation. Consécutivement, les pays les moins avancés (PMA)² se sont logiquement focalisés sur l'égalité des chances d'accès à l'école primaire, égalité entre filles et garçons, égalité entre enfants de zones urbaines et rurales. Actuellement, les résultats de ce point de vue sont globalement excellents. Atteindre un taux brut de scolarisation (TBS) à l'école primaire de 100% était effectivement possible en 15 ans, moyennant un effort de financement. L'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée (IMOA)³, un programme d'aide spécifiquement dédié à l'EPT et visant à provoquer une levée de fonds par les bailleurs internationaux, a contribué à soutenir les pays les plus démunis dans la mise en œuvre de la SPU. La condition d'octroi des subventions était liée à la présentation d'un Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN), ainsi qu'un Plan d'Action National (PAN). Il s'agissait, pour les pays demandeurs, de démontrer que le gouvernement savait comment s'y prendre, politiquement et financièrement, pour réaliser l'EPT dans les délais impartis : engagement de nouveaux professeurs, construction ou assainissement d'écoles, achat d'ouvrages didactiques, incitations à scolariser les enfants par la suppression des frais directs liés à la scolarisation (l'écolage, par exemple), renoncement au redoublement, mais aussi scolarisation massive à l'école primaire, y compris des enfants ayant dépassé l'âge de figurer parmi les élèves de certains degrés. Toutes ces mesures ont effectivement eu pour effet d'augmenter la quantité d'enfants fréquentant l'école.

Malheureusement, la recherche a mis en évidence, au fil de la période Dakar, que la mesure de la quantité d'élèves ne renseignait aucunement sur les compétences acquises, ni sur leur stabilité dans le temps. Autrement dit, un pays pouvait scolariser 100% de ses enfants à l'école primaire, mais ne garantir ultérieurement qu'un faible taux d'alphabétisation des adultes. Pour exemple, durant la période 2000 à 2011, un tiers des PMA scolarisait plus d'élèves à l'école primaire que ceux ayant l'âge officiel d'y être (ce qui peut être interprété comme une volonté de donner une chance d'accès à l'éducation de base). Mais comparativement, le taux d'alphabétisation des jeunes était compris entre 42,4% et 87,4%. En Ouganda, un tiers des enfants, qui pourtant avaient fréquenté l'école primaire durant six ans, étaient exposés à l'analphabétisme. Au Bénin, plus de la moitié des élèves étaient dans cette situation.

² Bénin, Libéria, Madagascar, Malawi, Zambie, Rwanda, Sao-Tomé et Principe, Angola, Ouganda, Togo, Guinée-Bissau, Cambodge, Timor-Leste et Népal

³ Qui devient, en 2002, le Partenariat Mondial pour l'Éducation ou *Global Partnership for Education*.

Comme le soulignent Filmer, Hasan & Pritchett (2006), il aurait fallu, dès le début de l'ère Dakar, distinguer l'objectif de scolarisation primaire universelle (*Education Millenium Development Goal*, MDG)⁴ de l'objectif de compétences universelles (*Millenium Learning Goals*, MLG). La relation existant entre le premier et le second, entre le nombre d'années de scolarisation et les acquis, a en effet toujours été implicite. On supposait que les élèves de niveau moyen, voire faible, pouvaient atteindre les compétences de base en littératie et numératie, moyennant la fréquentation d'un nombre minimum d'heures passées en classe. Or, ces trois chercheurs ont mis en évidence que les niveaux de compétences attendues en fin de niveau primaire n'étaient pas suffisamment exigeants dans les pays en développement. Pour le démontrer, ils ont comparé les résultats des pays les plus pauvres et les plus développés ayant participé à PISA⁵ 2000. Par exemple, le niveau moyen de compétences en lecture des enfants d'Indonésie correspondait au niveau moyen des 7% d'enfants les plus faibles en France. Les compétences moyennes en mathématiques des enfants brésiliens étaient comparables au niveau moyen des 2% d'enfants les plus faibles du Danemark. Le niveau moyen des enfants péruviens en sciences s'apparentait au niveau moyen des 5% d'élèves les plus faibles des Etats-Unis. Filmer, Hasan & Pritchett ont attiré l'attention sur le fait que les données utilisées pour mesurer la qualité des acquis, dans pays pauvres, faisaient cruellement défaut. Ils soulignaient alors que « SACMEQ, pour l'instant, est le seul programme, internationalement comparable, dont l'objectif est de mesurer le résultat apprentissages, au plus près de la fin du degré primaire⁶ » (Filmer, Hasan & Pritchett 2006, p. 12, traduction de l'auteur). Mesurer la qualité de l'éducation par la taille des classes, l'adéquation des infrastructures ou les qualifications des enseignants, ne donne effectivement aucune indication sur les compétences des élèves. Ainsi, scolariser et alphabétiser ne vont pas automatiquement de pair. Le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2011 reconnaissait d'ailleurs, ultérieurement, que

les enfants peuvent aller à l'école et ne pas apprendre grand-chose, ce qui fait de l'achèvement de l'école primaire une coquille vide. [...] les résultats d'apprentissage des élèves, plutôt que simplement le nombre d'années passées sur les bancs de l'école, sont d'une importance cruciale pour la croissance et le développement économiques. (UNESCO-GMR 2011, p.75)

Il paraissait dorénavant évident que problème des pays n'ayant pas réalisé l'EPT reposait non seulement sur nombre d'enfants inscrits à l'école primaire, mais sur les apprentissages effectivement réalisés durant leur scolarité.

A l'aube d'une nouvelle période de suivi (2015-2030), les objectifs de l'EPT ont été revus. Les nouvelles directions prises incitent à repenser les indicateurs utilisés jusqu'ici. Sont-ils représentatifs de la réalité ? Ont-ils une utilité autre que de permettre de dresser un bilan *a posteriori* ? Le plus souvent, les

⁴ Leur rapport est en lien avec l'Objectif Mondial du millénaire n° 2, correspondant à l'objectif d'EPT n° 2 (voir tableau 5 ci-après).

⁵ Programme international pour le suivi des acquis des élèves piloté par l'OCDE

⁶ SAQMEC, for instance, is the only internationally comparable program that is focused on monitoring learning outcomes at the close of the primary school cycle.

mesures actuelles officielles ne relient pas les dimensions quantitatives et qualitatives. Les indicateurs, issus de plusieurs sources, sont rarement croisés. Jusqu'à 2015, l'UNESCO publiait un rapport annuel de suivi de l'EPT présentant des mesures mises bout à bout, mais synthétisant mal l'évolution globale de l'éducation dans le monde. La tentative récente de construire un indice composite (l'indice de développement de l'éducation ou IDE, apparu en 2011) est insatisfaisante et ne renseigne pas sur la réalisation à la fois quantitative et qualitative de l'EPT en 2015. Appréhender l'évolution des compétences scolaires des élèves des pays pauvres, au travers du prisme de la massification de l'enseignement, est une tâche nécessaire. Or, la vision de la progression vers l'EPT, durant ces quinze dernières années, est restée le plus souvent partielle, même si les angles de vue multiples existaient.

Ayant, préalablement à cette recherche, étudié de près le cas du Burkina Faso (Tripet Lièvre 2011), il nous paraissait probable que nombre de pays de l'Afrique subsaharienne⁷ ne réussiraient pas à remplir les exigences internationales minimales requises, à l'échéance de 2015. Notre questionnement initial était logiquement le suivant : en 2015, comment les pays de l'ASS auront-ils répondu à l'objectif de scolarisation primaire universelle, tant au niveau quantitatif que qualitatif, compte tenu des contraintes financières et socio-économiques locales ? Il nous semblait alors tout à fait possible que, contre toute attente, les systèmes éducatifs en ASS aient scolarisé une partie des enfants sans pouvoir, dans le même temps, leur garantir l'un des acquis fondamentaux de l'école primaire : l'alphabétisation. Au fil de nos lectures préliminaires, nous avons progressivement affiné cette première interrogation pour rédiger celle qui sera le *leitmotiv* de notre thèse : quelles données factuelles seraient pertinentes à collecter, afin de soutenir les PMA dans leurs choix politiques, selon leur contexte, en vue de permettre à l'école primaire de remplir sa mission première : alphabétiser ?

Nous savons que le terme « alphabétiser » peut être compris diversement, selon l'angle disciplinaire avec lequel le lecteur aborde cette recherche. Il convient donc de lever immédiatement toute ambiguïté à ce sujet, en précisant comment il conviendra d'appréhender le concept d'alphabétisation, dans les pages suivantes.

Le terme « alphabétisation » « est utilisé en France pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme » (UNESCO-GMR 2006, p. 156), renvoyant lui-même au terme anglais *literacy*. Selon la même source, l'alphabétisme peut être compris comme :

(...) un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture (...). La numératie, et les capacités qu'elle comprend, est généralement considérée comme un complément de l'ensemble de compétences que recouvre l'alphabétisme ou comme une composante de l'alphabétisme lui-même (p. 157)

⁷ Ci-après ASS

Selon cette conception, l'alphabétisme permet l'accès au savoir et à l'information. Cette définition fait consensus au niveau des organisations actives dans l'éducation mondiale, puisque pour l'UNICEF « l'alphabétisme fonctionnel est la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et la numératie pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté » (UNESCO-GMR 2006, p. 167). Pour la Banque Mondiale et l'USAID⁸, « L'alphabétisme est un ensemble de compétences fondamentales (lecture, écriture, calcul) » (UNESCO-GMR 2006, p. 167). Citées par ce même rapport, les données de l'ISU de 1993 à 2004 montrent que 80% de 105 pays s'accordent à cette définition, mais en excluent toutefois la numératie. Celle-ci ne figure d'ailleurs pas dans la définition du dictionnaire Robert qui désigne l'alphabétisation comme l'« Enseignement de l'écriture et de la lecture aux personnes analphabètes d'une population ou à des personnes ne connaissant pas un alphabet donné ». Le dictionnaire culturel en langue française définit l'analphabète comme étant celui « Qui ne sait ni lire ni écrire, alors que sa culture dispose d'une écriture ». Il n'est pas non plus fait mention de compétences en mathématiques.

Tenant compte du fait que les enquêtes internationales des acquis des élèves, dans les pays de l'ASS, s'intéressent à la littératie et la numératie et que pour réaliser ces tests, il faut savoir écrire, le terme « alphabétisation », tel qu'utilisé dans la présente recherche, devra être compris comme l'enseignement des compétences de base que tout un chacun devrait pouvoir développer en étant scolarisé, à savoir lire, écrire et compter, car

Lorsque l'écrit devient partie intégrante des institutions sociales, politiques et économiques de base, Administration, tribunaux, bibliothèques, banques ou centres de formation, la notion de « société alphabète » devient pertinente (UNESCO-GMR 2006, p. 169).

Si d'autres compétences sont évidemment développées à l'école, conjointement à l'alphabétisation (« la conscience citoyenne et la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale » (UNESCO-GMR 2006, p. 155)), elles ne sont pas directement mesurables, contrairement à l'alphabétisme qui constitue, de notre point de vue, l'exigence fondamentale et minimale de l'éducation de base dispensée à l'école.

Si nous avons cherché à mesurer la capacité d'alphabétisation de l'école primaire en ASS, nous n'avons pas adopté une approche économiste, en termes de valeur ajoutée de l'éducation pour le développement socio-économique des différents pays étudiés. Notre propos était de considérer l'alphabétisation sous l'angle du droit à l'éducation, tel que défini dans l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Aussi, notre approche, tout en étant comparative, ne vise pas à mettre les pays en compétition, ni à raisonner en termes de performance et ce, même si certains pays sont plus efficaces que d'autres. Nous souhaitons aborder la question de la qualité de l'éducation en

⁸ *United States Agency for International Development*

mesurant l'alphabétisation effective réalisée par l'école primaire en ASS, dans la perspective de montrer qu'il est possible, en tenant compte des variables de contexte fort différentes selon les pays (et évidemment selon les régions à l'intérieur des pays, mais nous nous bornerons à évoquer les diversités nationales), d'obtenir des résultats positifs, même si le chemin vers l'alphabétisation universelle paraît encore long.

Notre approche rejoint les travaux récents de Spaul & Taylor, découverts après avoir terminé cette thèse. Leurs plus récentes recherches se focalisent sur le problème de la déconnexion entre l'accès à l'école (*schooling*, que nous avons désigné par scolarisation) et la qualité des acquis (*learning*, qui pour nous se résumera ici à l'alphabétisation telle que définie précédemment). Ils précisent que la recherche sur l'éducation dans les pays en développement sépare, dans la majorité des cas, les questions quantitatives et qualitatives et que les indices existants n'incluent pas les deux dimensions simultanément (Spaul & Taylor, 2014). Ils justifient la nécessité de combiner quantitatif et qualitatif pour ne pas tomber dans des biais d'interprétation.

Premièrement, dans les pays de l'ASS, la scolarisation à l'école primaire ne garantit pas une alphabétisation pérenne. De tous les enfants qui fréquentent six années d'école, une partie restera analphabète. Secondairement, si l'on ne considère que la mesure de l'alphabétisation au grade 6, les élèves testés sont aussi ceux qui, majoritairement, ont pu suivre une scolarité suffisante pour avoir une chance d'être alphabétisés. Cette mesure unique ne tient en effet pas compte des élèves qui ont quitté l'école ou ne l'ont jamais fréquentée. Un indice à la fois quantitatif et qualitatif concernant l'alphabétisation doit traduire qui est effectivement scolarisé et comment. Pour rendre compte de cette réalité dans onze pays de l'ASS, Spaul & Taylor ont combiné une mesure quantitative, soit la proportion d'une cohorte ayant effectivement accompli six années d'école (mesure issue de l'étude DHS⁹) et utilisé l'enquête SACMEQ pour mesurer la qualité des acquis des élèves au degré 6. Ils ont ainsi pu calculer quelle proportion d'une cohorte d'enfants pouvait espérer être alphabétisée à l'issue de l'école primaire (Spaul & Taylor 2015). Précisons qu'ils ont distingué deux mesures : l'une concerne la littératie et l'autre, la numératie. Michaelowa (2000) prône depuis longtemps l'utilisation d'un indicateur similaire, le Taux de Compétences de Base (TCB), qu'elle obtient en combinant le taux de survie et une mesure des acquis des élèves en lecture au plus près de la fin de la scolarité primaire. Dans le même ordre d'idée, notre recherche présente un indice composite dont la construction est très proche des modèles de Spaul & Taylor ou Michaelowa : l'Indice de développement de l'éducation de base (IDEB). Pour le calculer, nous avons utilisé le taux de survie au degré 6, sans redoublement, que nous avons

⁹ *Demographic and Health surveys*, est une enquête de ménages pilotée depuis 1984 par l'USAID, dans les pays en développement. Elle doit servir de soutien aux prises de décisions politiques en matière de santé, notamment tout ce qui touche à la fécondité, la santé maternelle et la petite enfance, les problèmes liés au VIH/SIDA, les maladies endémiques et la nutrition.

combiné à la moyenne de deux mesures qualitatives : le pourcentage d'élèves atteignant le seuil minimal de compétences en langue d'enseignement et en mathématiques.

Comme Spaul & Taylor (2015, February), nous avons effectué deux mesures dans le temps, afin de pouvoir appréhender l'évolution de l'alphabétisation à l'école primaire durant la période Dakar. Mais contrairement à eux, notre propos n'était pas de démontrer la pertinence de combiner une mesure quantitative et qualitative au sein d'un même indice. En ce qui nous concerne, ce travail n'était qu'une étape vers une compréhension plus globale de la question de l'EPT. Nous cherchions d'abord à voir comment la question de l'alphabétisation se réalisait, en tant que mission première de l'école primaire, en regard de son financement public et des autres dimensions de l'EPT poursuivies parallèlement. De plus, nous nous intéressions particulièrement à la question de l'analphabétisme, dans la mesure où elle participe à l'exclusion sociale (Kabere 2006). Le calcul d'un indice composite était effectivement utile pour aborder la question ultérieure de la marginalisation. Spaul & Taylor (2015) font également cette démarche pour ce qui concerne la discrimination des filles et des plus pauvres. De notre côté, nous avons également traité ces aspects, tout y ajoutant d'autres dimensions essentielles : les disparités géographiques (Sherman & Poirier 2007), la mise à disposition de livres ou encore, l'aide disponible pour le travail scolaire à domicile.

Pour réaliser cette recherche, des approches complémentaires ont été nécessaires. Premièrement, nous avons exploré les rapports officiels de suivi de l'EPT¹⁰. Nous sommes ensuite remontés dans le temps pour connaître les fondements politiques des décisions internationales concernant la scolarisation primaire. Il a ensuite été nécessaire de nous documenter sur les concepts, apparemment évidents, qui sont utilisés dans les textes internationaux: obligation scolaire, gratuité, marginalisation, inclusion, éducation de la petite enfance, etc. Ceci nous a permis d'étayer l'historique de l'EPT à l'aide d'ouvrages et d'articles, afin de ne pas mal interpréter les textes auxquels nous faisons référence. Nous avons ensuite réalisé une série de calculs pour évaluer les objectifs d'EPT fixés à Dakar au plus près de la fin de la période fixée, soit 2015 (la plupart des mesures les plus récentes disponibles pour ce travail dataient de 2012). Nous avons travaillé par grandes régions, avec une attention particulière portée aux PMA. Parallèlement, nous avons travaillé à la conception de l'IDEB.

Les pays de l'ASS se divisent en groupes linguistiques hérités du colonialisme, certains ayant pour langue administrative l'anglais ou le français. Deux enquêtes internationales concernant les acquis des élèves concernent des pays partageant ces deux langues qui sont testées pour mesurer les compétences en littérature : PASEC¹¹ et SACMEQ¹². Pour pouvoir calculer les scores moyens, ainsi que les

¹⁰ Systématiquement cités dans le texte et la bibliographie par UNESCO-GMR (GMR pour *Global Monitoring Report*).

¹¹ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), créée en 1960 par 15 états africains et malgache. Elle s'est depuis élargie à la Francophonie et compte actuellement 41

dimensions relatives à la marginalisation, nous avons analysé de manière approfondie les items concernant les compétences en langue d'enseignement et en mathématiques, ainsi que questionnaires généraux proposés aux élèves, aux enseignants et aux responsables des écoles. Etant donné que nous avons pour but de mesurer l'évolution des compétences dans le temps, il était nécessaire de s'assurer que les scores calculés à plusieurs années d'intervalle ciblaient bien les mêmes compétences. Ces scores établis, nous souhaitons les analyser en tenant compte de plusieurs variables traditionnellement attachées à la marginalisation (UNESCO-GMR 2010). Des travaux préalables nous avaient permis de définir ce concept, si bien que nous avons cherché dans les questionnaires généraux les variables utiles à la construction d'un modèle statistique. Nous avons recouru au recodage pour élaborer notre modèle et tenté d'avoir une réflexion similaire pour les deux études qui divergent fortement dans leur conception. C'est d'ailleurs en réalisant cette étape de recherche que nous avons pu comprendre les griefs souvent relevés contre PASEC (Altinok & Bourdon 2012), tant la manipulation des données est complexe, variant entre les pays, entre les vagues de test, mais aussi, simplement, par la nature parfois déroutante des questions posées et, partant, leur impossible exploitation secondaire. Nous avons rencontré moins de difficultés avec SACMEQ et même, dans ce cas, l'exploration des questionnaires nous a permis d'attiser notre réflexion quant à la question de la marginalisation ou plus précisément de son versant opposé : l'incitation à la scolarisation. Précisons encore qu'il aurait été intéressant d'effectuer ce travail avec les enquêtes menées depuis 2007 par l'USAID (EGMA¹³ et EGRA¹⁴). Leur implantation est toutefois trop récente pour fournir deux évaluations distantes dans le temps, pour un nombre important de pays de l'ASS. En revanche, la méthodologie utilisée pour la construction de l'IDEB pourrait être transférable avec ces deux études, comme d'ailleurs avec n'importe quelle autre étude nationale ou internationale mesurant les acquis des élèves.

Une fois établi le fondement de notre indice qualitatif (IDEB), il nous a paru essentiel de confronter la question de l'alphabétisation face à la poursuite de l'EPT dans son ensemble. Ceci nous paraissait d'autant plus important que nous avons alors pris connaissance des premières réflexions de ce qui allait devenir *La Déclaration d'Incheon* (travaux préparatoires de la réunion de Muscat, en mai 2014). Il nous a paru essentiel de travailler sur un second indice, plus généraliste, rendant compte de l'évolution de l'EPT dans son ensemble. L'IDE nous paraissait alors pertinent. Mais en procédant à un calcul de celui-ci pour des pays non documentés par le rapport de suivi de 2011, nous avons reconnu la faiblesse de cet indice, notamment par les mesures peu nombreuses (quatre indicateurs) et très controversées qu'il inclut, tel le taux d'alphabétisation des adultes (Seurat 2012). Nous avons alors étudié de plus près

membres. Voir chapitre 2.4.4.

¹² *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*, Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation. Voir chapitre 2.4.3.

¹³ *Early Grade Mathematics Assessment*

¹⁴ *Early Grade Reading Assessment*

les prémisses d'Incheon et tenté, à l'aide des critères de Bouchard (2002), de construire un nouvel IDE que nous avons nommé IDEA (le « a » ajouté signifiant « adapté »). Notre but était de prendre un pas d'avance sur la période post-2015, à savoir proposer un IDE plus en phase avec les exigences multiples de l'EPT et tenant compte d'un principe d'éducation au sens large, puisque parmi les six objectifs d'EPT de Dakar, la scolarisation primaire n'en concerne qu'un seul.

Alors que nous avançons dans les différentes mesures statistiques nécessaires à notre démonstration, la question de la marginalisation se précisait. Nous savions que les pays de l'ASS présentaient des réalités très contrastées en matière de contextes géopolitiques ou socio-économiques (plus ou moins forte exposition aux conflits, malnutrition, impact du VIH/SIDA, diversité des activités économiques, démographie, etc.). Il nous paraissait évident que ces dimensions agissaient directement sur la fréquentation de l'école par les plus marginalisés. En ce sens, n'importe quel indice qui chercherait à mesurer, même à la fois quantitativement et qualitativement, l'impact de l'école sur l'alphabétisation d'une société donnée, ne saurait être utile sans étudier le contexte dans lequel il s'inscrit. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité explorer les textes politiques directeurs qui avaient accompagné le développement de l'EPU entre 2000 et 2015. L'étude des questionnaires de SACMEQ avait effectivement permis de faire émerger un nouveau questionnement : les pays sur lesquels nous travaillions avaient-ils conscience de la dimension de marginalisation, au moment de répondre aux injonctions internationales en matière d'EPU ? Plus précisément, quels choix politiques avaient-ils adoptés pour la limiter, à défaut de l'éliminer, durant la période Dakar ?

Nous avons préalablement collecté des informations générales concernant chacun des quatorze pays pour lesquels nous avons à la fois la mesure IDEA et IDEB et ce, pour deux moments différents durant la période Dakar. Cherchant à comprendre comment les pays s'étaient emparés des questions de marginalisation ou d'inclusion, les directives en matière d'éducation nationale nous paraissaient être une base de données adéquate pour réaliser une analyse de contenus. La théorie de Jobert & Muller (1987) a servi de base à la construction d'un référentiel sectoriel (ensemble des documents analysés), puis a permis l'élaboration d'une grille de catégorisation des choix politiques en matière de scolarisation primaire. Nous avons également en tête le modèle d'analyse d'une « éducation de bonne qualité » élaboré Tikly (2011). Suite à cette phase de travail, grâce aux nombreux indices récoltés au sein du référentiel sectoriel, mais aussi en lien avec nos réflexions issues des analyses statistiques réalisées avec l'IDEA et l'IDEB, nous avons pu proposer un modèle théorique inspiré de Tikly, incluant les dimensions d'incitation à la scolarisation.

Globalement, d'un point de vue méthodologique, nous n'avons volontairement exclu aucune entrée possible, ne cherchant pas à nous focaliser sur le tout quantitatif ou le tout qualitatif, mais essayant de

traiter la question de la qualité de l'éducation de base en utilisant conjointement les entrées historique, statistique, économique et politique, afin de démontrer la singularité des approches de la scolarisation et, consécutivement, la diversité des résultats obtenus. A ce titre, les indicateurs IDEA et IDEB sont utiles comme balises. Ils ne sont pas conçus dans une perspective comparatiste. De même, le modèle de Tikly revisité doit être appréhendé comme une matrice de réflexion préalable aux choix et à l'application de cadres généraux pour la réalisation de l'EPT, selon les contextes nationaux et locaux. Avec cette méthodologie multiforme, nous épousons le postulat de Robert (2005) pour qui

Il n'est pas possible d'évaluer la qualité sans le secours de la contradiction. Si la qualité est un jugement, alors la qualité est contradiction. C'est une différence d'approche, par rapport à l'emploi d'un modèle input-output chargé de représenter l'école. L'examen d'un tel modèle peut être complexe, il est univoque, et suppose un accord implicite sur des résultats désirables dont on tirera la norme à partir de laquelle les résultats réels seront estimés. Une évaluation de qualité, dans l'acception ici proposée, fera l'hypothèse inverse : il n'existe pas de résultat objectivement désirable ni de processus de référence (*one best way*), mais des projets d'acteurs divers et éventuellement contradictoires. Partant de là, seule une méthode d'évaluation basée sur la contradiction des attentes et des intérêts peut cerner la qualité de l'école. Le résultat de cette évaluation ne peut d'ailleurs pas se présenter de façon univoque. Il consistera en un relevé des projets et des attentes les mieux reçues, et de ceux qui sont moins bien satisfaits. (p. 122).

En résumé, cette thèse permet d'appréhender la question de la qualité de l'école primaire dans les pays de l'ASS à l'aide d'un cadre d'analyse à angles multiples. Elle se penche sur l'historique de l'EPT, dans une perspective comparative, par-delà les époques. Elle mesure, à l'aide de deux indices originaux, la réalisation de l'alphabétisation à l'école primaire au sein de la politique plus générale de l'EPT. Elle passe en revue les propositions de pays parmi les plus pauvres du monde, pour inciter à la fréquentation de l'école par les enfants... et les enseignants. Elle offre un double éclairage sur la question de la marginalisation : d'un point de vue statistique et d'un point de vue politique.

Il a été possible, pour quatorze pays d'ASS, d'évaluer la progression de l'EPT à partir d'indicateurs quantitatifs standards, disponibles dans les bases de données internationales, accessibles *via* internet. La mesure de l'alphabétisation a été calculée en exploitant les données de deux études internationales ayant cours en Afrique : PASEC et SACMEQ. Chaque pays ayant participé par deux fois à l'un ou l'autre de ces tests internationaux concernant les acquis scolaires de base, peu avant et durant la période Dakar, deux mesures ont servi de repères temporels. Nous disposons également de documents décisionnels permettant de mettre en perspective la question de l'alphabétisation en fonction des contextes nationaux, durant la période Dakar. Notre but était de déterminer comment les gouvernements avaient pu tenir compte (ou pas) des dimensions de marginalisation à l'œuvre au niveau de l'accès et de la réussite à l'école primaire. Car même si les bases de données statistiques, ainsi que les épreuves internationales mesurant les acquis des élèves, suffisent à dresser, pour chacun, l'état de l'alphabétisation et l'utilité réelle de l'école primaire dans l'acquisition minimale des

compétences en littératie et numératie, nous avons aussi pu nous rendre compte que la plupart des pays ne les utilisent pas dans une perspective de pilotage.

Notre travail de recherche a été mené en tenant compte de diverses difficultés qu'il est important de citer. Tout d'abord, les bases de données statistiques internationales présentent des séries temporelles souvent incomplètes. Tous les pays ne documentent pas de manière systématique tous les indicateurs que nous avons utilisés. Aussi, afin d'éviter des biais dans nos moyennes, calculées par périodes de cinq ou dix ans, nous avons systématiquement complété au préalable les séries de données, en fractionnant les progressions ou régressions d'une mesure à l'autre, selon le nombre d'années manquantes.

D'autre part, l'utilisation secondaire des questionnaires PASEC et SACMEQ a évidemment conduit à des impasses, puisque ces enquêtes sont initialement prévues pour mesurer les acquis scolaires et non destinées à une exploitation approfondie de la question de la marginalisation. La formulation des questions ou même, l'absence de certaines données essentielles, si l'on se place du point de vue de l'exclusion sociale, ont limité nos possibilités lors de la construction d'indices liés à la nutrition ou au niveau de vie. Les dimensions du travail des enfants, de la croyance religieuse, de l'alphabétisation des parents, n'ont effectivement pas pu être intégrées à notre réflexion statistique, ce que nous regrettons. Enfin, précisons que SACMEQ ne publie pas les contenus de ses items permettant de tester les compétences en langue d'enseignement et en mathématiques. Nous n'avons à notre disposition que les dénominations des variables liées aux questions et, de fait, nous n'avons pas pu, comme pour PASEC, analyser finement les contenus pour déterminer la validité même des questions, en lien avec les compétences attendues¹⁵.

La synthèse à suivre, rendant compte de notre recherche, sera articulée en trois chapitres. Le premier se penchera sur le concept même d'éducation. La définition de l'éducation a, nous l'avons évoqué, beaucoup évolué dans les textes internationaux, au fil du XX^e siècle. La déclinaison de ce concept, dans les différentes déclarations (Jomtien, Dakar, Incheon) présente suffisamment de nuances pour rendre sa compréhension et son suivi difficiles, particulièrement pour les PMA. Nous remonterons le temps, jusqu'aux premières recommandations internationales émanant du Bureau International de l'Éducation (BIE). Nous tenterons d'abord de démontrer l'évolution des termes, choisis depuis 1932, pour définir les attentes en termes de formation des enfants, des jeunes et des adultes, selon les époques. Une deuxième étape temporelle nous mènera à Jomtien (Thaïlande), où le mouvement d'EPT a officiellement vu le jour. Nous verrons, par une analyse détaillée, possible pour certains objectifs fixés en 1990, que cette première impulsion au mouvement mondial en faveur de l'éducation n'a pas déclenché de réaction suffisante pour infléchir la progression de l'analphabétisme. Ce constat d'échec a

¹⁵ Précisons que notre expertise, de ce point de vue, est liée à notre formation professionnelle première, où la question didactique est centrale.

justifié la tenue d'un nouveau forum mondial, à Dakar (Sénégal), en 2000. La réorientation des objectifs de Jomtien, tenant compte de leur évaluation, est à la base de la rédaction des objectifs qui ont eu court jusqu'en 2015. Toutefois, nous verrons que la période Dakar n'est pas le simple prolongement de Jomtien. Durant ces quinze dernières années, la conception de l'éducation a évolué, mettant l'accent sur l'égalité des sexes au niveau de l'accès et des chances de réussite à l'école, mais aussi la mention des enfants de minorités ethniques et des enfants en difficulté (au sens le plus large du terme). Nous verrons comment l'école primaire s'est progressivement imposée comme le pôle dominant des préoccupations en matière d'éducation mondiale. Pour cette période également, nous détaillerons l'évaluation de chaque objectif, au plus près de 2015. Nous verrons que les indicateurs utilisés comme mesure de progression, majoritairement quantitatifs et liés à la fréquentation de l'école, ne reflètent qu'une partie de la réalité. En effet, certains ne peuvent pas être considérés comme des mesures fiables (notamment le taux d'alphabétisation des adultes), d'autres sont trop imprécis (par exemple le taux brut de scolarisation) et la dimension qualitative (pertinence des enseignements délivrés et pérennité des apprentissages) a été ignorée jusqu'à récemment. Pourtant, nous découvrirons que la question de l'arbitrage entre quantitatif et qualitatif était déjà clairement identifiée par les chercheurs Mingat & Suchaut, en 2000 précisément.

Sachant que la suite de notre recherche se focalisera sur l'école primaire, l'état actuel de ce niveau éducatif sera traité en profondeur. L'ASS étant la région qui regroupe la grande majorité des pays pauvres de la planète, et la suite de cette recherche portant sur cette région, un gros plan sera proposé sur les PMA, afin de mesurer la situation globale de l'éducation en ces lieux. Nous dresserons ainsi un premier tableau des freins actuels à la réalisation de l'EPT en ASS.

Ce premier chapitre se clora logiquement sur la récente *Déclaration d'Incheon*. Nous analyserons son lien de filiation avec Dakar et Jomtien et mettrons en exergue les tendances perceptibles qui orienteront les politiques d'éducation, d'ici à 2030.

Dans un deuxième temps, nous poursuivrons notre recherche autour de la qualité de l'éducation, mesure complexe mais nécessaire, du processus d'évaluation de l'EPT. L'IDE¹⁶ sera tout d'abord remis en question, afin de déterminer s'il permet (ou non) de mesurer la complexité de la réalisation d'un objectif aussi ambitieux que l'EPT. Sachant que les exigences d'Incheon vont avoir un impact sur la liste des indicateurs usuels (bien que la nouvelle liste ne soit pas officiellement publiée, des pistes ont été suggérées), nous expliciterons notre choix de nouveaux indicateurs permettant de construire une version enrichie de l'IDE (que nous nommerons IDEA pour Indice de développement de l'éducation

¹⁶ Moyenne arithmétique composée de quatre indicateurs : le taux net de scolarisation (TNS) ajusté pour le degré primaire, le taux d'alphabétisme des adultes de 15 ans et plus, la moyenne de l'indice de parité, des taux bruts de scolarisation à l'école primaire et secondaire inférieur, du taux d'alphabétisme des adultes et enfin, le taux de survie en 5e année du primaire.

adapté), afin de rendre compte de la dimension quantitative de l'EPT dans son ensemble et non centrée sur l'école primaire. En revanche, pour aborder la question même de la qualité, nous resserrerons la mesure autour de ce niveau éducatif, car son rôle est évidemment fondamental dans la question de l'alphabétisation. Comme déjà mentionné, deux enquêtes mesurant les acquis scolaires en fin d'école primaire, dans les pays de l'ASS, serviront de base à nos calculs: PASEC et SACMEQ. Les scores moyens obtenus par différents pays de l'ASS à ces épreuves, combinés au taux de survie en fin d'école primaire, permettront la construction de l'indice IDEB. Suite à la mise en relation de l'IDEA et de l'IDEB (IDEC), la question des élèves les plus en difficulté sera posée: quelles chances d'accès et quelles chances de réussite les pays de l'ASS réservent-ils pour leurs enfants socialement marginalisés ? Plus directement, nous questionnerons alors la capacité réelle des écoles primaires subsahariennes à remplir leur mission première : alphabétiser. Une analyse statistique plus approfondie, selon le niveau de vie, le sexe, la maîtrise de la langue d'enseignement ou la situation de vie en zone urbaine ou rurale, permettront de connaître la composition des groupes d'élèves les plus faibles, exposés à la marginalisation de par leur analphabétisme potentiel. Nous découvrirons alors des réalités très contrastées selon les pays, la question de l'exposition à l'analphabétisme tout en fréquentant les bancs de l'école étant sans doute un effet pervers de la massification de l'enseignement en ASS.

La suite s'orientera sur les moyens mis à disposition, par chaque pays analysé précédemment, pour parvenir à l'objectif d'alphabétisation en 2015 en tenant compte (ou pas) des enfants en marge, ou rejetés, du système éducatif. La dernière partie de cette recherche s'arrêtera d'abord sur le coût de l'alphabétisation. Plutôt que le calcul habituel du financement public par élève, nous profiterons de l'IDEB pour effectuer un calcul plus enclin à rendre compte de l'efficacité des politiques : le coût du financement public par élève alphabétisé. Nous définirons ensuite deux concepts directement impliqués dans la question de la lutte contre la marginalisation : l'inclusion et la décentralisation. Nous comprendrons alors qu'un troisième concept, indirectement évoqué mais non explicitement nommé dans la *Déclaration d'Incheon*, doit intervenir pour garantir à la fois les chances d'accès et de réussite à l'école : l'incitation. Pour définir ses déclinaisons possibles, une analyse de contenus sera opérée, pour chacun des pays, sur la base de documents officiels édités par les gouvernements et contenant les décisions politiques prises durant la période Dakar pour réaliser tout ou partie des exigences de scolarisation primaire universelle. Ceci nous permettra, d'une part, d'appréhender la situation propre à chaque pays et, d'autre part, de collecter les traces d'incitation effectivement pensées pour ATTIRER à l'école les enfants exclus (et les RETENIR), mais aussi susciter des vocations d'enseignant et fidéliser ce personnel.

Notre exposé s'achèvera (et s'ouvrira dans le même temps) sur plusieurs pistes. Nous dresserons d'abord un inventaire des possibles mesures d'incitation qui ont déjà cours en ASS. Nous adapterons

ensuite un modèle théorique existant, afin de proposer une matrice d'analyse pour les pays dans lesquels l'EPU n'est pas encore une réalité. Partant du schéma préexistant de Tikly (2011), lié à la qualité de l'éducation en Afrique, nous dévoilerons un nouveau modèle, que nous pensons d'ailleurs utile à chaque pays (non seulement les pays de l'ASS ou les PMA) et conçu pour dresser un état des lieux de l'efficacité d'un système éducatif. Tikly parle d'environnement favorable à la scolarisation au niveau de la politique, de l'école et du foyer (nous préférons le terme « domicile »). Notre modèle s'articulera autour de trois niveaux différents: la sphère politique, la sphère de l'enseignement et la sphère des apprentissages. Cette modification de terminologie est liée à notre désir de désigner à la fois le cadre de réflexion (l'environnement de Tikly) et les acteurs concernés. Les sphères (ou leurs intersections) incluent les dimensions école et foyer, ainsi que les principes d'incitation. Cette matrice d'analyse, simple dans sa structure et ciblant des éléments essentiels à considérer, de notre point de vue, rendra logiquement compte des éléments saillants mis en évidence au travers de l'entier de cette thèse.

Finalement, pour relier l'analyse de contenus et la statistique, nous proposerons des pistes de réflexion possibles pour la construction d'indices rendant compte de la double incitation enseignement/apprentissage. Afin de pouvoir concrètement mesurer l'inclusion (plutôt que la marginalisation) et non seulement la souhaiter, des enquêtes telles que PASEC et SACMEQ pourraient en effet modifier leurs questionnaires généraux pour inclure des variables permettant la construction d'indices rendant compte de la mise en œuvre de mesures incitatives. Nous montrerons d'ailleurs qu'un embryon de modèle est déjà possible, avec les questionnaires SACMEQ existants. C'est donc sur deux propositions « point de départ », permettant la construction de futurs indices de mesure de l'incitation à la scolarisation et à l'enseignement, que s'achèvera notre démonstration.

CHAPITRE 1
ÉVOLUTION DU CONCEPT D'ÉDUCATION :
DE LA SCOLARISATION PRIMAIRE
UNIVERSELLE À L'INCLUSION

1.1. INTRODUCTION

La question du rôle de l'école dans l'accès à l'alphabétisation est centrale. Si le mouvement d'EPT a, dès son origine, parlé de l'alphabétisation en lien avec les adultes (surtout dans sa conception inverse, à savoir la lutte contre l'analphabétisme), l'historique des décisions internationales au sujet de l'école n'a pas toujours séparé enfants et adultes.

Jusque dans les années 90, on utilisait volontiers les termes d'instruction pour désigner l'enseignement et de scolarisation pour ce qui concerne les apprentissages. La question de l'alphabétisation était intimement liée à l'école, faisait partie de ses missions. Bien entendu, les adultes illettrés, ayant perdu tout ou partie de leurs compétences acquises à l'école, ont toujours existé. Conjointement, le monde reconnaît malheureusement des millions d'analphabètes parmi les adultes, majoritairement des femmes, en 2015. Vingt-cinq années d'engagement des institutions internationales pour l'éducation n'ont pas suffi à éradiquer l'illettrisme et l'analphabétisme dans le monde. Pourtant, l'alphabétisation de base à l'école primaire, ou scolarisation primaire universelle (SPU), est progressivement devenue le cœur de l'EPT en ce début de siècle, entrant même en concurrence directe, au niveau du financement, avec l'alphabétisation des adultes. Mais apprendre à lire, écrire et compter n'est pas le seul enjeu de l'EPT. Les compétences en littératie et numératie ne sont que quelques éléments, parmi d'autres, d'un rouage fort complexe nommé « éducation ».

Un flou conceptuel important entre alphabétisation, scolarisation et éducation s'est installé durant la période Dakar. La décennie Jomtien, et sans doute parce que la vision de l'EPT d'alors avait bien un caractère holiste, visait l'éducation. Depuis l'an 2000, bien que l'on parle officiellement toujours d'éducation, la question de la scolarisation primaire, donc de l'alphabétisation de base, est devenue dominante. Une dimension supplémentaire est venue ajouter à la confusion : la notion de « qualité ». Qualité qu'il faudrait réussir à « mesurer ». Une évolution récente laisse entrevoir que la question de la mutation du mouvement d'EPT continue, puisque le concept d'éducation se verra adjoindre, dès 2015, un qualificatif, holiste également: inclusive.

Articles, objectifs, recommandations, résolutions, cadre d'action, déclaration, indicateurs, indices, ... sont progressivement apparus au côté des termes instruction, éducation, scolarisation, alphabétisation, inclusion, ... Cet autre corpus de mots désigne un concept, émergeant lui-aussi au fil de la période Dakar : le pilotage des systèmes éducatifs, garantie d'un suivi de l'évolution de l'EPT.

Afin de comprendre l'agencement des différents concepts d'éducation et de pilotage, il nous paraissait nécessaire de débiter cette recherche par un chapitre consacré à l'historique de leur diffusion. Ainsi, nous aborderons en premier lieu ce qui a précédé les décisions de Jomtien, puis nous verrons comment la question de la mesure de l'éducation est apparue. Nous suivrons ensuite le glissement de l'éducation

vers la scolarisation primaire durant la période Dakar, puis nous dresserons l'état de l'éducation dans les pays en développement, à l'aube d'une nouvelle période de 15 ans, dédiée à l'éducation inclusive telle que défendue dans la Déclaration d'Incheon.

Pour suivre la trame particulièrement complexe de l'évolution de l'EPT, nous vous proposons d'emblée un tableau rassemblant les principales dates et documents cités dans le chapitre à suivre (tableau 1).

Date	Événement	Egide	Partenaires	Document de référence
1934	Conférence internationale de l'instruction publique	Bureau International de l'Education (BIE)	UNESCO	<i>Recommandation n° 1 concernant la scolarité obligatoire et sa prolongation</i>
20 juillet 1951	Conférence internationale de l'instruction publique	Bureau International de l'Education (BIE)	UNESCO	<i>Recommandation n° 32 aux Ministères de l'Instruction Publique concernant la scolarité obligatoire et sa prolongation</i>
4 au 9 mars 1990	Conférence de Jomtien (Thaïlande)	UNESCO	Banque mondiale, PNUD UNESCO & UNICEF	<i>Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux</i>
16 au 19 juin 1996	Conférence d'Amman (Jordanie)	UNESCO	Banque mondiale, PNUD, UNESCO & UNICEF & Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous	<i>Education pour tous: atteindre l'objectif</i>
26 au 28 avril 2000	Forum Mondial sur l'éducation Dakar (Sénégal)	UNESCO		<i>Cadre d'action de Dakar: tenir nos engagements collectifs</i>
8 septembre 2000	Assemblée générale des Nations Unies	ONU		<i>Déclaration du Millénaire, Résolution 55/2</i>
12 au 14 mai 2014	Réunion mondiale sur l'EPT à Muscat	UNESCO	EFA Steering Committee	<i>Déclaration de la réunion mondiale sur l'EPT 2014 - Accord de Muscat</i>
18 au 22 mai 2015	Forum Mondial sur l'éducation 2015 - Conférence d'Incheon	UNESCO	Banque mondiale, FNUAP, PNUD, UNHCR, UNICEF, UNWomen	<i>Déclaration d'Incheon et Cadre d'action: Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous</i>

Tableau 1 : Résumé des principaux événements mondiaux sur l'éducation de 1934 à 2015

1.2. GENÈSE DE L'ÉDUCATION POUR TOUS (EPT)

1.2.1 1930-1990 : LE PRINCIPE DE SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE (SPU)

C'est entre le 5 et le 9 mars 1990, à Jomtien (Thaïlande) que cent cinquante-cinq pays et cent cinquante organisations gouvernementales et non gouvernementales se réunissent pour adopter la *Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous* et le *Cadre d'action pour répondre aux besoins fondamentaux*. La Commission inter institutions qui mandate un Secrétariat exécutif pour rédiger ces deux documents est constituée de quatre acteurs : la Banque Mondiale, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF. Néanmoins, le concept d'éducation universelle existe depuis longtemps déjà.

En 1934 le Bureau International de l'Education (BIE)¹⁶ publiait sa recommandation n°1, préconisant que « le nombre d'années de scolarité effective ne soit en aucun cas inférieur à sept » et précisant que « l'âge de sortie de l'école ne devrait pas être fixé avant le moment où la formation physique, intellectuelle et morale de l'enfant serait assurée de manière satisfaisante » (BIE 1934, p.1). Une

¹⁶ Organisation à l'origine privée et non-gouvernementale, créée en 1925 à Genève par des pédagogues dont Claparède, Bovet et Ferrière. En 1929, elle ouvre sa composition aux gouvernements et devient la première institution intergouvernementale en matière d'éducation. Elle entre dans le giron de l'UNESCO en 1969.

quinzaine d'années plus tard, la recommandation n° 32 (BIE 1951) proposait la mise en place de « Plans prévoyant la généralisation de la scolarité obligatoire dans l'esprit de l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* du 10 décembre 1948 » (p.89). Ces plans devaient prévoir des mesures pédagogiques, financières et sociales, un calendrier pour la mise en place de ces mesures à court et long terme « échelonnées sur un nombre déterminé d'années » (p. 89) et devaient être précédés d'enquêtes « portant sur l'aspect quantitatif du problème [d'accès à l'éducation]» (p.90). La généralisation de la scolarité obligatoire devait être menée parallèlement pour les garçons et les filles. La recommandation insistait encore sur le fait que

La sortie de l'école ne doit pas avoir lieu avant que les acquisitions scolaires des élèves soient assez solides pour être durables et qu'elles soient suffisantes pour leur permettre de participer de façon efficace à la vie de la communauté. (BIE 1951, p.91)

En 1951, l'insertion dans la vie d'adulte, et non plus le développement de la personne tel que décrit dans la recommandation n° 1, signale la fin de l'école. C'est d'ailleurs également l'insertion qui doit déterminer la durée de la scolarisation et non plus un minimum d'années de fréquentation. La gratuité de l'enseignement primaire évoquée « ne doit pas se limiter à l'exemption des droits d'écolage ; elle doit aussi s'étendre progressivement au matériel et aux fournitures scolaires ainsi qu'aux manuels » (p. 93). Le texte insiste également sur la dimension globale de l'éducation :

Il est important, dans les communautés où l'analphabétisme prédomine, que des plans pour la généralisation de l'enseignement obligatoire soient accompagnés autant que possible de plans pour l'éducation de base des adultes. (BIE 1951, p.94)

La recommandation s'attarde ensuite sur le recrutement et la formation des enseignants, ainsi que sur la construction de bâtiments scolaires. Entre 1950 et 1960, plusieurs conférences régionales (Bombay 1952, Le Caire 1955, Lima en 1956), allant dans le sens de l'implantation d'une scolarisation primaire obligatoire et gratuite au niveau mondial, sont organisées afin de dynamiser la mise en place des plans prévus par la recommandation n°32. Comme le mentionnent Benavot & Resnik (2006), le principe de scolarisation primaire universelle (SPU) était alors devenu explicite :

En pratique, cela signifiait que les pays étaient encouragés à proposer deux limites d'âge : premièrement, l'âge d'entrée, c'est-à-dire l'âge attendu pour que les parents inscrivent leur enfant à l'école; deuxièmement, l'âge minimum auquel les enfants pouvaient quitter l'école, soit pour rester à la maison, soit pour entrer sur le marché du travail¹⁷ (p.138, traduction de l'auteur)

Une trentaine d'années s'écoulaient, suite à ce cycle de conférences, sans pointage quantitatif ni décision essentielle en faveur de l'EPT. Dans un article du *Courrier de l'UNESCO* de mars 1960, Fernig¹⁸ écrivait pourtant :

Il existe aujourd'hui dans le monde quelque 550 millions d'enfants âgés de cinq à quatorze ans. 300 millions d'entre eux vont à l'école. Le reste – 250 millions de garçons et filles – ne peuvent d'y rendre faute de salles de classe, de maîtres, et il faudrait au minimum 90 milliards de dollars pour remédier à cette

¹⁷ In practise, this meant that countries were encouraged to define two age boundaries : first, the entry age, when parents were expected to enroll their children at school ; and second, the minimum exit age, when children could leave school and either remain at home or enter the labour market.

¹⁸ Léo Fernig fut directeur du BIE entre 1970 et 1974.

situation. Un crédit supplémentaire de 10 milliards de dollars serait également nécessaire chaque année pour maintenir les nouvelles écoles en fonctionnement. [...] Vers 1950, 56% environ de la population adulte du monde savait lire et écrire, mais 18% seulement des enfants allaient à l'école. Ainsi, le nombre de futurs analphabètes semblait devoir augmenter. Grâce à de lourds sacrifices, on a réussi, en cinq ans, à porter à 55% la proportion d'enfants qui suivent des cours. Pourtant, cette augmentation ne suffira pas pour assurer une génération future plus instruite que la précédente. (p.11)

Grâce à la base de données de l'Institut Statistique de l'UNESCO (ISU) il est possible de saisir la réalité de la SPU dans les PMA¹⁹, en regard de l'évolution des pays en développement classés par région, depuis 1970 déjà (tableau 2).

Pays en développement par régions & PMA	1970	1975	1980	1985	1990	Variation totale en 20 ans	Taux de croissance annuel moyen
Année & Moyennes							
Amérique Latine et Caraïbes	105,1	109,1	117,0	116,5	116,2	11,1	0,6
Asie de l'Est et Pacifique	103,5	117,4	109,2	116,5	122,3	18,7	0,9
Europe et Asie Centrale	102,6	100,3	103,5	104,3	103,9	1,3	0,1
Moyen-Orient et Afrique du Nord	71,9	79,5	86,8	90,2	95,1	23,2	1,2
Afrique Subsaharienne	51,8	59,4	75,7	76,5	71,5	19,7	1,0
PMA	48,8	58,8	68,7	67,2	66,9	18,1	0,9

Tableau 2 : Evolution du TBS dans les pays en développement de 1970 à 1990 (Source : ISU-UNESCO)

La progression globale est positive, particulièrement marquée pour les pays les plus pauvres d'Afrique et du Moyen-Orient. Elle a surtout été rapide entre 1980 et 1990, elle a ralenti ensuite, sauf pour la région Asie de l'est et Pacifique, qui affiche un mouvement non linéaire et plus favorable durant la seconde décennie. Mais d'emblée, il convient de mettre en perspective la courbe de scolarisation avec la courbe d'évolution démographique : dans une enquête statistique de 1982 portant sur les PMA, l'UNESCO précise que le nombre d'analphabètes est en augmentation, malgré les progrès de la SPU. En effet, bien que le taux brut de scolarisation (TBS) ait augmenté globalement de 20 points en dix ans, 15 millions d'analphabètes de 15 ans et plus viennent s'ajouter aux 95,2 millions de 1970. De plus, les femmes sont surreprésentées dans ce groupe, les programmes d'alphabétisation profitant plus aux hommes, puisque « le taux d'analphabétisme masculin est ainsi passé pour les P.M.A. pris dans leur ensemble de 71,8% en 1970 à 62,7% en 1980 (-9,1 points) tandis que le taux correspondant pour les femmes n'a diminué que de 6,4 points entre ces deux années [...] » (p.8). L'enquête précise encore qu'en 1980, plus de quatre enfants sur dix des PMA ne sont pas scolarisés au primaire et que « l'efficacité interne de l'enseignement est faible » (p.2). Heyneman (1983) explicite ce problème de qualité au niveau de la scolarisation dans les pays à bas revenu en invoquant les capacités de financement de l'éducation :

Le nombre d'enfants scolarisés augmentant sans cesse, les moyens pédagogiques dont on dispose sont de plus en plus insuffisants. En 1960, un pays moyen appartenant à l'OCDE investissait quatorze fois plus pour un élève du primaire que les trente-six pays dont le revenu annuel par habitant était inférieur à 265 dollars. En 1977, la différence était encore accentuée et le rapport était passé à 50 contre 1. (p.19)

¹⁹ Pour une définition précise, voir chapitre 1.3.7.

Finalement, à l'aube des années 90, l'ISU calcule qu'au moins 20% des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés et que la majorité d'entre eux est de sexe féminin. De plus, 76% des adultes et 83% des jeunes, dont une majorité de femmes (60%), sont analphabètes. C'est sur la base de ces constatations que s'ouvre la Conférence de Jomtien (Thaïlande), le 4 mars 1990.

1.2.2. 1990 : LA CONFÉRENCE DE JOMTIEN OU L'ÉDUCATION FONDAMENTALE

A la fin des années 80, les statistiques démontraient clairement qu'il fallait agir pour contrer la tendance croissante de l'analphabétisme. Or, dans la plupart des PMA, l'éducation n'était pas une priorité en cette fin de XXe siècle, car le contexte global dans lequel s'inscrivait le système éducatif n'était pas favorable à l'alphabétisation. Face à la croissance démographique, les problèmes environnementaux, le système de santé défaillant et l'économie stagnante ou en perte de vitesse, l'éducation n'était pas forcément la préoccupation première des pays les plus pauvres.

Les lignes directrices de la Déclaration de Jomtien sont globalement très proches la recommandation n° 32 du BIE. En complément, elles définissent un cadre dans lequel doit se mettre en place « l'éducation fondamentale ». Car contrairement à la recommandation du BIE, la Déclaration de Jomtien n'est pas uniquement axée sur la scolarisation des enfants. En effet, elle prend en compte plus largement les besoins des enfants et inscrit l'école dans une dimension globale d'éducation, incluant la formation des adultes. Comme le dit Müller (2000) :

la notion d'éducation pour tous telle qu'on la comprenait à Jomtien n'était pas axée principalement sur les systèmes d'éducation mais sur l'apprentissage dans le sens large du terme, à savoir un apprentissage pouvant être effectué lors de n'importe quelle phase de la vie ou tout simplement « tout au long de la vie ». (para. 6)

La Conférence de Jomtien réaffirme que l'objectif d'EPT s'appuie sur l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Elle fixe dix objectifs dans lesquels doit s'inscrire la politique éducative de chaque pays concerné pour l'an 2000. Nous les avons présentés ici sous forme de schéma, de manière à pouvoir comprendre leur articulation qui n'est pas transparente à la lecture¹¹ :

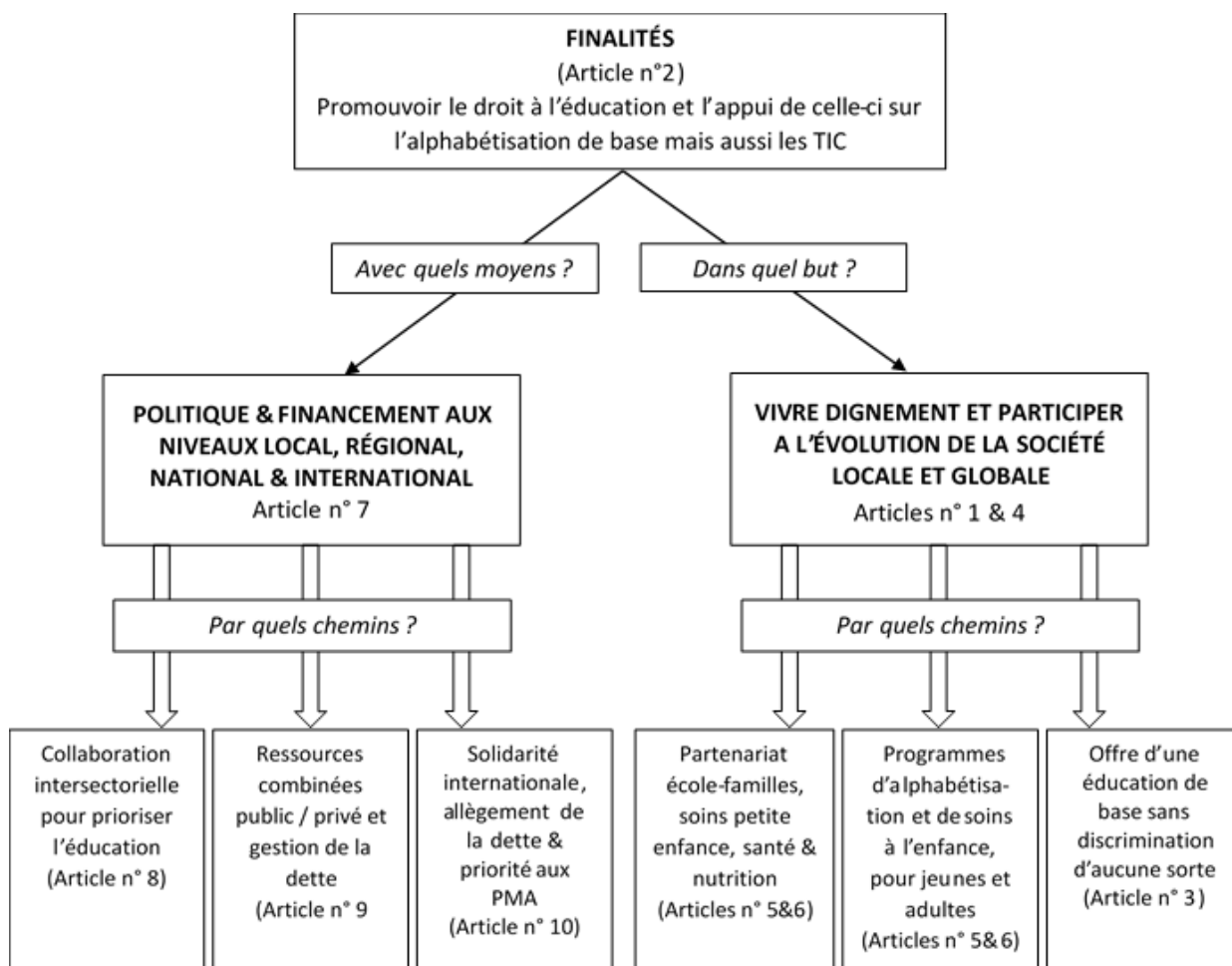


Figure 1 : Schéma d'articulation des Articles de la Déclaration de Jomtien (Schéma de l'auteur)

En ce qui concerne le suivi de l'éducation à proprement parler, c'est le *Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* qui fixe six lignes directrices, répondant au premier objectif/article de la Déclaration. Les pays sont libres d'interpréter, voire de rejeter les propositions. Il est bien précisé que la communauté mondiale souhaite « inciter chaque pays à se fixer des objectifs courageux pour satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de sa population » (WCEFA 1990, p. 87). Dans le même ordre d'idées, le texte avance ainsi prudemment : « Les pays voudront peut-être fixer leurs objectifs spécifiques pour les années 90 relativement à chacun des aspects ci-après proposés dans le *Cadre d'Action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* » (p.90). Les six objectifs pouvant servir de base aux politiques éducatives des pays sont les suivants:

¹¹ Annexe A : Articles *in extenso*

1. Expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille et de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés
2. Universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme « fondamental »), d'ici l'an 2000
3. Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge (exemple, 80 % des 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire
4. Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays) par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin
5. Expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité
6. Acquisition accrue par les individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale - l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements

1.2.3. 1990-2000: LA SPU À L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ

Peu après la publication de cette déclaration, un Forum International Consultatif sur l'EPT est mis en place, dans le but de promouvoir et de contrôler la réalisation des objectifs d'EPT. Une réunion de septante-trois pays a lieu à Amman (Jordanie) en 1996. Il apparaît alors clairement que les objectifs globaux fixés par Jomtien se trouvent alors réduits à une dimension quantitative, via des indicateurs statistiques liés à la fréquentation de l'école. Le bilan de la décennie écoulée se résume à la mesure du TBS qui est en augmentation (+50 millions d'élèves) et du TNS qui varie quant à lui de 60% (ASS) à 90% (Asie de l'est). Le nombre d'enfants n'allant pas à l'école a passé de 128 millions à 110 millions, alors que la tendance des années 80 laissait présager 148 millions d'enfants non scolarisés en l'an 2000. Un enfant de 3 à 6 ans sur cinq fréquente un programme en faveur de la petite enfance.

Ces évaluations globales positives sont immédiatement tempérées par des constatations inquiétantes :

- Il y a une augmentation annuelle de 2 millions d'enfants africains de 6-11 ans non scolarisés et deux tiers d'entre eux sont des filles
- Les classes sont surchargées
- La rémunération insuffisante des enseignants les pousse à avoir un deuxième emploi ou à quitter leur fonction
- La qualité de l'éducation est jugée insuffisante
- Le redoublement et les abandons sont très fréquents
- Deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes
- Le nombre d'analphabètes dans le monde ne diminue pas

Torres (2000) confirme que les programmes d'éducation fondamentale, qui ont répondu à la déclaration de Jomtien dans la décennie 1990-2000, ont réduit l'objectif global d'éducation à un objectif de scolarisation. L'expression « universalisation de l'enseignement primaire » apparaît d'ailleurs dans le rapport d'Amman. D'une certaine manière, la vision globale de Jomtien a été réduite à une approche telle que la préconisait la recommandation n° 32 du BIE, en 1951.

Sauvageot (2003) rappelle que des indicateurs permettant de mesurer l'évolution des objectifs d'EPT font leur apparition seulement après la Conférence d'Amman. En effet, comme dit plus haut, l'évaluation à mi-parcours était très globale et elle « ne put rien évaluer faute d'indicateurs fiables » (p. 27). Amman aura donc permis de se rendre compte que la mesure des objectifs nécessitait d'assortir ceux-ci d'indicateurs. Consécutivement, dix-huit indicateurs sont proposés pour mesurer l'évolution des six objectifs de Jomtien. Ils vont servir à évaluer la décennie écoulée en vue du Forum de Dakar, du 26 au 28 avril 2000.

En analysant leur contenu, on saisit d'emblée que la dimension quantitative a été privilégiée. Le rapport préparatoire du Forum de Dakar en avril 2000¹² est lié à un document statistique¹³ qui étudie dix-sept des dix-huit indicateurs. Dans le rapport, il est clairement annoncé que le contexte de Jomtien n'est pas celui de Dakar, même si dix années seulement les séparent. Les modifications politiques de l'est de l'Europe, la percée d'internet, l'exode rural dans les pays en développement, la mondialisation, la propagation du VIH/SIDA, les changements climatiques, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont un impact sur l'économie des pays et donc, sur leurs choix en matière d'éducation. Un nouveau cadre d'action est donc proposé à l'issue du Forum de Dakar, tenant compte de ces paramètres et de l'évaluation des objectifs, qui repose sur l'étude des rapports nationaux de cent soixante-sept pays, des données statistiques de cent quatorze d'entre eux et de la banque de données statistique ISU de l'UNESCO¹⁴. Pour chacun des indicateurs, la définition telle que libellée par l'ISU est proposée, ainsi qu'une réflexion sur les avantages et limites de ces mesures. Du moment où ces indicateurs sont devenus incontournables pour la mesure de l'EPT depuis 1998, et que nous aurons aussi recours à certains d'entre eux, faute d'autres indicateurs actuellement disponibles pour rendre compte de certains aspects de l'éducation, ces précisions sont importantes.

Pour effectuer cette analyse globale, nous avons recalculé chaque indicateur à partir de la base de données actuelle de l'ISU, afin d'exposer, le plus précisément possible, la situation de l'EPT à la fin du siècle dernier. Malheureusement, il n'a pas été possible de proposer de mesures exhaustives, les données manquantes étant en effet toujours un problème dans les bases de données statistiques de

¹² EFA-Forum (2000a)

¹³ EFA-Forum (2000b)

¹⁴ Nous avons repris ces indicateurs dans la phase d'analyse qui va suivre.

l'ISU. Nous avons donc, à chaque fois que cela était possible, mentionné le nombre de pays utilisé pour le calcul des divers indicateurs, afin de permettre au lecteur d'apprécier les chiffres en toute connaissance de cause. L'exposé des résultats sera proposé par groupes d'indicateurs, en fonction des objectifs ciblés.

Evaluation de l'objectif n°1 : Eveil et protection de la petite enfance

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
1	Taux Brut d'Inscription aux programmes d'éveil de la petite enfance	Nombre total d'enfants inscrits aux programmes d'éveil et d'éducation de la petite enfance, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de l'effectif du groupe d'âge officiel correspondant	La question de la préparation à l'école primaire, la stimulation des apprentissages, est souhaitable (voir chapitre 1.3.1), mais la méthode de comptabilisation pose problème: les programmes de garde des enfants, à visées pédagogiques ou de protection de l'enfance sont réunis dans un même indicateur alors qu'il est destiné à mesurer l'éveil des facultés d'apprentissage
2	Pourcentage de nouveaux élèves de 1ère année ayant suivi un programme d'éveil	Nombre de nouveaux élèves en première année de l'enseignement primaire ayant bénéficié d'un type quelconque de programme organisé d'éveil et d'éducation de la petite enfance équivalant à 200 heures au moins, exprimé en pourcentage du nombre total de nouveaux élèves en première année de l'enseignement primaire	Les élèves qui bénéficient de ces programmes vont logiquement être inscrits ensuite en 1ère année de l'école primaire. Ainsi, la lecture de cet indicateur peut fausser l'image de l'accès à ces programmes.

Concernant la fréquentation du niveau CITE 0¹⁵, 5% supplémentaires de très jeunes enfants bénéficient, depuis Jomtien, de programmes spécifiques. On constate une baisse importante de ce type de prestation en Europe centrale et de l'est depuis la chute du Mur de Berlin, une légère hausse en Asie (sauf une baisse constante en Asie centrale) et une stagnation partout ailleurs. En ASS, moins de 10% des enfants sont concernés. Myers, cité par le rapport d'évaluation (EFA-Forum 2000a), explique les difficultés de mise en place de cet objectif ainsi :

[...] un manque de ressources financières et humaines, des capacités d'organisation insuffisantes, d'autres priorités considérées comme plus urgentes, et certaines attitudes communautaires permettent d'expliquer les progrès médiocres ou nuls observés dans de nombreux pays ou régions. (p.22)

Le taux de fréquentation des programmes pour la petite enfance varie de 2% à 100% en 1998. Certains pays ont même vu leur taux diminuer durant la décennie. Les programmes sont si divers qu'il est inutile de vouloir comparer les pays : certains se consacrent uniquement à l'année ou aux deux ans qui précèdent l'entrée à l'école primaire et d'autres offrent des prises en charge dès l'âge de 3 ans. On parle ici d'une éducation formelle « qui n'est pas [...] universellement reconnue comme nécessaire, voire souhaitable, du moins avant l'âge de 3 ou 4 ans » (EFA-Forum 2000a, p. 24).

Parmi les remarques générales au sujet de l'objectif n°2, il nous paraît important de souligner :

- la grande variabilité de l'offre mondiale à tous niveaux (organisation, objectifs, longueur des programmes, équipement, ...)
- la grande disparité de l'évolution selon les pays (augmentation rapide de la fréquentation, stagnation, diminution ou services restant très limités, voire inexistants)

¹⁵ Selon la classification internationale type de l'éducation de l'UNESCO (CITE 1997), les années qui précèdent l'entrée à l'école primaire correspondent au niveau 0, le niveau 1 correspondant à l'école primaire.

- les centres urbains favorisés au détriment des régions rurales
- le petit nombre de pays satisfaits de la qualité des cursus
- le besoin de fonds, d'outils d'évaluation et de cohérence des politiques pour donner une impulsion à cet objectif

Evaluation de l'objectif n° 4: Réduction de l'analphabétisme des adultes

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
16	Taux d'alphabétisme des 15-24 ans	Pourcentage des personnes qui peuvent à la fois lire, écrire, comprendre un texte simple et court relatif à leur vie quotidienne. En général, on entend par "alphabètes" les personnes qui savent non seulement lire et écrire, mais encore compter, c'est-à-dire faire des calculs arithmétiques simples.	Note de l'ISU: Les pratiques utilisées pour identifier les alphabètes et les analphabètes lors des recensements démographiques varient également. Enfin, les personnes interrogées peuvent faire des erreurs lorsqu'elles répondent à des questions au sujet de leur statut d'alphabétisme, ce qui peut affecter la fiabilité des statistiques d'alphabétisme.
17	Taux d'alphabétisme des adultes (> 15 ans)	Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin au niveau de l'alphabétisme des adultes	L'indice ne dit rien "en tant que tel". Il faut voir son évolution dans le temps pour déterminer s'il y a progrès dans l'égalité des chances

En 1990, un quart de la population mondiale de plus de 15 ans était analphabète. Cette proportion a diminué durant la décennie : ils étaient 21% en 1998. Pourtant, leur nombre restait important et il faut noter que 64% de ces personnes étaient des femmes. De plus, le problème se concentrait dans les pays les plus pauvres où vivaient 98% des adultes analphabètes.

Les jeunes adultes (15-24 ans) analphabètes représentaient 14% de la population mondiale en 1998, contre 16% en 1990. Ceci montre que le système éducatif ne « produisait » pas plus d'analphabétisme, mais ne le réduisait pas non plus. Toutefois, certains pays de l'ASS présentaient un taux d'alphabétisation inférieur à 50%, avec une variation de 61 points entre les pays les plus extrêmes.

Evaluation de l'objectif n°2 : SPU - Admissions en 1^{ère} année primaire

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
3	TB d'admission en 1 ^{ère} primaire	Nombre total des nouveaux élèves en première année de l'enseignement primaire, sans considération d'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire	Cet indicateur est simple à calculer. Toutefois, il inclut les élèves qui ont redoublé et ceux qui fréquentent l'école en étant trop jeunes ou au contraire trop âgés. Le taux inclut les "rattrapages" d'élèves.
4	TN d'admission en 1 ^{ère} primaire	Nombre des nouveaux élèves de la première année de l'enseignement primaire ayant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, exprimé en pourcentage de la population du même âge	Déjà plus précis que le TBA, mais il peut tout de même inclure les élèves qui ont doublé la 1 ^{ère} année, ou ceux qui y sont entrés trop jeunes et la reprennent

En 1998, au niveau mondial, les inscriptions en 1^{ère} année primaire comptent 10 millions d'enfants supplémentaires par rapport à 1990. La fréquentation globale est en augmentation de 8%. Si l'augmentation est supérieure dans les pays les plus pauvres (11%), on constate en revanche une baisse de 13% dans les pays émergents. L'ASS affiche une augmentation de 40%, quand les pays du centre et de l'est de l'Europe montrent un recul de 14%. Mais, comme le montre la figure 2, le taux moyen net d'élèves inscrits en première année d'école primaire en 1998 reste très faible dans les pays de l'ASS. En

moyenne, ce sont 75% des enfants en âge d'entrée à l'école qui sont scolarisés dans les pays en développement. Le TBS montre clairement une situation de rattrapage, car il inclut les élèves plus ou moins âgés que l'âge officiel, ainsi que ceux répétant leur année après un échec (redoublement). Ainsi, pour les pays en développement, il est systématiquement plus élevé que le TNS. Si cette situation n'est pas gênante en soi, elle le devient en Asie du sud et de l'ouest, ainsi qu'en ASS, quand on constate que respectivement un tiers et deux tiers des élèves ayant l'âge officiel de fréquenter la première année du niveau CITE 1 ne vont pas à l'école en 1998 : des inégalités de chances d'accès sont ici évidentes.

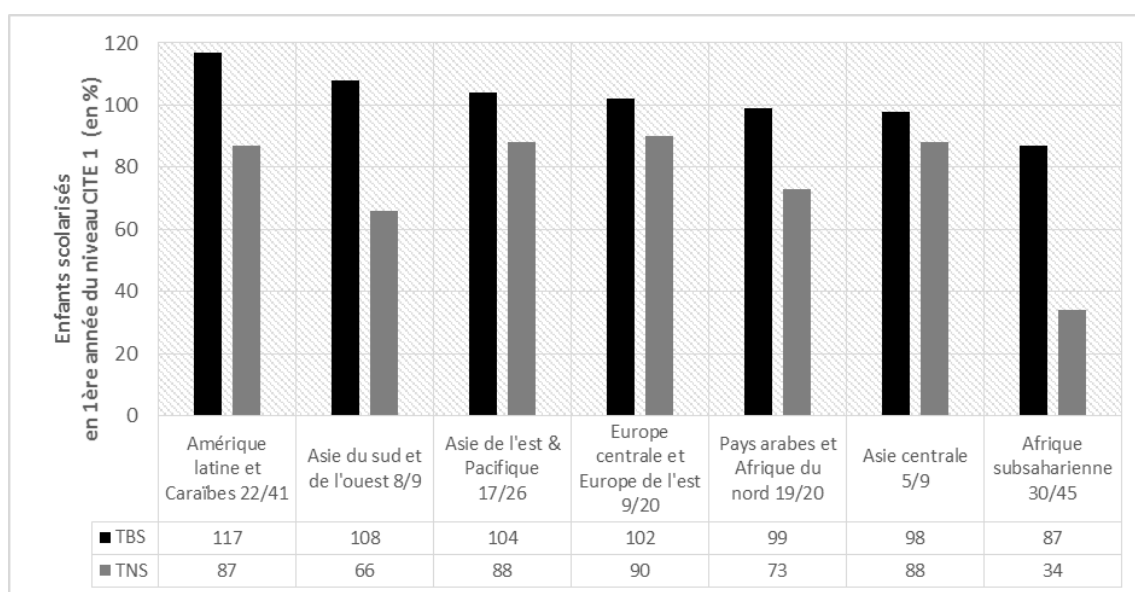


Figure 2 : Taux bruts et nets d'admission au degré 1 du niveau CITE 1 dans les pays en développement, par région, en 1998 (Source : EFA-Forum 2000b)

Evaluation de l'objectif n°2 : SPU – Effectifs scolarisés à l'école primaire

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
5	TBS au niveau CITE 1	Total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée	Inclut les redoublants, les élèves qui n'ont pas l'âge officiel et ceux qui l'ont dépassé. Un taux élevé masque la dimension des élèves non scolarisés.
6	TNS au niveau CITE 1	Effectif des inscrits du groupe ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation exprimé en pourcentage de la population correspondante	Les dates de référence (naissance, année civile ou scolaires) amènent parfois des erreurs de comptabilisation, mais cet indicateur reste plus pertinent que le TBS

D'un point de vue global, il est intéressant d'observer l'évolution des TBS (figure 3) et TNS (figure 4) pour les pays en développement durant la décennie Jomtien. Le TBS est en diminution pour les pays d'Europe et d'Asie : ceci est plutôt bon signe, car signifie que le rattrapage des élèves non scolarisés arrive à son terme dans ces régions. La figure 4 confirme cette impression, puisque les régions affichent un TNS moyen de 94% en 2000. Pour l'Amérique latine et les Caraïbes, l'effort entre 1990 et 2000 a été important au niveau de la scolarisation de tous les enfants, même si 6% de ceux qui ont l'âge d'être à l'école primaire ne sont pas scolarisés.

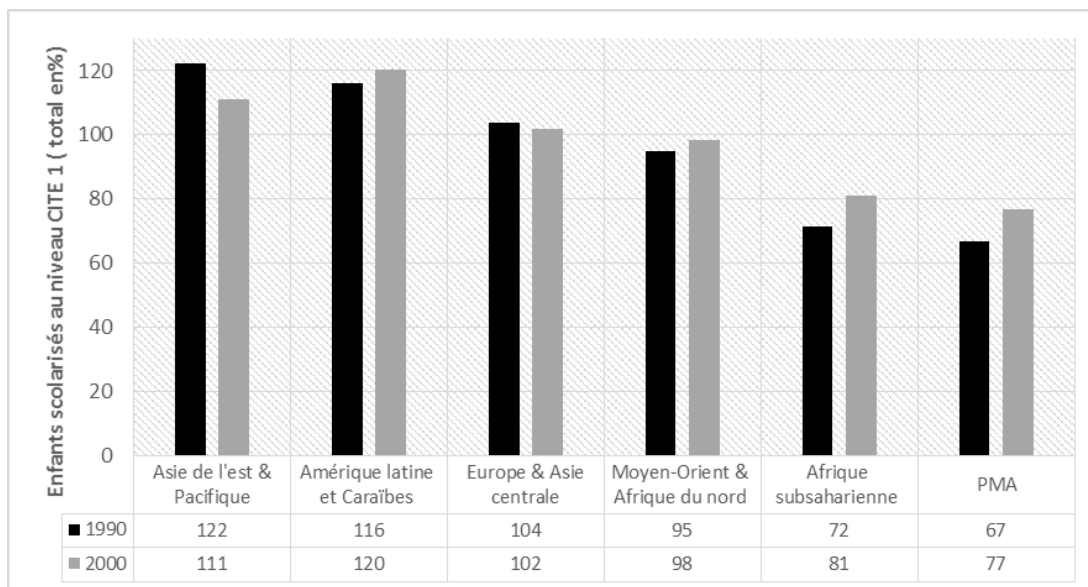


Figure 3 : Evolution du TBS pour les pays en développement entre 1990 et 2000 (Source : ISU-UNESCO)

Si l'on considère la fréquentation globale au niveau CITE 1, le TNS mondial moyen a augmenté de 4%, respectivement 10% pour les PMA. A l'issue de la décennie Jomtien, la région Asie de l'est et Pacifique, l'Europe centrale et la région Amérique latine et Caraïbes sont près d'atteindre l'objectif n°3, si on le considère uniquement du point de vue quantitatif, bien entendu. Le Moyen-Orient et l'Afrique du nord semblent dans une situation de statu quo et l'ASS reste très à la peine. Elle affiche un TBS de 81%, la fréquentation globale du niveau CITE 1 étant tout de même en augmentation. Son TNS a augmenté de 4 points en dix ans pour atteindre 57%, ce qui est tout à fait honnête, comparé aux autres groupes de pays. Toutefois, on se situe très loin de l'objectif de SPU pour cette région qui reste la plus en difficulté face aux exigences de scolarisation universelle. Ceci est notamment dû à une croissance démographique qu'un système scolaire déjà fragile ne réussit pas à absorber.

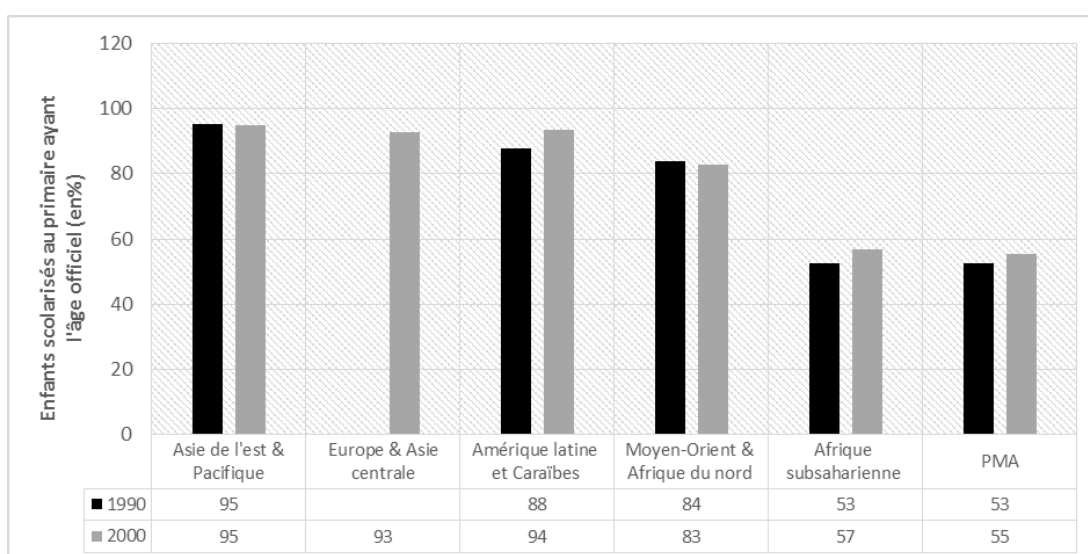


Figure 4 : Evolution du TNS pour les pays en développement entre 1990 et 2000 (Source : ISU-UNESCO)

Même si les indicateurs officiels n'en font pas mention, le souci des disparités au niveau de l'accès à l'éducation pour les filles et les garçons est possible à analyser, en lien avec des TBS et TNS. Durant la décennie Jomtien, l'indice de parité¹⁶ était de 0,93 au niveau mondial. Dans les pays en transition et les pays développés, cet indice était de 1. Par contre, les PMA scolarisaient moins de filles que de garçons avec un indice moyen de 0,91. L'ASS faisait figure de mauvais élève, puisque pour soixante-six garçons, cinquante-quatre filles étaient scolarisées en 1998 (indice de 0,82), résultat presque similaire à 1990, où l'indice était de 0,84. La parité n'a donc pratiquement pas bougé en ASS en huit ans, contrairement à toutes les autres régions. Toutefois, la réalité selon les pays reste très contrastée : si en 1998 16% des filles étaient scolarisées au Mali, elles l'étaient toutes au Malawi.

Evaluation de l'objectif n°2 : SPU – Le financement

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
7	Dépenses publiques pour le primaire en % du PIB	L'ensemble des dépenses (de fonctionnement et en capital) consacrées à l'éducation, exprimé en pourcentage du Produit Intérieur Brut (PIB)	Les dépenses annoncées ne doivent pas uniquement être celles du ministère en charge de l'éducation. Les programmes transversaux (santé, nutrition, alphabétisation, ...) devraient aussi être comptabilisés)
8	Dépenses du primaire par rapport aux dépenses pour l'éducation	La part des dépenses publiques pour l'éducation allouée à l'enseignement primaire	

Les dépenses publiques par élève du primaire en fonction du PIB par habitant (indicateur 7) ou en fonction des dépenses pour l'éducation (indicateur 8) montrent des variations à la hausse ou à la baisse de faible ampleur, soit 10% de hausse moyenne pour les pays les plus pauvres¹⁷ pour l'indicateur 7 et 24% pour l'indicateur 8. La dépense médiane par élève en fonction du PIB par habitant était de 6% à 19% en 1990 et de 8% à 20% en 1998. Ces indicateurs montraient également de grandes disparités, au sein d'une même région, en ce qui concerne le financement du système éducatif.

Evaluation de l'objectif n°2 : SPU – L'enseignement

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
9	Pourcentage des enseignants du primaire ayant les titres adéquats	Nombre des enseignants ayant reçu la formation académique minimale requise pour enseigner à l'école primaire, exprimé en pourcentage du nombre total des enseignants du même niveau d'enseignement	La question du niveau minimal de compétences requis n'est pas comprise de la même manière selon les besoins locaux ou régionaux, surtout si un diplôme (par exemple le BEPC ¹⁸) ne sanctionne pas ce niveau.
10	Pourcentage des enseignants du primaire certifiés selon les normes nationales	Nombre des enseignants certifiés ayant reçu la formation pédagogique systématique minimale (avant emploi ou en cours d'emploi) requise pour enseigner à un niveau spécifié d'enseignement, exprimé en pourcentage du nombre total des enseignants du même niveau d'enseignement	Ne peut pas rendre compte de la qualité de l'enseignement, car ne tient pas compte de l'expérience, du statut des enseignants et des conditions de travail dans les classes.
11	Nombre d'élèves par maître	Nombre moyen d'élèves par enseignant et par année au niveau CITE 1	Ce nombre ne tient pas compte d'autres facteurs qui influencent la qualité de l'apprentissage (voir ci-dessus)

¹⁶ Rapport de représentation des sexes, pour un indice donné, un indice de 1 signifiant la parfaite égalité des sexes.

¹⁷ L'ASS n'est pas comprise dans ce calcul, seuls 2 pays donnant ces indications pour cette période.

¹⁸ Brevet de fin de cycle secondaire inférieur (niveau CITE 2)

Les indicateurs 9 et 10 permettent de situer la proportion d’enseignants aptes à « faire la classe » de manière correcte, c’est-à-dire en assurant des acquis de qualité chez les élèves.

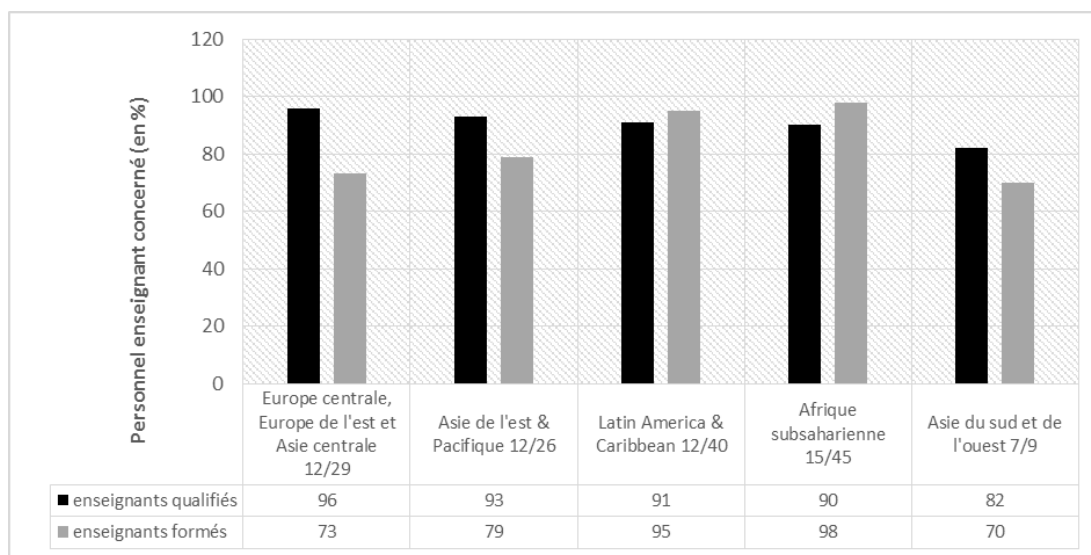


Figure 5 : Indicateurs de qualification des enseignants en 1998 (Source : EFA-Forum 2000b)

La figure 5 montre que la grande majorité des enseignants engagés dès Jomtien étaient qualifiés, dans le sens où ils avaient une formation académique suffisante pour maîtriser les contenus d’enseignement. Par contre, ils n’étaient pas toujours formés spécifiquement pour enseigner. Il convient d’être prudent à la lecture de la figure 5, tant la conception de ce qui est attendu en termes de connaissances minimales pour exercer le métier d’enseignant est interprétée diversement selon les besoins effectifs des pays et surtout, des régions de ceux-ci. En ASS, en Amérique latine et en Asie de l’ouest et du sud, une part importante des enseignants ne recevait (et ne reçoit) pas de formation spécifiquement dédiée à l’enseignement. Ceci sous-entend que les connaissances académiques, appréciées plus ou moins officiellement, pouvaient être considérées comme suffisantes pour enseigner. Nous le verrons, cette question de la formation des enseignants reste toujours un sujet très ouvert à la discussion¹⁹.

En ce qui concerne l’indicateur 11, en 1998, trois quarts de pays se situaient dans une moyenne de 37 élèves par enseignant (37 : 1). Mais les réalités étaient très diverses, les ratios allant de 9 : 1 à 72 : 1 selon les pays. 11% des pays accueillaient en moyenne plus de 50 élèves par classe et ce sont les pays du centre et de l’est de l’Afrique, qui étaient le plus touchés par la surpopulation scolaire.

¹⁹ Voir chapitre 1.3.6.

Evaluation de l'objectif n°2 : SPU – L'efficacité interne

N° de l'indicateur	Libellé	Définition de l'ISU	Pertinence de l'indicateur
12	Taux de redoublement par année de scolarité	Proportion des élèves inscrits dans un degré au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans le même degré l'année scolaire suivante	Le taux peut être lié à des décisions politiques (nombre maximal par classe) ou masquer le déséquilibre de certains degrés qui ont systématiquement plus de redoublants (degré 6). Un taux faible peut signaler une politique de promotion automatique. Dans les deux cas, ce taux ne dit rien sur la qualité des apprentissages.
13	Taux de survie en 5e année (par cohorte)	Pourcentage des élèves d'une cohorte qui ont été inscrits en première année d'un niveau d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée et qui sont supposés parvenir aux années d'étude successives	Ce taux est estimé à partir du flux entré en 1ère année. C'est donc une estimation et non un suivi de cohorte. Or, il peut survenir des événements systémiques en 5 ans qui biaisent l'estimation
14	Coefficient d'efficacité	Le coefficient d'efficacité combine le taux de redoublement et le taux de survie. 100% correspond à une situation dans laquelle les élèves achèvent leur cursus primaire sans redoubler ni quitter l'école avant la fin du niveau	Avoir accompli le nombre d'années optimal ne signifie pas que les acquis scolaires sont stables. Cet indicateur ne rend pas compte de la pertinence de ce nombre d'années, en lien avec l'alphabétisation

Le taux de redoublement est resté globalement stable ou a augmenté durant la décennie Jomtien. Neuf des trente-six pays pour lesquels des chiffres sont disponibles présentaient un taux de redoublement de plus de 15%, dont le Burkina Faso (16%), le Mali (19%), le Lesotho (20%) et le Togo (29%). Tous les pays de l'ASS – excepté le Botswana à seulement 3% de redoublement - excédaient le taux de 10%. A noter que les filles n'étaient alors pas désavantagées, car elles ne redoublaient pas plus, voire moins que les garçons. Ceci ne signifie pas pour autant que leur scolarisation était optimale: nous verrons en effet que le redoublement est le plus souvent utilisé au dernier degré du niveau CITE 1 pour permettre le passage au niveau CITE 2. Les filles étant bien moins nombreuses que les garçons à poursuivre leur scolarité une fois l'école primaire achevée, ce sont généralement les garçons qui doublent le degré 6.

L'indicateur prévu pour mesurer les compétences minimales attendues, au degré 4 du niveau CITE 1 (indicateur n° 15), n'a pas pu être mesuré entre 1990 et 2000, faute d'évaluation standardisée disponible. En effet, la première grande évaluation internationale permettant de se pencher sur ce niveau dans une perspective de comparaison internationale apparaîtra dans le courant de la décennie avec le programme TIMSS²⁰ en 1995. Il n'évalue alors que quarante-six pays dans le monde. C'est seulement en 2001 que son pendant en littérature, PIRLS²¹, sera mis en place. Aucun indicateur n'était donc disponible, durant la décennie Jomtien, pour évaluer le seuil minimal de compétences mentionné à l'objectif n°3. Pourtant, il aurait été souhaitable de le mettre en regard du coefficient d'efficacité. En effet, ce dernier renseigne sur la capacité des pays à garder leurs élèves dans le cursus sans redoublement, mais il ne dit rien sur l'efficacité de l'apprentissage en tant que tel. Les données disponibles concernant ce coefficient (tableau 3) montrent la difficulté de certains pays de l'ASS et de l'Asie du sud et de l'ouest, à proposer un système éducatif efficace, du point de vue de la rétention et du redoublement uniquement, en fin de période Jomtien.

²⁰ *Trends in International Mathematics and Science Study*

²¹ *Progress in International Reading Literacy Study*

Coefficient d'efficacité en 1998 (en %)	
Asie centrale 5/9	98
Asie de l'est et Pacifique 12/26	88
Pays arabes et Afrique du nord 14/20	85
Asie du sud et de l'ouest 8/9	75
Afrique subsaharienne 17/45	66

Tableau 3: Coefficient d'efficacité des systèmes éducatifs des pays en développement par région, en 1998 (Source : EFA-Forum 2000b)

Synthèse

En 2000, l'évaluation globale des six objectifs montre les limites des systèmes éducatifs selon les conditions socio-économiques des pays. Si, pour les pays occidentaux, la question de l'EPT se résumait à améliorer les chances de réussite de tous au niveau CITE 2, voire CITE 3, les pays les plus en difficulté devaient prioritairement offrir une école primaire efficace. Dans la plupart des pays les plus pauvres de la planète, la seule éducation universelle possible pour la grande majorité des enfants au début du XXe siècle restait donc le niveau CITE 1:

L'universalisation de l'éducation primaire sera acquise d'ici 2010 dans plusieurs pays les plus peuplés du monde. Beaucoup d'autres, cependant, en sont encore à devoir réussir une scolarisation universelle pour un cycle de trois ou quatre ans d'instruction primaire. (EFA-Forum 2000a, pp. 29-30)

A cet égard, l'ASS cumulait dramatiquement un manque d'efficacité au niveau éducatif et des facteurs géopolitiques et socioéconomiques nocifs à l'équilibre d'un pays : croissance démographique rapide, conflits entre pays ou à l'intérieur des frontières, famine - « selon la FAO²², un tiers de la population de l'ASS était sous-alimentée en 1999 » (EFA-Forum 2000a, p. 31) – déplacement de populations, faible espérance de vie due en partie au VIH/SIDA, exode rural, chômage et dette, travail des enfants, etc. Mais étonnamment, ce ne sera pas la question des chances d'accès à l'école primaire des plus démunis en général, mais plutôt la question de l'inégalité d'accès et de réussite des filles, qui va devenir prioritaire pour le Millénaire naissant, tant au niveau des objectifs d'EPT que des Objectifs Mondiaux du Millénaire.

1.2.4. 2000-2015 : DE LA CONFÉRENCE DE DAKAR À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE UNIVERSEL (EPU)

Le titre du *Cadre d'action de Dakar*, adopté en séance plénière finale le 28 avril 2000, résume clairement la position du Forum : *L'Education pour Tous : tenir nos engagements collectifs* (UNESCO 2000, p. 43). Ce document souligne qu'

Il est inacceptable, en l'an 2000, que plus de 113 millions d'enfants n'aient pas accès à l'enseignement primaire, que l'on dénombre encore 880 millions d'adultes analphabètes, que la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs [...] (point 5)

Un nouveau délai est accordé pour remplir cette exigence mondiale : l'année 2015 (point 7 ii). Il est attendu que l'analphabétisme des adultes ait diminué de moitié en 15 ans, soit logiquement 440 millions d'analphabètes en moins. Mais le document ne tient pas compte de l'évolution

²² Food and Agriculture Organisation, organe des Nations Unies en charge du suivi de l'alimentation mondiale

démographique. Le taux de 50% de réduction de l’analphabétisme n’est pas une cible claire dans les documents de Dakar, cette exigence est avancée sans explication sur la logique d’articulation de ce pourcentage. Parallèlement, l’égalité d’accès et de chance de réussite pour les filles, au minimum pour l’éducation de base, doit être effective. Le résultat des apprentissages doit être quantifiable au niveau de la lecture, l’écriture, le calcul, « et les compétences indispensables de la vie courante » (point 7 vi). Le point 9 enjoint tous les états, d’ici à 2002 au plus tard, à « définir des plans d’action nationaux ou à renforcer ceux qui existaient déjà ». Ces plans doivent permettre de lever des fonds alloués strictement au secteur éducatif, car le point 10 avance « Nous l’affirmons: aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l’éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. » Comme le montre le tableau 4, les objectifs de Dakar restent au nombre de six.

Tableau comparatif des objectifs de Jomtien 1990 et Dakar 2000		
N° de l'objectif	Déclaration de Jomtien	Déclaration de Dakar
1	Expansion des activités d’éveil et de protection de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille et de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés.	Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l’éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2	Universalisation de l’éducation primaire (ou de tout autre niveau d’éducation plus élevé considéré comme « fondamental »), d’ici l’an 2000.	Faire en sorte que d’ici à 2015 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.
3	Amélioration des résultats de l’apprentissage, telle qu’un pourcentage convenu d’une classe d’âge (exemple, 80 % des 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d’acquisitions jugé nécessaire.	Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l’acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
4	Réduction du taux d’analphabétisme des adultes (le groupe d’âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays) par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l’an 2000, en mettant suffisamment l’accent sur l’alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d’analphabétisme masculin et féminin.	Améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisation 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.
5	Expansion des services d’éducation fondamentale et des formations à d’autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l’efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l’impact sur la santé, l’emploi et la productivité.	Eliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire d’ici à 2005 et instaurer l’égalité dans ce domaine en 2015 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.
6	Acquisition accrue par les individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, grâce au concours de tous les canaux d’éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l’action sociale - l’efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.	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 de la vie courante.

Tableau 4 : Comparaison des objectifs de Jomtien et de Dakar pour l’EPT (tableau de l’auteur)

Les quatre premiers sont quasiment identiques à ceux de Jomtien, mais les deux derniers portent sur des objets différents. A l’analyse de l’évolution du libellé des objectifs n°1 à 4, on peut noter l’accent mis sur l’éducation des filles et des populations marginalisées. A cet égard, l’objectif n°2 est plus détaillé en 2000, puisque l’ « universalisation » de 1990 est explicitée. Elle concerne « notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques ». On insiste également sur :

- la notion de survie dans le système éducatif : « suivre jusqu'à son terme »
- les conditions : « obligatoire et gratuit » et la « qualité » de l'éducation primaire

A l'objectif n°3, l'expression de 1990 « un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire » est précisé en 2000 par : « l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ». Ce qui est prioritaire est donc l'essentielle adaptation des programmes éducatifs pour enfants et adultes aux besoins fondamentaux qu'exige une vie au XXI^e siècle.

L'objectif n°4 revient sur l'éducation des femmes et chiffre à nouveau globalement les attentes au niveau de la réduction de l'analphabétisme : « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes, d'ici à 2015 ». L'objectif n°5 de Jomtien était lié à l'éducation des adultes et délimitait un cadre plus large à la définition de l'éducation en incluant les comportements, la santé, l'emploi, la productivité. Il sous-entendait l'idée de croissance et de lien direct de l'éducation des adultes avec le monde du travail. Cette dimension disparaît en 2000, de même que l'éducation non formelle via les médias (objectif n°6 de Jomtien). L'expression « modification des comportements » apparaissait dans les objectifs n° 5 et 6 et dénotait la volonté de Jomtien d'utiliser l'éducation au sens large (et non strictement scolaire) pour changer des habitudes de vie non adaptées dans des pays où l'on anticipait une croissance économique. En 2000, l'objectif n°6 devient celui qui permet de chiffrer non pas l'évolution globale de l'EPT, mais uniquement l'alphabétisation (lecture, écriture, calcul), soit « des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables ». Il ouvre la porte au contrôle externe des systèmes éducatifs, à une certaine standardisation des apprentissages minimaux pour tous les pays (« apprentissages reconnus ») dans la perspective de mesure des progrès (« quantifiables »). La question de l'évaluation est donc comprise dans les objectifs d'EPT et non pas superposée à ceux-ci, voire exigée *a posteriori* comme ce fut le cas après la conférence d'Amman pour les objectifs de Jomtien. A cet égard, on peut conclure, comme Sauvageot (2003) :

si l'ensemble des objectifs restent les mêmes, le plan d'action adopté à Dakar met l'accent sur d'autres aspects de l'éducation (tels que l'élimination des disparités entre filles et garçons en matière d'éducation dans l'enseignement primaire et d'accès dans le secondaire, l'éducation non formelle) qui vont nécessiter le développement de nouveaux indicateurs pour permettre le suivi et l'évaluation des progrès réalisés (p.22)

La vision large de l'éducation telle que la concevait Jomtien, comme le définit Torres (2000) « pas seulement l'éducation de base ou l'éducation scolaire, mais l'EDUCATION prise comme un tout » (para. 5), est quasiment réduite, à Dakar, à l'alphabétisation. Pourtant, le Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle²³ de 1996 insistait clairement sur l'éducation tout au long de la vie comme le moyen de parvenir à l'objectif d'éducation pour tous. La

²³ Intitulé : « L'éducation : un trésor est caché dedans » et appelé communément « Rapport Delors ».

commission fondait alors ce qu'elle considérait comme une évidence sur quatre piliers de base de l'éducation :

- apprendre à vivre ensemble : développer la connaissance de la culture de l'autre
- apprendre à connaître : maîtriser les notions scolaires de base, mais aussi, anticipant l'évolution rapide des technologies et de l'économie, le goût d'apprendre
- apprendre à faire : privilégier l'alternance entre école et monde du travail
- apprendre à être : affirmer qui l'on est et exploiter ses propres richesses pour le bien commun

Pour la Commission Delors, il s'agissait, en combinant apprentissage formel et non formel, de permettre à chaque enfant « d'accéder aux trois dimensions de l'éducation : éthique et culturelle ; scientifique et technologique ; économique et sociale » (p.21). Cette vision, que la Commission qualifiait elle-même d'utopie, ne trouva pas écho dans les objectifs de Dakar. Voyons si les Objectifs Mondiaux du Millénaire ont permis, eux, de répondre à une dimension plus humaniste de l'éducation, espérée par Jomtien et la Commission Delors.

Lien entre l'EPT et les Objectifs Mondiaux du Millénaire pour le développement (OMD)

Pour comprendre le sens des OMD, un bref détour par leur fondement historique semble nécessaire. Ils s'enracinent en effet dans une réflexion de près d'un demi-siècle : dès 1960, l'ONU se penche sur le développement des pays les plus pauvres. Outre le règlement du problème de la faim, l'analphabétisme et les maladies sont au centre des campagnes organisées durant la décennie entamée. Les années 70 et 80 montrent peu de progrès du point de vue du développement. Ceci est dû à une période d'instabilité économique mondiale et à une certaine « inertie des pays développés à mettre en œuvre les mesures de la Stratégie internationale du développement » (Jackson 2007, para. 12). Les années 90 ne voient pas de progrès notables, avec l'éclatement de conflits armés en Afrique, Amérique et Europe de l'est. De plus, la fin du « bloc de l'est » amène de nouvelles nécessités, en termes d'aide économique, pour assurer une transition des pays de cette région vers la démocratie et l'économie de marché. Ceci ne profite évidemment pas aux pays les plus démunis, situés ailleurs dans le monde. En 1997, l'Assemblée adopte une résolution pour éradiquer la pauvreté absolue pour 2006. En 1999, elle constate que « la croissance économique à elle seule, n'était plus un facteur de développement suffisant » (Jackson 2007, para. 16). Après quarante années d'affirmations et d'actions peu fructueuses pour réduire la pauvreté, la *Déclaration du Millénaire* est adoptée à l'issue de l'Assemblée du 6 au 8 septembre 2000, soit un peu plus de quatre mois après le Forum de Dakar.

Objectif EPT	Libellé de Dakar 2000	Indicateur des rapports de suivi	OMD correspondant	Indicateur
1	Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.	Indice EPPE dès 2012, soit : - Taux de scolarisation par âge spécifique des enfants de 3 à 7 ans - Taux de survie des < 5 ans - Enfants de < 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave	Dès 2012, OMD1 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim	4. Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans présentant une insuffisance pondérale 5. Proportion de la population n'atteignant pas le niveau minimal d'apport calorique
2	Faire en sorte que d'ici à 2015 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.	Effectifs scolarisés dans le primaire Taux Brut d'admission dans le primaire Taux de survie en dernière année du primaire TNS ajusté dans l'enseignement primaire (fait partie de l'indice de développement de l'EPT) Enfants non scolarisés	OMD2: Assurer l'éducation primaire pour tous Cible 3: D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.	6. Taux net de scolarisation dans le primaire 7. Proportion d'écoliers commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième 8. Taux d'alphabétisation de la population âgée de 15 à 24 ans
3	Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.	Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) Taux brut de scolarisation dans le secondaire (CITE 2 et3) Taux net de scolarisation dans le secondaire (CITE 2 et 3)	aucun	
4	Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation 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.	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) - fait partie de l'indice de développement de l'EPT	aucun	
5	Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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.	Indice de parité entre les sexes du TBS primaire et secondaire Indice de parité du taux d'alphabétisme des adultes - fait partie de l'indice de développement de l'EPT	OMD3: Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes Cible 4: Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.	9. Rapport filles/garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur 10. Taux d'alphabétisation des femmes de 15 à 24 ans par rapport à celui des hommes 11. Proportion de femmes salariées dans le secteur non agricole 12. Proportion de sièges occupés par des femmes au parlement national
6	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 de la vie courante.	Taux de survie en 5e année du primaire - - fait partie de l'indice de développement de l'EPT Rapport élève / enseignant dans l'enseignement primaire	aucun	

Tableau 5 : Comparaison des objectifs de l'EPT 2000 et des OMD avec indicateurs-clefs (tableau de l'auteur)

Les OMD sont au nombre de huit :

1. Eliminer l'extrême pauvreté et la faim
2. Assurer l'éducation primaire pour tous
3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
4. Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans
5. Améliorer la santé maternelle

6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies
7. Assurer un environnement durable
8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement

Ils sont assortis de quarante-huit indicateurs. En ce qui concerne les objectifs n°2 et 3 qui sont en lien avec l'EPT, sept indicateurs sont proposés (Sauvageot 2003). Pour les six objectifs de l'EPT de Dakar, nous trouvons également, dans les rapports de suivi de l'EPT, des indicateurs associés. Mais une liste, telle que celle présentée après Amman, n'a par contre pas été établie. Ceci s'explique par le fait que l'ISU s'est engagé, dès Dakar, à récolter toutes les données statistiques susceptibles de permettre l'évaluation des objectifs d'EPT. Dans cette perspective, la liste d'indicateurs devient évolutive.

Le tableau 5 met en relation les OMD concernant l'éducation et les objectifs de l'EPT de Dakar, ainsi que leurs indicateurs respectifs. On constate que les OMD consacrés à l'éducation ne répondent pas non plus à la vision humaniste de la Commission Delors. Par contre, on peut considérer que leur articulation avec les autres OMD s'approche de la vision de Jomtien, car les objectifs d'éducation sont compris dans une évolution globale de la société des pays en développement et visent notamment un changement des comportements en matière de santé et d'environnement. Mais étant donné que notre recherche s'attache à mesurer l'évolution de la qualité de l'éducation, réduite en 2000 à l'alphabétisation de tous, nous ignorerons les autres OMD pour nous fixer sur les objectifs d'EPT, reliés aux OMD 2 et 3 uniquement, et dont nous allons analyser la progression durant la période Dakar.

1.3. PROGRESSION DES OBJECTIFS D'EPT DURANT LA PÉRIODE DAKAR

1.3.1. OBJECTIF N°1 : L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Objectif n°1 : Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Indicateur-clef : TBS dans l'enseignement préprimaire

Dans le rapport de suivi d'EPT de 2001, il est précisé que la période préprimaire est généralement composée de deux sous-périodes. La première, de la naissance à l'âge de trois ans, est axée sur la santé et le développement de l'enfant. La seconde correspond à l'objectif n°1, dans le sens où, de 3 à 6 ans, les enfants devraient fréquenter des structures d'accueil qui les préparent à l'école par le biais d'activités visant leur développement social et émotionnel (UNESCO-GMR 2001). Cette deuxième dimension va dans le sens de plusieurs études montrant le bénéfice, pour la société, d'un investissement dans l'éducation précoce des enfants, tel le *Perry Preschool Program*. Ce programme mené dans les années 60 au Michigan (USA) concernait des enfants afro-américains défavorisés auxquels on proposait, dès l'âge de 3 ans et pendant deux ans, des activités permettant le développement de la réflexion et du raisonnement. La cohorte des participants a été suivie et questionnée à l'âge de 15, 19, 27 et 40 ans, afin de mesurer l'impact de ce programme sur l'insertion

sociale et professionnelle des bénéficiaires. Outre le gain en termes de compétences cognitives et sociales chez les élèves, la mise en perspective économique du programme montre que pour chaque dollar investi, le retour sur investissement oscille entre 7 et 10 dollars. (Heckman & al 2009).

Les actions ciblant de manière précoce les enfants défavorisés ont des retours bien plus élevés que celles qui sont engagées plus tard, [...] Compte tenu du niveau actuel des ressources, la société surinvestit, à titre de rattrapage, dans l'acquisition de compétences à un âge plus tardif, et sous-investit au cours des premières années de la vie. (Heckman, cité par UNESCO-GMR 2010 p. 59)

L'UNESCO admet qu'il lui manque des indicateurs et des données pour pouvoir mesurer concrètement l'évolution de l'objectif n°1 et qu' « il n'est pas encore possible d'évaluer les progrès de la Protection et éducation de la petite enfance (PEPE) » accomplis depuis le Forum de Dakar » (UNESCO-GMR 2003, p. 43). Une définition claire apparaît alors pour la première fois au sujet des PEPE : « Par éducation préprimaire on entend les programmes d'instruction organisée qui sont dispensés dans des écoles ou dans des centres et occupent au moins 2 heures par jour et 100 jours par an » (p. 35). Il est intéressant de noter que, dès le rapport de suivi de l'EPT de 2007, on parlera désormais d'EPPE pour désigner les programmes d'« éducation et de protection de la petite enfance » et non plus de PEPE. Le terme « éducation » passe clairement en priorité.

La redéfinition du niveau CITE 0 et les changements de politique en matière de prise en charge de la petite enfance qu'ont décidés certains pays, au cours de la décennie, faussent la lecture des progrès dans le temps. Pour exemple, la Suisse comptabilisait les enfants de 4 à 6 ans en 1990, elle ne comptabilise plus que les enfants de 5 et 6 ans en 2000 pour l'année effectivement considérée comme « préprimaire » et correspondant, dans la classification internationale type de l'éducation de l'UNESCO au niveau CITE 0. La comparaison entre pays est également complexe. En 2006 « La durée de l'enseignement préprimaire est très variable : elle est de 1 an dans 14 pays, de 2 ans dans 59 pays, de 3 ans dans 99 pays et de 4 ans dans 31 pays » (UNESCO-GMR 2008, p. 38).

En 2011, moins de la moitié des enfants du monde bénéficiait d'un programme préprimaire. L'Asie semble être la région qui a le plus investi cette voie. Mais il y a sans doute à prendre en considération, dans toutes les régions, des freins culturels, politiques ou traditionnels à l'adoption de nouvelles habitudes en termes d'éducation de la petite enfance. Pour autant, l'ASS est bien loin d'atteindre même la moyenne mondiale : celle-ci a augmenté de presque 12 points en huit ans, quand l'ASS affiche une progression de 4,3 points. Ce sont les pays les moins développés qui ont logiquement fait le moins de progrès vers l'atteinte de cet objectif, surtout si on le mesure prioritairement par rapport à l'éducation et non par rapport à la protection de la petite enfance. Pourtant, dès 2008, l'UNICEF se préoccupe de plus en plus de la dimension qualitative de l'EPPE, qu'elle perçoit à travers la prise en charge au niveau nutritionnel et sanitaire des enfants, dès leur naissance, par le biais du taux de mortalité infantile. Le rapport de suivi de l'EPT de 2009 soulève, sans pouvoir le mesurer, l'impact

négalif que la négligence en matiére de nutrition et de santé lors des premières années de vie peut avoir sur l'apprentissage en général :

Dans le monde en développement, 1 enfant de moins de 6 ans sur 3 entrera à l'école primaire avec un corps, un cerveau et des perspectives d'apprentissage à long terme irrémédiablement endommagés par la malnutrition et une mauvaise santé. [...] Lorsque tant d'enfants entrant à l'école ont vu leur vie abimée par la maladie et la faim, l'amélioration de l'accès ne constitue pas un fondement sûr de l'éducation pour tous. (p. 46).

Plus loin, la marginalisation possible des enfants déjà défavorisés est relevée :

Ceux qui ont le plus à gagner de l'EPPE sont ceux qui ont le moins de chances d'y participer [...]. Dans beaucoup de pays, le fait d'être pauvre et d'habiter en zone rurale réduit considérablement les chances d'un enfant de survivre jusqu'à son 5^e anniversaire. (pp. 47-49)

Pour les enfants vivant dans l'extrême pauvreté, en région rurale, et qui survivent à la malnutrition et aux maladies infantiles, on peut imaginer sans difficulté l'effet du cumul des inégalités sur leur scolarité. « Il est bien établi que des carences alimentaires dans la petite enfance affectent le développement cognitif, la motricité fine, la capacité d'apprentissage et le comportement » (Grantham-McGregor & al. cités dans UNESCO-GMR 2009, p. 50). Le rapport de suivi de l'EPT de 2010 insiste en rappelant que « l'éradication de la malnutrition infantile ne devrait pas être considérée seulement comme un impératif du développement en soi mais aussi comme un élément clé de l'agenda de l'éducation pour tous ». Les programmes d'éducation correspondant à la définition du niveau CITE 0 deviennent dès lors un appui secondaire à l'EPT, visant principalement à « égaliser les chances et surmonter la marginalisation » (UNESCO-GMR 2010, p. 46). Une question se pose alors : est-il raisonnable d'attendre de l'école primaire une garantie d'égalité des chances de réussite quand les conditions de développement infantile préalables à des apprentissages de qualité font défaut ? Le rapport de suivi de l'EPT de 2012 projette qu'en 2015 « près d'un enfant sur quatre à l'échelle mondiale souffrira d'un retard de croissance modéré ou extrême » (UNESCO-GMR 2012, p. 45). Après avoir défini la malnutrition infantile et ses effets, ce même rapport insiste sur la sous-alimentation *in utero*, provoquant d'emblée des problèmes insolubles pour des pays qui peinent déjà à prendre en charge la totalité de leurs enfants à l'école : anomalies congénitales, handicap mental, cécité, etc. L'accouchement en lui-même est problématique dans les PMA puisque, souvent non assisté, il peut déboucher sur le décès maternel et, consécutivement, laisser l'enfant orphelin de mère. Par extension donc, pour répondre aux besoins de l'objectif n°1, l'EPT ne peut pas se réduire à l'alphabétisation: elle doit favoriser la scolarisation des filles au niveau CITE 2, puisque ce sont elles qui vont devenir mères. Plus elles seront éduquées, mieux elles pourront comprendre les enjeux de la maternité et l'impact de la malnutrition sur le développement de l'enfant, dès sa condition de fœtus. Dans une étude comparative effectuée dans un état du sud du Nigéria en 1995, Egbo a mené des entretiens avec deux communautés d'un état considéré alors comme bien avancé dans le processus d'éducation générale :

écoles primaire et secondaire étaient accessibles à chaque membre – homme et femme - des communautés. 30 à 35% des habitants étaient alphabétisés et la majorité des analphabètes étaient des femmes. Les femmes interrogées par Egbo étaient réparties en deux groupes : les alphabétisées et les non alphabétisées. « Un des buts principaux de cette étude était de déterminer comment des femmes, dont les vies étaient empreintes d’an/alphabétisme, ressentaient leurs conditions de vie au niveau individuel et collectif²⁴. » (Egbo 1995, p.102, traduction de l’auteur). Les propos des deux groupes ont montré que la vie d’une femme analphabète était plus dure, qu’elle disposait de moins d’argent et consécutivement, de moins de possibilités de participer aux décisions de la vie communautaire et de famille²⁵. Les femmes alphabétisées maîtrisaient mieux la contraception : 67% avaient utilisé des moyens de contrôle de naissance contre 11 % chez les femmes de l’autre groupe. Les femmes analphabètes déclaraient alors ne pas savoir vraiment comment cela fonctionnait, montraient une certaine peur des conséquences sur leur santé et faisaient confiance aux méthodes traditionnelles. Le nombre moyen d’enfant par femme alphabétisée était de 3,1 contre 6,28 pour l’autre groupe.

Se focaliser sur un indicateur de scolarisation au niveau CITE 0 occulte un problème fondamental : garantir les conditions sanitaires nécessaires à des apprentissages scolaires futurs de qualité. La question des priorités (inversion du E d’éducation et du P de protection dans PEPE / EPPE) aurait dû être soulevée durant la période Dakar et nous avons l’espoir qu’elle le soit avec les décisions post-2015. Malheureusement, la Déclaration d’Incheon ne s’attarde pas sur ce sujet. Pourtant, tenant compte de la complexité de l’évaluation de cet objectif, l’UNESCO a proposé en 2012 un indice EPPE contenant trois dimensions complémentaires, mises en évidence au fil du suivi : la santé, la nutrition et l’éducation. Le tableau 6 présente les trois indicateurs et l’indice EPPE pour les groupes régionaux de pays en développement.

Région Indices / Indicateurs	Indice EPPE	Taux de survie des < 5 ans	Enfants de < 5 ans sans retard de croissance modéré ou grave	Taux de scolarisation par âge spécifique des enfants de 3 à 7 ans
Amérique latine et Caraïbes (18/42)	0,824	0,973	0,816	0,684
Etats arabes (9/20)	0,766	0,953	0,774	0,606
Asie de l’est et Pacifique (6/34)	0,742	0,937	0,737	0,513
Asie centrale (6/9)	0,732	0,955	0,757	0,483
ASS (20/45)	0,631	0,883	0,639	0,372
PMA (14/49)	0,603	0,877	0,610	0,320

Tableau 6 : Indice EPPE des pays en développement, par régions, en 2010 (Source : UNESCO-GMR 2012, synthèse de l’auteur)

Si la démarche peut se comprendre pour les pays développés et émergents, calculer un indice EPPE incluant le taux de scolarisation au niveau CITE 0 est, à notre avis, prématuré pour les PMA. La nécessité d’investir d’abord dans l’EPPE et prioritairement dans la dimension de santé au sens large, est une prise de conscience intervenue trop tardivement pour infléchir le mouvement mondial en faveur d’une

²⁴ A major goal of this study was to find out how women whose lives are affected by illiteracy feel about their individual and collective conditions.

²⁵ La question du VIH/SIDA chez les femmes semble également liée à la dépendance économique de celles-ci vis-à-vis des hommes (Tiehi 2011, voir chapitre 3.3.3).

scolarisation précoce, très certainement engagé dans l'optique de favoriser la réussite de la SPU, mais contraire au bon sens qui voudrait que les enfants soient d'abord en bonne santé, afin d'être pleinement disponibles pour des apprentissages cognitifs.

1.3.2. OBJECTIF N°2 : L'ÉDUCATION PRIMAIRE UNIVERSELLE

Objectif n°2 : Faire en sorte que d'ici à 2015 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.

Indicateurs-clefs :

Effectifs scolarisés dans le primaire

Taux Brut d'admission dans le primaire

Taux de survie en dernière année du primaire

TNS ajusté dans l'enseignement primaire (fait partie de l'indice de développement de l'EPT)

Enfants non scolarisés

Pour aborder la question de l'école primaire, il convient, en premier lieu, de déterminer toutes les dimensions que couvre l'objectif n°2. Il désigne premièrement la scolarisation au niveau CITE 1. L'école primaire est ensuite définie par deux adjectifs : obligatoire et gratuit. On parle également de qualité de l'enseignement (consécutivement donc, de l'apprentissage) et d'une durée minimale d'études, non déterminée ici, car UNESCO précise : « La durée habituelle de scolarité est en principe de six ans à plein temps » (UNESCO 1997, p. 22). Le libellé fixe également une limite dans le temps (2015) et un seuil de réussite (100%, soit tous les enfants) concernant cet objectif. Un accent particulier devrait être porté sur l'éducation des filles et des enfants de minorités ethniques. Dans les rapports mondiaux de suivi de l'EPT, l'UNESCO désigne, dès 2008, cet objectif par « enseignement primaire universel » ou EPU, en lieu et place de l'expression SPU utilisée jusqu'alors. Ainsi, nous utiliserons dorénavant également l'expression EPU pour désigner l'éducation de base au niveau CITE 1.

Si l'on souhaite mesurer cet objectif qui représente à lui seul l'EPU, telle que déjà définie dans la recommandation n° 32 du BIE de 1951, on constate d'emblée que plusieurs indicateurs sont nécessaires pour rendre compte de la complexité de sa mise en œuvre. Pour résumer, les dimensions à respecter pour réaliser l'EPU sont :

1. Durée minimale de 6 ans d'école primaire
2. Obligation d'entrer à l'école et d'y rester au minimum 6 ans
3. Scolarisation de 100% d'enfants au niveau CITE 1 en 2015
4. Si ce n'est pas possible, garantie au minimum de l'égalité des chances d'accès pour les filles, les enfants en difficulté et les enfants issus des minorités ethniques
5. Gratuité de l'enseignement

Or, les indicateurs proposés conjointement à cet objectif traitent principalement des effectifs. Le respect de l'obligation et la gratuité ne sont pas évalués *via* les indicateurs usuels des rapports de suivi.

Comme ces dimensions ont un impact important sur l'EPU, il paraît souhaitable d'appréhender la réalité de la situation en cherchant à répondre à ces éléments de définition également. C'est la raison pour laquelle nous évaluerons les progrès de l'objectif n°2 durant la période Dakar à l'aide des indicateurs usuels utilisés dans les rapports de suivi, assortis de données complémentaires que nous jugeons essentielles à la bonne compréhension des enjeux de l'EPU.

Durée minimale, obligation scolaire, fréquentation et survie

La durée de la scolarité primaire dépend de la répartition des années scolaires entre les niveaux CITE 0, 1 et 2. Considérant le tableau 7, on peut admettre que tous les pays annoncent des durées de scolarité globales correspondant au standard attendu pour l'EPT et ce, même si les répartitions entre niveaux peuvent varier d'une région à l'autre. Ainsi, une durée de l'école primaire plus courte, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, est compensée à la fois par une scolarité préprimaire et une scolarité secondaire inférieure plus longues, la totalité de la scolarité de base (CITE 0+1+2) étant supérieure à celle des Etats-Unis et de l'Europe occidentale. Toutes les autres régions ont une scolarité primaire qui avoisine les six années prescrites. Ainsi, l'offre en termes de durée correspond aux attentes de l'EPT. Mais ceci ne signifie pas que les chances d'accès et de survie soient garanties, ni que la durée équivaut à un même standard de connaissances et de compétences entre les régions du monde.

Région	Durée CITE 0		Durée CITE 1		Durée CITE 2		TOTAL	
	2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012
États arabes	2,4	2,4	5,7	5,6	3,3	3,5	11,4	11,5
Europe centrale et orientale	3,7	3,6	4,2	4,6	4,2	4,1	12,1	12,3
Asie centrale	3,9	3,6	3,8	4,2	4,9	4,7	12,6	12,5
Asie de l'est et Pacifique	2,3	2,4	5,8	5,8	3,2	3,2	11,3	11,4
Amérique latine et Caraïbes	2,3	2,3	6,2	6,2	3	3	11,5	11,5
Amérique du nord et Europe occidentale	2,7	2,8	5,8	5,8	3,3	3,3	11,8	11,9
Asie du sud et de l'ouest	2,4	2,3	5,6	5,6	3	3,2	11	11,1
Afrique subsaharienne	2,9	2,8	6,1	6,2	3,3	3,3	12,3	12,3

Tableau 7 : Durée de la scolarité par niveau et régions de 2000 à 2010 (Source : ISU-UNESCO)

L'obligation scolaire est une réalité politique dans la majorité des pays du monde. L'UNESCO signale en 2012 que seuls l'Ethiopie, le Cambodge, Tokelau et le Bouthan sont sans obligation scolaire. Le tableau 7 cible les pays qui proposent un enseignement obligatoire limité au niveau CITE 1. En conséquence, aux quatre pays précédemment mentionnés qui ne respectent pas l'obligation scolaire doivent s'ajouter les six premiers du tableau 8 qui n'offrent pas, en 2012, six années d'école primaire, mais seulement cinq.

Si le nombre de pays qui doivent encore répondre de manière optimale à l'obligation scolaire se limite à dix en 2012, il est nécessaire de tempérer notre satisfaction quant aux autres, car l'obligation n'assure en aucun cas la fréquentation. Cette citation explique à elle seule la distance qui sépare l'obligation légale de la fréquentation effective :

Lorsqu'un enseignant nous dit « *La scolarité est obligatoire au Niger, c'est dans les textes, mais moi je n'en sais rien* », cela témoigne du peu d'influence des lois et de leur non-application lorsqu'elles sont en contradiction avec celles de la société traditionnelle. (De Marmoz, 2005, p. 111)

Durée de l'école obligatoire	Région	Pays
5 ans	Afrique subsaharienne	Guinée équatoriale
		Madagascar
	Asie de l'est du Pacifique	Myanmar
	Asie du sud et de l'ouest	Bangladesh
		Pakistan
République islamique d'Iran		
6 ans	Afrique subsaharienne	Bénin
		Cameroun
		Gambie
		Guinée-Bissau
		Rwanda
		Sénégal
		Sierra Leone
	Amérique latine et Caraïbes	Chili
		Haïti
		Nicaragua
		Suriname
	Asie de l'est du Pacifique	Malaisie
		Timor-Leste
	Asie du sud et de l'ouest	Népal
	Etats arabes	Arabie Saoudite
		Emirats arabes unis
		Iraq

Tableau 8 : Pays mentionnant une durée minimale de leur école obligatoire en 2012 (Source : ISU-UNESCO)

Si un gouvernement peut imposer relativement facilement l'obligation scolaire, la mise en œuvre sur le terrain est une autre affaire. De plus, le manque de ressources des régions rurales (bâtiments, équipements, transports, enseignants et matériel pédagogique) est évidemment une réalité que les chiffres liés à la scolarisation ne montrent pas. Pour se faire une idée de la mise en place réelle de l'obligation scolaire pour une durée minimale de six ans, nous pouvons utiliser l'indicateur d'espérance de vie scolaire (EVS). Le tableau 9 met cet indicateur en parallèle avec le taux de survie en dernière année du niveau CITE 1 et le nombre d'années officiellement annoncées pour les niveaux CITE 1 et CITE 2 confondus.

Régions / Indicateurs	Taux de survie en dernière année du primaire en 2009	Espérance de vie scolaire sans redoublement CITE 1+CITE 2 en 2010	Nombre d'années annoncées CITE 1+CITE 2
Europe centrale et orientale	97,9	8,3	8,7
Asie centrale	97,4	8,8	8,9
Amérique du nord et Europe occidentale	96,1	9,2	9,1
États arabes	94,5	8,0	9,1
Amérique latine et Caraïbes	88,1	9,0	9,2
Asie de l'est et Pacifique	87,4	8,7	9
Asie du sud et de l'ouest	76,8	8,1	8,8
Afrique subsaharienne	58,6	7,2	9,5

Tableau 9 : Taux de survie en 2009, espérance de vie scolaire et nombre d'années d'école en 2010 par régions (Source : ISU-UNESCO)

On constate d'emblée que l'EVS sans redoublement n'atteint pas le maximum du nombre d'années officiellement annoncées, tous niveaux confondus. Cela signifie qu'hormis dans les pays développés, l'accomplissement de toutes les années d'école obligatoire inclut le redoublement. L'Asie du sud et de l'ouest, l'ASS et dans une moindre mesure l'Asie de l'est et Pacifique affichent un taux de survie en

dernière année du niveau CITE 1 montrant les limites de l'obligation scolaire. En Asie du sud et de l'ouest, près d'un quart des enfants entrant à l'école ne finiront pas l'école primaire et plus de quatre enfants sur dix seront dans la même situation en ASS. Bien qu'ayant une EVS excédant les six ans requis pour le niveau CITE 1, ces régions n'en garantissent pas l'achèvement. L'une des explications de cette incapacité est sans doute à chercher dans le volume d'élèves à scolariser. En effet, scolariser chaque enfant demande des ressources financières, matérielles et humaines que certains pays ne sont simplement pas à même d'offrir.

Régions	Indicateurs	Taux enfants d'âge scolaire non scolarisés au niveau CITE 1 en 2010	Taux brut de scolarisation au niveau CITE 1 en 2010	Taux brut d'admission au niveau CITE 1 en 2010
Afrique subsaharienne		23,3	100,9	114,7
États arabes		11,8	98,2	100,8
Asie du sud et de l'ouest		7,5	106,5	115,1
Asie centrale		5,8	100,7	99,7
Europe centrale et orientale		4,8	99,7	99,5
Amérique latine et Caraïbes		4,6	113,9	119
Asie de l'est et Pacifique		3,9	110,3	105,6
Amérique du nord et Europe occidentale		2,6	103,1	99,6

Tableau 10 : TBS, TBA et taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 en 2010, par régions (Source : ISU-UNESCO)

Le tableau 10 met en évidence l'état de la situation au niveau du TBS et du taux brut d'admission (TBA) au niveau CITE 1, ainsi que de la situation des enfants non scolarisés. Les régions dont les TBS et TBA excèdent 100% scolarisent à l'école primaire des enfants qui ont l'âge réglementaire, mais aussi des plus jeunes et des plus âgés. Les chiffres présentés confirment que le problème principal n'est pas l'accès, mais la survie dans le système scolaire. L'ASS ne réussit pas à garantir celle-ci à tous ses enfants, puisque presque un tiers de ceux en âge de fréquenter le niveau CITE 1 ne sont pas (ou plus) scolarisés. Si l'on se penche sur l'évolution du nombre d'enfants non scolarisés (figure 6), on constate qu'en dix ans, les Etats arabes, l'Asie du sud et de l'est et l'ASS ont pourtant vu leur proportion d'élèves non scolarisés nettement diminuer. Si, pour les deux premières régions, l'évolution à la baisse est continue, pour l'ASS, on constate une stagnation depuis 2007. C'est une tendance que le rapport de suivi de l'EPT de 2012 souligne :

Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions en 1999 à 61 millions en 2010, mais les trois quarts de cette baisse ont été obtenus entre 1999 et 2004, période durant laquelle l'effectif des enfants non scolarisés a baissé en moyenne de 6,8 millions par an. Ce rythme s'est considérablement ralenti entre 2004 et 2008, n'atteignant plus que 3,3 millions par an. On a actuellement des signes inquiétants d'un arrêt complet des progrès. (UNESCO GMR 2012, p. 70)

Il est encore à noter encore que « La moitié des enfants non scolarisés du monde habitent actuellement en Afrique subsaharienne » (UNESCO GMR 2012, p. 71) et un sur cinq vit au Nigéria, pays qui a vu sa proportion d'enfants non scolarisés augmenter de 50% en 10 ans.

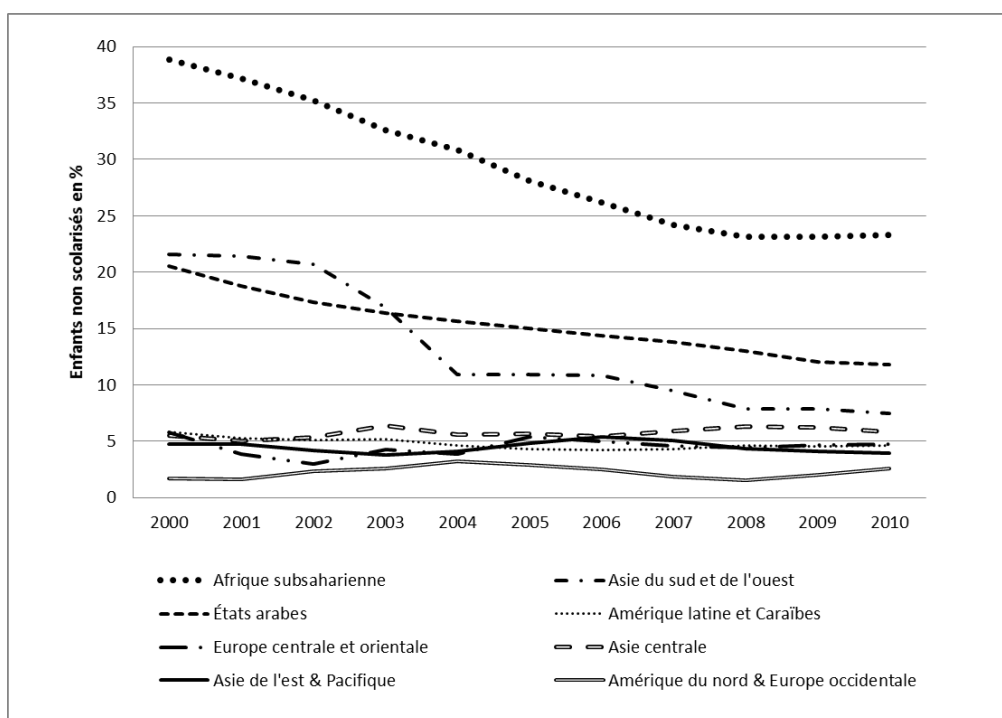


Figure 6 : Evolution du taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 de 2000 à 2010, par régions (Source : ISU-UNESCO)

Le rapport de suivi de l'EPT de 2012 a pu mettre en évidence, par des études d'enquêtes sur les ménages réalisées entre 2005 et 2010, qu' « En moyenne, 38 % des élèves arrivant à l'école primaire avaient au moins deux ans de plus que l'âge officiel d'entrée à l'école » (UNESCO-GMR 2012, p. 74). Si l'on sait que « la probabilité d'abandon avant l'achèvement du cycle est plus forte pour les enfants qui commencent l'école tardivement », les systèmes devraient donc mettre la priorité de la scolarisation non pas sur les élèves en situation de rattrapage, mais sur ceux qui ont l'âge officiel d'entrer à l'école primaire. L'espérance de vie scolaire sans redoublement et le taux de survie pourraient s'en trouver favorablement affectés.

Pour appréhender l'évolution de l'EPU dans le monde durant la première décennie du siècle, le TNS ajusté est plus parlant que le TBS, car il prend en compte tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire effectivement scolarisés aux niveaux CITE 1 ou 2. A l'échelle mondiale, ce taux atteignait 91% en 2010 contre 84% en 1999 (UNESCO-GMR 2012, p. 68). Le tableau 11 indique que trois régions montrent une progression: les Etats arabes (+8,7 points) l'Asie du sud et de l'ouest (+12,1 points) et l'ASS (+15,6 points). Les autres régions présentent des taux stables et personne n'atteint le 100%, signifiant que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont effectivement scolarisés aux niveaux CITE 1 ou 2. L'ASS, bien que montrant une progression régulière, reste globalement la région qui peine le plus à répondre à l'EPU. Elle cache également des réalités très diverses entre pays et au sein même de chacun²⁶. On peut noter des évolutions fulgurantes entre 2000 et 2011 : de 40,4 à 87,4 pour l'Ethiopie, de 46,9 à 83,5 pour la Guinée, le Niger passe de 27,1 à 63,7 et le Burkina Faso de 34,5 à

²⁶ Annexe B : tableau présentant l'ensemble des pays de l'ASS pour cet indicateur

63,2. Mais le Cap-Vert a régressé (99,4 en 2000 contre 93,8 en 2010), l'Erythrée (38,0 en 2006 à 36,9 en 2010) et le Libéria (36,3 en 2006 à 41,1 en 2010) présentent un taux très faible. Seuls le Malawi, le Rwanda et Sao-Tomé-et-Principe s'approchent des 100% attendus. Certains pays n'offrent malheureusement pas d'indicateur à ce niveau : République Démocratique du Congo (RDC), Gabon, Madagascar, Maurice, Sierra Leone, Somalie, Zimbabwe.

Régions	Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Amérique du nord et Europe occidentale		98,3	98,4	97,6	97,4	96,7	97,1	97,5	98,1	98,5	98,0	97,4
Asie de l'est et Pacifique		95,2	95,3	95,8	96,2	95,9	95,1	94,6	94,9	95,7	95,9	96,1
Asie centrale		94,5	95,0	94,6	93,6	94,4	94,3	94,6	94,1	93,7	93,8	94,2
Amérique latine et Caraïbes		94,2	94,7	94,9	94,8	95,4	95,7	95,8	95,7	95,4	95,4	95,4
Europe centrale et orientale		94,2	96,1	97,0	95,7	96,2	94,6	95,0	95,4	95,6	95,3	95,2
États arabes		79,5	81,2	82,6	83,7	84,3	85,0	85,6	86,2	87,0	87,9	88,2
Asie du sud et de l'ouest		78,4	78,6	79,3	83,2	89,1	89,1	89,2	90,5	92,2	92,1	92,5
Afrique subsaharienne		61,1	62,8	64,7	67,4	69,2	71,9	73,8	75,8	76,9	76,9	76,7

Tableau 11 : TNS ajusté par régions de 2000 à 2010 (Source : ISU-UNESCO)

La question du sexe

L'objectif n°2 mentionne « notamment les filles » pour préciser ce qui est entendu dans l'expression « tous les enfants ». C'est l'objectif d'EPT n° 5 (et son corollaire l'OMD n°3) qui traite spécifiquement de l'inclusion inconditionnelle des filles et des femmes dans les systèmes éducatifs nationaux. Nous reprendrons donc plus spécialement la scolarisation des filles et la discrimination dont elles sont victimes lors du traitement de l'objectif n°5²⁷. Par contre, nous pouvons nous pencher sur les autres groupes pouvant souffrir de discrimination à l'entrée de l'école ou par rapport à leur chance de rester scolarisés jusqu'au terme du niveau CITE 1. Précisons toutefois que nous ne pourrions pas donner de chiffres concernant les tendances au niveau mondial, ces facteurs liés à l'objectif n° 2 n'ayant pas été mesurés de manière systématique dans le suivi de la progression de l'EPT de 2000 à 2015. Aussi, nous nous contenterons d'en donner ici une définition, l'analyse de la situation particulière de ces élèves en ASS faisant l'objet d'un chapitre ultérieur de cette recherche²⁸.

En premier lieu, il convient de lister les causes de discrimination qui, hormis le sexe, sont actuellement pointées par les rapports de suivi de l'EPT :

- Le handicap (sensoriel, moteur ou mental)
- L'inégalité de l'offre selon les régions de vie (disparités géographiques)
- L'origine ethnique
- L'appartenance religieuse
- La langue
- La pauvreté et l'indigence

²⁷ Voir chapitre 1.3.5.

²⁸ Voir chapitre 2.5.

Avant de passer en revue ces différents éléments, il faut préciser encore qu'

Aucun de ces désavantages n'agit isolément. L'interaction entre la pauvreté, le sexe, l'origine ethnique et autres caractéristiques crée des couches de désavantages se chevauchant et s'autoalimentant qui limitent les possibilités et entravent la mobilité sociale. (UNESCO-GMR 2010, p. 148)

La question du handicap

L'UNESCO estime de cent vingt à cent cinquante millions le nombre d'enfants et de jeunes de moins de 18 ans porteurs d'un handicap dans le monde et quarante millions d'entre eux seraient non scolarisés. Les pays en développement ne scolarisent que 10% de leurs enfants en situation de handicap et ce chiffre peut se réduire à 1% pour certains (ONU 2007). Le manuel des Nations Unies « De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées » (2007) précise même que « 98 pour cent des enfants handicapés, dans les pays en développement, ne fréquentent pas l'école » (p.9). On constate également que les discriminations sont cumulatives. Selon la Banque Mondiale, citée dans le même document, « 20 pour cent des plus pauvres du monde souffrent d'un handicap et sont généralement considérés par leurs propres communautés comme étant les plus désavantagées » (p.3).

Le handicap en tant que tel pose problème dans la prise en charge scolaire, car les enseignants du niveau CITE 1 ne sont pas formés pour adapter leur enseignement à un enfant porteur de handicap, quel qu'il soit. Des enseignants spécialisés ne sont pas toujours à disposition, de même que des infrastructures adaptées ou du matériel didactique approprié (on pense notamment ici au handicap sensoriel). Le transport est un problème pour des élèves souffrant de handicap moteur. Si l'on songe aux conditions d'apprentissage dans les pays en développement, l'évidence s'impose : peinant déjà à scolariser efficacement les enfants ne présentant (apparemment) pas de handicap²⁹ on exige beaucoup des pays les plus pauvres en leur demandant d'intégrer à la clause d'universalité de l'école primaire l'éducation inclusive³⁰.

La question des disparités géographiques

Il existe de grandes disparités dans l'offre éducative au sein d'un même pays. Une étude de Sherman & Poirier (2007), portant sur les disparités géographiques dans seize pays³¹, met en évidence deux concepts pouvant traduire l'équité en matière d'offre éducative :

- L'équité horizontale définit un traitement égal pour tous les enfants qui sont supposés avoir un même profil. C'est ce que l'on désigne généralement par le terme « égalité »
- L'équité verticale désigne le fait que les enfants ne sont pas tous les mêmes et que les plus défavorisés devraient se voir donner les moyens d'obtenir un résultat similaire (par exemple : achever l'école primaire)

²⁹ Comme vu au chapitre 1.2.1, nous rappelons que la malnutrition peut générer des handicaps au niveau des compétences cognitives.

³⁰ Pour une définition de ce concept, voir chapitre 3.2.3.

³¹ Argentine, Bangladesh, Brésil, Canada, China, Equateur, Egypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigeria, Pakistan, Pérou, Fédération de Russie, Afrique du Sud, Etats-Unis

On peut analyser le profil d'un pays en fonction de sa capacité à considérer qu'il est nécessaire d'être inégal dans l'offre pour pouvoir répondre aux besoins particuliers de certaines régions ou certains groupes d'élèves. Les disparités géographiques pourraient donc traduire le respect des différences et résulter d'un choix politique visant à réduire les inégalités de réussite.

Cette étude pose deux questions fondamentales :

1. Les enfants vivant dans les régions les plus riches ont-ils un accès plus facile à l'école et aux ressources pédagogiques ?
2. Les enfants vivant en zone urbaine ont-ils un accès plus facile à l'école et aux ressources pédagogiques ?

Sans entrer dans les détails de ces épineuses questions, on peut relever les propos de Teng Fu (2005) portant sur la situation en Chine, pays emblématique des disparités géographiques, de par sa superficie et la répartition de sa population, inégale dans les zones urbaines et rurales:

L'enseignement primaire est depuis longtemps marginalisé dans les campagnes chinoises. [...] il souffre du fait que l'enseignement dans les villes bénéficie d'une plus forte attention et de ressources plus importantes en provenance du gouvernement central. Du fait du manque de financement public dans les régions rurales, les enfants sont le plus souvent obligés d'abandonner leur scolarité au niveau du collège, voire du primaire, et perdent ainsi toute possibilité de passer l'examen de fin d'études secondaires qui leur permettrait de poursuivre dans des instituts d'enseignement supérieur. En 2002, pour quatre enfants scolarisés dans le primaire en zone urbaine, trois seulement l'étaient dans les campagnes. Cela signifie que quelque 1,1 million d'enfants ruraux n'ont pu accéder à l'école primaire. Les enfants des campagnes sont donc défavorisés dès le plus jeune âge. Les jeunes urbains ont trois fois plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur que les jeunes ruraux. (p.2)

Au Sénégal, « garçons et filles, vivant en milieu rural, ont beaucoup moins de chances d'accéder au système éducatif et d'y réussir que garçons et filles vivant en milieu urbain » (MFFDS 2007, p. 20). Le rapport de suivi de l'EPT de 2008 a comparé les disparités à l'école primaire dans quarante-cinq pays et conclut très prudemment qu' « En principe, les disparités tendent à être les plus faibles dans les pays qui sont les plus proches de la scolarisation universelle (par exemple Argentine, Brésil, Indonésie, Mexique, Pérou) et les plus fortes dans les pays qui en sont les plus éloignés » (p. 48). On peut donc, sans prendre trop de risque, répondre positivement à l'interrogation première de Sherman & Poirier : les plus riches ont en effet plus facilement accès à l'école, de même que les enfants des zones urbaines. Toutefois, la seconde question est évidemment nécessaire pour éclairer la première : si les villes sont mieux servies que les campagnes au niveau de l'offre éducative, les enfants scolarisés ne sont pas pour autant assurés d'un avenir meilleur que les enfants non scolarisés, qu'ils vivent en zone rurale ou urbaine. Pour donner un exemple, « en Haïti, à la fois l'accès et la qualité différenciée de l'éducation constituent des vecteurs majeurs d'inégalités économiques et sociales » (PNUD-MPCE 2006, p. 26) et ce, indépendamment du lieu de résidence. « En ville, les jeunes n'ont jamais été aussi nombreux, et leur population continue de croître. Dans un cinquième des pays analysés, les jeunes pauvres des zones urbaines sont moins éduqués que ceux des zones rurales » (UNESCO PRESS 2012, 16 octobre, para. 3).

Un propos comme celui-ci questionne, compte tenu du fait que l'exode rural est un phénomène croissant dans les pays émergents et en développement. Ravallion (2007) précise que « près de 75% des pauvres du monde en développement vivent encore en milieu rural » (p. 16). Mais l'urbanisation de la pauvreté est un phénomène qui doit être observé. Si globalement la population pauvre des zones rurales diminue, celle des villes augmente. Toutefois, il semble que l'urbanisation « contribue de manière positive à la réduction de la pauvreté globale - la seule exception régionale étant l'Afrique subsaharienne » (p.16). Voici pour la pauvreté. Mais qu'en est-il de la fréquentation de l'école pour les populations urbaines pauvres ?

Dans certains cas, l'impact de la pauvreté sur l'éducation est plus grave en zone urbaine qu'en zone rurale et affecte surtout la durée de vie scolaire : « Au Bénin, au Tadjikistan et au Venezuela, les enfants des ménages urbains les plus pauvres risquent de bénéficier de moins d'années de scolarité que les enfants des milieux urbains plus aisés mais aussi que ceux des communautés rurales » (UNICEF 2012, p.6). Dans le troisième pays cité, il a été observé que les enfants les plus riches des villes suivaient jusqu'à huit années supplémentaires d'école que les plus pauvres. Cette différence est de cinq ans en zone rurale. On constate donc que l'inégalité dans les chances d'accès et de réussite au niveau du lieu de vie est étroitement liée au niveau de vie des familles, un enfant pauvre ayant néanmoins plus de chances d'être scolarisé en zone urbaine qu'en zone rurale.

Les questions d'origine ethnique, de religion et de langue maternelle

Orientons maintenant notre regard sur l'impact de l'origine ethnique quant à l'accès et la réussite à l'école primaire. Le rapport de suivi de l'EPT de 2010 a mis en relation les disparités géographiques, le sexe et l'origine ethnique de quelques pays pour lesquels des données comparables étaient disponibles³². On constate que des inégalités existent en défaveur des indigènes de manière systématique, soit aux niveaux CITE 1, 2 et 3. Seuls trois pays (Pérou, Brésil et Chili) assurent la parité à l'école primaire. De plus, un peu moins de la moitié des jeunes adultes (15-19 ans) indigènes n'avait pas terminé ce cycle. Allant plus loin, le rapport signale que « les disparités entre catégories de la population autochtones et non autochtones étaient plus marquées que celles entre les deux sexes ou entre les zones de résidence » (EFA-PRELAC 2007, p. 128, traduction UNESCO-GMR 2010 p. 51). Généralement, les enfants autochtones ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, celle de la culture dominante ou héritée de l'époque coloniale et en usage principalement dans l'administration. Sans entrer dans un débat pédagogique portant sur la nécessité pour les enfants de maîtriser leur langue maternelle avant d'apprendre la langue d'enseignement, on peut noter que les enfants autochtones entrant à l'école primaire se trouvent en situation de bilinguisme soustractif, à savoir que leur langue

³² Pérou, Cuba, Brésil, Chili, Bolivie, Equateur, Paraguay, Guatemala, Nicaragua, Panama

maternelle s'appauvrit tandis qu'ils apprennent une deuxième langue, uniquement utilisée à l'école. Un rapport canadien (Assemblée Nationale du Québec, février 2007) précise :

Il est reconnu, que le maintien de la langue maternelle est essentiel à l'estime de soi et au bien-être psychologique et que sa perte entraîne des problèmes d'identité. De plus, des recherches, dont certaines ont été effectuées au Nunavik, auraient confirmé que la capacité à maîtriser sa langue maternelle a une influence sur le développement intellectuel et les résultats scolaires. À l'inverse, l'absence de maîtrise de la langue maternelle est mise en cause dans la compréhension des difficultés d'apprentissage des jeunes Autochtones. Selon plusieurs intervenants en éducation, les difficultés scolaires des élèves autochtones sont associées à des difficultés liées à la langue d'enseignement, entre autres. (p. 14)

Dans une note d'information de mai 2005, l'Instance permanente sur les questions autochtones des Nations Unies va même jusqu'à affirmer :

l'enseignement par immersion dans la langue dominante entraîne les plus mauvais résultats sur le plan éducatif, tant au niveau académique que linguistique, et mène souvent à l'échec. Selon les experts, éduquer les enfants dans la langue dominante plutôt que dans leur langue maternelle a pour effet de perpétuer la pauvreté. (ONU 2005 mai, para. 6)

L'UNESCO abonde dans ce sens et précise que quand « la langue parlée à la maison est différente de celle qui est employée à l'école [cela] réduit significativement les résultats des enfants immigrés dans l'enseignement tant primaire que secondaire (Christensen & Stanat, 2007 ; Schnepf, 2004 cités dans UNESCO-GMR 2010, p. 54).

Le concept d'enseignement bilingue est récent. Selon les situations des pays, il peut être positif pour assurer l'égalité des chances ou, contre toute attente, peut stigmatiser des enfants déjà discriminés. En Inde, où l'anglais, la langue de l'administration, est réservée aux castes supérieures, l'enseignement dans la langue maternelle montre effectivement un effet pervers :

Dans les écoles publiques, l'enseignement est dispensé dans les langues régionales (punjabi, bengali, marathi, telugu, malayalam, tamil, etc.). Les castes supérieures apprennent l'anglais dans les écoles privées. Mais les castes inférieures sont condamnées à une éducation publique où l'enseignement de l'anglais est inexistant ou médiocre³³.

L'Association KALAM³⁴, active dans le respect des droits de la communauté Dalit (les intouchables), a mené une enquête dans cinquante-deux villages du district de Palayamkottai, au sud de l'Inde. Des élèves ayant quitté l'école prématurément ont raconté comment ils étaient tourmentés, physiquement (mise à l'écart) et émotionnellement par leurs camarades de classe et leurs enseignants. Ils étaient notamment régulièrement appelés par le nom de leur caste et se sentaient discriminés (Gatade 2013). Dans une interview accordée au journal Le Monde le 4 avril 2013, l'intellectuel indien Kancha Ilaiah, issu de basse caste, explique que la conversion religieuse est utilisée pour échapper à la tradition des castes. Comme l'anglais est la langue du christianisme en Inde, s'y convertir permet aux enfants de fréquenter les missions chrétiennes et d'y apprendre l'anglais. On le voit ici, changer de religion peut être une

³³ Kancha Ilaiah, interviewé par Frédéric Bobin pour le journal Le Monde le 4 avril 2013

³⁴ Les fondateurs de l'association ont choisi ce nom « Parce qu'en français, CALAME désigne le roseau dont les anciens se servaient pour écrire et qu'en langues SANSKRITE, HINDI, TELUGU (langue parlée en Andhra Pradesh), BENGALI, PERSAN, le mot KALAM désigne le porte-plume pour écrire, instrument de l'alphabétisation » (Source : www.kalam-inde.org).

opportunité pour sortir d'une condition économique pauvre, si la conversion offre la possibilité d'accéder à un enseignement favorable à une ascension sociale. Ainsi, l'appartenance à une communauté peut être, en soi, un facteur d'inégalités de chances d'accès mais surtout, de réussite à l'école.

La question de la pauvreté, en regard de la gratuité de l'école primaire

Si l'on observe les causes de la discrimination qui touche les familles pauvres et indigentes, on débouche rapidement sur le problème de la gratuité de l'enseignement. Une des raisons premièrement invoquée par les familles pour expliquer la non-fréquentation de l'école par leur enfant est son coût. Consécutivement, la logique suivante s'impose « L'éducation devrait être universelle, pour accueillir tous les enfants. Pour s'en assurer, l'éducation devrait donc également être obligatoire. Si elle est obligatoire, elle doit être gratuite » (Tomasevski 2006, p. xi, traduction de l'auteur), force est de constater que la réalité ne répond pas à cette démonstration.

L'article 4a de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et l'article 13 alinéa 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), dont l'Observation générale n° 11 (1999) précise au chiffre 7 que « La nature de cette exigence ne souffre aucune équivoque », sont les textes internationaux de référence. Dans une recherche menée par l'Organisation internationale pour le droit à l'éducation et à la liberté de l'enseignement (OIDE) pour l'UNESCO en 2005, Fernandez & Ponci (2005) proposent, à partir de ces références, une classification des coûts de la scolarisation au niveau CITE 1 selon trois catégories :

1. Frais directs : ils regroupent les frais de scolarité, taxes d'examen et taxes d'admission qui correspondent à la catégorie « frais de scolarité » que désigne la Banque Mondiale. Ils sont clairement interdits par le Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels du 1^{er} décembre 1966
2. Frais indirects de type 1 : ce sont des frais directs déguisés, comme les contributions obligatoires aux associations de parents d'élèves et l'achat d'uniformes scolaires. Ils sont également interdits par le Pacte précité
3. Frais indirects de type 2 : tous les frais liés à la fréquentation de l'école à proprement parler, soit l'achat de livres et cahiers ainsi que les fournitures scolaires, les frais de transports, repas, chaussures. Mais cette catégorie inclut aussi ce que ces auteurs appellent « frais inattendus », à savoir des contributions à des fêtes et enterrements dans le cadre de l'école, des frais ponctuels (ou des aides sous forme de travail) pour la construction, la rénovation ou l'ameublement de l'école ainsi que le coût d'activités extra-scolaires

Les auteurs désignent les frais indirects de type 2 comme seuls imputables à la charge des familles, une fois la gratuité officiellement inscrite dans les lois du pays. Au Burundi, dont la gratuité de l'école est officiellement effective depuis 2005, on constate que les frais indirects de type 1 restent importants au point de mettre à l'écart du système les élèves indigents : « s'ils ne payent pas, deux types de sanctions

sont plus fréquemment citées : être chassés de l'école et refus de proclamer l'enfant » (Ndayisaba 2009, p. 7). Tomasevski (2006) désigne ce type de frais par le terme anglais « fees », que l'on peut traduire par « redevances ». Elle précise que :

La perception de redevances à l'école primaire publique est illégale dans de nombreux pays, mais la loi est inconnue ou pire, elle est ignorée. Rien n'est plus dommageable pour un état de droit que le soutien international à des politiques nationales illégales³⁵. (Introduction p. xxx, traduction de l'auteur)

Genevois & Thévenin (2012) mettent en relation l'importante liaison existant entre la mise en place de l'EPT, les frais indirects et la discrimination qui peut en découler :

Il a été observé que ces contributions des ménages aux dépenses d'éducation représentaient un frein à la scolarisation des enfants des familles les plus pauvres, et constituaient donc un obstacle à la réalisation de l'objectif de scolarisation universelle. (p. 10)

Le problème majeur que soulèvent ces deux auteurs est le fait que la contribution importante des parents, visant à soutenir les gouvernements dans la progression de l'EPT, a engendré un effet pervers : « nous observons qu'alors que se produisait ce transfert d'une partie des dépenses d'éducation sur les finances des ménages, les taux de scolarisation ont cessé de progresser, ils ont stagné » (p. 12). Cette constatation est valable pour plusieurs études menées dans les pays de l'ASS pour déterminer si « les barrières économiques sont responsables de la non-scolarisation des enfants, principalement à l'école primaire » (p. 13). Au Burkina Faso, l'enseignement de base est gratuit depuis 2009. Il couvre le salaire du personnel engagé par l'école. Mais les associations de parents d'élèves (APE) perçoivent des cotisations (les « fees » de Tomasevski) servant à payer les fournitures scolaires et l'infrastructure. « L'analyse du rapport financier des APE révèle que les dépenses de construction/réfection représentent le poste budgétaire le plus important » (p. 14). Selon Genevois & Thévenin, le montant de ces redevances oscillerait entre 10% et 50% du budget des familles, selon les pays de l'ASS. Elles font directement concurrence aux besoins premiers tels que l'alimentation, la santé ou le logement.

Outre les redevances versées aux APE, le coût des fournitures personnelles des enfants (les cartables et leur contenu) peut devenir une charge très lourde dans des familles avec plusieurs enfants en âge de scolarité. Pour les familles rurales, le début de l'année scolaire ne coïncide pas avec les périodes de rentrée d'argent, celles de la vente des récoltes : « il en résulte que la plupart des familles doivent effectuer des dépenses à une période de l'année où, le plus souvent, elles n'en ont pas les moyens. Certaines d'entre elles se voient alors contraintes de ne pas inscrire leur enfant à l'école » (Genevois & Thévenin 2012, p. 17). Pour les enfants qui sont scolarisés, le problème des repas se pose, dans la mesure où l'Etat ne prend pas en charge la nourriture des élèves et que ces derniers doivent apporter leur contribution à la cantine pour pouvoir y manger (fonctionnement endogène). Pour les familles pauvres, c'est un frein supplémentaire à l'envoi des enfants à l'école. En zone urbaine, c'est le transport

³⁵ *Moreover, levying charges in public primary school is illegal in many countries, but the law is unknown – or worse – it is ignored. Nothing can be more harmful for the rule of law than international support for national policies that are illegal.*

qui peut être un obstacle à la fréquentation de l'école : il faut acheter des vélos ou payer le taxi. Quant aux uniformes, qui tendent toutefois à disparaître, ils constituent encore souvent un coût indirect non négligeable.

Dans son rapport de 2008 *Le Droit à l'enseignement primaire gratuit pour tous: respect des obligations internationales*, l'UNESCO précise:

À l'heure actuelle, ce sont les frais indirects, notamment les contributions obligatoires demandées aux parents, qui obèrent le plus le budget des familles. Ces frais indirects, tels que les droits obligatoires réclamés aux parents (quelquefois présentés comme volontaires, même si cela n'est pas le cas), ou l'obligation de porter un uniforme scolaire relativement coûteux, doivent être supprimés (p. 6)

Ce rapport encourage les pays à favoriser la scolarisation des plus pauvres par des mesures incitatives, en finançant les manuels scolaires, les transports, les uniformes ou en offrant des bourses. Il insiste particulièrement sur ce point :

La fourniture d'un repas gratuit en milieu de journée est un moyen optimal d'inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école. [...] Il est important de prévoir des mesures destinées à compenser les handicaps découlant de la situation économique de la famille, ainsi que diverses formes d'aide financière, pour permettre aux familles à revenus modestes de financer plus facilement les études de leurs enfants. (p. 7)

Les études récentes, menées dans quelques pays ayant instauré la gratuité, montrent que la gestion des ressources allouées par l'état est en soi une barrière à l'équité. « Le caractère inadapté et imprévisible du financement public » (Genevois & Thévenin 2012, p.25) ou la gestion décentralisée, répartissent les fonds de manière inéquitable. Il devient nécessaire de « mettre en place de nouveaux mécanismes continuant d'associer les familles et les communautés, afin qu'elles disposent d'un droit de regard et qu'elles continuent d'être impliquées dans la gestion des financements », sans toutefois devoir les alimenter (p.28).

En 2006, Tomasevski, Rapporteuse Spéciale de l'ONU pour le Droit à l'Éducation, publie un rapport consacré à l'état de la gratuité de l'éducation dans le monde. On y trouve la liste des pays percevant des contributions versées par les parents pour la fréquentation de l'école. Il semble qu'aucune mise à jour de cette liste n'ait été produite depuis. Certains pays ont, entre-temps, proclamé la gratuité de l'école primaire dans leur législation. Nous avons mis à jour les données de Tomasevski à l'aide de la banque de données de l'Internationale de l'Éducation³⁶, afin d'offrir un document actualisé sur cette thématique que nous n'approfondirons toutefois pas ici.

Reste à parler du coût d'opportunité, non pris en compte dans les textes légaux mais qui, de toute évidence, est une barrière supplémentaire à la scolarisation des indigents. Pour les familles rurales, un enfant à l'école est une main d'œuvre non disponible qu'il faut remplacer. Si le calcul coût-bénéfice à long terme est intéressant, les parents pouvant se permettre de payer du personnel ne remettront pas en question l'obligation scolaire. Mais pour les plus pauvres, c'est la « non-perte », qui guidera le choix,

³⁶ Annexe C: liste complète

au travers de la réflexion sur « d'une part, des gains futurs éventuels et incertains, d'autre part une perte immédiate » (Genevois & Thévenin 2012, p. 28). Il en est de même pour le travail des enfants qui engendre une rentrée d'argent immédiate, au détriment d'un développement de compétences cognitives utiles plus tard. La politique de gratuité devrait donc également engager des compensations pour perte immédiate aux familles les plus pauvres, telles que pratiquées dans certains pays d'Amérique du Sud. Comme le mentionne Becker (1999) :

Bien que les parents puissent reconnaître que l'école améliorera, plus tard dans la vie, les compétences professionnelles de leurs enfants sur le marché du travail, ils ne peuvent pas se permettre le luxe de les retirer actuellement de ce marché. En substance, le travail des enfants est le résultat d'un conflit entre les intérêts économiques à court terme des parents et les intérêts à long terme des enfants. [...] Donnez aux parents des primes incitatives pour qu'ils laissent plus longtemps leurs enfants à l'école. (para.2)

Plusieurs programmes répondant à cette réflexion sont en cours autour du monde. Pionnier du genre, le programme mexicain *Progres-Oportunidades* a été créé en 1997. Il fonctionne sur trois axes d'intervention complémentaires : l'allongement de la durée de vie scolaire, l'alimentation et la santé. Les mères d'enfants qui fréquentent la classe régulièrement à partir du degré 3 du niveau CITE 1 et jusqu'au degré 3 du niveau CITE 2 reçoivent « des aides financières directes (145 pesos mensuels en 2004, soit un peu plus de 11 dollars US) et des compléments alimentaires » (Bey 2008, p. 890) ainsi qu'une bourse individuelle pour les frais indirects et des bourses incitatives pour la scolarisation des filles. Originellement destiné aux familles indigentes de la région du Chiapas en majorité, le programme s'est étendu depuis aux pauvres vivant en zone urbaine. En 2005, le programme venait en aide à un quart de la population mexicaine. Cette mesure permettait à 98 % des enfants en âge scolaire d'être alphabétisés et diminuait le travail des enfants de 25 % (Bey 2007, p. 893). Pourtant, le programme semble générer des inégalités pour les élèves de zone rurale, notamment face à l'offre insuffisante pour poursuivre des études, une fois le diplôme de fin de scolarité obligatoire obtenu. Celui-ci ne donne effectivement pas une valeur ajoutée permettant de viser des emplois mieux rémunérés que ceux obtenus de toute façon sans qualification scolaire. En résumé, suivre une scolarité complète aux niveaux CITE 1 et 2 ne semble pas offrir une assurance pour sortir de la pauvreté, si l'on vit en zone rurale.

Ces exemples montrent que pratiquer la discrimination positive pour le sexe, la langue, la zone de résidence ou le niveau de vie a des effets pervers : en ciblant un aspect, on exacerbe l'(es) autre(s) et on ne résout finalement qu'une partie du problème global de la marginalisation.

La question de l'exclusion sociale et de la marginalisation

« En matière d'éducation, être marginalisé signifie souvent être pauvre, de sexe féminin et appartenir à une minorité ethnique vivant dans une zone rurale isolée » (UNESCO-GMR 2010, p. 150). Cette

définition englobe donc toutes les caractéristiques passées en revue ci-avant et met en évidence une première réalité sociale négative : l'exclusion.

Klasen définit l'exclusion sociale en ces termes : « incapacité à participer de manière active à la vie économique, sociale et culturelle, en quelque sorte, l'aliénation et la distance par rapport au flux principal de la société ³⁷ » (Duffy 1995 cité par Klasen 2001 p.2, traduction de l'auteur). Ce concept définit la possibilité offerte à un individu d'être actif dans la société et détermine quelles sont les barrières limitant ou empêchant l'interaction de l'homme avec le monde dans lequel il vit. Klasen précise que la pauvreté est l'un des facteurs en jeu dans l'exclusion, mais qu'il ne saurait en être l'unique cause. Le chômage est également un paramètre à prendre en considération, puisqu'il tient l'individu à distance du monde du travail, lieu de socialisation. La situation géographique peut aussi renforcer cette distance. Par exemple, vivre en banlieue signifie être éloigné du lieu où l'on trouve du travail. Finalement, n'importe quel handicap, déterminé par rapport à une norme établie, peut générer une exclusion. Mais Klasen s'intéresse avant tout à l'exclusion dans les pays industrialisés. Il s'agit donc, pour rejoindre la réalité de notre contexte d'étude, de compléter sa définition avec les propos de Kabeer (mars 2006). Celle-ci avance que l'appartenance à un groupe ethnique, religieux ou une caste ³⁸ définit une identité qui peut mener à une catégorisation, de même que les sans-papiers, les malades du VIH/SIDA, ou toute autre « catégorie » de personnes qui partagent une caractéristique commune et s'exposent, de fait, à une stigmatisation. Il faut préciser qu'être porteur de l'un ou l'autre des facteurs d'exclusion n'induit pas forcément le rejet de la société. C'est la constellation de circonstances, définies et indépendantes, qui crée l'exclusion sociale. On peut vivre la pauvreté, ou le chômage, ou habiter en banlieue, ou être en situation de handicap, sans être mis au ban de la société. Par contre, être une femme vivant la pauvreté mène généralement à l'exclusion sociale (Kabeer 2006, p.4). Pour Klasen, celle-ci intervient lorsque l'individu n'est pas reconnu comme membre « utile » à la société et ne réussit pas à y jouer un rôle actif. Pour Kabeer, elle reflète la multiplicité de désavantages que certains groupes de populations, ayant un trait commun, cumulent. Elle donne pour exemple qu'en 2005, 70% des enfants vietnamiens des cinq minorités ethniques du pays étaient scolarisés, contre 91% de la population infantine vietnamienne totale. Elle constate également des exclusions à l'intérieur des groupes défavorisés, puisque les filles étaient nettement désavantagées dans trois d'entre eux. Dans ce cas, l'appartenance à un groupe défini comme défavorable, associée au sexe, accroît le risque de non-scolarisation.

Il est légitime de se demander si la scolarisation en elle-même joue un rôle de renforçateur de l'exclusion ou au contraire, de garde-fou. Klasen postule que, si l'on cherche à respecter l'article 28 de

³⁷ *inability to participate effectively in economic, social, and cultural life and, in some characteristics, alienation and distance from mainstream society.*

³⁸ Son étude porte effectivement sur l'Asie.

la Convention Internationale des Droits de l'Enfant³⁹, les politiques en matière d'éducation doivent considérer les populations « à risque d'exclusion sociale » comme référence pour fixer des objectifs éducatifs. Baser ceux-ci sur les résultats moyens de la population scolaire à des tests standardisés n'est d'aucune utilité pour lutter contre l'exclusion sociale. Mais analyser les chances d'accès et de réussite en tenant compte des conditions socio-économiques, des disparités géographiques, des handicaps et d'autres variables liées à l'exclusion sociale est la condition *sine qua non* pour élaborer des politiques éducatives tenant compte de la réalité locale et, partant, ayant une visée *de facto* égalitaire.

Le chapitre 3 du rapport de suivi de l'EPT de 2010 cible explicitement le problème de marginalisation, forme extrême de l'exclusion sociale, que certaines populations subissent et dont le système éducatif est en partie responsable. Rejoignant Klasen, les auteurs précisent: « La pauvreté, le sexe, l'ethnicité, la pratique d'une langue minoritaire et le handicap ne condamnent pas automatiquement l'enfant à un avenir de marginalisation, dans l'éducation comme ailleurs » (UNESCO-GMR 2010, p.211). Ils définissent alors la marginalisation comme « le produit de désavantages institutionnalisés – ainsi que de politiques et de processus qui perpétuent ces désavantages. » (p. 147). Ils attribuent la méconnaissance de ce phénomène au fait que les laissés-pour-compte n'ont, par la force des choses, pas la possibilité de s'exprimer. Toutefois, cette impossibilité peut être compensée en « faisant parler » certaines variables de tests standardisés utilisés pour mesurer les progrès de l'EPU. L'outil statistique effectivement utilisé dans ce rapport est construit à partir du nombre d'années de scolarisation. Partant du principe qu'une scolarisation de quatre ans fournit les bases en littératie et numératie nécessaires à l'insertion dans la société⁴⁰, il est considéré que les adultes de 17 à 22 ans ayant fréquenté moins de quatre années d'école sont en situation dite de « pauvreté éducative ». Moins de deux ans passés à l'école sont considérés comme une « pauvreté éducative extrême ». Les caractéristiques des individus retenus dans ces deux catégories sont analysées ensuite pour définir ce qui, au niveau du groupe et au niveau de chaque individu, compose la constellation de facteurs menant à la fréquentation la plus réduite (20% le plus faible de l'échantillon, le *Bottom 20%*). Le constat de base est le suivant : naître dans le groupe des 20 % des familles les plus pauvres d'un pays est fortement associé à un risque accru de se situer en queue de peloton en matière de possibilités éducatives. » (p. 163). Le rapport signale qu'en Afrique subsaharienne, 38% des enfants âgés de 7 à 16 ans et faisant partie des plus pauvres ménages ne sont pas scolarisés : être né dans la tranche des 20% de plus pauvres accroît le risque d'être en situation de pauvreté éducative. Etre une fille est un facteur de risque supplémentaire : au Yémen, 90% des femmes de 17-22 ans ont fréquenté moins de quatre années d'école contre 30% des hommes (p. 153). Le rapport insiste sur le fait que les inégalités entre régions d'un même pays sont souvent plus importantes que celles mesurées entre pays, que les ethnies minoritaires ou les groupes parlant une

³⁹ Article 28, al 1 : Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation

⁴⁰ Nous verrons ultérieurement que suivre six années d'école primaire n'est pas une garantie automatique de l'alphabetisation.

langue minoritaire sont surreprésentés dans le *Bottom 20%*. Par exemple, au Nigeria, les filles pauvres de l'ethnie Hausa souffrent de l'une des plus sévères privations en termes de scolarité : 97% des 17-22 ans ont passé moins de deux ans à l'école et seules 12% des filles en âge d'être à l'école primaire la fréquentent (p. 179). Plus alarmant, le rapport montre que non seulement certaines catégories d'enfants sont marginalisées, mais qu'en plus, en cas de scolarisation, la qualité de celle-ci est faible et ne permet pas des acquis de base solides.

Nous verrons effectivement, dans la partie plus analytique de cette recherche, comment la marginalisation se présente en ASS : premièrement au travers d'un modèle statistique lié à des tests de compétences d'acquis scolaires, puis au travers des lignes directrices décrivant les choix politiques des pays en matière d'EPU durant la période Dakar.

1.3.3. OBJECTIF N°3 : L'ALPHABÉTISATION DES JEUNES

Objectif n°3 : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Indicateurs-clefs :

Taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans)

TBS dans le secondaire (niveaux CITE 2 et 3)

TNS dans le secondaire (niveaux CITE 2 et 3)

Comme nous l'avons vu, de nombreux enfants n'accèdent pas au niveau CITE 2, faute d'avoir achevé l'école primaire, faute de qualifications suffisantes pour poursuivre, faute de moyens financiers pour se permettre une scolarité plus longue, et sans doute faute d'obligation scolaire dans les pays qui ont fixé dans leur loi une durée de 5 à 6 ans (voir tableau 7). A travers l'objectif n°3, on pressent pourtant la volonté d'allonger la scolarité pour s'assurer que les élèves aient fixé les connaissances de base nécessaires à leur insertion sur un marché du travail (surtout si elles demandent des qualifications autres que la seule force des bras). « Une cible mondiale devrait être fixée pour garantir que tous les jeunes accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, afin de réaliser une éducation postprimaire universelle de qualité acceptable d'ici à 2030. » (UNESCO-GMR 2012, p. 344). Ce souhait se verra confirmé par la Déclaration d'Incheon qui fixe effectivement, pour 2030, la durée minimale de l'éducation de base à neuf années d'école.

Pays	TBS CITE 1	TBS CITE 2	TBS CITE 3
TBS par niveau de scolarisation			
Amérique latine et Caraïbes	113,9	102,2	90,1
Asie de l'est et Pacifique	110,3	90,0	79,1
Asie du sud et de l'ouest	106,5	75,4	59,3
Amérique du nord et Europe occidentale	103,1	105,9	102,6
Afrique subsaharienne	100,9	47,8	40,2
Asie centrale	100,7	97,2	97,2
États arabes	98,2	87,6	70,2
Europe centrale et orientale	99,7	95,3	89,8

Tableau 12 : TBS par niveaux CITE et par régions, en 2010 (Source : ISU-UNESCO)

Le tableau 12 montre que la grande majorité des élèves inscrits au niveau CITE 2 poursuit sa formation au niveau CITE 3. La différence de fréquentation entre les deux niveaux est en effet plus faible que la différence de fréquentation entre les niveaux CITE 1 et 2, pour toutes les régions, excepté l'Amérique du nord et l'Europe occidentale. Alors que la perte d'effectif peut aller jusqu'à 53,1 points pour l'ASS au passage de l'école primaire à l'école secondaire, cette perte n'est plus que de 7,6 points entre les niveaux CITE 2 et CITE 3. Cela signifierait, pour cette région, qu'une fois entrés à l'école secondaire, les élèves sont plus facilement assurés de pouvoir poursuivre des études qu'en fin du niveau CITE 1. Pour le confirmer, nous avons comparé les taux de survie aux niveaux CITE 1 et 2 (tableau 13). On constate en effet que pour les régions qui connaissent le plus faible taux de survie à l'école primaire (Asie du sud et de l'ouest et ASS), le taux de survie à l'école secondaire est plus important. Le degré 6 du niveau CITE 1 joue en effet souvent un rôle de sélection des élèves pour la poursuite de l'école. En ASS, trois quarts des jeunes n'ont donc pas accès au niveau CITE 2, puisque seulement 25,6%⁴¹ de la population concernée fréquente effectivement l'école secondaire. L'avenir professionnel de la très grande majorité des jeunes se joue donc sur la possibilité d'entrer sur le marché du travail avec les compétences minimales développées à l'école primaire.

Pays	Taux de survie	Taux de survie en dernière année du niveau CITE 1 en 2009	Taux de survie en dernière année du niveau CITE 2 en 2009
Europe centrale et orientale		97,9	92,6
Asie centrale		97,4	96,4
Amérique du nord et Europe occidentale		96,1	95,1
États arabes		94,5	79,3
Amérique latine et Caraïbes		88,1	85,7
Asie de l'est et Pacifique		87,4	88,8
Asie du sud et de l'ouest		76,8	86,7
Afrique subsaharienne		58,6	74,2

Tableau 13: Comparaison des taux de survie aux niveaux CITE 1 et 2, par régions, en 2009 (Source : ISU-UNESCO, calculs de l'auteur)

Le taux d'alphabétisme des 15-24 ans nous renseigne sur ce point : au niveau mondial en 2010, 89,6% des jeunes étaient alphabétisés, contre 84,1% des adultes (Source : ISU-UNESCO). Le tableau 14 montre que seules deux régions n'atteignent pas au moins 90 % de jeunes alphabétisés : l'Asie du Sud et de l'ouest, qui compte 20% de jeunes à la peine et l'ASS avec 30% de sa population sans compétences scolaires de base.

Pays	Taux d'alphabétisme	Taux Alphabétisme des jeunes (15-24 ans)	Taux Alphabétisme des adultes (>15 ans)
Asie centrale		99,7	99,5
Europe centrale et orientale		99,3	98,5
Asie de l'est et Pacifique		98,9	94,7
Amérique latine et Caraïbes		97,1	91,5
États arabes		89,9	76,9
Asie du sud et de l'ouest		80,7	62,8
Afrique subsaharienne		69,5	59,1
Amérique du nord et Europe occidentale		Données non disponibles	

Tableau 14 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, moyenne par région en 2011 (Source : ISU-UNESCO)

⁴¹ Derniers chiffres disponibles (ISU-UNESCO) : 2006

Les chiffres par région, comme toujours, cachent des réalités contrastées au sein même des régions. Ainsi, dans onze pays de l'ASS⁴², le taux d'alphabétisation des adultes était, en 2010 inférieur à 50% les extrêmes étant le Niger avec 29% et la Guinée équatoriale avec 94% (Source : ISU-UNESCO). Consécutivement, le rapport de suivi de l'EPT de 2012 pose la question suivante : « Combien faut-il d'années de scolarité pour que tous les enfants maîtrisent à coup sûr les compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul ? » (UNESCO-GMR 2012, p. 111). Intuitivement, il nous semblait que la réponse ne pas devait pas être cherchée dans le nombre d'années, mais dans la qualité de l'école, de tout ce qu'elle met en œuvre pour assurer des acquis scolaires non seulement suffisant, mais stables dans le temps. Seurat (2012) a calculé que pour assurer l'alphabétisation de 90% d'enfants, il faut compter huit années consécutives d'école. Toutefois, allonger la scolarisation de base dans les pays de l'ASS sera un problème de taille, le niveau CITE 1 peinant déjà à retenir ses élèves (s'il réussit déjà à les scolariser tous et à ne pas produire d'inégalités de chances de réussite). Ainsi, le problème de l'analphabétisme des jeunes doit impérativement être considéré comme directement lié à l'école primaire, celle-ci ayant comme objectif premier d'alphabétiser sa population. Car actuellement, comme le soulignent Brossard & Foko (2007) en se basant sur les compétences en lecture, « La probabilité d'alphabétisation après six années d'études dans un pays moyen africain est égale à la probabilité d'alphabétisation après seulement trois années dans les pays hors Afrique ». (chiffre 3, para. 2).

1.3.4. OBJECTIF N°4 : L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Objectif n°4 : Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation 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.

Indicateur-clef : Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)

Au niveau des adultes, la question de l'alphabétisation est plus complexe à appréhender, à l'aide d'indicateurs, que celle de la scolarisation des jeunes. Il ne s'agit plus de considérer le nombre d'années scolaires effectuées ou possibles, mais de considérer les compétences acquises par les adultes, par le biais de l'école ou non, pour vivre en société et travailler. Le rapport de suivi de l'EPT de 2006 définit un individu analphabète comme « incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » (UNESCO-GMR 2006, p. 162).

L'objectif n°4 cherche à réduire de 50% le nombre d'analphabètes adultes de la planète entre 2000 à 2015. Paradoxalement, cet objectif va entrer en concurrence directe avec l'objectif d'EPU : « depuis les années 90, la communauté internationale multiplie les initiatives en faveur de l'objectif de SPU, ce qui

⁴² Bénin, Burkina Faso, Éthiopie, Gambie, Guinée, Haïti, Mali, Niger, Sénégal, Sierra Leone et Tchad

se traduit par une forte concentration des moyens financiers et techniques en faveur du cycle primaire » (p. 20) Même si au niveau mondial le taux d’alphabétisme des adultes a progressé de 8 point en 25 ans (moyenne de 76% pour la période 1985-1994 à 84% pour 2005-2010, selon l’ISU-UNESCO) seuls trois pays (Bolivie, Guinée Equatoriale et Malaisie) sur quarante concernés en 2000, devraient pouvoir répondre à la réduction de 50% attendue pour 2015. Le rapport de suivi de l’EPT de 2012 annonce que « l’on ne sera pas en mesure d’éliminer l’analphabétisme dans le monde d’ici 2015 ou dans un quelconque avenir proche » (UNESCO-GMR 2012, p. 104). En 2010, dix pays recensent près des trois quart des adultes analphabètes du monde : l’Inde, la Chine, le Pakistan, le Bangladesh, le Nigéria, l’Ethiopie, l’Egypte, le Brésil, l’Indonésie et la RDC. L’Inde est de loin le pays le plus à la peine avec ses 287 millions d’individus concernés. Dix pays de l’ASS affichent un taux d’alphabétisme des adultes de moins de 50% : Le Niger, le Burkina Faso, le Mali, le Tchad, l’Ethiopie, la Guinée, la Sierra Leone, le Bénin, le Sénégal et la Gambie. Enfin, le lien entre l’analphabétisme des adultes et la marginalisation semble évident, puisque « Il existe une forte corrélation entre un très faible niveau d’alphabétisme et la marginalisation » (UNESCO-GMR 2012, p. 105).

Généralement, pour mesurer le taux d’alphabétisation, l’ISU a recours à des mesures conventionnelles qui « se basent sur des recensements nationaux [et] s’appuient, pour définir qu’un individu est alphabète ou analphabète, sur l’auto-évaluation, une déclaration du chef de ménage ou le nombre d’années d’études que l’individu a suivies durant sa jeunesse » (Seurat 2012, p.6). Il est intéressant de reprendre le tableau de synthèse de Seurat, présentant les taux d’analphabétisme de trois tranches d’âge dans trente-sept pays de l’ASS⁴³. Les chiffres du tableau 15 montrent que les jeunes sont moins analphabètes que les adultes dès l’âge de 25 ans. On peut se demander si le taux d’analphabétisme, augmentant avec l’âge, traduit des compétences en diminution ou si c’est une scolarité de meilleure qualité qui amène les jeunes à être plus compétents⁴⁴. L’estimation de Seurat, obtenue à partir d’enquêtes de ménages, montre déjà une évolution positive de l’alphabétisation en ASS puisqu’à part au Congo, la situation s’améliore au fil du temps dans tous les pays, ce qui fait dire à l’auteur « Bien que de façon générale, la population analphabète progresse, il reste que [...] la fréquence de l’analphabétisme diminue» (Seurat 2012, p.45).

Ndem (2011) propose une lecture qualitative de l’objectif n°4 en analysant l’effet de l’accès et de la survie à l’école primaire (effet scolarisation) et les compétences acquises en lecture en fin de degré 6 (effet qualité) sur les populations 15-24 ans et 35-49 ans. Le tableau 16 reprend ses chiffres. La moyenne montre que la scolarisation (107,4) participe à la diminution de l’analphabétisme, quand la qualité (-7,4) semble montrer un effet légèrement négatif. Quatre pays montrent que l’analphabétisme

⁴³ Année de référence non communiquée par l’auteur.

⁴⁴ Le suivi d’une cohorte pourrait nous renseigner sur ce point, mais nous n’avons pas trouvé d’étude sur ce sujet à proprement parler.

entre les générations est limité grâce la scolarisation (Ouganda, Lesotho, Cameroun et Kenya), deux seulement grâce à la qualité du système éducatif (Madagascar et la RDC).

Pays	Tranche d'âge			Pays	Tranche d'âge		
	15-24 ans	25-34 ans	35-49 ans		15-24 ans	25-34 ans	35-49 ans
Angola	50,9	48,3	51,0	Mozambique	46,3	59,8	62,4
Bénin	53,2	75,8	75,2	Namibie	11,9	15,6	24,9
Burkina Faso	76,5	83,6	89,6	Niger	82,9	87,3	90,8
Burundi	48,0	62,0	72,5	Nigéria	32,1	43,9	53,5
Cameroun	33,3	37,8	44,1	Ouganda	36,5	44,1	46,7
Centrafrique	66,3	68,1	68,9	RDC	37,9	36,2	40,0
Comores	44,4	48,1	61,9	Rwanda	33,6	32,0	46,6
Congo	29,1	22,4	22,0	Sao Tomé	19,2	27,7	31,9
Éthiopie	55,0	69,9	76,7	Sénégal	65,2	69,8	76,3
Gambie	60,8	71,9	80,3	Sierra Leone	53,0	78,8	77,1
Ghana	43,3	58,9	67,3	Soudan	33,1	45,2	57,6
Guinée	62,5	85,5	85,3	Swaziland	13,1	14,1	24,3
Guinée-Bissau	58,9	67,5	75,3	Tanzanie	30,6	30,3	33,8
Guinée équatoriale	16,9	23,1	28,5	Tchad	77,9	81,7	86,7
Kenya	17,6	24,0	29,3	Togo	46,8	60,5	64,4
Lesotho	16,0	22,8	26,6	Zambie	34,6	40,4	38,4
Libéria	53,7	57,8	59,0	Zimbabwe	11,3	13	27,4
Madagascar	33,3	40,1	33,4				
Malawi	29,9	37,2	44,3	Moyenne	42,9	50,6	55,7
Mali	72,7	87,8	86,6	Minimum	11,3	13,0	22,0
Namibie	11,9	15,6	24,9	Maximum	82,9	87,8	90,8

Tableau 15 : Taux d'analphabétisme pour trois générations dans 37 pays de l'ASS (Source : Seurat 2012, p.43)

Pays	Effet (en %)	Qualité	Scolarisation	Pays	Effet (en %)	Qualité	Scolarisation
Bénin		0,53	99,47	Nigeria		11,44	88,56
Burkina Faso		6,06	93,94	Ouganda		-237,17	337,17
Cameroun		-65,02	165,02	RDC		54,89	45,11
Congo		-1,35	101,35	Rwanda		27,63	72,37
Ethiopie		17,23	82,77	Sénégal		2,64	97,36
Guinée		9,78	90,22	Sierra Leone		9,4	90,6
Kenya		-57,63	157,63	Swaziland		25,11	74,89
Lesotho		-83,09	183,09	Tanzanie		13,83	86,17
Liberia		16,6	83,4	Tchad		-9,07	109,07
Madagascar		71,13	28,87	Zambie		-31,13	131,13
Malawi		-2,97	102,97	Zimbabwe		35,85	64,15
Mali		4,38	95,62	Moyenne		-7,4	107,4
Namibie		-11,18	111,18	Minimum		-237,2	28,9
Niger		5,91	94,09	Maximum		71,1	337,2

Tableau 16 : Effets de la scolarisation et de la qualité dans l'évolution de l'analphabétisme, pour 27 pays de l'ASS (Source : Ndem 2011)

De notre côté, nous montrerons la relation existant entre le nombre d'élèves scolarisés et le nombre d'élèves alphabétisés, l'augmentation des premiers ne débouchant pas automatiquement sur une augmentation parallèle des seconds et questionnant alors la question de la qualité de l'EPU⁴⁵.

Finalement, le rapport de suivi de l'EPT de 2010 note que les investissements dans

Les actions d'alphabetisation sont souvent centrées sur les jeunes et les jeunes adultes, accordant trop peu d'attention aux personnes plus âgées – en particulier aux femmes – qui représentent la plus grande part de la population analphabète (UNESCO-GMR 2010, p. 112)

⁴⁵ Voir chapitre 3.2.

De plus, il existe un problème de financement pour alphabétiser les adultes, dans la mesure où l'objectif d'EPU absorbe une grande partie du budget national alloué au secteur éducatif et ce, au détriment d'autres cibles que sont notamment la petite enfance et, justement, l'alphabétisation des adultes. Ainsi, à l'intérieur même de l'EPT, il y a concurrence entre les objectifs et au fil de l'analyse de chacun, on sent poindre une absence de vision transversale, préjudiciable à l'ensemble du projet mondial.

Pour illustrer notre préoccupation, liée à la piètre qualité de la scolarisation primaire et à son impact sur l'analphabétisme des adultes, il est intéressant de nous arrêter sur la situation en Mauritanie. En 1999, Mingat, Rakotomalala & Suchaut y avaient mis en évidence la faible proportion d'élèves maîtrisant suffisamment les contenus du programme primaire : 21,8% pour la filière bilingue et 29,6% pour la filière arabisante. Par la suite, le CMAP (Centre Mauritanien d'Analyse de Politiques) a effectué une analyse de l'état de son analphabétisme en 2005. L'étude déclare sans complaisance qu'« au cours de la période 2000-2004 [...] le niveau d'analphabétisme par tranche d'âge reste inchangé [...]. On en déduit une croissance auto-entretenu de l'analphabétisme engendrée par les mauvaises performances du système éducatif » (CMAP 2005, p.7). Elle met en évidence la difficulté du système à offrir des cursus complets (seuls 18,4% des écoles en sont capables en 2004) et le problème de rétention de l'école: « un enfant mauritanien sur deux ne termine pas le cycle fondamental devenant ainsi un potentiel analphabète à l'âge adulte » (CMAP 2005, p.7). Effectivement, pour la période 2007-2011, ce pays affiche un taux d'analphabétisme de 69% pour les jeunes et de 58,6% pour les adultes⁴⁶. Les jeunes sont plus touchés par la situation que les adultes et dès lors, l'école primaire ne remplit pas ses engagements. Pourtant, la Mauritanie affichait, en 2011, un TBS de 102 et un TNS ajusté pour le primaire de 75,3. Son espérance de vie scolaire en 2009 était de 6,9 ans et le taux de survie en dernière année du primaire en 2008 de 81,2%. Tous ces chiffres montrent une progression nette depuis Dakar, mais la qualité n'est visiblement pas au rendez-vous, ce qui rend l'effort d'absorption du système scolaire inutile, en regard du gain réel de la scolarisation pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes mauritaniens. C'est d'autant plus inquiétant qu'en 2012, l'âge médian était de 19,6 ans et que les moins de 15 ans représentaient 40,1% de la population (OIT⁴⁷ 2012). Avec un taux de croissance moyen de la population de 2,74% pour la période 2000-2010 (Source Faostat⁴⁸), l'EPU en Mauritanie n'était évidemment pas réalisable en 2015. La conséquence sera inévitablement d'y voir perdurer l'analphabétisme pendant de longues années encore.

⁴⁶ Source ISU-UNESCO, calcul de l'auteur

⁴⁷ Organisation Internationale du Travail

⁴⁸ Bureau statistique de la FAO

1.3.5. OBJECTIF N°5 : L'ÉGALITÉ DES SEXES

Objectif n°5 : Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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.

Indicateurs-clefs :

Indice de parité entre les sexes du TBS aux niveaux CITE 1 et 2

Indice de parité du taux d'alphabétisme des adultes

Plutôt que de traiter des questions de sexe systématiquement au travers des différents objectifs précédents, les observations concernant les filles et les femmes ont été regroupées dans ce chapitre en reprenant chacun des objectifs d'EPT au travers du prisme de l'inégalité des sexes.

On sait que « Le taux d'analphabétisme des adultes mondial était de 16 % en 2010, ce qui représente quelque 775 millions d'adultes » dont près des deux tiers de femmes (UNESCO-GMR 2012, p. 105). Deux ans auparavant, on estimait qu' « En suivant la trajectoire actuelle, il faudrait aux femmes d'Asie du sud et de l'ouest 56 ans environ pour rattraper leur retard. » (UNESCO-GMR 2010, p. 108). L'analphabétisme d'une femme accroît les possibilités de sa marginalisation. Parmi les facteurs cumulatifs conduisant à l'analphabétisme, le sexe féminin est malheureusement une variable de poids.

L'indice de parité, à différents niveaux, nous permet de percevoir si les objectifs d'EPT répondent aux aspirations d'éducation des femmes analphabètes et permettent, effectivement, l'accès de manière égalitaire à l'école. Nous ne nous arrêterons pas au niveau CITE 0, très peu développé dans les pays émergents et en voie de développement. En ce qui concerne le niveau CITE 1, pour reprendre les mêmes clefs d'interprétation qu'au chapitre 1.3.2, nous avons mis en regard de la parité du TBS (qui, nous le savons, ne nous renseigne que peu sur la réalité de la scolarisation des enfants en âge de fréquenter ce niveau) celle du taux brut d'admission (TBA) et du taux d'enfants non scolarisés en fonction du sexe (tableau 17). Dans les Etats arabes, les filles sont presque 5% de plus que les garçons à ne pas fréquenter l'école, contre 4% de plus en ASS et 2,5% en Asie du sud et de l'ouest. Quant à la parité, on constate que l'ASS et l'Asie du sud et de l'ouest favorisent encore la scolarisation des garçons. L'ASS compte en outre douze pays dont l'indice de parité concernant le TBS est inférieur à 0,9, contre deux pays pour l'Asie du sud et de l'ouest (UNESCO-GMR 2012, p. 124).

Pays	Indicateurs	Parité du TBS primaire en 2010	Parité du TBA dans le primaire en 2010		
			Garçons	Filles	
Afrique subsaharienne		0,93	0,94	21,3	25,3
États arabes		0,93	0,99	8,7	13,6
Asie du sud et de l'ouest		0,97	0,93	5,7	8,2
Asie centrale		0,98	0,98	5,2	6,3
Amérique latine et Caraïbes		0,97	0,98	4,8	4,2
Asie de l'est et Pacifique		1,01	1,01	3,9	3,9
Europe centrale et orientale		1,00	1,00	3,8	3,8
Amérique du nord et Europe occidentale		0,99	0,99	2,7	2,3

Tableau 17 : Parité des TBS et TBA et taux de garçons et filles non scolarisés au degré CITE 1, en 2010, par régions (Source : ISU-UNESCO)

Si l'on considère l'évolution de la situation en ce qui concerne la parité du TNS ajusté, on constate que celle-ci est quasiment réalisée partout. On peut donc associer les indices concernant les taux bruts à une scolarisation de rattrapage pour garçons non scolarisés ou à la pratique du redoublement, légèrement plus fréquente chez les garçons. Comme mis en évidence précédemment, ceci pourrait être lié au choix de scolariser d'abord les garçons et de favoriser la poursuite de leurs études, surtout pour le passage vers le niveau CITE 2, car on sait que le redoublement au degré 6 pèse fortement dans la balance globale de cette pratique. Redoubler peut être jugé comme inutile pour les filles qui quitteraient de toute façon l'école à l'issue du niveau CITE 1. Ce serait donc une forme de discrimination déguisée, liée à une culture de non promotion de l'éducation (en tous cas de l'éducation au-delà de l'école primaire) pour les filles. Précisons encore que l'espérance de vie scolaire sans redoublement semble assurée pour le niveau CITE 1 et une partie du niveau CITE 2, de manière égale pour les filles et les garçons, sauf en ASS où les filles présentent un handicap d'environ trois quarts d'année sur les garçons.

On peut donc conclure, pour ce qui est de l'école primaire, que la parité est effective quasiment partout au niveau de l'accès. Toutefois, les Pays arabes ont encore une proportion plus grande de filles que de garçons qui ne fréquentent pas l'école. L'ASS vient en second, mais montre une évolution plus rapide. Par contre, une fois entrée à l'école, une fille semble avoir les mêmes chances d'arriver au terme du niveau CITE 1 que les garçons. Mais ceci ne signifie pas qu'elle y ait les mêmes chances de réussite : qu'en est-il de la qualité des acquis, à chances égales d'accès ?

La mesure du taux d'alphabétisme des jeunes adultes est, nous l'avons vu, un indicateur intéressant pour mesurer simplement les compétences acquises à l'école, surtout si on le compare à la génération précédente (tableau 18).

Pays	Indicateurs	Taux Alphabétisme des jeunes (15-24 ans)		Taux Alphabétisme des adultes (>15 ans)	
		Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Asie centrale		99,8	99,6	99,4	99,6
Asie de l'est et Pacifique		98,8	98,9	92,5	96,9
Europe centrale et orientale		99,2	99,5	97,8	99,3
Amérique latine et Caraïbes		97,3	96,8	90,9	92,2
États arabes		86,5	93,2	68,4	84,7
Asie du sud et de l'ouest		74,9	86,8	51,9	74,0
Afrique subsaharienne		63,7	75,6	50,6	68,1
Amérique du nord et Europe occidentale		Données non disponibles			

Tableau 18 : Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes par sexe et par région en 2011 (Source : ISU-UNESCO)

En Europe centrale et orientale, en Asie centrale, en Asie de l'est et Pacifique, ainsi qu'en Amérique latine et Caraïbes, les femmes jeunes ne souffrent d'aucun handicap en matière d'alphabétisme, ce qui n'est pas forcément le cas des générations précédentes. Dans ces régions, une meilleure qualité de l'école primaire, voire la fréquentation possible pour les filles du niveau suivant, depuis

l'encouragement de Jomtien puis Dakar, a sans doute favorisé l'alphabétisme des adultes en général et semble avoir pallié la discrimination de sexe au niveau de la réussite scolaire. Par contre, il reste toujours un écart en défaveur des jeunes femmes dans les Pays arabes (6,7 points), en Asie du sud et de l'ouest et en ASS (11,9 points).

Le tableau 19 met en évidence le progrès des régions qui ont mis l'accent sur la scolarisation des filles et des femmes. On constate que la progression de la scolarisation des filles est favorable à celles-ci en Asie du sud et de l'ouest, dans les Etats arabes, en Asie de l'est et Pacifique.

Pays	Indicateurs	TBS	TBS	Evolution	Evolution	TBS	TBS	Evolution	Evolution
		2000	2011	globale	annuelle moyenne	2000	2011	globale	annuelle moyenne
		Filles				Garçons			
Asie du sud et de l'ouest		53,2	73,9	20,7	1,7	68,3	77,8	9,5	0,8
Afrique subsaharienne		26,8	45,2	18,3	1,5	33,5	53,3	19,8	1,7
États arabes		70,0	83,9	13,9	1,2	80,2	92,6	12,4	1,0
Asie de l'est et Pacifique		77,9	91,3	13,4	1,1	81,3	88,2	6,9	0,6
Asie centrale		84,3	95,9	11,5	1,0	84,5	98,0	13,5	1,1
Amérique du nord et Europe occidentale		102,6	105,8	3,1	0,3	102,7	106,4	3,7	0,3
Amérique latine et Caraïbes		100,3	102,9	2,6	0,2	97,2	100,2	3,0	0,2
Europe centrale et orientale		92,1	94,4	2,3	0,2	94,6	95,2	0,5	0,0

Tableau 19: Evolution du TBS pour le niveau CITE 2 par sexe et par région entre 2000 et 2011 (Source : ISU-UNESCO)

En croisant les données des tableaux 18 et 19, on constate que la région Asie de l'est et Pacifique double son effort d'un réel gain en termes de qualité, puisque les jeunes femmes sont alphabétisées à même hauteur que les jeunes hommes. On ne peut pas en dire encore autant de l'Asie du sud et de l'ouest, où la poussée de scolarisation vers le niveau CITE 2 est forte, mais ne se traduit pas par des compétences identiques. Mais il est vrai que cette région accusait, en 2000, un handicap vis-à-vis des femmes (et dans l'EPT en général) plus important et donc, plus long à combler. L'évolution annuelle moyenne de cette région est la plus élevée et laisse présager, si l'effort se poursuit de manière constante, une égalité d'accès possible à l'école secondaire d'ici à 2036. Une projection pour l'ASS tenant compte d'une progression constante depuis 2000 nous mènerait à la possible fréquentation égalitaire de l'école secondaire en 2047. Il y aura donc lieu de donner les moyens à ces deux régions de prioriser l'égalité des sexes dans un délai plus rapproché. N'oublions pas que, comme vu plus haut, de l'alphabétisation des filles d'aujourd'hui dépendront directement les compétences cognitives de la génération suivante.

La question de l'égalité est très clairement liée à l'octroi d'aides financières internationales, notamment dans le cas de l'initiative IMOA⁴⁹. Clarke (2011) propose un classement en trois catégories des pays qui en bénéficient et œuvrent en faveur de l'égalité des sexes. Les pays très avancés, qui garantissent la

⁴⁹ « Initiative pour la Mise en Œuvre Accélérée » (*Fast-Track* en anglais) désigne un système de financement international pour les pays les plus pauvres, octroyé sur la base d'un plan d'action national (PAN), afin d'atteindre les objectifs d'EPT à l'orée 2015.

parité dans les taux de scolarisation sont au nombre de douze : Cambodge, Guyane, Honduras, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mongolie, Nicaragua, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone et Tadjikistan.

Les pays avancés sont au nombre de sept: Burkina Faso, Ethiopie, Ghana, Guinée, Mauritanie, Mozambique et Niger. Ils « affichent une progression remarquable du taux de scolarisation des filles, de 46% en moyenne » de 2002 à 2008 (Clarke 2011, p.6). Le troisième groupe, appelé « à résultats contrastés », réunit quatre pays dont le taux de scolarisation des filles a diminué : Gambie, Kirghizistan, Libéria et Moldavie et quatre pays dont la moyenne de progression du taux est de 10 points : Djibouti, Mali, Sénégal, Yémen. Trois pays enfin, récemment entrés dans le programme IMOA, montrent des signes positifs encourageants : le Bénin, le Cameroun et Timor-Leste.

Les pays bénéficiaires de l'IMOA ont dû présenter un plan sectoriel dans lequel des objectifs liés à l'éducation des filles ont été proposés. « L'intervention la plus courante, qui figure dans vingt-trois plans nationaux, consiste à multiplier les actions de communication auprès des communautés pour qu'elles envoient leurs filles à l'école » (Clarke 2011, p. 9). Médias (campagnes publicitaires régionales, appel à la vigilance des parents et des pouvoirs publics quant à la sécurité des filles sur le chemin de, mais aussi à l'école), relais sur le terrain, modèles de femmes alphabétisées actives dans la société, sont autant de pistes possibles pour diffuser le message de nécessité de scolarisation des filles. Dans vingt pays, les subventions IMOA servent à financer les frais de scolarité et l'achat de manuels scolaires pour les filles afin de garantir la gratuité de l'école. Des quotas de filles ont également été instaurés dans les écoles. Les initiatives liées à la santé (vermifugations, programmes de prévention du VIH/SIDA) et à la nutrition (distributions de repas) sont aussi des pistes suivies, de même que la révision du matériel pédagogique qui véhicule des stéréotypes sexistes. De plus, l'engagement de femmes enseignantes est aussi valorisé, notamment par l'offre de logements sûrs pour qu'elles acceptent de travailler en zone rurale. Quatorze pays ont opté pour une formation initiale et continue des enseignants portant sur l'aide à la scolarisation des filles et l'encouragement à la signalisation d'abus sur les filles et les femmes, la responsabilité de la sécurité des filles incombant aux enseignants et à la direction de l'école. Une douzaine de plans a mis en évidence la nécessité de sécuriser et assainir l'école pour que les familles y envoient leur fille en toute sécurité : internats pour les filles vivant loin de l'école, toilettes séparées et installations sanitaires facilitant l'hygiène pendant la menstruation. Enfin, six pays ont jugé utile de réviser le cadre légal permettant de favoriser l'éducation des filles. Toutefois, malgré ces déclarations ambitieuses, Clarke souligne le problème de la qualité de l'éducation : « Un grand nombre d'enfants sont incapables de lire un seul mot après plusieurs années d'école. Le niveau général des acquis est faible, tant chez les garçons que les filles » (Clarke 2011, p. 12). Afin d'illustrer la capacité à mettre en œuvre les bonnes volontés d'égalité couchées sur papier, nous vous proposons deux exemples de pays contrastés : le Bangladesh et le Niger.

Le 18 juillet 2012, le journal bangladais en ligne BDNews24 publiait les résultats des examens nationaux : les étudiantes étaient 89% à réussir leur examen de fin d'école secondaire, contre 78% de garçons. Cette réussite des femmes reflète bien le résultat d'années de travail du secteur éducatif formel et informel pour la promotion de l'éducation des femmes. En 1991, les filles étudiant au niveau CITE 2 ne représentaient 33% du volume d'élèves bangladais. La figure 7 est très explicite au sujet de la progression des femmes dans la fréquentation de l'école. En 1990, deux tiers des filles fréquentaient l'école primaire contre 78% de garçons. Elles étaient 93% en 2009, contre 86% de garçons.



Catégorie \ Année	1981	1991	2001	2010
garçons	44.4	51.7	67.2	75.5
filles	27.2	38.0	60.3	78.5
total	35.7	44.7	63.6	77.0

Tableau 20 : Taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans) au Bangladesh (Source : ISU UNESCO)

Figure 7 : Evolution du TNS ajusté du Bangladesh, au niveau CITE 1, 1970 à 2009 (Source : Banque Mondiale)

Ainsi, la tendance s'est inversée durant la décennie Jomtien : les filles sont actuellement plus nombreuses que les garçons à fréquenter l'école. Pour réaliser non seulement la parité, mais l'égalité des chances d'accès et de réussite au diplôme du niveau CITE 2, le pays a bénéficié d'une aide de la Banque Mondiale, via l'Association internationale de développement, dès 1993. Le programme proposé visait l'accès des filles à l'école secondaire par l'octroi de bourses, mais aussi la formation des enseignants et l'assainissement des écoles publiques, notamment par un accès à l'eau. 6666 écoles du pays sont actuellement concernées par ce programme. Au vu des résultats obtenus de manière globale, le Bangladesh vise actuellement à travailler en faveur des filles marginalisées de par leur situation géographique ou socio-économique. Reste à noter que le statut de la femme dans la société bangladaise reste toutefois largement influencé par des lois discriminatoires, faisant de l'épouse une personne prisonnière de son mari, n'ayant aucun droit économique. Les lois régissant le statut de la personne au niveau du mariage, de la séparation et du divorce sont actuellement en révision.

A l'opposé de la réussite du système éducatif bangladais, le cas du Niger est préoccupant :

81 des 146 pays pour lesquels on dispose de données sur la période 2005–2010 comptaient plus de femmes que d'hommes analphabètes. Parmi eux, 21 affichaient des disparités extrêmes, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) inférieur à 0,70. L'IPS le plus faible, celui du Niger, s'établissait à 0,35. (UNESCO-GMR 2012, p. 108)

Les femmes du Niger sont traditionnellement peu considérées, de par le fonctionnement d'une société basée sur le patriarcat. Elles sont une ressource pour leur famille avant de devenir, souvent très jeunes,

des épouses soumises. Dans un article du *Républicain Niger*, daté de 2012 et promouvant la scolarisation des filles, on pouvait lire :

Au Niger, la situation est claire : une fille est retirée de l'école si un bon mariage se présente. Bien que l'attitude à l'égard de l'éducation des filles a commencé à changer même dans les sociétés traditionnelles, de nombreux parents considèrent comme un gaspillage le fait d'investir dans l'éducation des filles, destinées de toute façon à se marier et à travailler dans une autre famille. Le coût de l'éducation renforce la tendance à retirer les filles de l'école. (Maazou, 6 avril 2012, para. 3)

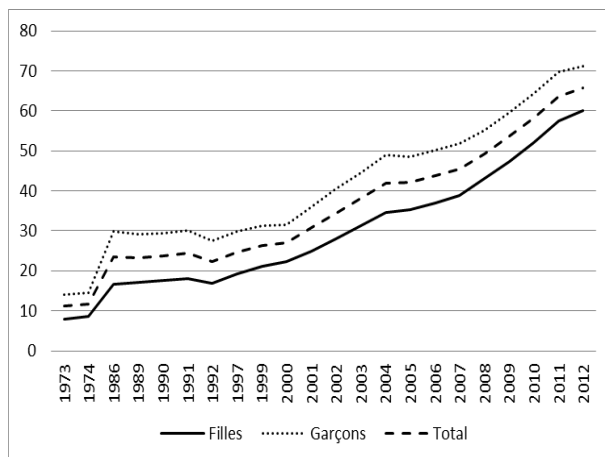


Figure 8 : Evolution du TNS ajusté du Niger au niveau CITE 1, de 1973 à 2012 (Source : Banque Mondiale)

La figure 8 est éloquent : la courbe de fréquentation de l'école primaire par les filles est parallèle à la tendance globale et à la situation des garçons. Le niveau CITE 2 n'était suivi, en 2012, que par une proportion minimale d'élèves (11,4%), les femmes y étant également sous-représentées (8,9% contre 13,9%). Dans son Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE) de 2002, le gouvernement avait fixé comme objectif un TBS pour les filles de 70% en 2012. Effectivement ce taux se montait, à l'échéance, à 60%, contre 71,1% pour les garçons (Source ISU-UNESCO).

Sans ignorer la question de l'égalité des sexes en tant que telle, il nous paraît nécessaire de considérer ce problème dans son jeu combiné avec d'autres variables, sous l'angle de la marginalisation. L'objectif n°5 ne devrait pas être traité isolément de l'objectif n°2, lié lui-même à l'objectif n° 1. Voici quelques exemples tirés de différents rapports donnant à voir le sérieux avec lequel il faut appréhender le problème de l'analphabétisme des femmes comme un effet de leur marginalisation.

Au niveau des conditions socio-économiques :

Les filles qui grandissent dans des foyers défavorisés sont clairement désavantagées, qu'elles vivent en ville ou à la campagne (UNICEF 2012, p. 7)

Au niveau du handicap :

Les femmes et les filles handicapées constituent l'un des groupes les plus défavorisés en Asie et dans le Pacifique; elles sont plus frappées par la pauvreté. Moins de 5 % des enfants et des jeunes handicapés sont scolarisés; et les filles et les jeunes femmes se heurtent à des obstacles redoutables lorsqu'elles veulent participer à la vie collective et au développement social. (ONU 2001, para. 79)

Au niveau des disparités géographiques :

Selon le sexe, si les femmes sont les plus touchées par le phénomène de l'analphabétisme dans les deux zones, il est clair que l'analphabétisme féminin est plus ancré dans la zone sud⁵⁰ que dans celle du nord. Les taux sont respectivement de 61.3% et 52.1% (Haut-Commissariat du Plan du Royaume du Maroc 2012, p. 33)

Au niveau de l'origine ethnique :

En Afrique du Sud, l'alphabetisme est quasi universel pour les femmes blanches jeunes et adultes, contre un taux de 70 % seulement pour les femmes noires [...] Chez les femmes cambodgiennes vivant au Ratanakiri, province dominée par les tribus autochtones des collines, le taux d'alphabetisation dépasse tout juste le tiers de celui des femmes de la capitale, Phnom Penh. (UNESCO-GMR 2010 p, 110)

Au niveau de la religion :

[...] dans certaines régions, notamment dans les régions des tribus du nord, l'éducation des filles est absolument interdite pour des motifs religieux. C'est une interprétation erronée flagrante de l'Islam, la religion dominante au Pakistan (96 % de la population), qui, comme toutes les religions, exhorte les hommes et les femmes à acquérir une éducation. (Latif, n.d., para. 4)

Au niveau de la langue maternelle :

Au Mexique, les femmes qui ne parlent qu'une langue autochtone ont environ 15 fois moins de chances d'être alphabètes que celles qui ne parlent que l'espagnol et le taux d'alphabetisme des femmes qui ne savent pas l'espagnol n'est que de 5 %. (UNESCO-GMR 2010, p, 110)

Arrêtons-nous sur cette dernière constatation pour voir comment le Mexique appréhende cette situation particulière. Le tableau 21 montre la situation de l'inégalité entre hommes et femmes, en lien avec l'origine ethnique et la langue maternelle.

Age	Situation	Femme de langue espagnole	Femme de langue autochtone	Homme de langue espagnole	Homme de langue autochtone
6-14 ans	Ne va pas à l'école	48,5	53,8	46,2	51,5
15-24 ans	Analphabète	47,3	62,8	37,2	52,7
> 15 ans	Analphabète	60,0	64,3	35,7	40,0

Tableau 21 : Indice d'alphabetisme selon le sexe et la langue, en 2005, au Mexique (Source : UNESCO-UIL 2009, traduction de l'auteur)

D'une part, on constate que les femmes sont systématiquement plus touchées par l'analphabétisme, quel que soit leur âge, si elles ont une langue maternelle autre que l'espagnol. En revanche, la discrimination positive joue en leur faveur si elles parlent l'espagnol, puisque les filles et femmes jusqu'à 24 ans souffrent moins d'analphabétisme que les hommes. Par contre, la discrimination positive joue en faveur du sexe masculin, en cas de langue maternelle indigène et ce, quel que soit l'âge. En résumé, être femme favoriserait légèrement les chances d'alphabetisation, mais être femme de langue maternelle autre que l'espagnol présenterait un risque accru d'analphabétisme, dans un pays où les autochtones sont cinq fois plus sujets à l'analphabétisme que les non-autochtones.

L'institut national d'éducation des adultes⁵¹ a été créé au Mexique en 1981 dans le but de répondre à ce problème d'analphabétisme. En 2011, le TNS ajusté au primaire était de 99,5%, le TNS pour le

⁵⁰ La zone sud du Maroc comprend les hauts-plateaux (espaces pastoraux et miniers) en opposition au nord qui comprend quatre pôles urbains et le littoral méditerranéen.

⁵¹ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, ci-après INEA

secondaire chutait à 72,7%. Le taux d'alphabétisme des adultes était toutefois élevé, puisqu'il se montait à 93,5%, contre 98,5% pour les jeunes. Mais le Mexique est un pays très vaste et très peuplé : il comptait environ 115 millions d'habitants en 2011, dont 10% d'autochtones. La Commission Nationale pour le Développement des Peuples Indigènes dénombre cinquante-quatre groupes ethniques qui parlent trois cent soixante-quatre variantes de soixante-huit groupes linguistiques (UNESCO-UIL 2009). Environ 75% de la population vit en zone urbaine et 25% sous le seuil de la pauvreté. De grandes disparités existent au niveau de l'alphabétisation selon les régions. L'INEA estime, par exemple, que 69,2% de la population du Chiapas n'a pas fréquenté l'école secondaire, contre seulement 32,7% pour la ville de Mexico. Le recensement national de 2010 a montré que le taux d'analphabétisme des autochtones était de 27,2% (dont une proportion de 65% de femmes) contre 5,4% de moyenne nationale. De plus, les enfants autochtones ne suivaient en moyenne que 4,6 années d'école, la moyenne nationale pour 2010 étant de 7,9 ans.

Pour répondre aux besoins locaux et corriger les effets inégalitaires du système éducatif national, l'INEA a mis sur pied toute une série de programmes, dont le Modèle d'éducation pour la vie et le travail⁵² (MEVyT) destiné aux jeunes dès 10 ans. Outre le fait qu'il permet d'acquérir ou de consolider des acquis scolaires, ce programme met l'accent sur la citoyenneté, promeut l'égalité des sexes, les droits de l'homme, et les besoins personnels de la communauté au niveau environnemental, social et culturel. La progression dans les apprentissages est personnalisée. Le matériel, ainsi que les cours, sont gratuits. Il existe des modules en espagnol, des modules dans les langues indigènes rédigés par des natifs, ainsi que des modules bilingues. Il existe également des modules spécifiques pour les immigrants, les personnes handicapées ou les prisonniers. Trois niveaux d'étude peuvent être suivis : le niveau d'alphabétisation, le cursus primaire et le cursus secondaire. Les diplômes délivrés sont reconnus au niveau national. Les formateurs bénéficient d'un encadrement initial et continu. Ce programme est considéré comme non formel et est déclaré comme « intégré », car il est construit autour des besoins spécifiques des apprenants. Actuellement, il couvre quarante-deux langues et cible plus particulièrement les femmes qui représentaient 92% de participants en 2010 (en 2005, 4,6% des populations analphabètes suivaient ce programme). L'un de ses objectifs est de combattre, par l'alphabétisation, la marginalisation des populations autochtones. L'analphabétisme n'est donc pas considéré comme un problème en tant que tel, mais comme une variable possible de la marginalisation. En ce sens, il répond de manière transversale à plusieurs objectifs de l'EPT et c'est prioritairement ce type de politique éducative, répondant simultanément à plusieurs dimensions sociétales, qui devrait être soutenu et mis en évidence par la communauté internationale. C'est sans doute dans cette perspective que MEVyT a reçu le prix d'alphabétisation UNESCO King Sejong en 2011.

⁵² *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo*

1.3.6. OBJECTIF N°6 : LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Objectif n°6 : 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 de la vie courante.

Indicateurs-clefs :

Taux de survie en 5e année du primaire

Rapport élève / enseignant dans l'enseignement primaire

« [...] il n'existe pas d'ensemble unique ou simple d'indicateurs permettant aux responsables de la formulation des politiques d'évaluer les progrès en matière d'amélioration de la qualité » (UNESCO-GMR 2005, p. 121). Une fois ce premier avertissement posé, nous proposons de nous pencher brièvement sur trois indicateurs-clefs de la qualité de l'école : la formation des enseignants, le temps effectif d'apprentissage et la disponibilité de manuels scolaires.

En premier lieu, la formation des enseignants est évidemment centrale, même si difficilement mesurable. Il apparaît plus évident de mesurer les qualifications des enseignants que la qualité de l'enseignement, voire des enseignants, concepts subjectifs et difficilement mesurables (Kaspszyk 1999). Des mesures telles que les titres académiques, la formation pédagogique, l'ancienneté et l'expérience peuvent aisément être obtenues à l'aide de questionnaires généraux d'enquêtes sur les acquis des élèves. Les aptitudes et les connaissances liées au *curriculum* doivent par contre être explicitement testées. Michaelowa précise que « la durée de formation des enseignants est un très mauvais indicateur de leur compétence. [...] Ce dont on a besoin, c'est d'investir davantage dans la qualité que dans la durée de la formation des enseignants » (Michaelowa 2003, pp.6-7). En effet, selon les pays testés à ce sujet, on constate qu'une formation (courte, moyenne ou longue) peut avoir des effets positifs comme négatifs sur les compétences des enseignants. Tout dépend de la pertinence des contenus proposés par chacune. En 2000, Mingat & Suchaut, se basant sur quinze études empiriques menées en Afrique francophone, arrivent au même constat concernant l'effet de la formation des enseignants sur la qualité de l'apprentissage en mentionnant que la

variabilité dans la sphère des effets est sans aucun doute l'image de la variabilité dans la sphère des modes d'organisation et des contenus et dans ce qui est nommé sous le terme commun de formation professionnelle des enseignants dans la mesure où cette formation peut renvoyer à des réalités concrètes très différentes. (Mingat & Suchaut 2000, p. 117).

Ils démontrent que le niveau de diplôme n'a quasiment aucun impact sur la qualité de l'enseignement :

Par rapport au diplôme de fin de premier cycle secondaire (généralement 10 années d'études validées), on ne gagne pratiquement rien (0,5 points) à ce que le maître ait fait des études en classe de seconde ou première de second cycle secondaire, et encore moins à ce qu'il ait le baccalauréat (+0,1 point par rapport au Brevet de fin de premier cycle secondaire⁵³ (Mingat & Suchaut 2000, p. 114).

⁵³ Communément appelé BEPC

En ce qui concerne la formation des enseignants, on peut conclure qu'un niveau minimal de connaissances est évidemment souhaitable pour pouvoir enseigner. La maîtrise des contenus d'apprentissage, assortie d'une formation professionnelle en cours d'emploi est clairement préférable à une formation pédagogique initiale longue. Les bases de données mondiales ne nous renseignent pas sur le niveau d'études académiques des enseignants et se focalisent sur la formation pédagogique. De plus, ce qui est pertinent à analyser à ce niveau fait défaut : il n'y a pas d'indication sur le type de formation (durée, en continu ou en cours d'emploi) et son contenu (matières académiques, sciences de l'éducation, didactiques ou méthodologiques). Des indications concernant le niveau académique des enseignants existent toutefois dans les enquêtes internationales sur les acquis scolaires (questionnaires généraux destinés aux enseignants). Entre 2000 et 2004, le programme SACMEQ a proposé des tests de lecture (au sens de compétences de maîtrise de la langue d'enseignement ou *literacy*) et de mathématiques à un échantillon d'enseignants de douze pays participant. Les compétences ont été classées en 8 niveaux, les niveaux 7 et 8 étant considérés comme indispensables pour enseigner efficacement. Nous avons classé les résultats en fonction de la proportion d'enseignants ne maîtrisant pas suffisamment la langue d'enseignement (tableau 22). En effet, du moment où tout ce qui est enseigné dépend principalement des explications données par l'enseignant dans la langue officielle de l'école, il paraît évident que sa non-maîtrise influe inévitablement sur les apprentissages. Heureusement, les chiffres montrent que les mathématiques posent bien plus de problèmes que la langue. Toutefois, la moyenne régionale fait état de plus d'un enseignant sur dix ne maîtrisant pas suffisamment la langue d'enseignement (anglais) et de près d'un quart des enseignants n'ayant pas les acquis de base en mathématiques. Sur les deux plans, la région autonome de Zanzibar montre même des résultats catastrophiques : plus d'un quart des enseignants ne maîtrise pas suffisamment la langue et à peine quatre enseignants sur dix maîtrisent les concepts mathématiques.

Pays	Indicateurs	Proportion d'enseignants ayant un niveau inférieur à 7, sur une échelle de 8 niveaux de maîtrise	
		En anglais	En mathématiques
Zanzibar (Tanzanie)		26,5	61,8
Ouganda		21	17,9
Mozambique		10,9	24
Namibie		7,1	49
Malawi		5,7	19,3
Lesotho		3,9	37,9
Swaziland		3,5	13,8
Tanzanie		2,8	17,3
Zambie		1,9	31,2
Botswana		0,5	33,7
Kenya		0,1	0,1
Seychelles		0	0
Moyenne régionale		10,5	24,3

Tableau 22 : Compétences académiques insuffisantes pour enseigner dans 12 pays de l'ASS (Source : SACMEQ II)

L'Ouganda montre également de grosses lacunes au niveau de la langue, puisque plus de deux enseignants sur cinq ont des résultats insuffisants. Si nous jugeons la maîtrise de la langue

d'enseignement comme un facteur décisif pour l'alphabétisation des élèves, il y a raison de s'inquiéter quand on constate qu'entre 15% et 50% des enseignants ne sont pas aptes à enseigner les mathématiques dans neuf des douze pays. On peut légitimement se demander si ceci n'est pas dû, en partie, à un engagement massif d'enseignants, auquel les pays de l'ASS ont été confrontés, afin de mettre en œuvre l'EPT. Dans les pays francophones de l'ASS, des enseignants aux statuts différents se côtoient pour exercer le même métier : fonctionnaires, contractuels et maîtres de parents (personnes engagées payées directement par les communautés ou les parents). La rémunération diffère entre les groupes, les premiers étant payés le double des deuxièmes et quatre fois plus que les derniers. Toutefois, il semble que la différence de statut n'influencerait pas la qualité des apprentissages. En revanche, elle pourrait avoir un impact sur l'absentéisme des enseignants et, plus généralement, leur motivation (Bernard & al. 2004). Enfin, Michaelowa montre également que « l'effet de la taille de la classe sur la qualité de l'éducation semble plutôt modeste » (Michaelowa 2003, p.10). Rejoignant Suchaut & Mingat, elle avance que la médiocrité de la qualité serait plutôt imputable aux pratiques d'enseignement en général, et cible également l'insuffisante qualité de la formation des enseignants.

Nous le constatons, assurer la qualité de l'enseignement par un niveau minimal de compétences de la part des enseignants n'est pas garanti dans les pays les plus nécessiteux. L'impact de l'engagement d'enseignants, peut-être pédagogiquement formés mais non compétents dans les disciplines enseignées, engendre inévitablement un problème de qualité des systèmes éducatifs. Cette dimension mériterait de trouver sa place dans les rapports de suivi de l'EPT.

Un enseignement de qualité dépend également de paramètres temporels. L'UNESCO chiffre le volume horaire formel d'une année scolaire dans une fourchette de 850 à 1000 heures. La moyenne calculée en 2007 était de 765 heures dans les pays de l'ASS, allant de 574 au Burkina Faso à 939 heures au Bénin (Amadio & Truong cités par Seurat 2012). L'absentéisme des enseignants, pour des raisons de maladie ou de double-emploi, l'inefficacité des remplacements (s'ils sont mis sur pied), le début d'année scolaire repoussé et la fin avancée, les problèmes climatiques, le mauvais état des écoles, l'absence des élèves, sont autant de raisons qui limitent quantitativement les heures d'enseignement-apprentissage. Pour les heures qui restent, la question de l'efficacité se pose. Seurat explique en effet que ce n'est pas tant le volume d'heures qui joue sur l'alphabétisation, mais ce qu'on en fait⁵⁴ (on retrouve donc la question des compétences des enseignants). Pour revenir à la taille des classes, nous connaissons l'impact négatif possible des classes à double flux. « Celles-ci se sont développées progressivement depuis le milieu des années 80, notamment sous l'impulsion des bailleurs de fonds internationaux (particulièrement la Banque Mondiale) » (Mingat & Suchaut 2000, p. 126). L'effet pervers avéré de

⁵⁴ Ce rapport essentiel de l'allocation des ressources, ici la ressource temps d'enseignement-apprentissage, vaudra également pour le financement (voir chapitre 3.2.).

cette solution, scolariser un maximum d'enfants avec un nombre d'enseignants réduit, est la diminution du temps d'apprentissage des élèves :

si les élèves sont alors scolarisés dans des groupes de taille plus réduite, ils sont aussi souvent scolarisés pendant un temps moindre (souvent de l'ordre d'un tiers de réduction du temps effectif de présence à l'école par rapport à l'enseignement en vacation simple » (Mingat & Suchaut 2000, p. 129).

Michaelowa renforce cette affirmation en montrant que l'impact de ce mode de faire est

significativement négatif dans 18 des 37 régressions PASEC qui tiennent compte de cette variable [...]. Le PASEC a nettement démontré que le système des double flux a des inconvénients considérables pour les élèves. (Michaelowa 2003, p.10)

Enfin, outre la question du temps passé en classe, la recherche a montré que la mise à disposition de manuels d'apprentissage est l'un des éléments-clefs de l'efficacité du temps d'enseignement-apprentissage. Trente-trois pays de l'ASS sont documentés à ce sujet (Source ISU-UNESCO). Nous avons pu constater que, toutes années du niveau CITE 1 confondues, entre 2009 et 2011, 2,3 élèves se partageaient un livre de maths et qu'un livre de lecture était disponible pour deux élèves. Mais pire encore est le constat pour les pays les moins richement dotés : au Cameroun, treize élèves se partagent un livre de mathématiques, contre 11,2 pour le livre de lecture et ce, durant les six années que dure l'école primaire.

S'il fallait le démontrer, appréhender la qualité demande de se pencher sur de multiples facteurs. Cibler le contenu de la formation des enseignants, supprimer les classes à double flux, augmenter le nombre de livres disponibles en classe mais aussi, si l'on reprend les dimensions mises en évidence dans les chapitres précédents, cibler les programmes d'alphabétisation sur les besoins locaux, prendre en compte les variables entrant dans les concepts de marginalisation, la malnutrition des mères enceintes et des enfants, la gratuité effective de l'école, etc., les pistes de la croissance qualitative sont nombreuses et doivent être pensées dans une perspective transversale. Pour ne donner qu'un exemple illustrant cette transversalité, nous proposons celui-là: sans soin de la petite enfance, le risque de problème cognitif s'accroît et peut se mesurer au travers d'acquis insuffisants qu'on pourrait facilement attribuer à un surnombre d'élèves dans la classe fréquentée, à un absentéisme important du professeur, à un nombre de livres insuffisant pour la classe, etc. et on passerait à côté du problème principal : la nécessité pour les enseignants d'être suffisamment outillés, au niveau académique et pédagogique, pour appréhender les difficultés d'apprentissage des élèves.

Mingat & Suchaut (2000), résumant par un schéma très explicite la relation qui existe entre les dimensions quantitative et qualitative au niveau des choix de politique éducative. Ils mettent en garde contre la tentation simpliste d'expliquer la difficulté de certains pays à alphabétiser par manque de ressources⁵⁵ ou par obligation de répondre à la demande (massification des élèves) au détriment des

⁵⁵ Nous verrons effectivement que le coût unitaire de l'alphabétisation varie très fortement dans les pays de l'ASS et que ce ne sont pas forcément les pays qui dépensent le plus qui scolarisent le mieux (voir tableau 71).

résultats (alphabétisation). Leur point de vue est que les choix politiques doivent systématiquement tenir compte des deux dimensions et qu'à chaque situation de gain d'efficacité, il convient de réfléchir à son affectation quantitative et qualitative. La figure 9 explique cette relation étroite entre les deux dimensions.

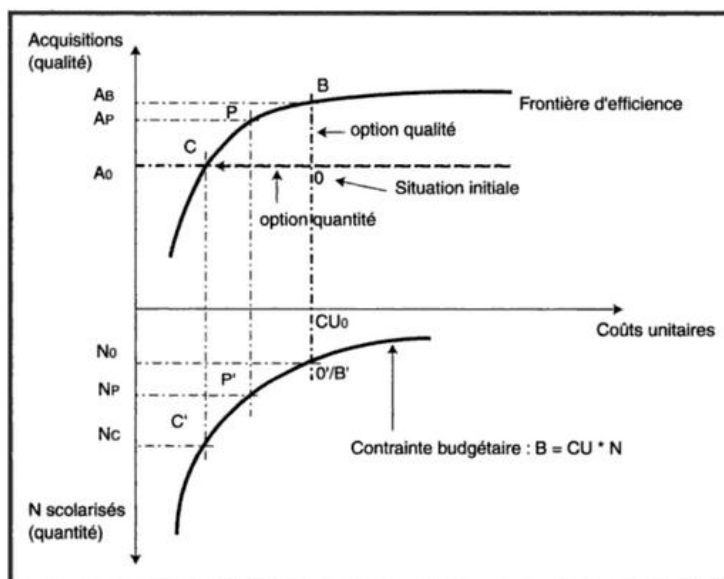


Figure 9 : Gains d'efficacité et arbitrage quantité-qualité (Source : Mingat & Suchaut 2000, p. 143)

Une situation initiale inefficace (O) met en lien un nombre d'élèves (N0) ayant des acquis scolaires (A0) jugés suffisants. Si la situation n'est pas idéale du point de vue quantitatif, on peut envisager de scolariser plus d'enfants avec la même enveloppe budgétaire, sans toucher à la qualité : ce sera possible jusqu'à toucher la frontière d'efficacité au point C. Mais on pourrait aussi décider d'augmenter la qualité sans toucher à la quantité. Dans ce cas, la limite d'efficacité se situera au point B. Si un choix intermédiaire se présentait, la limite se situerait au point P (partage des gains d'efficacité en scolarisant à la fois plus et mieux). Les auteurs concluent que « [...] s'il existe des gains potentiels d'efficacité, la question première n'est pas d'obtenir des ressources nouvelles car elles seraient « mal utilisées », mais d'utiliser mieux les ressources effectivement disponibles dans les budgets actuels pour en faire un usage plus efficace ». (p. 145). Mais avant de nous questionner sur quels résultats les pays de l'ASS obtiennent effectivement en fonction de quel niveau d'investissement, il est utile de dresser un état des lieux des pays les plus pauvres face à l'exigence de réalisation de l'EPT.

1.3.7. PROGRESSION GÉNÉRALE DE L'EPT DANS LES PAYS LES MOINS AVANCÉS (PMA)

C'est en 1971 que la dénomination « Pays les moins avancés » fait son apparition à l'ONU. Elle désigne ainsi les pays du monde qui connaissent des difficultés de développement laissant présager le pire : une exposition durable à la pauvreté. En 2003, le Conseil Economique et Social de l'ONU définit trois critères, assortis de seuils minimaux, pour réviser la liste des pays concernés par cette appellation :

- Le revenu national brut par habitant (seuil dès 2012 : maximum 992 dollars pour les pays entrant et minimum 1190 dollars pour les pays sortants)
- L'indice de capital humain (combinant les indicateurs de nutrition, de santé, de scolarisation et d'alphabétisation des adultes)
- L'indice de vulnérabilité économique (combinant les indicateurs d'instabilité de la production agricole et l'exposition aux catastrophes naturelles, l'instabilité des exportations de biens et services, la part de la population exposée aux risques de crue, la part du PIB due aux activités économiques traditionnelles, la concentration des exportations de marchandises, la petite dimension territoriale et l'éloignement économique)

Un pays présentant une insuffisance selon ces trois critères est admis sur la liste des PMA, à la condition que sa population n'excède pas 75 millions d'individus. Un pays qui souhaite sortir de la liste doit dépasser les seuils minimaux de deux des trois critères lors de deux révisions triennales consécutives. Le Botswana a quitté le groupe des PMA en 1994, le Cap-Vert en 2007, les Maldives en 2011 et Samoa en 2014. Il est prévu que la Guinée Equatoriale et Vanatu quitteront le groupe en 2017, alors que la révision de la liste de 2015 doit évaluer les possibilités d'une sortie ultérieure pour l'Angola et Kiribati. A noter que les pays sortant bénéficient d'une « période d'essai » de trois ans avant d'être définitivement exclus, tout en bénéficiant d'aides ponctuelles possibles en tant qu'ancien membre. En 2014, quarante-huit pays étaient listés (CNUCED 2014, p. iii) :

- Cinq Etats arabes : Djibouti, Mauritanie, Soudan, Soudan-Sud⁵⁶, Yémen
- Huit en Asie de l'est et Pacifique:
 - Asie de l'est : Cambodge, République démocratique populaire lao, Myanmar, Timor-Leste
 - Pacifique : Les Îles Salomon, Kiribati, Tuvalu, Vanatu
- Un en Amérique latine et Caraïbes : Haïti
- Quatre en Asie du sud et de l'ouest : Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Népal
- Trente en Afrique subsaharienne : Angola, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Comores, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Niger, Ouganda, République centrafricaine, RDC, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Tchad, Togo, Zambie.

Suivi des objectifs d'EPT pour les PMA

L'objectif n°1, lié à la prise en charge sanitaire et éducative des enfants en âge préscolaire, peut être mesuré de manière très grossière avec le TBS du niveau CITE 0. Nous ne disposons pas de mesure pour tous les PMA⁵⁷, mais nous pouvons tout de même faire quelques observations intéressantes, les moyennes régionales permettant de mesurer la distance qui sépare les PMA de la moyenne des pays de leur région (tableau 23). Trente et un des trente-six pays pour lesquels une mesure a été fournie accueillent de 1,2% à un tiers des enfants dans une structure ou un programme pour la petite enfance.

⁵⁶ Le Soudan est évidemment présent dans les bases de données avant la Sécession. Les deux pays sont donc réunis dans les statistiques jusqu'en 2012, ce qui réduit à 47 le nombre de pays analysés par la suite.

⁵⁷ Manquent 11 pays sur 47: Haïti, Kiribati, Libéria, Malawi, Mauritanie, Mozambique, Sierra Leone, Somalie, Timor-Leste, Tuvalu, Zambie

Seuls trois pays semblent très avancés dans la réalisation de cet objectif : Sao-Tomé-et-Principe, la Guinée équatoriale et l'Angola. Mais encore faudrait-il connaître la nature de la prise en charge que ces pays considèrent pour calculer ce TBS.

Région / Pays ⁵⁸	Année	TBS niveau CITE 0	Région / Pays	Année	TBS niveau CITE 0
États arabes	2011	23,4	Afrique subsaharienne (suite)	2011	17,8
Yémen	2011	1,3	République centrafricaine	2011	5,6
Djibouti	2011	4,3	Niger	2011	6,0
Soudan (pré-sécession)	2009	26,5	Burundi	2011	6,8
Asie de l'est et Pacifique	2011	61,8	Sierra Leone	2011	6,8
Myanmar	2010	10,2	Guinée-Bissau	2010	6,9
Cambodge	2011	13,3	Madagascar	2010	8,8
République démocratique populaire lao	2011	23,6	Togo	2011	11,0
Samoa	2011	43,5	Rwanda	2011	11,4
Îles Salomon (les)	2010	49,4	Ouganda	2010	13,9
Amérique latine et Caraïbes	2011	73,1	Sénégal	2011	14,1
Haïti	données non disponibles		Érythrée (l')	2011	14,9
Asie du sud et de l'ouest	2011	49,7	Guinée	2011	16,9
Bhoutan	2011	5,3	Bénin	2011	20,0
Bangladesh	2011	26,4	Comores	2008	21,8
Afrique subsaharienne	2011	17,8	Gambie	2010	30,4
Tchad	2011	2,0	Lesotho	2010	32,7
Burkina Faso	2011	3,0	République-Unie de Tanzanie	2010	33,2
Mali	2011	3,4	Sao Tomé-et-Principe	2011	61,8
République démocratique du Congo	2011	3,7	Guinée équatoriale	2011	74,1
Éthiopie (l')	2011	5,4	Angola	2010	104,4

Tableau 23 : TBS pour le niveau CITE 0 des PMA (Source : ISU-UNESCO)

Cette mesure n'étant pas comparable entre pays, le tableau 24 propose d'autres indicateurs permettant d'appréhender de manière moins subjective l'objectif n°1.

Rang	Region	Pays	Enfants de < 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave	Indice EPPE	Taux de survie des < 5 ans	Taux de scolarisation par âge spécifique des enfants de 3 à 7 ans
1	ASS	Sénégal	0,799	0,673	0,915	0,306
2	ASS	Gambie	0,756	0,684	0,907	0,390
3	ASS	Guinée-Bissau	0,719	0,585	0,819	0,218
4	ASS	Angola	0,708	0,685	0,844	0,503
5	Etats Arabes	Djibouti	0,674	0,593	0,896	0,208
6	ASS	Burkina Faso	0,650	0,569	0,853	0,203
7	ASS	Mali	0,623	0,575	0,827	0,274
8	ASS	Ouganda	0,619	0,646	0,886	0,432
9	ASS	Guinée	0,600	0,573	0,866	0,252
10	Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge	0,591	0,654	0,931	0,440
11	ASS	République centrafricaine	0,574	0,564	0,845	0,272
12	ASS	Rwanda	0,558	0,597	0,886	0,346
13	Asie de l'Est et Pacifique	République démocratique populaire lao	0,524	0,671	0,954	0,533
14	ASS	Éthiopie	0,493	0,531	0,904	0,196
15	ASS	Niger	0,452	0,508	0,856	0,217

Tableau 24 : Indice EPPE des PMA en 2010 (Source : UNESCO-GMR 2012, synthèse de l'auteur)

⁵⁸ Données non disponibles pour Mauritanie, Kiribati, Timor-Leste, Tuvalu, Haïti, Afghanistan, Népal, Libéria, Malawi, Mozambique, Somalie et Zambie

Quinze pays du groupe des PMA fournissent les indications nécessaires pour permettre une comparaison. La non-correspondance entre le TBS et le taux de scolarisation par âge spécifique est explicite. Par exemple, pour un TBS annoncé de 104,4%, l'Angola montre un taux effectif de scolarisation des enfants de 3 à 7 ans de 0,503. A l'inverse, le RDP lao annonce un TBS de 23,6% alors que le taux de scolarisation par âge spécifique montre qu'un enfant sur deux est scolarisé. Il semble que le TBS, déjà peu fiable pour mesurer l'EPU, le soit encore moins pour l'EPPE. L'indice d'EPPE prend en considération différentes dimensions essentielles à l'appréciation de la situation globale des enfants d'âge préscolaire. Il pourrait, comme nous l'avons vu, permettre la prise de conscience de la nécessité de déplacer une partie des investissements de fonds pour l'EPT en faveur de l'EPPE. Ceci permettrait aux PMA d'assurer une base saine aux apprentissages scolaires et, partant, à la réalisation de l'EPU.

En observant plus finement la situation des PMA, on se rend compte que ne pas observer les indicateurs constitutifs de l'indice EPPE (et uniquement comparer les pays à l'aide de celui-ci) donne une vision tronquée de la réalité. Pour rappel, la moyenne de l'indice d'EPPE pour les PMA, en 2010, était de 0,603 et près de 39% des enfants de ce groupe souffraient d'un retard de croissance, prédicteur d'une scolarité primaire potentiellement difficile. Comme la scolarisation au niveau CITE 0 n'est pas forcément possible dans les PMA, la mesure de l'objectif n°1 devrait être liée à la santé et la nutrition avant tout. De plus, l'indice d'EPPE est réducteur. Celui-ci peut être relativement élevé et cacher une réalité grave. Par exemple, le RDP lao assure la survie de 95% de ses enfants au-delà de 5 ans, mais seulement la moitié des enfants ne souffre pas de retard de croissance. A ce titre, un pays comme le Sénégal, ayant un indice EPPE quasiment équivalent, propose un bilan beaucoup plus équilibré, puisque son taux de survie se situe à 91,5% et que deux enfants sur dix présentent un retard de croissance.

En observant plus attentivement l'indicateur ayant un impact direct sur la qualité des apprentissages cognitifs par la suite, soit celui lié au retard de croissance, on peut légitimement se questionner sur la capacité qu'auront les PMA à scolariser des enfants présentant des troubles cognitifs, dans la mesure où ces pays peinent déjà à réaliser l'EPU. Toutefois, des progrès sont réels à ce niveau (tableau 25). La progression du TNS ajusté et des effectifs montrent des inégalités importantes dans la réalisation quantitative de l'EPU. Le Niger se trouve ici en tête de classement. L'évolution annuelle moyenne de son effectif scolarisé au niveau CITE 1 est de 23,1% depuis 1999, un effort constant et conséquent en faveur de l'alphabétisation des enfants. Ceci reste toutefois insuffisant pour que ce pays puisse répondre à l'objectif n°2. En fonction de l'évolution du TNS ajusté annuel moyen, on peut calculer que parmi les pays qui ont au moins doublé leur population scolaire du primaire (les 8 premiers du tableau 25), le Niger, le Burkina Faso et le Mali ne parviendront pas au 100% escompté mais devraient se situer autour de 75% d'enfants d'âge scolaire effectivement scolarisés en 2015. Si l'on effectue une projection

pour mettre en lien l'indice EPPE et l'état de l'EPU en 2015, il est possible d'avoir une image de l'incidence possible de problèmes cognitifs dus à un retard de croissance sur le système scolaire.

Pays	1ère année de mesure	2ème année de mesure	Evolution globale du TNS ajusté ⁵⁹	Evolution globale de la population officielle scolarisée en % ⁶⁰	Evolution annuelle moyenne en %
Niger	1999	2011	37,3	276,8%	23,1%
Éthiopie	1999	2011	50,8	215,4%	17,9%
Burkina Faso	1999	2011	29,8	168,1%	14,0%
Burundi	1999	2007	52,1	156,8%	19,6%
Mozambique	1999	2011	37,8	145,1%	12,1%
République-Unie de Tanzanie	1999	2008	48,9	144,5%	16,1%
Guinée	1999	2011	40,1	126,5%	21,1%
Mali	1999	2011	25,0	116,4%	9,7%
Zambie	1999	2011	26,3	87,9%	7,3%
Guinée-Bissau	1999	2010	24,6	77,9%	7,1%
Sénégal	1999	2011	21,9	73,7%	6,1%
Djibouti	1999	2011	24,7	70,0%	5,8%
Yémen	1999	2011	19,7	69,3%	5,8%
Népal	1999	2000	6,0	64,2%	5,3%
Rwanda	1999	2010	20,7	62,6%	5,7%
Mauritanie	1999	2011	14,5	57,8%	4,8%
République centrafricaine	2005	2011	19,7	53,9%	9,0%
Comores	1999	2007	12,1	47,0%	5,9%
Bhoutan	1999	2011	33,5	45,7%	7,6%
Timor-Leste	2005	2011	24,1	44,0%	7,3%
Érythrée	1999	2011	3,6	42,5%	3,5%
Sao Tomé-et-Principe	1999	2010	10,8	39,5%	3,6%
Madagascar	1999	2002	13,9	38,2%	9,6%
Libéria	1999	2011	-5,4	38,0%	3,2%
Gambie	1999	2011	-0,4	37,1%	3,1%
Tchad	1999	2003	10,1	36,1%	9,0%
Lesotho	1999	2011	18,1	35,1%	2,9%
Malawi	1999	2009	-1,6	32,8%	3,6%
Îles Salomon	2005	2010	10,5	27,0%	5,4%
Togo	1999	2008	5,7	24,2%	2,7%
Bénin	2003	2008	6,5	23,7%	4,7%
République démocratique populaire lao	1999	2011	20,1	22,3%	1,9%
Guinée équatoriale	2000	2011	-13,5	17,5%	1,6%
Soudan (pré-sécession)	1999	2001	3,1	11,4%	1,0%
Angola	2008	2010	-0,1	8,7%	4,4%
Ouganda	2009	2011	-0,3	6,5%	0,5%
Samoa	1999	2011	-0,8	5,3%	0,4%
Kiribati	1999	2002	0,3	3,3%	1,1%
Cambodge	1999	2011	11,3	0,3%	0,0%
Bangladesh	données non disponibles			14,1%	2,4%

Tableau 25 : Evolution du TNS ajusté et des effectifs scolarisés au niveau CITE 1 dans les PMA (Source : ISU-UNESCO)

Le tableau 26 donne à voir la situation de quinze PMA fournissant des données pour l'indice EPPE et le TNS ajusté. Les pays qui scolariseraient toute la population attendue à l'école primaire en 2015 (Rwanda, Cambodge, RDP Lao et Ethiopie) sont aussi des pays qui auraient alors entre 40% et 55% d'enfants présentant des retards de croissance. Si l'on observe maintenant la situation des quatre pays

⁵⁹ Annexe D : Tableau détaillé concernant les deux années de mesure ayant permis le calcul de l'évolution du TNS ajusté

⁶⁰ Annexe E : Tableau détaillé des effectifs officiels scolarisés au niveau CITE 1 pour les PMA

présentant moins de 30% d'enfants souffrant d'un retard de croissance (Sénégal, Gambie, Guinée-Bissau et Angola), on constate dans ce cas que l'EPU ne sera pas réalisée en 2015. Dès lors, les questions suivantes se posent : les PMA devraient idéalement scolariser tous les enfants, mais auront-ils les moyens pédagogiques de répondre aux besoins particuliers dans le cas où certains élèves présenteraient des difficultés d'apprentissage, ce que semble présager le pourcentage d'enfants souffrant de retard de croissance à l'âge de 5 ans ? Et pour les pays qui ne réussiront pas à scolariser la totalité des enfants dans un proche avenir, quels seront leurs critères de choix au niveau quantitatif et qualitatif, dans la perspective d'une école inclusive ?

Rang	Pays	Enfants de < 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance modéré ou grave	Indice EPPE	TNS ajusté CITE 1 en 2008	TNS ajusté CITE 1 en 2015 (projection)
12	Rwanda	0,558	0,597	98,7	100
10	Cambodge	0,591	0,654	98,2	100
13	RDP Lao	0,524	0,671	97,4	100
8	Ouganda	0,619	0,646	93,9	93
14	Éthiopie	0,493	0,531	87,4	100
4	Angola	0,708	0,685	85,7	86
9	Guinée	0,600	0,573	83,5	97
1	Sénégal	0,799	0,673	78,9	86
3	Guinée-Bissau	0,719	0,585	75,0	86
2	Gambie	0,756	0,684	69,5	69
11	République centrafricaine	0,574	0,564	68,9	82
7	Mali	0,623	0,575	67,2	76
15	Niger	0,452	0,508	63,7	76
6	Burkina Faso	0,650	0,569	63,2	73
5	Djibouti	0,674	0,593	52,0	60

Tableau 26 : Retard de croissance, indice EPPE et projection du TNS ajusté dans les PMA (Source : UNESCO-GMR 2012, synthèse de l'auteur)

La politique d'EPU, qui vise à n'exclure aucun enfant afin de lutter contre la marginalisation, tient-elle compte des moyens nécessaires pour assurer une prise en charge adaptée à des enfants présentant des troubles cognitifs ? Les enseignants de tous pays sont-ils formés pour effectuer de la différenciation, soit offrir un enseignement adapté pour garantir l'inclusion ? Les PMA ont-ils effectivement les moyens pédagogiques de scolariser tous les enfants en âge de l'être, de manière à ce que l'égalité des chances de réussite soit au moins égale à l'égalité des chances d'accès à l'école primaire ? Si l'égalité des chances de réussite ne peut être remplie pour des raisons de handicap, ces pays ont-ils les moyens de proposer des structures spécialisées pour les enfants ne pouvant pas suivre un cursus scolaire ordinaire ? La réponse est malheureusement non. Le principe d'inclusion étant déjà une préoccupation contemporaine dans les pays développés, on conçoit mal comment exiger des PMA, qui peinent déjà à former efficacement un nombre suffisant d'enseignants ordinaires, une offre de formations spécialisées dans les déficiences et troubles de l'apprentissage. Cette liste de questions touche un paradoxe de l'EPU que prévoyait le principe d'arbitrage de Mingat & Suchaut (figure 9). Scolariser tout le monde sous couvert de non-discrimination pourrait pousser les PMA à prendre le risque de franchir la courbe d'efficience en optant pour le tout quantitatif au détriment du qualitatif, au point de mal scolariser une

grande partie des enfants. Ce scénario catastrophe engendrerait, de fait, de l’analphabétisme. Le questionnement éthique qui en découle est celui-là : l’exigence d’EPU ne pousse-t-elle pas les PMA à scolariser plus d’enfants qu’elle ne saurait en alphabétiser ?

Nous l’avons vu, l’alphabétisation est partiellement liée au prolongement de la scolarité du niveau CITE 1 vers le niveau CITE 2. Malheureusement la fréquentation de l’école au-delà des classes primaires n’est une réalité que pour 30%, en moyenne, des enfants des PMA. Le tableau 27 montre les TNS pour les niveaux CITE 2 et 3 de trente-trois pays du groupe.

Pays	Année de mesure	TNS Cite 2 & 3	Pays	Année de mesure	TNS Cite 2 & 3
Samoa	2011	76,3	Djibouti	2008	24,2
Kiribati	2005	68,6	Afghanistan	2007	24,1
Bhoutan	2011	53,8	Madagascar	2008	23,6
Myanmar	2010	50,8	Guinée équatoriale	2001	22,8
Bangladesh	2011	46,6	Sénégal	2006	21,6
Îles Salomon (les)	2010	42,7	Bénin	2001	20,0
République démocratique populaire lao	2011	40,7	Burundi	2011	18,1
Yémen	2011	39,6	Burkina Faso	2011	17,5
Timor-Leste	2011	38,7	Mozambique	2011	17,3
Cambodge	2008	37,6	Mauritanie	2007	15,9
Guinée	2011	33,3	Ouganda	2004	15,5
Sao Tomé-et-Principe	2007	32,3	République centrafricaine	2011	14,1
Lesotho	2011	31,7	Éthiopie	2001	14,0
Mali	2011	30,6	Angola	2010	13,5
Malawi	2011	29,3	Niger	2011	12,0
Érythrée (l')	2011	28,6	Tchad	2003	10,8
Togo	2000	24,7			

Tableau 27 : TNS des PMA aux niveaux CITE 2 et 3 (Source : ISU-UNESCO)

Les pays qui sont proches de réaliser l’EPU sont surlignés dans le tableau. On constate que tous les pays asiatiques figurant dans la liste des PMA assurent une scolarisation secondaire au minimum à un tiers des enfants. Les pays qui ont fait un effort conséquent pour l’EPU ne peuvent soutenir le rythme au-delà. A noter que le Mali qui scolarise en 2011 à peine plus des deux tiers de ses enfants au niveau CITE 1 garantit par contre à la moitié des élèves du primaire la poursuite de leur scolarité. Ainsi, plutôt que de répondre aux objectifs quantitatifs de l’EPU dans les temps, ce pays semble privilégier un allongement de la scolarisation et, compte tenu de l’augmentation constante de sa population parmi les plus élevés de la planète⁶¹, c’est un choix qui répond, dans un premier temps pour le moins, à la fois quantitativement et qualitativement aux exigences internationales. Nous verrons par la suite que d’autres PMA d’ASS francophone ont privilégié la voie quantitative et que ce choix s’est fait au détriment de la dimension qualitative. Mais avant d’aborder cette question en détails, voyons ce que l’on sait déjà au sujet de l’état de l’alphabétisation en général, dans les PMA.

Le taux d’alphabétisme des jeunes devrait nous renseigner sur l’efficacité des systèmes scolaires des PMA. Si l’on observe en parallèle le TBS moyen au primaire des années 2000 à 2007 et le taux

⁶¹ Le taux de fécondité était de 6,0 par femme en âge de procréer, en 2011, selon l’UNICEF.

d'alphabétisme moyen des jeunes entre 2007 et 2011⁶², on constate tout d'abord une certaine incohérence pour deux pays, l'Erythrée et le Soudan, dans lesquels le TBS est inférieur au taux d'alphabétisation des jeunes. Dans une moindre mesure, c'est également le cas pour le Burundi et le Yémen. Ceci signifierait que certains élèves deviennent lettrés hors du système scolaire et que 100% des enfants scolarisés sont alphabétisés. On peut émettre des doutes quant à ces deux possibilités et questionner à nouveau la fiabilité des mesures statistiques d'alphabétisation utilisées par l'ISU-UNESCO. Car comme le précise Seurat :

on observe une tendance des mesures conventionnelles utilisées par l'ISU à sous-estimer le problème de l'analphabétisme. En effet, d'après ses estimations, le taux d'analphabétisme moyen [pour les pays de l'Afrique subsaharienne] est de 37,5 %, alors que le taux estimé à partir des enquêtes de ménages s'élève à 49,5 %, soit une différence moyenne de 12 points. (Seurat 2012, p. 35)

Au-delà de ces considérations méthodologiques d'importance, on peut tout de même observer que pour de nombreux pays, la scolarisation d'un nombre très important d'enfants n'assure pas forcément des acquis solides. Quatorze pays, soit le tiers des PMA⁶³, scolarisent plus d'élèves au primaire que ceux de l'âge officiel (ce qui peut être interprété comme une volonté de donner une chance de s'alphabétiser) mais ont un taux d'alphabétisation des jeunes seulement compris entre 42,4% (Bénin) et 87,4% (Ouganda) alors que le TBS grimpe pour ce dernier pays à 129,5%. Un tiers des enfants ougandais, pourtant scolarisés au niveau CITE 1, risquent de devenir analphabètes. Au Bénin, c'est plus de la moitié des élèves scolarisés qui seront dans cette situation. Ceci confirme bien que scolariser le plus grand nombre d'enfants possible ne prémunit pas contre l'analphabétisme des adultes.

La comparaison entre le taux d'alphabétisation des jeunes et celui des adultes montre que pour l'ensemble des PMA présentés, 10,4 points séparent les jeunes des adultes : la moyenne du taux d'alphabétisation des jeunes est de 71,5% contre 61,1% pour les adultes. Ainsi, l'effort d'EPU observé pour l'objectif n° 4 se fait également sentir dans les pays les plus démunis. Mais toutefois, les écarts entre les PMA sont beaucoup plus accentués, puisque seulement 28,7% des adultes sont alphabétisés au Burkina Faso et 94,2% en Guinée équatoriale. Au Mali, c'est seulement un tiers des adultes qui est alphabétisés. Enfin, en ce qui concerne le groupe des pays asiatiques, qui scolarise seulement un tiers des enfants au secondaire, on constate que l'école primaire remplit sa fonction d'alphabétisation de base pour au moins trois quarts des élèves.

La question de la parité filles-garçons se pose ensuite⁶⁴. Comme le montre le tableau 28, la différence entre filles et garçons en 2010 était encore très marquée dans six pays où un taux favorable aux garçons était compris entre 20,6 et 9,7 points (RCA, Yémen, Angola, Guinée, Niger, Mali). Six pays

⁶² Annexe F : Tableau détaillé du TBS CITE 1 et des taux d'alphabétisation des jeunes et adultes entre 2007 et 2011

⁶³ Bénin, Libéria, Madagascar, Malawi, Zambie, Rwanda, Sao-Tomé et Príncipe, Angola, Ouganda, Togo, Guinée-Bissau, Cambodge, Timor-Leste et Népal

⁶⁴ Nous ferons volontairement l'impasse sur l'analyse de la parité aux niveaux CITE 0 et CITE 2 qui sont peu développés dans les PMA.

marquaient une différence comprise entre 5,3 et 2,7 points (Ethiopie, Mozambique, Burkina Faso, Erythrée, Guinée-Bissau et RDP Lao). La moitié des pays ne discriminait pas les filles, voire les avantageait, ainsi que le montrent les dernières lignes du tableau 28. Mais en moyenne, les filles de ces vingt-quatre pays étaient légèrement désavantagées (3,7 points en leur défaveur).

Pays (24 / 47)	Taux d'enfants d'âge scolaire non scolarisés au primaire en 2010		
	Garçons	Filles	Différence
République centrafricaine	18,7	39,4	20,6
Yémen	14,5	29,5	15,0
Angola	6,9	21,8	14,9
Guinée	14,8	27,9	13,0
Niger	35,8	48,0	12,2
Mali	29,4	39,2	9,7
Éthiopie	15,2	20,5	5,3
Mozambique	5,4	10,6	5,2
Burkina Faso	39,3	44,1	4,8
Érythrée	62,8	67,5	4,7
Guinée-Bissau	23,3	26,7	3,4
République démocratique populaire Lao	1,9	4,6	2,7
Cambodge	3,6	4,6	1,0
Timor-Leste	13,8	14,4	0,7
Guinée équatoriale	43,5	44,0	0,5
Îles Salomon	12,3	12,7	0,3
Gambie	31,8	29,6	-2,2
Zambie	8,6	6,1	-2,5
Ouganda	10,3	7,7	-2,6
Lesotho	27,8	24,7	-3,1
Bhoutan	11,7	8,5	-3,1
Mauritanie	27,2	24,0	-3,2
Samoa	6,8	2,9	-3,9
Sénégal	24,1	19,8	-4,3

Tableau 28: Taux d'enfants non scolarisés au niveau CITE 1 dans les PMA (Source : ISU-UNESCO)

Au niveau des adultes, les différences de taux d'alphabétisme des jeunes est favorable aux hommes dans vingt-neuf des trente-six pays pour lesquelles nous disposons d'informations⁶⁵ (mais nous resterons prudents sur la validité de ces mesures). Les pays asiatiques sur la liste des PMA (excepté la RDP lao qui ne fournit pas ces chiffres) semblent pouvoir garantir l'égalité non seulement d'accès, mais de réussite des filles à l'école primaire. Tous montrent en effet que la proportion de femmes et hommes analphabètes est nettement plus faible si l'on compare la situation des adultes à celle des jeunes. Le Bangladesh qui a, comme nous l'avons précédemment relevé, une politique scolaire favorable aux femmes, montre ici que ce pourrait même être au détriment des hommes. C'est également le cas au Lesotho. Enfin, les seuls pays qui ne montrent pas de progression de l'égalité d'alphabétisation entre les deux sexes au fil des générations sont le Mali et le Burkina Faso. On peut donc clairement identifier quelques pays discriminants vis-à-vis de l'alphabétisation des filles et ne pas attribuer à tous les PMA cette étiquette.

⁶⁵ Annexe G : Tableau détaillé concernant la différence d'alphabétisation selon le sexe

Cette revue de la situation particulière des PMA dans son progrès vers l'EPT a été faite dans un contexte politique mondial particulier : celui de la relecture des objectifs de Dakar, dans la perspective d'une nouvelle période de développement de quinze ans. Il est évident que les nouvelles tendances visent à rendre possible ce qui avait été souhaité en 1990, puis en 2000, et qui est maintenant reporté à 2030. Aussi, il est intéressant de continuer à suivre le fil chronologique de l'EPU en analysant le contexte global dans lequel l'EPT s'inscrira, pour les PMA, dans ce qu'il conviendra d'appeler « la période Incheon⁶⁶ ».

1.4. ÉDUCATION 2030 : LA DÉCLARATION INCLUSIVE D'INCHEON

En avril 2014, la vision post-2015 des objectifs de l'EPT a été discutée lors de la 194^e session du Bureau Exécutif de l'UNESCO. Le Comité de Pilotage pour l'EPT a préparé, en vue de la réunion de Muscat (Sultanat d'Oman) un objectif primordial⁶⁷ (*Overarching goal*), assorti d'une série de 7 cibles (*targets*). Cette finalité qui chapeaute les 7 cibles est formulée clairement, alors que jusqu'ici elle était implicite. Il fallait la comprendre au travers des recommandations ou des objectifs. Résumons les étapes qui ont progressivement amené la vision d'Incheon.

L'article 1 des recommandations de Jomtien peut être considéré comme la finalité de 1990. Comme vu au chapitre 1.1, la vision était humaniste, la visée était « l'éducation fondamentale » :

Toute personne – enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. (UNICEF 1990, p. 7)

Il s'agissait de répondre à des besoins de connaissances de base (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) et d'éducation (aptitudes, valeurs, attitudes) permettant aux êtres humains de vivre dignement et de participer à la société dans laquelle ils évoluaient. Les besoins étaient donc jugés comme variables et évolutifs selon les pays et les cultures. Une première correction avait eu lieu en 1996, à Amman, réduisant « l'éducation fondamentale » à « l'universalisation de l'enseignement primaire » (SPU). Comme le dit Muller (2000) :

Les gouvernements sont plus habitués à se consacrer aux institutions qu'aux idées. Tandis que dans toutes les sociétés l'enseignement élémentaire a manifestement besoin de changer en l'espace d'une vie humaine et d'évoluer au fil du temps, l'école primaire est une institution d'éducation élémentaire établie et formelle que les gouvernements peuvent manier plus aisément. Comme l'a dit Kenneth King, les donateurs ont tendance à considérer l'alphabétisation et l'éducation informelle comme des « domaines flous » tandis que pour eux, l'éducation primaire est le « tranchant » de l'analphabétisme. (para. 1.2)

⁶⁶ Le Forum Mondial sur l'Éducation qui a eu lieu du 19 au 22 mai 2015 et a donné lieu aux décisions d'objectifs d'EPT s'est déroulée en République de Corée, à Incheon.

⁶⁷ Nous nous permettrons d'émettre un doute quant à l'adjectif choisi en français, qui ne traduit pas ce que revêt le terme anglais *overarching*, soit une dimension *supra* de l'objectif, comme chapeautant toutes les cibles et non les précédant. C'est la raison pour laquelle nous préférons utiliser la terminologie anglaise d'origine.

Cette vision avait été critiquée lors des travaux de préparation du Forum de Dakar. Son cadre d'action avait tenté de revenir à une vision plus globale, moins focalisée sur l'école primaire. Il avait ensuite réaffirmé la position de Jomtien, sans proposer de finalité mais en reformulant les 6 objectifs. Le rapprochement, voire la confusion avec les OMD, a sans doute joué un rôle sur l'interprétation restrictive des objectifs de Jomtien à Dakar. La décennie suivante mettra progressivement en évidence ce qui n'a pas été explicitement rédigé comme une finalité en 2000, à savoir la lutte contre la marginalisation. « **Le cadre d'action de Dakar évoque les défis du 21e siècle: il est axé sur l'importance de l'éducation des filles, de la qualité de l'enseignement et sur l'impératif d'atteindre les exclus de l'éducation** » (Müller 2000, para. 1.3).

En 2015, les leçons de Jomtien et Dakar, ainsi que l'évolution des moyens pour mesurer les objectifs d'EPT permettent à l'UNESCO d'explicitement clairement son intention pour les quinze années post-2015 : « **Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous** » (Déclaration d'Incheon 2015, p.2). Cette finalité revient à la dimension humaniste de Jomtien, puisqu'elle reprend une vision de l'éducation au sens large, l'inclusion renvoyant à la volonté de lutte contre la marginalisation, l'équité faisant allusion à la question du sexe, et l'apprentissage tout au long de la vie incluant les adultes. Toutefois, elle va plus loin que toutes les déclarations proposées pour l'EPT depuis 1932, car elle rend explicite la question de la qualité et ne réduit pas l'éducation à une formation de base, mais l'envisage comme un *continuum*. D'autre part, elle ne cible pas explicitement les PMA et les pays émergents, comme c'était le cas pour Jomtien et Dakar. Elle concerne dorénavant tous les pays du monde.

Explicitement, elle inclut les réflexions menées depuis Dakar au sujet de la marginalisation en mentionnant, pour la première fois de manière explicite, le principe d'inclusion (éducation inclusive) défini par l'UNESCO comme :

le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.⁶⁸

La dimension qualitative des apprentissages est également mise au premier plan. La mesure incomplète de l'EPT, à l'aide d'indicateurs quantitatifs uniquement, et la disponibilité de plus en plus étendue d'études sur les compétences en littératie et numératie des enfants et des adultes rendent effectivement possible cette exigence, dès 2015.

⁶⁸ Définition tirée de : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>, consulté le 13 novembre 2015.

Suite à la réunion de Muscat, les libellés des nouveaux objectifs, appelés dorénavant cibles, ont été diffusés le 4 juin 2014. Leur rédaction a ensuite évolué, pour mener à leur adoption définitive le 4 novembre 2015, lors de la 38^e session de la Conférence générale de l'UNESCO qui s'est tenue à Paris.

Il est intéressant de voir comment les cibles ont évolué entre Muscat et Incheon. En 2014, les rédacteurs précisaient qu'elles étaient à classer en deux catégories : les cibles 1 à 5 étant des *outputs*, quand les cibles 6 et 7 sont des *inputs* (cette mention n'est plus présente dans le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*). Les cibles de Muscat ont été rédigées en fonction de certains principes, annoncés dans un document préparatoire (EFA Steering Committee 2014) :

- L'obligation et la gratuité scolaire qui doit progressivement s'étendre au niveau CITE 2
- La lutte contre la marginalisation et l'attention portée aux populations touchées par les conflits ou les phénomènes naturels ou économiques menant à des catastrophes humanitaires
- L'égalité de sexe et l'assurance de la sécurité pour les femmes en situation d'apprentissage
- La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à tous les niveaux éducatifs
- L'éducation permanente, au niveau formel et informel
- L'éducation à la citoyenneté et au développement durable
- L'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication)

Comme nous l'avons relevé précédemment, les différents concepts sur lesquels repose l'EPT ont évolué et leur définition en 2014 est à la fois plus précise dans le choix des termes et plus explicite au niveau des attentes. Les évaluations de 2000 à 2012, publiées dans les rapports de suivi de l'EPT, ont permis une réinterprétation des concepts sous-jacents au principe d'éducation universelle que nous trouvons dans les cibles rédigées en 2014. Entre Muscat et Incheon, la reprise des formulations a permis une séparation claire entre la cible elle-même, les stratégies possibles pour sa mise en œuvre et les indicateurs permettant à la fois de l'atteindre et de la mesurer (les indicateurs forment l'Annexe II du *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*).

L'évolution de la conception de l'EPT, du discours politique qui l'a accompagnée durant 25 années, est lisible au travers des objectifs et cibles. Nous avons reclassé les différentes listes dans un même tableau⁶⁹ pour pouvoir analyser l'évolution de la conception mondiale de ce qu'est l'EPT et comprendre dans quelle direction devraient prioritairement s'orienter les politiques éducatives des PMA. Pour faciliter la lecture, nous traiterons les objectifs, respectivement cibles, par combinaisons, car l'ordre dans lequel les divers documents les présentent n'est pas identique selon les années. Cette modification montre en elle-même combien les préoccupations d'hier ne sont pas forcément celles d'aujourd'hui.

⁶⁹ Annexe H : Tableau comparatif complet des objectifs / cibles de Jomtien, Dakar, Muscat, Incheon

EPPE et EPU

L'objectif d'EPU est désormais placé en premier dans la liste, c'est la cible n° 1. C'est une manière de lui donner l'importance qu'il a pris de lui-même durant 25 ans, devenant, par la force des choses, une priorité dans les visées de l'EPT. Il vise une scolarisation désormais officiellement étendue au niveau CITE2 pour un total de 9 années d'école obligatoire et gratuite. Cette orientation se rapproche de celle de Jomtien qui avait déjà émis l'idée d'un « niveau d'éducation plus élevé [que le niveau primaire et] considéré comme « fondamental ». Etendre la scolarité obligatoire semble effectivement possible dans la réalité, puisque l'espérance de vie scolaire sans redoublement au niveau mondial varie de 7,2 à 9,2 ans, niveau CITE 0 exclu. Les notions d'obligation et de gratuité, mesures incitatives pour la fréquentation de l'école, devraient donc s'étendre au niveau CITE 2. Sachant que la gratuité est un principe compris diversement selon les communautés de par le monde, il conviendrait, comme déjà souligné, de s'entendre sur les limites de ce terme. On peut notamment regretter ici que l'incitation à la fréquentation de l'école par des mesures sanitaires ou des bourses scolaires n'ait pas été mentionnée. Sachant que l'obligation est exigée, donner les moyens aux familles de ne pas être hors-la-loi permettrait sans doute de rendre la scolarisation effectivement possible « pour tous ».

La cible n°2 concerne la petite enfance, logiquement mentionnée jusqu'ici en premier dans la liste des objectifs (y compris dans la liste de Muscat). Entre 1990 et 2000, la protection de l'enfance semble aller de pair avec l'éducation précoce (éveil, puis éducation de la petite enfance). En 2014 et 2015, on parle clairement de « soins de la petite enfance », précisant ainsi le concept de « protection ». Le rapport de suivi de l'EPT de 2009 avait mis en évidence l'impact négatif de la malnutrition et des maladies infantiles sur la marginalisation et, partant, sur les réussites scolaires. L'objectif n°1 devait jouer un rôle d'égalisation des chances. Rappelons qu'en ce qui concerne les PMA, ce n'est pas tant la prise en charge préscolaire, liée à la tranche d'âge des 3-6 ans, qui importe dans un premier temps, mais bien les questions de santé et de nutrition, dès la naissance et jusqu'à l'entrée à l'école. Pourtant, la nouveauté dans la vision de cette cible n°2 réside dans le principe avoué de préparation à l'école primaire. Le document préparatoire pour Muscat mentionnait que les enfants devraient « commencer l'enseignement primaire en étant «prêts à apprendre» (EFA Steering Committee 2014). On doit donc comprendre l'adjectif « prêt », mentionné dans le document de Muscat, par une disposition cognitive de l'enfant à entrer dans les apprentissages scolaires. C'est bien ce que précise le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon* :

« Être prêt pour l'école primaire » signifie que l'enfant a franchi certaines étapes de son développement dans toute une série de domaines, notamment que son état de santé et son état nutritionnel sont satisfaisants, et qu'il a atteint un stade de développement linguistique, cognitif, social et affectif qui correspond à son âge. (UNESCO 2015, p. 14)

Enfin, l'ajout d'une année préscolaire obligatoire (niveau CITE 0) confirme la volonté mondiale de préparer les enfants à entrer dans les apprentissages scolaires dès le début du niveau CITE 1, sans doute dans la perspective d'un retour sur investissement (Heckman 2009) favorable à l'efficacité du système éducatif dans son ensemble.

Lutte contre la marginalisation

En 1990, on concevait l'éducation indépendamment de l'âge « toute personne – enfant, adolescent ou adulte », sauf en ce qui concerne l'alphabétisation des adultes (objectif n°4), où il était clairement énoncé « en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin. » En 2000, la discrimination positive en faveur des filles s'élargissait puisque l'objectif n° 2, en lien avec l'EPU, précisait « notamment les filles » et que l'objectif n° 5 apparaissait, mettant en évidence la nécessité d'« éliminer les disparités entre les sexes » et d'« assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ». Au niveau de l'objectif n°1, on visait en 1990 « particulièrement [...]]es enfants pauvres, défavorisés et handicapés », qu'on désignait en 2000 par « notamment [l]es enfants les plus vulnérables et défavorisés ». L'objectif n°2 de Dakar mentionnait de plus « les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques ». Toutes ces notions sont sous-entendues dans l'*overarching goal* d'Incheon, puisque la finalité même des années 2015-2030 vise une école inclusive. Dans la proposition première du *Steering Committee*, cette nouvelle vision de l'EPT positivait la marginalisation en lui substituant le concept d'inclusion et avait fait disparaître jusqu'à la mention des filles/femmes dans les libellés d'objectifs. Ces termes ont été réintroduits et même renforcés à Muscat. On retrouve en effet le même complément en fin des quatre premières cibles « avec une attention particulière portée sur l'égalité des sexes et des chances pour les plus marginalisés ». Incheon mentionne explicitement « les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable » dans la cible n°5 en précisant que leur inclusion est attendue « à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ». Suite aux 7 cibles, on trouve 3 modalités de mise en œuvre, dont une est explicitement liée aux personnes potentiellement marginalisées :

Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous. (UNESCO 2015, p. 23)

C'est au travers de la description suivant cette modalité qu'apparaît la question du sexe, plus particulièrement de la protection des filles et des femmes et de la responsabilité de l'école dans celle-ci :

Il est primordial de veiller à ce que les filles se sentent en sécurité dans leur environnement d'apprentissage, car c'est un gage de poursuite des études [...]. L'arrivée de la puberté rend les filles plus vulnérables à la violence sexuelle, au harcèlement, à la coercition et à la maltraitance. La violence sexiste en milieu scolaire est un obstacle significatif à l'éducation des filles. (UNESCO 2015, p. 23)

Ce discours est très nouveau et sans doute lié au fait que l'on a, malheureusement, beaucoup appris sur la condition de la femme dans le monde depuis Jomtien. La vision holistique de Jomtien, puis la vision égalisatrice de Dakar, se sont heurtées à des réalités culturelles locales que seules l'expérience et les recherches sur ce sujet pouvaient faire émerger. Ainsi, la conception de la marginalisation est désormais beaucoup plus explicite. Pour autant, notre réserve quant à la capacité des PMA à agir en faveur de l'inclusion ne trouve toutefois pas de réponse dans le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*.

Education des jeunes et des adultes

L'analphabétisme (Jomtien) ou l'alphabétisation (Dakar) de l'objectif n°4 fait place à des termes plus spécifiques en 2014. Muscat faisait mention de « compétences en littératie et numératie » (cible n°3), de « connaissances et compétences » (cible n°4), de « valeurs et attitudes » (cible n°5). La notion stricte d'alphabétisation « lire, écrire et compter » est l'objet même de la cible n° 6 d'Incheon. Au niveau quantitatif, la « réduction du taux d'analphabétisme des adultes » (objectif n°4) n'était pas chiffrée en 1990, laissant chaque pays fixer son exigence propre. En 2000, on souhaitait « améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes » (objectif n°4), mais le pourcentage ne tenait pas compte de l'évolution démographique. Dès 2015, l'alphabétisation concernera « tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes ». Ceci est logique dans la perspective d'une scolarité minimale de 10 ans, si l'on cumule les niveaux CITE 0, 1 et 2. Il est désormais clair que le rattrapage de l'alphabétisation des adultes ne peut pas les concerner tous, ce qui explique l'utilisation de l'expression « une proportion considérable ». Par contre, la question de la mission première de l'école pour l'alphabétisation de tous les citoyens du monde est implicite dans le libellé de la cible n° 6.

Mais la question de la formation des adultes va désormais plus loin. La cible n°4 cherche à aller au-delà de l'alphabétisation nécessaire à la vie courante en souhaitant pour la majorité des jeunes « des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ». De plus, la cible n° 3 s'ouvre sur les formations de niveaux CITE 3 & 4 par « L'accès dans des conditions d'égalité à l'enseignement technique, professionnel ou tertiaire ». Apparaît alors une nouvelle abréviation, EFTP, pour « enseignement et formation techniques et professionnels ».

Education formelle et informelle

L'éducation des adultes devrait se faire, en 1990, par « tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale » (objectif n°6). Cette dimension non-formelle de l'éducation n'était plus présente en 2000. Elle n'est pas plus explicite en 2015, mais figure dans les principes qui sous-tendent la rédaction des cibles (éducation permanente, au niveau formel et informel, utilisation des TIC et mention d'apprentissage grâce à Internet). En 2000, l'objectif n°4 avançait toutefois la nécessité d'une « éducation permanente », reprise dans la finalité de 2015 par l'expression « tout au long de la vie ».

Insertion sociale et professionnelle

Si la dimension d'insertion professionnelle est présente dans les cibles n°3 et n°4 d'Incheon, les dimensions sociales présentes dans l'objectif n°5 de 1990 « modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité », font dorénavant l'objet d'une cible à part entière (elles n'apparaissaient pas du tout dans les objectifs de Dakar). En 2014, elles sont clairement nommées. Il s'agit de permettre à l'individu de « participer pleinement à la société » (cible n°3), d'« accéder à un travail et une vie décentes » (cible n°4), de développer « une citoyenneté mondiale » et de participer « au développement durable » (cible n°5). Ce dernier point revient à une partie de l'objectif n° 6 de Jomtien qui attendait pour les « individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable ». Mais dans la cible n°5 de Muscat, la finalité de cette éducation des adultes a une visée bien plus large, liée au développement de « sociétés durables et pacifiques ». On retrouve tous les éléments disséminés dans l'accord de Muscat regroupés dans la cible n° 7 d'Incheon qui appelle à une

éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. (UNESCO 2015, p. 22)

L'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) font leur apparition explicite dans la future politique d'EPT. Mais en un certain sens, on se rapproche de l'objectif n° 5 de Jomtien, qui mentionnait la capacité des hommes à modifier leur comportement :

Il est vital, par conséquent, d'accorder une place centrale, dans Éducation 2030, au renforcement de la contribution de l'éducation à l'avènement des droits de l'homme, de la paix, et d'une citoyenneté responsable [...] (UNESCO 2015, p. 22)

Qualité de l'éducation

L'objectif n° 3 de Jomtien mentionnait des « résultats d'apprentissage » et « un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire » ou « d'autres compétences essentielles » (objectif n°5). Mais on ne savait pas explicitement à quoi l'adjectif « nécessaire » faisait référence « l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité ». En 2000, on tentait de préciser ce que représentait la qualité de l'éducation en mentionnant « l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante » en ce qui concerne les adultes (objectif n°3). Un objectif spécifique était alors consacré à cette dimension de l'EPT (objectif n°6). Les résultats devaient être « reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ». En 2014, les « résultats d'apprentissage efficaces » (cible n°2) sont déclinés en « compétences en littératie et numératie » (cible n°3), « connaissances et compétences » (cibles n°4 et 5), « valeurs et attitudes » (cible n°5). Deux autres dimensions de la qualité des systèmes éducatifs, totalement nouvelles cette fois, apparaissent en 2014. D'une part la dimension enseignante de l'éducation via la cible n°6 qui demande explicitement que « des professeurs professionnellement formés et qualifiés, motivés et soutenus » soient engagés dans tous les pays du monde. D'autre part, la cible n°7 vise expressément les ressources financières dévolues à l'éducation, chiffrant explicitement les pourcentages des PIB (4-6%) et des dépenses publiques (15-20%) allouées non pas uniquement à l'EPU, mais au principe d'EPT dans son ensemble. Cette dimension du financement, bien que mal calibrée, nous le verrons plus loin, a disparu des cibles d'Incheon.

D'une manière générale, la qualité est mentionnée dans l'*overarching goal* et sa déclinaison se fait tout au long du cadre d'action, sans toutefois représenter une cible en soi, comme c'était le cas avec l'objectif n°6 de Dakar. Etrangement, elle est toutefois extrêmement explicite dans la rédaction de l'une des trois modalités (Complément C) du *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*. La qualité de l'enseignement passe alors par la formation des enseignants et vise les pays présentant des systèmes éducatifs inefficaces :

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en Développement. (UNESCO 2015, p. 25)

1.5. CONCLUSION

Les cibles d'Incheon se rapprochent de la vision humaniste de Jomtien et s'inspirent des constatations faites depuis Dakar. Dans les quinze prochaines années, la dimension inclusive qui prévaut sur chacun des objectifs, répondra au souci de lutte contre l'exclusion scolaire. En ce sens, la question des soins à la petite enfance est directement liée au développement de tout ce qui permettra aux enfants de devenir des élèves. Le prolongement de la scolarisation au niveau CITE 2 est également attendu : il devrait permettre d'éradiquer l'analphabétisme des jeunes puis, progressivement, des adultes. La formation tertiaire apparaît, affichant sa dimension socio-économique, puisqu'elle vise un équilibre entre insertion sociale et insertion professionnelle. Dans la vision d'Incheon, le développement de la conscience citoyenne de terrien par le biais du développement durable et de la promotion de la paix côtoie explicitement l'alphabétisation de base, tout comme le souhaitait Jomtien.

Incheon met l'accent sur l'incitation des pays à fournir plus d'enseignants formés. Toutefois, nous voudrions attirer l'attention sur cette cible complémentaire C⁷⁰. Libellée tel qu'elle l'est, elle paraît miser sur la qualité de l'école, évidemment largement souhaitable pour tous les enfants. Mais il convient d'être très prudent sur ce qu'on entend par « des enseignants qualifiés ». En effet, outre la question des compétences académiques et pédagogiques déjà mentionnées, un biais semble se profiler quant à la formation professionnelle des enseignants dans les PMA. Pour exemple, dans une enquête en Ethiopie portant sur ce sujet, Tuli & Fiorucci (2012) soulèvent un problème possible :

La massification des instituts privés de formation supérieure mène à une baisse des exigences [...]. Dirigés dans une volonté de profit, ils considèrent les étudiants comme des clients. [...] La conception qu'ont les instituts de formation des enseignants d'un *business* et d'étudiants-clients a des effets dévastateurs dans un pays comme l'Ethiopie, où la majorité des gens sont en proie à la pauvreté et ont des ressources infimes. [...] des compétences d'enseignement de haut niveau sont indispensables pour améliorer la qualité de l'éducation. Ainsi, il est temps de renverser l'orientation commerciale de la formation des enseignants pour lui redonner sa vraie valeur. (p.144)

La question de la qualité ne saurait se résumer à la formation des enseignants, même si elle est cruciale. De notre point de vue, il est par exemple regrettable que l'éducation non-formelle ne soit pas explicite dans les cibles d'Incheon, alors qu'elle faisait partie des lignes directrices émises par le *Steering Committee* en vue de la réunion de Muscat en 2014. L'éducation non-formelle répond en effet directement à l'*overarching goal* et son souci d'éducation tout au long de la vie pour tous. La mention des TIC et d'Internet correspond d'ailleurs parfaitement à ce que Jomtien désignait comme « médias et autres formes de communication modernes ». Toutefois, s'y accolait alors la dimension sociale, nécessaire pour que ces outils ne soient pas utilisés sans perspective critique.

Dans le même ordre d'idée, la question de la priorité accordée à l'objectif d'EPU pour 2030, cible n° 1, passe sur la nécessité de considérer la petite enfance comme un élément constitutif du développement

⁷⁰ Voir Annexe H

sain d'un futur citoyen, donc premier. La question de la maternité reste inexplorée, la santé et des soins étant toujours liés aux enfants / élèves, sans référence à leur mère. De notre point de vue, la question de la qualité de l'éducation de base, dont dépendront consécutivement l'alphabétisation des adultes et leur capacité à développer des attitudes et des compétences propres à leur insertion sociale et professionnelle (même informelle) ne peut se passer d'une vision globale, prenant en compte les soins portés à l'individu avant même sa naissance, les dimensions sanitaires et sociales de sa petite enfance et la garantie des chances d'accès et de réussite à l'école primaire, au minimum.

La volonté d'Incheon de piloter la qualité de l'éducation à partir de « données factuelles solides » (UNESCO 2015, p. vi) fait référence à des indicateurs pertinents, dont la combinaison est réfléchie. Ils devraient former un arsenal documenté utile à l'évaluation des choix politiques de tous les pays. Dans la rédaction de la cible n°1, on insiste par exemple sur un « cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ». Si l'école doit proposer des *curricula* utiles, il convient aux décideurs politiques nationaux et internationaux de fournir une aide au pilotage basé sur des indicateurs, utiles à leur tour, et surtout disponibles, afin d'aider à la construction pertinente de ces *curricula*.

Plus largement, les cadres des Ministères en charge de l'application des politiques doivent savoir se servir des bases de données statistiques et être capables, moyennant une manipulation sobre, de s'approprier le pilotage de leur propre système éducatif. Or, nous allons le voir, la mesure de l'EPT utilisée durant la période Dakar se montre à la fois trop simpliste et trop vague pour permettre une appropriation de la part des cadres locaux. C'est la raison pour laquelle nous ouvrirons le chapitre suivant sur l'indicateur synthétique utilisé pour mesurer le progrès de l'EPT depuis 2006: l'Indice de Développement de l'Education (IDE).

CHAPITRE 2

L'ALPHABÉTISATION EN FIN D'ÉCOLE
PRIMAIRE COMME INDICATEUR DE LA
QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

2.1. INTRODUCTION

Comme nous venons de le voir, l'EPT de la période Dakar s'est progressivement réduite à l'EPU. Consécutivement, la décision d'utiliser un indice synthétique pour rendre compte de l'avancée de l'EPT a donné naissance à un indice de progrès vers l'alphabétisation universelle, *via* l'école primaire : l'IDE. Dans la perspective des cibles d'Incheon, nous avons voulu redonner à cet indice sa vocation globale, liée à l'éducation. Cette démarche nous a permis de construire un IDE adapté : l'IDEA. Nous pourrions donc déterminer dans quelle mesure certains pays de l'ASS remplissent les exigences quantitatives globales de l'EPT.

Il nous importait, dans un second temps, de voir si ce respect des exigences générales se faisait au service ou, *a contrario*, au détriment de la qualité de l'école primaire. Nous avons donc construit un indice qualitatif permettant de calculer la proportion d'élèves effectivement alphabétisés au sortir de l'école primaire : l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB). La mise en relation des deux indices IDEA et IDEB permettra de voir l'évolution de l'EPU en parallèle à celle de l'EPT.

Ces constatations faites, nous nous pencherons alors sur la composition de la population d'élèves scolarisée, mais toutefois analphabète au terme de l'école primaire. Nous interrogerons alors les scores obtenus aux tests de connaissances des degrés 5 ou 6 des épreuves PASEC et SACMEQ, pour quatorze pays de l'ASS. Ceci permettra de déterminer la participation possible de l'école à la marginalisation de certaines populations déjà exposées à l'exclusion sociale.

2.2. L'INDICE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION (IDE) : UNE MESURE PARTIELLE DE LA RÉALITÉ

2.2.1. L'IDE EN RÉSUMÉ

Depuis 2006, le suivi des objectifs d'EPT est assorti d'un outil unique se focalisant principalement sur l'EPU: l'IDE. Il exclut les objectifs n°1 et n°3 (petite enfance et alphabétisation des jeunes, bien que cet aspect puisse être inclus dans l'objectif n°4) et sélectionne une série d'indicateurs pour rendre compte des progrès de l'EPU. On peut donc immédiatement mettre en garde contre une utilisation de l'IDE pour mesurer l'EPT dans son ensemble et tout au plus s'y intéresser pour rendre compte de l'état de l'EPU pour un pays, à un moment donné, et à un niveau quantitatif uniquement (le taux d'alphabétisme des adultes renseignant sur la stabilité des acquis scolaires dans le temps).

L'IDE est une moyenne arithmétique composée d'indicateurs liés aux objectifs n°2 (scolarité primaire obligatoire et gratuite), n°4 (alphabétisation des adultes), n°5 (égalité des sexes) et n°6 (qualité). Le tableau 29 résume ces données et les indicateurs retenus pour en rendre compte.

N° de l'objectif	Libellé de l'objectif	Indicateur retenu pour l'IDE
2	Faire en sorte que d'ici à 2015 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.	TNS ajusté pour le niveau CITE 1
4	Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation 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.	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)
5	Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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.	Moyenne de: L'indice de parité des TBS pour les niveaux CITE 1 & 2
6	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 de la vie courante.	Taux de survie au degré 5

Tableau 29 : Relation entre les objectifs d'EPT et l'IDE en 2010 (synthèse de l'auteur)

Ces quatre indicateurs reflètent difficilement la réalité de l'EPT en 2015. L'objectif n° 2 est celui de l'EPU. Le seul indicateur convoqué pour rendre compte de cette dimension est le TNS ajusté du niveau CITE 1 : « calculé sur la base des enfants ayant l'âge officiel du primaire qui sont inscrits au primaire ou au secondaire » (UNESCO-ISU, 2009, p. 13). Il renseigne donc sur les enfants effectivement inscrits à l'école, comparativement à tous ceux qui devraient être scolarisés au niveau CITE 1. Combiné au taux de survie du degré 5, proposé comme unique mesure de la dimension qualitative, il prend en compte la capacité du système éducatif à scolariser, sur le long cours, une proportion de ses élèves, qu'on souhaiterait évidemment la plus large possible. Mais aucun de ces deux taux ne rend compte de ce que les élèves ont appris à l'école : leurs acquis de base sont-ils solides ? Le taux d'alphabétisme des adultes est censé répondre à cette question. Or, nous savons que cette mesure donne, pour la période Dakar du moins, des renseignements à prendre avec une grande prudence, tant la mesure de l'alphabétisme des adultes pose un problème méthodologique (Seurat 2012). Enfin, la question de la marginalisation est absente de l'IDE. Il en est uniquement question au travers des inégalités des sexes, par les indices de parité à l'école primaire et secondaire inférieure. Tenant compte de ces limites, l'IDE est peu représentatif de l'EPT dans son ensemble, car il est surtout ciblé sur l'école primaire.

L'IDE se calcule sur une échelle de 0 à 1. Plus on se rapproche de 1, plus la réalisation de l'EPU est effective. Selon leur position entre 0 et 1, les pays sont classés en trois catégories :

- Supérieure, si leur IDE est plus grand que 0,95
- Intermédiaire, si leur IDE se situe entre 0,80 et 0,95
- Basse, si leur IDE est inférieur à 0,80

Les données disponibles pour permettre le calcul de l'IDE en 2010 concernaient 120 pays sur 205. Le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2012 indique que « La catégorie supérieure (IDE > 0,95) compte 58 pays. [...]. La catégorie intermédiaire compte 42 pays. Dans beaucoup de pays de cette catégorie, les progrès sont inégaux d'une composante à l'autre [...]. Dans la catégorie basse (IDE < 0,80), se trouvent 20 pays [...] ». (UNESCO-GMR 2012, p. 352)⁷¹.

Ne rejetant pas l'idée de tenter de rendre compte de l'EPT (et non seulement l'EPU) au travers d'un seul indice, nous avons repris l'IDE, afin d'y inclure des indicateurs complémentaires, prenant en compte les cibles attendues pour la période post-2015. Cet indicateur adapté a été nommé IDE_A. Dans un deuxième temps, nous avons croisé cet IDE élargi avec un indicateur de performance scolaire de type TCB⁷² que nous avons nommé IDE_B. Cette démarche en deux temps s'inspire d'une expérience brésilienne et de la politique en faveur de l'éducation que mène ce pays depuis le milieu des années 90. Elle permet de combiner deux indices, incluant des données quantitatives et qualitatives, pour de rendre compte de l'état du secteur éducatif à un moment donné. Notons que le TCB pourrait être calculé à partir de sources diverses, selon les pays. Les enquêtes à disposition concernant les acquis scolaires sont effectivement multiples : PISA⁷³, TIMSS, PEARLS, EGRA, EGMA, PASEC, SACMEQ, TERCE,⁷⁴ ou toute autre évaluation nationale, régionale ou locale⁷⁵. Pour cette recherche portant sur les pays de l'ASS, nous utiliserons spécifiquement les enquêtes PASEC et SACMEQ.

2.2.2. VERS UN IDE ADAPTÉ AUX CIBLES D'INCHEON

Nous savions que l'IDE était imparfait et qu'il ne pouvait pas mesurer à lui seul l'EPT. Notre idée était donc de l'adapter en y incluant des éléments qui, de notre point de vue, répondaient plus précisément à l'idée d'éducation au sens large. Nous avons basé cette réflexion sur les cibles de Muscat, la Déclaration d'Incheon n'ayant pas été publiée au moment de notre recherche. Une fois celle-ci accessible, nous avons hésité à reprendre la forme de l'IDE_A en tenant compte des pistes proposées dans l'Annexe II du *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*. Mais nombre des indicateurs de cette liste sont nouveaux et ils ne sont, pour la plupart, pas disponibles pour la période Dakar, ici étudiée. De plus, l'Annexe II est précédée de cet avertissement : « aucune décision n'a été prise quant aux indicateurs, ceux-ci seront mis à jour sur la base de la finalisation des indicateurs globaux » (UNESCO 2015, Annexe II, p. ii). Au vu des modifications importantes constatées au niveau des cibles elles-

⁷¹ Annexe I : classement complet des pays par catégorie à l'IDE

⁷² Voir chapitre 2.4.1.

⁷³ Programme international pour le suivi des acquis des élèves (pilote par l'OCDE)

⁷⁴ *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Programme d'évaluation international utilisé en Amérique du Sud, testant les compétences en langue d'enseignement, mathématiques et sciences aux degrés 3 et 6 du niveau CITE 1).

⁷⁵ Notons que l'UNESCO met en garde contre l'utilisation, à des fins de mesure de la qualité des systèmes éducatifs, des examens qui « servent au passage des élèves entre les niveaux de l'enseignement (et fixent les normes et les critères selon le nombre de places disponibles) » (UNESCO-GMR 2013-2014, p. 90).

mêmes, entre Muscat et Incheon, la teneur et le volume du corpus d'indicateurs publié en novembre 2015 va très certainement évoluer. Enfin, la Déclaration d'Incheon ne s'adresse pas uniquement aux pays qui doivent réaliser l'EPT, mais fait office de référence mondiale en matière d'éducation pour les quinze prochaines années. Aussi, elle propose certains objectifs et indicateurs qui ne peuvent être exigés ou documentés que dans les pays les plus en avance, du point de vue du développement de leur système éducatif (notamment tout ce qui concerne la formation tertiaire). Dans tous les cas, les indicateurs habituels, disponibles via l'ISU et la Banque Mondiale, resteront certainement des références de base pour l'analyse quantitative de l'EPT dans les PMA. Notre but étant de montrer que ce qui est à disposition permet à chaque pays de mettre en évidence, relativement simplement, où se situent ses lacunes dans la poursuite globale de l'objectif d'EPT, le recours à de nouveaux indicateurs n'aurait pas eu de sens pour cette recherche. Selon Bouchard (2002)

Les attributs les plus fréquemment associés à un indicateur nous permettent pour une bonne part de juger de leur qualité endogène. Ainsi, sous son aspect qualitatif, un indicateur doit être :

- utile à la décision ;
- accessible, les données utilisées pour produire l'indicateur sont faciles à obtenir ;
- crédible, auquel les personnes concernées le reconnaissent comme un témoin adéquat ;
- compréhensible par un vaste auditoire ;
- économique, représentant un coût inférieur aux bénéfices escomptés ;
- valide, capable de témoigner réellement de l'état de l'événement dont il est censé témoigner ;
- fidèle, capable de fournir la même information lorsque l'indicateur est utilisé de manière répétée dans les mêmes conditions ;
- sensible, la valeur indiquée par l'indicateur varie parallèlement aux changements de l'état de l'événement observé ;
- opérationnel, c'est-à-dire facile à utiliser ;
- cumulable, il peut être additionné à d'autres indicateurs sous forme d'indice⁷⁶.

Nous avons donc proposé l'IDEA en tenant compte de ces paramètres. Pour guider notre choix, nous avons appliqué les critères de Bouchard, soit le caractère accessible, compréhensible, économique (car disponible *online*), fidèle (l'ISU constitue des séries dans le temps qui peuvent être complétées par estimation si des années sont manquantes et si la progression générale semble logique), sensible, opérationnel et, évidemment, cumulable de chaque indicateur. Les dimensions d'utilité et de crédibilité peuvent évidemment être remises en cause par des spécialistes. Nous avons volontairement adopté un point de vue généraliste, cherchant à définir avant tout un modèle simple à calculer.

Le tableau 30 précise les relations entre les cibles de Muscat et les indicateurs que nous avons choisis. Les analyses qui lui succèdent rendent compte, de manière succincte, de la réflexion ayant mené à choisir ces indicateurs.

⁷⁶ Consulté en ligne le 6 mai 2014 sous: <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/20189/20189.html>

N° de la cible	Libellé des cibles de Muscat	Indicateurs retenus	Source : Banque Mondiale
1	D'ici 2030, au moins x% des filles et garçons seront prêts pour entrer à l'école primaire de par leur participation à des programmes de qualité au niveau des soins et de l'éducation de la petite enfance (EPPE), dont un an au moins d'enseignement pré-primaire obligatoire et gratuit, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	Taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave => indicateur transformé	Malnutrition prevalence, height for age (% of children under 5)
2	D'ici 2030, toutes les filles et tous les garçons auront accompli 9 ans d'éducation de base obligatoire et gratuite et auront atteint des résultats d'apprentissage efficaces, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	TNS ajusté CITE 1 TNS ajusté CITE 2 & 3 Taux de survie au degré 6 Taux de survie au degré 9	Adjusted net enrolment rate, primary Net enrolment rate, secondary, all programmes Survival rate to last grade of primary Survival rate to last grade of lower secondary, general programmes
3	D'ici 2030, tous les jeunes et au moins x% des adultes auront atteint un niveau de compétences en littératie et numératie suffisant pour participer pleinement à la société, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	Taux d'alphabétisme des jeunes	Youth (15-24) literacy rate
4	D'ici 2030, au moins x% des jeunes et y% des adultes auront les connaissances et compétences, grâce à l'enseignement secondaire supérieur et tertiaire technique et professionnel, pour accéder à un travail et une vie décentes, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	Trop tôt pour l'inclure, mais possible à long terme : Pourcentage de la population active avec un niveau d'éducation tertiaire	Labor force with tertiary education
1-2-3-4 Objectif transversal	Attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	Indice de parité du TNS pour le niveau CITE 2 => indicateur transformé Pourcentage de redoublants au niveau CITE1 => indicateur transformé	Gender parity index for net enrolment rate, secondary Percentage of repeaters in primary, all grades
5	D'ici 2030, tous les apprenants auront acquis des connaissances, compétences, valeurs et attitudes, par l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, afin de développer des sociétés durables et pacifiques.	Non mesurable	
6	D'ici 2030, tous les gouvernements veilleront à ce que tous les apprenants soient instruits par des professeurs professionnellement formés et qualifiés, motivés et soutenus.	Taux de professeurs formés à l'enseignement primaire	Percentage of trained teachers, primary
7	D'ici 2030, tous les pays alloueront 4-6% de leur produit intérieur brut ou au moins 15-20% de leurs dépenses publiques à l'éducation en privilégiant les groupes les plus démunis ; la coopération financière pour l'éducation sera renforcée en priorité pour les pays les plus démunis.	Pourcentage du PIB alloué au secteur éducatif Pourcentage des dépenses publiques allouées à l'éducation	Current expenditure on education as % of GNI Expenditure on education as % of total government expenditure

Tableau 30 : Proposition d'un IDE adapté (IDEA) en lien avec les propositions de Muscat pour la période post-2015

Muscat, cible n°1 : Ne pas négliger la petite enfance

Que l'objectif d'EPPE soit placé en premier (Jomtien, Dakar et Muscat) ou en deuxième (Incheon) dans la liste des cibles n'y change rien : son absence pour le calcul de l'IDE est manifeste. En effet, sachant que « souvent, les faibles résultats d'apprentissage ont des origines lointaines comprenant une faible engouement pour l'école et de faibles capacités cognitives dues à des *inputs* inadéquats durant la petite enfance⁷⁷ (par exemple la nutrition et la stimulation précoce des fonctions cognitives) » (Filmer, Hasan & Pritchett 2006, p.17, traduction de l'auteur), nous souhaitons inclure à l'IDEA un indicateur répondant à la volonté de Muscat (et d'Incheon) de donner à tous les enfants la possibilité de débiter

⁷⁷ often, low children learning achievement has deep roots, including low school readiness and low initial cognitive ability due to inadequate early childhood inputs (e.g. nutrition, stimulation, etc.).

une scolarité primaire dans les meilleures dispositions cognitives possibles. Pour ce faire, le nouvel objectif part du principe que la fréquentation du niveau CITE 0, durant un an au minimum, doit s'universaliser. Mais actuellement, il est impossible de travailler avec un indicateur de fréquentation du niveau CITE 0, dans la mesure où la diversité des programmes dévolus à la petite enfance (et la conception même des contenus proposés par ceux-ci) ne permet en aucun cas une comparaison entre pays. A terme, il deviendra nécessaire d'inclure également le TBS du niveau CITE 0 à l'IDEA. Mais pour l'instant, nous nous contenterons d'un indicateur ayant un lien avec les conditions de base nécessaires pour débiter une scolarité dans les meilleures dispositions possibles.

Muscat, cible n°2 : Allonger la durée de la scolarité obligatoire

L'objectif n°2 de Muscat est lié à l'école obligatoire et gratuite. Nous savons qu'il est impossible de mesurer le caractère effectif de l'obligation et la gratuité et d'ailleurs, le problème ne réside pas dans le fait que ces deux dimensions soient annoncées « sur le papier » : c'est la fréquentation effective de l'école qui renseigne sur l'offre d'éducation. Comme vu au tableau 8, la durée minimale de 6 années pour l'école primaire est annoncée quasiment par tous les pays. Allonger la scolarité à 9, voire 10 ans si l'on inclut de degré CITE 0 est un effort que la plupart des pays de l'ASS ne pourront pas soutenir, au risque de péjorer la qualité même de l'école primaire, qualité qui doit encore s'affirmer, nous y reviendrons. Toutefois, un indicateur rendant compte de la capacité des systèmes éducatifs à garder leurs élèves le plus longtemps possible doit figurer dans l'IDEA car, selon Seurat (2012)

bien qu'ayant atteint la fin du cycle primaire, seuls deux tiers (63 %) des individus savent lire sans difficulté. Si l'objectif est que 90 % de la population de cette tranche d'âge soit durablement alphabétisée, deux années supplémentaires de scolarisation sont alors nécessaires, puisque la probabilité d'un individu de savoir lire avec 8 années de scolarisation est de 89,2 %. (p. 67)

Elle ajoute également qu'il y a un effet de saturation au-delà de la 8^e année. La fréquentation du secondaire inférieur semble garantir l'alphabétisation de près de neuf enfants sur dix. Si l'on raisonne en termes d'alphabétisation *via* la scolarisation, s'arrêter à l'école primaire revient à lui donner la responsabilité entière des apprentissages de base.

Muscat, cible n° 3 : Former 100% de jeunes alphabétisés

La cible n°3 devrait être la conséquence d'une prolongation de la scolarité obligatoire. Le taux d'alphabétisation des jeunes n'est pas fiable pour appréhender cette cible. L'alphabétisation comprend des compétences en littératie et numératie, réalité que les enquêtes de ménage, utilisées pour mesurer le taux d'alphabétisation des adultes, ne rendent pas (Seurat 2012). Pour la population des 15-49 ans (encore plus pour les 15-24 ans) les mesures de l'ISU sous-évaluent de manière importante le taux d'analphabetisme. L'utilisation des enquêtes de ménage pose également un problème

méthodologique : dans l'enquête MICS⁷⁸, il est demandé aux participants de déterminer leur plus haut niveau d'études et si celui annoncé dépasse le niveau CITE 1, alors les interrogés ne sont pas testés sur leurs compétences. Mais le fait que les interrogés déclarent avoir fréquenté le niveau CITE 2 ne garantit pas la pérennité des acquis de ce niveau. Dans l'enquête DHS, les interrogés ne passent pas de test et doivent seulement dire s'ils savent lire ou non. Pour obtenir des indicateurs d'alphabétisation des adultes fiables, à inclure dans l'IDEA, il conviendrait de revoir la méthodologie des enquêtes MICS et DHS, qui devraient systématiquement tester les compétences réelles. De plus, les contenus même des questions posées devraient mesurer les compétences en lecture, mais également en mathématiques.

Muscat, cible n°4 : Viser l'insertion professionnelle

L'alphabétisation des adultes est le parent pauvre du projet d'EPT. De plus, il est difficile de lire la progression d'un taux d'alphabétisme sans tenir compte de l'évolution démographique. L'analphabétisme ne peut baisser qu'à la condition d'une offre de formation ciblée⁷⁹. Il serait éventuellement intéressant de voir quels pays offrent un programme d'alphabétisation des adultes performant. Malheureusement cette dimension est impossible à explorer du fait de « l'inexistence de données sur la disponibilité des programmes d'alphabétisation » en Afrique subsaharienne notamment (Seurat 2012, p. 152).

Depuis Muscat, la cible n°4 dépasse l'alphabétisation et intègre la notion d'insertion professionnelle (tout comme la cible n° 3 d'Incheon). Or, les indicateurs pouvant servir à mesurer la capacité d'un système à offrir un débouché sur « un travail décent » n'existent pas pour l'instant. Il semble difficile de mesurer une cible qui mentionne l'enseignement secondaire supérieur et technique comme tremplin de l'insertion, alors que certains pays cherchent simplement à assurer une scolarité primaire de qualité suffisante pour vaincre l'analphabétisme. Celui-ci n'empêche d'ailleurs pas l'insertion professionnelle dans des pays qui occupent encore en grande partie leur population à des tâches agricoles. Enfin, il est évident que même les pays qui approchent le 100% d'adultes alphabétisés ne peuvent garantir pour autant « un travail décent ». Si l'on ignore la dimension « décent », un indicateur pourrait toutefois permettre de rendre compte du lien entre l'emploi et la qualification scolaire: celui de pourcentage de la population active ayant une formation tertiaire. Mais cet indicateur ne serait pertinent à inclure dans l'IDEA que pour les pays les plus en avance du point de vue de la formation post scolarité obligatoire. Nous allons donc l'ignorer, puisque nous travaillerons uniquement sur les pays de l'ASS.

⁷⁸ *Multiple Indicators Cluster Survey*, une enquête pilotée par l'UNICEF depuis 1995, pour répondre aux exigences de surveillance des objectifs du millénaire. Elle cherche à mettre en évidence, de manière rapide, les besoins des pays participants. Elle se focalise surtout sur les femmes (de 15 à 49 ans) et les enfants de moins de 5 ans. Un questionnaire destiné au ménage dans sa globalité est aussi proposé.

⁷⁹ Voir projet INEA au Mexique, chapitre 1.3.5.

Objectif transversal aux cibles n°1-2-3-4 : Affirmer l'inclusion

La question du genre était, jusqu'en 2015, contenue dans l'objectif n°5. A Muscat, on la retrouve dans les cibles n° 1-2-3-4 et la dimension d'inclusion est contenue dans l'*overarching goal* d'Incheon et dans le tableau des indicateurs possibles, sous l'intitulé « Cibles transversales d'égalité » (UNESCO 2015, Annexe II, p. v). Nous l'avons vu au chapitre 1.3.5, plusieurs paramètres renseignent sur les inégalités de chances de réussite à l'école primaire pour les filles, par rapport aux garçons. L'indice de parité, surtout associé au TBS, est un indicateur trop large. Toutefois, l'IDE préfère associer l'indice de parité au TBS plutôt qu'au TNS : sachant que la pratique du redoublement est parfois une manière déguisée de favoriser la scolarisation de garçons, ce choix nous semble poser un problème méthodologique. Le taux de survie en dernière année du primaire ne semble pas plus pertinent, puisque les filles peuvent être scolarisées au degré 6, sans pour autant avoir les mêmes chances de poursuivre leur scolarité au-delà, surtout si l'espérance de vie scolaire, comme en ASS, dépasse à peine d'une année le niveau CITE 1. Consécutivement, appréhender la discrimination des filles *via* le taux de parité au niveau CITE 2, pour mesurer leurs chances d'accès à l'école secondaire, semble une piste intéressante.

Le taux de non-redoublement au niveau CITE 1 peut aussi entrer dans le rendu de cet objectif, car comme le soulignent Bernard & al. (2005) :

Alors que l'envoi d'un enfant à l'école représente en quelque sorte un sacrifice pour ces familles, le redoublement agit comme un signal concernant l'échec scolaire de leur enfant qui peut facilement les inciter à le retirer de l'école. (p. 23)

Des indicateurs représentatifs d'autres facteurs de marginalisation manquent évidemment pour mesurer l'inclusion. Nous savons pourtant que les variables d'exclusion agissent cumulativement. Il conviendrait donc, idéalement, de créer un indice d'inclusion (opposition positive à la marginalisation), entrant dans le calcul de l'IDEA et dont la valeur donnerait des indications sur les tentatives de limiter la marginalisation. Plus l'indice serait élevé, plus l'offre d'incitation à fréquenter l'école serait bonne et, partant, favoriserait les marginalisés et donc, l'inclusion. Malheureusement, nous n'avons pas à disposition d'indicateurs pertinents, dans les bases de données statistiques actuelles, pour proposer cet indice. En revanche, il nous paraît possible de le mettre directement en lien avec le TCB. En effet, des variables puisées dans les questionnaires généraux des enquêtes sur les acquis des élèves seraient mobilisables pour montrer les efforts d'incitation favorisant l'accès et la rétention d'un système éducatif : offre de repas, de médication pour le VIH/SIDA, absence de frais directs ou indirects de type 1 à charge des familles, aide aux enfants pauvres, orphelins, malades, etc⁸⁰. Cet indice serait donc de source variable selon les pays, en fonction du contenu des questionnaires généraux joints aux évaluations d'acquis des élèves servant de base au calcul du TCB.

⁸⁰ Voir chapitre 3.5.2. pour une proposition d'indices construits à partir des données SACMEQ

Muscat, cible n° 5 : Eduquer les futurs citoyens du monde

Bien que la dimension de la cible n° 5 nous paraisse tout à fait essentielle pour répondre à une perspective élargie de l'EPT, c'est la formulation la plus vague de la série de Muscat. On la retrouve dans la cible n°7 d'Incheon. Si elle désigne le 100% des apprenants par le mot « tous », les « connaissances, compétences, valeurs et attitudes », même si ces dernières sont précisées dans le libellé d'Incheon par « développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des genres, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable », sont difficilement mesurables par le biais d'évaluations standardisées. De plus, elles sont en lien avec « l'éducation à la citoyenneté et au développement durable », concepts sur lesquels la culture propre à chaque pays pèse inévitablement selon ses valeurs, son histoire, son développement économique du moment, etc. Ainsi, il nous paraît actuellement impossible de trouver un indicateur pour inclure cette dimension à l'IDEA. Nous excluons donc cette cible de notre premier indice.

Muscat, cible n° 6 : Professionnaliser l'enseignement

Là également, s'il est éminemment souhaitable de parler de la qualité de l'enseignement, les données pertinentes actuelles pour l'appréhender sont rares ou complexes à combiner, utiliser. L'enseignant joue évidemment un rôle crucial dans des apprentissages de qualité (Hattie 2003). Il s'agit donc, pour l'école, de s'assurer ses services en lui offrant, à défaut de conditions de travail idéales, des compensations l'incitant à s'investir dans l'exercice de son métier. Pour suivre Rasera (2005), nous ignorerons volontairement la taille des classes, puisqu'en Afrique subsaharienne elle a relativement peu d'importance du moment où « la pédagogie est autoritaire et peu personnalisée » (p.418). Nous ne retiendrons pas le ratio maître / élèves comme un indicateur pertinent, tant en ASS « le lien entre le nombre d'élèves par enseignant et la qualité de l'éducation n'est pas très clair. » (Michaelowa 2003, p. 19). Ce ne serait évidemment pas le cas dans les pays développés où plusieurs études récentes, renforçant les conclusions d'études plus anciennes⁸¹, montrent que les petites classes profitent aux élèves les plus défavorisés, car les enseignants tirent parti du nombre moindre d'élèves pour diversifier d'avantage leurs méthodes d'enseignement. Moins d'élèves en classe signifie également moins de temps perdu à gérer les questions de discipline. De leur côté, les élèves sont plus engagés dans les tâches et, logiquement, plus sollicités à participer (Schanzenbach 2014).

Sachant qu'« il est légitime de penser que la relation entre les performances scolaires et les performances professionnelles est plus forte pour la profession enseignante que pour les autres

⁸¹ Notamment l'étude de Meuret en France (2001) et l'étude STAR, menée dans le Tennessee depuis 1985 (suivi de cohorte dont le groupe-cible a bénéficié durant 4 ans d'enseignement dans des classes de 13 à 17 élèves, tandis que le groupe témoin a eu les mêmes enseignement dans des classes de taille habituelle de 22 à 25 élèves).

professions » (Rasera 2005, pp. 419-420), nous aurions souhaité retenir la formation académique plutôt que la formation professionnelle de l'enseignant pour rendre compte de la professionnalisation des enseignants. Mais les seuls chiffres disponibles via la Banque Mondiale portent sur la seconde dimension. Rappelons que dans les cibles d'Incheon, la qualité de l'enseignement apparaît en complément des sept cibles (Complément C dans le tableau en Annexe H), mentionnant la qualification (niveau académique minimal) et la formation spécifique à l'enseignement comme deux indicateurs essentiels, auxquels les ratios et le taux d'attrition des enseignants⁸² sont ajoutés. Mais ici, la cible n°6 est bien en lien avec la qualification des enseignants, elle n'engage pas la qualité de l'éducation dans son ensemble.

Muscat, cible n° 7 : Soutenir financièrement l'EPT

Enfin, il est étonnant que la dimension strictement liée au financement de l'EPT proposée à Muscat ait disparu des cibles (et des indicateurs) d'Incheon. Se pencher sur les ressources financières allouées au secteur éducatif paraît être une nécessité. Se préoccuper de l'universalité et de l'inclusion de l'éducation sans le paramétrage du coût est surprenant. Le Complément B des cibles d'Incheon vise le financement, mais uniquement en lien avec l'octroi de bourses d'études pour le niveau CITE 3. Toutefois, la question du financement est mentionnée au chapitre des Modalités de mise en œuvre (UNESCO 2015, chiffres 104 à 108). Le chiffre 105 reprend les éléments de la cible n°7 de Muscat qui précisait que le financement pouvait être mesuré soit par le pourcentage du PIB alloué à l'EPT (fourchette comprise entre 4% et 6%), soit par la part des dépenses publiques relatives au secteur éducatif (de 15% à 20%). Malgré la relativité qu'Incheon accorde à la question du financement, il nous semblait essentiel d'inclure cette dimension dans l'IDEA.

2.3. L'IDEA : ÉVOLUTION DE L'IDE

Si nous avons d'emblée critiqué la pertinence l'IDE, il convient également de le faire avec la proposition qui va suivre. Nous abondons dans le sens de l'UNESCO qui précise, sur sa page internet consacrée aux rapports de suivi de l'EPT, à propos de son propre IDE, que

N'importe quel indice qui souhaite rendre une réalité complexe et multifacettes en la compressant pour en faire une chose simple sera toujours partial. C'est la raison pour laquelle il est important de préciser que les indices peuvent être utiles à des fins particulières, mais ont aussi des limites⁸³ (UNESCO 2014, traduction de l'auteur).

L'IDEA est aussi un indice synthétique. Il ne résout pas le problème de la réduction à quelques chiffres d'une réalité complexe telle que l'éducation de tous les citoyens d'un état et ce, bien que notre indice

⁸² Diminution des effectifs, qui dépend directement de la capacité des systèmes éducatifs à retenir leur personnel par des mesures incitatives. Le taux d'attrition n'est actuellement pas documenté à l'ISU et la Banque Mondiale, pour les pays en développement.

⁸³ *A word of caution: any index that takes a complex and multifaceted reality and compresses it into something much simpler will always do injustice to the original. For this reason, it is important to realize that indexes may be useful for particular purposes, but they also have limitations* (tire de: <http://fr.unesco.org/gem-report/node/39>).

adapté cherche à rendre compte de l'EPT avec des paramètres complémentaires à l'IDE. Il faut rappeler ici que ce n'est pas l'indice en tant que tel qui nous intéressait, mais sa relation avec un autre, qualitatif, lié à la capacité de l'école primaire à garantir l'alphabétisation de ses élèves. Notre propos était donc d'établir une relation entre l'état de l'EPT dans son ensemble, appréhendable du point de vue quantitatif à l'aide d'un seul indice (l'IDEA), et la mission qualitative particulière de l'école primaire au sein de l'EPT, l'alphabétisation de base, représentée par l'IDEB. Nous insistons sur le fait que l'indice IDEA ne doit pas être utilisé sans sa mise en relation directe avec l'indice IDEB. Notre propos n'est pas de réduire la question de l'EPT à un ou même deux indices, mais d'appréhender plutôt sa complexité, à l'aide d'outils accessibles et facilement manipulables. Nous verrons par la suite que d'autres facteurs doivent à leur tour éclairer nos deux indices, pour ne pas isoler la question de l'alphabétisation du contexte singulier dans laquelle elle se joue autour du monde.

2.3.1. CONSTRUCTION DE L'INDICE IDEA

Pour aborder le calcul de l'IDEA, nous avons utilisé les indicateurs disponibles dans la base de données de la Banque Mondiale qui fournit toutes les indicateurs nécessaires, en relais de l'ISU. Ce choix répond aux critères de Bouchard (2002). Le tableau 31 présente les indicateurs choisis avec une définition et un commentaire permettant de comprendre les raisons de ce choix, mais aussi ses limites : nous avons conscience que nos décisions sont subjectives. Nous avons appliqué le principe de l'expression « faute de mieux » pour deux indicateurs. Pour les quatre autres, nous avons effectué un choix en toute connaissance de cause, selon les constatations récoltées au fil des réflexions présentées au premier chapitre.

Compte tenu des données à notre disposition, les cibles de Muscat n° 1, 3 & 6 n'ont trouvé réponse que par un seul indicateur. Concernant l'alphabétisme des jeunes et le professionnalisme des enseignants, nous n'avons pas eu de choix possible. Pour ce qui a trait à la petite enfance, le poids de la malnutrition sur les chances de réussite nous semblait être un paramètre incontournable de la mesure globale d'EPT. La cible n° 7 pouvait être mesurée par deux indicateurs. Celui des deux (part du PIB de plus de 4% ou part des dépenses publiques dévolues à l'éducation de plus de 15%) qui amenait les pays au plus proche du 100% a systématiquement été préféré, dans la mesure où ces deux possibilités sont attendues des pays pour répondre à un financement public minimal. La cible n° 2 est une moyenne de 4 indicateurs : le TNS ajusté pour le niveau CITE1, le TNS pour le niveau CITE2, le taux de survie en fin de niveau CITE 1 et le taux de survie en fin de niveau CITE 2. Il était important de considérer, dans la perspective d'EPT, l'école primaire et secondaire. L'universalité de la première est visée partout, mais c'est dans la transition vers le secondaire que se joue une partie des questions d'alphabétisation (Seurat 2012). La fréquentation et la survie ne doivent pas être séparées. Nous avons choisi de réunir

les quatre indicateurs en un pour ne pas faire peser la question de l'école obligatoire plus que toute autre dimension dans la balance globale de la mesure d'EPT : l'école primaire et secondaire fonctionnent comme le socle de l'éducation d'une population, mais on ne peut toutefois pas réduire, ou subordonner, la question de l'éducation à la fréquentation de l'école. Dans la mesure où l'IDEA doit rendre compte de ce qui est mis en œuvre dans la perspective d'une éducation globale, la question stricte de l'efficacité, voire l'efficience de l'éducation de base sera évaluée avec l'IDEB. Enfin, un objectif transversal, moyenne de l'Indice de parité au niveau CITE 2 et du pourcentage de non-redoublants au niveau CITE 1, cible la question de la prise en compte de la marginalisation. Elle n'apparaissait pas dans l'IDE (tout comme la petite enfance, la formation des enseignants, le financement). Or, l'exclusion concerne la société dans son ensemble. Tenir certains enfants à l'écart de l'école, c'est prendre le risque de les pousser à la marge de la société. Comme l'IDEA cherche à témoigner des progrès vers l'EPT, nous devons rendre compte, par un calcul, des mesures d'incitation propres à éviter la marginalisation. En ce sens, retourner le taux de redoublement en taux de non-redoublement et considérer l'IPS en lien avec le niveau CITE2 uniquement (puisque nous savons qu'une discrimination s'opère dans le passage du primaire vers le secondaire) permettaient de construire un indicateur d'incitation certes simple, mais au moins présent dans la dynamique d'EPT et non réduit à la question de l'égalité des sexes.

Certains indicateurs avaient des formats qu'il a fallu adapter pour pouvoir, au final, offrir un indice IDEA allant, comme pour l'IDE, de 0 à 1. Trois ont été transformés (lus en différence par rapport à 1), afin que 1 détermine toujours l'atteinte de l'objectif :

- La « Prévalence de la malnutrition pour les enfants de moins de 5 ans » est devenu « Enfants de < 5ans sans retard de croissance »
- L'indice de parité pour le TNS du niveau CITE 2 met en évidence la discrimination des filles. Or, l'indicateur doit permettre de voir la non-discrimination. Si l'IPS dépasse 1, cela signifie qu'il y a discrimination positive envers les filles. Idéalement, un pays doit avoir un IPS de 1, ce qui signifie qu'il ne favorise ni les filles, ni les garçons. Ainsi, dès que l'IPS dépassait 1, nous avons calculé sa différence par rapport à 2.
- Le « Pourcentage de redoublants au niveau CITE 1 » est devenu « pourcentage d'enfants n'ayant pas redoublé »

Finalement, nous avons hésité à inclure la cible n°4. Mais celle-ci étant plus liée à un idéal d'avenir qu'à une situation présente, elle ne reflétait pas la réalité des vingt-cinq dernières années. L'indicateur concernant le niveau de formation au niveau CITE 3 était extrêmement faible pour tous nos pays et, dès lors, poussait dans tous les cas l'IDEA vers 0. Nous avons donc renoncé à l'inclure dans notre indice. Le tableau 31 présente en détails les définitions et les justifications de nos choix.

Cible	Nbre d'indicateurs	Indicateur retenu	Définition	Justification et limites des indicateurs choisis
1	1	Enfants < 5ans sans retard de croissance	L'indicateur original est le Taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave, soit la proportion d'enfants de 0 à 5 ans qui présentent des symptômes de malnutrition (poids insuffisant, retard de croissance, taille anormalement petite)	Semble correctement rendre compte de l'avancée d'un pays en termes de protection de la petite enfance et également au niveau de la santé des femmes enceintes, tant les retards de croissance sont aussi à appréhender <i>via</i> la santé des futures mères pendant et après la grossesse, dans la perspective de garantir les chances de réussite en termes d'apprentissage
2	Moyenne de 4 indicateurs	TNS ajusté Cite 1	Effectif des inscrits du groupe ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation exprimé en pourcentage de la population correspondante	Le TNS ajusté des deux degrés permet de voir quelle proportion d'élèves est scolarisée dans les faits, donne à voir le poids que l'exigence de prolongation de scolarité fait peser sur l'école primaire, tout en tenant compte du fait que le minimum de 8 ans est la garantie d'alphabétisation de 90% des enfants scolarisés
		TNS ajusté Cite 2		
		Taux de survie CITE 1	Pourcentage des élèves d'une cohorte qui ont été inscrits en première année d'un niveau d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée et qui sont supposés parvenir aux années d'étude successives	On sait que le problème des systèmes éducatifs réside moins dans son offre d'accès que dans sa capacité de rétention. En ce sens, les taux de survie des deux niveaux sont des indicateurs essentiels, même si l'on connaît la limite de ce type de projection à moyen terme.
		Taux de survie CITE 2		
3	1	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Pourcentage des personnes qui peuvent à la fois lire, écrire, comprendre un texte simple et court relatif à leur vie quotidienne. En général, on entend par "alphabètes" les personnes qui savent non seulement lire et écrire, mais encore compter, c'est-à-dire faire des calculs arithmétiques simples.	Choisi à défaut d'un indicateur plus fiable. Ce taux est essentiel car il rend compte de la qualité du système éducatif : si la grande majorité des jeunes est alphabétisée, même si ceux-ci ont quitté l'école avant la fin du niveau CITE 2 (voire CITE 1), cela signale un système éducatif de qualité suffisante. La tranche 15-24 ans correspond au démarrage du programme EPT, il témoigne donc, même imparfaitement, de l'état de l'alphabétisation de la génération pré-2015
Objectif transversal 1-2-3-4	Moyenne de 2 indicateurs	IPS CITE 2	Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin au niveau CITE 2	Rapporté au TNS du niveau CITE 2, l'IPS renseigne sur les chances d'accès des filles à ce niveau, puisque la parité est garantie presque partout au primaire, mais que les filles sont souvent arrêtées à l'entrée du secondaire
		Taux de non-redoublement CITE 1	Nous avons considéré l'inverse sur taux habituellement utilisé, pour mesurer le niveau d'incitation que les pays offrent, en limitant cette pratique	Nous savons que la promotion automatique génère sans doute de l'analphabétisme à l'école. Toutefois, c'est aussi une mesure d'incitation, car le coût d'opportunité engendré par une année d'école supplémentaire peut entraîner le retrait de l'école
6	1	Taux de professeurs formés CITE 1	Nombre des enseignants certifiés ayant reçu la formation pédagogique systématique minimale (avant emploi ou en cours d'emploi) requise pour enseigner à un niveau spécifié d'enseignement, exprimé en pourcentage du nombre total des enseignants du même niveau d'enseignement	La cible n°6 est liée à la qualification des enseignants et non à la qualité de l'éducation. Aussi, en l'absence d'indicateur portant sur la qualification académique (que nous aurions préféré), la formation professionnelle a été choisie, uniquement pour le niveau CITE 1, dans la perspective de mission d'alphabétisation de base de l'école primaire.
7	Deux indicateurs à choix	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%	L'ensemble des dépenses (de fonctionnement et en capital) consacrées à l'éducation, exprimé en pourcentage du Produit Intérieur Brut (PIB)	Aussi, après avoir transformé les pourcentages minimaux proposés (4% du PIB ou 15% de dépenses publiques) en indices allant de 0 à 1, nous avons choisi d'inclure à l'IDEA celui des deux qui était le plus élevé. Considérer les dépenses de l'éducation est essentiel, même si la question du financement n'inclut malheureusement pas ici le financement privé.
			La part des dépenses publiques pour l'éducation allouée au secteur éducatif dans son ensemble	

Tableau 31 : Calcul de l'IDEA, définition et pertinence des indicateurs (synthèse de l'auteur)

Il reste à débattre de la question de la pondération. Nous avons délibérément choisi d'effectuer le calcul par simple moyenne arithmétique, pour ne pas faire peser certains facteurs plus que d'autres dans le calcul, sachant que certains influeraient de toute façon sur l'indice global. Nous avons réfléchi les composantes de l'IDEA en termes de représentativité des dimensions de l'EPT et, rappelons-le, dans la perspective de le mettre en regard d'un second indice, focalisé sur l'école primaire.

La synthèse de nos réflexions et choix pour construire l'IDEA se présente comme suit :

Cible n°1 : Conditions de la petite enfance, pensée comme une préparation à l'école
=> taux d'enfants de moins de 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance

Cible n°2 : Chances d'accès à l'école (CITE 1), chances de réussite (CITE 2)
=> TNS et taux de survie CITE 1 & 2

Cible n°3 : Pérennité des acquis scolaires, alphabétisation durable au sortir du système scolaire
=> taux d'alphabétisme des jeunes

Cible n°6 : Qualification des enseignants du niveau CITE 1, permettant une éducation de base utile à la société dans son ensemble
=> taux de professeurs formés à l'enseignement (mais nous aurions préféré un taux de professeurs ayant un niveau de compétences minimales de fin de CITE 3)

Cible n° 7 : Financement public minimal assuré pour l'éducation dans son ensemble
=> % du PIB ou des dépenses publiques

Objectif transversal : mesure incitatives de fréquentation de l'école, pour lutter contre l'exclusion sociale dès l'enfance
=> pour les filles, parité au niveau CITE 2 comme incitation à la scolarisation prolongée des filles
=> pour les enfants faibles à l'école en général, taux de non-redoublement comme mesure de rétention

Une fois les données triées, combinées, transformées et l'IDEA calculé, plusieurs constatations pouvaient être posées. Premièrement, nous pouvions comparer l'IDEA de la période 2010-2013 à l'IDE proposé dans le rapport de suivi de l'EPT de 2011. Nous pouvions également mettre en regard l'évolution de l'IDE, recalculé depuis 1995 pour les mêmes périodes, et l'évolution de l'IDEA, afin de mesurer les progrès en termes d'EPT à l'aide de ces deux indices. Un problème s'est évidemment posé à chaque calcul: tous les indicateurs nécessaires pour établir l'IDE ou l'IDEA ne sont pas toujours disponibles. Dans le cas de l'IDE, c'est particulièrement gênant, puisque seulement 4 indicateurs sont utilisés. Dans le cas de l'IDEA, il était par contre possible de décider que 5 indicateurs sur 6 fournissaient déjà une bonne vision de l'état de l'EPT, même si elle était évidemment tronquée. Le tableau 32 montre que le calcul de l'IDEA a toujours été possible pour un plus grand nombre de pays que le calcul de l'IDE, sauf en ce qui concerne 2010 à 2013, période trop récente pour que la base de données soit entièrement à jour au moment du calcul. Toutefois, dans ce cas, nous bénéficions du calcul officiel de l'IDE présenté dans le rapport de suivi de l'EPT de 2011 : ceci nous a permis d'effectuer des comparaisons entre l'indice officiel de l'EPT et notre proposition.

Indice \ Période	Période 1995-1999	Période 2000-2004	Période 2005-2009	Période 2010-2013
IDE	18	72	56	51
IDEA	42	83	80	43

Tableau 32 : Nombre de pays disponibles par période de quatre ou cinq ans, selon l'indice IDE ou IDEA

2.3.2. COMPARAISON IDE – IDEA POUR LA PÉRIODE 2010-2013

Les quarante-trois pays pour lesquels nous avons pu faire une comparaison ont été classés, comme pour l'IDE, selon les trois catégories IDEA élevé, moyen, faible⁸⁴. Une série de pays n'a pas changé de catégorie avec le nouvel indice (tableau 33). Sur les douze pays ayant un IDE élevé, moins de la moitié obtient un IDEA élevé. La variation entre les indices pour ces cinq pays est de -0,015 (Tadjikistan) à +0,024 points (Ukraine). Les pays ayant un IDE moyen étaient au nombre de douze. Ceux qui obtiennent également un IDEA moyen, neuf. La variation pour ces neuf pays va de -0,109 (Belize) à 0,039 points (Panama). Enfin, dix-neuf pays avaient un IDE bas et dix d'entre eux restent dans la même catégorie avec l'IDEA, avec des variations de -0,091 (République centrafricaine) à +0,0175 points (Niger).

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA 2010-2013	IDE du Rapport de suivi de l'EPT de 2011	Différence des Indices
			Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Moyenne IPS & Taux de redoublement	Taux de professeurs formés CTE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs		
IDEA Elevé (0,95 à 1,00)	1	Ukraine		0,948	0,998	0,998	0,999	1,000	0,988	0,964	0,024
	2	Cuba		0,943	1,000	0,995	1,000	1,000	0,988	0,986	0,002
	5	Mongolie		0,917	0,985	0,970	0,985	1,000	0,971	0,971	0,000
	6	Tadjikistan		0,935	0,999	0,947	0,935	1,000	0,963	0,978	-0,015
	7	Aruba		0,879	0,991	0,913	0,998	1,000	0,956	0,956	0,000
IDEA Moyen (0,8 à 0,95)	9	El Salvador		0,809	0,963	0,955	0,956	1,000	0,937	0,890	0,047
	10	Colombie	0,873	0,810	0,982	0,949	1,000	1,000	0,936	0,929	0,007
	11	Equateur		0,861	0,987	0,980	0,837	1,000	0,933	0,911	0,022
	14	Cap-Vert		0,842	0,981	0,874	0,922	1,000	0,924	0,878	0,046
	17	Panama		0,823	0,976	0,930	0,912	0,875	0,903	0,940	-0,037
	20	Indonésie	0,608	0,882	0,988	0,977		1,000	0,891	0,934	-0,043
	24	République Dominicaine		0,796	0,971	0,886	0,849	0,720	0,845	0,840	0,005
	27	Ghana		0,720	0,857	0,963	0,521	1,000	0,812	0,804	0,008
29	Belize	0,807	0,816		0,919	0,490	1,000	0,807	0,916	-0,109	
IDEA Bas (moins de 0,8)	34	Sénégal	0,779	0,740	0,660	0,958	0,479	1,000	0,769	0,671	0,098
	35	Burundi	0,425	0,593		0,739	0,946	1,000	0,741	0,775	-0,034
	36	Malawi	0,522	0,372	0,721	0,885	0,920	1,000	0,737	0,739	-0,002
	37	Bangladesh	0,586	0,756	0,799	0,872	0,577		0,718	0,723	-0,005
	38	Pakistan	0,570	0,634	0,710	0,854	0,836	0,685	0,715	0,656	0,059
	39	Niger		0,453	0,235	0,820	0,967	1,000	0,695	0,520	0,175
	40	Ethiopie	0,558	0,473		0,918	0,481	1,000	0,686	0,578	0,108
	41	Mali		0,671	0,457	0,775	0,524	1,000	0,685	0,635	0,050
	42	Guinée	0,642	0,607	0,314	0,743	0,774	0,804	0,647	0,615	0,032
	43	RCA		0,428	0,364	0,659	0,577	0,477	0,501	0,592	-0,091

Tableau 33 : Comparaison IDE-IDEA pour les pays n'ayant pas changé de catégorie pour la période 2010-2013 (calculs de l'auteur)

Pour vingt-quatre pays sur quarante-trois, un indice plus complet que l'IDE n'a pas eu d'incidence sur la catégorie. On constate toutefois que certains pays ont des indices très différents, vers le mieux ou le pire : c'est le cas du Belize, avec -0,109 points qui voit le taux de professeurs formés (49%) influencer

⁸⁴ Annexe J : Classement complet

fortement son indice de développement de l'EPT ou l'Indonésie qui perd du terrain, une fois l'indicateur de malnutrition (40% des enfants en retard de croissance) inclus à l'IDE. Par contre, on constate que la réalité d'autres pays est plus favorable avec l'IDEA : le Cap-Vert (+0,046 points), le Sénégal, qui gagne près d'un point et s'approche de l'IDEA moyen, le Niger (+0,175 point) et l'Ethiopie (+0,108 point) qui quittent leur place habituelle de fin de classement. Il est réjouissant de savoir que certains pays gagnent à avoir une vision plus étoffée de leurs efforts en matière d'EPT. Comme le montre le tableau 34, avec l'IDEA, deux pays passent de la catégorie moyenne à la catégorie élevée : La Tunisie (+0,072 point) et la Mauritanie (+0,036 point). Mais comme il manque le premier indicateur pour ces deux pays, nous resterons prudents pour affirmer leur position en catégorie élevée. Le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance est en effet un indicateur essentiel à observer pour les pays passant d'un IDE bas à un IDEA moyen : ces pays présentent entre 20% et 40% d'enfants en souffrance. Ceci signifie que de gros efforts sont entrepris pour réaliser l'EPT, dans la mesure où il s'agit de combler ce handicap. Ces pays répondent déjà largement aux exigences de financement. Hormis au Togo et au Cameroun, le taux de professeurs formés est assez élevé. Tous les pays de la catégorie moyenne, excepté le Maroc, ont un indicateur bas en ce qui concerne l'objectif n° 2.

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA 2010-2013	IDE du Rapport de suivi de l'EPT de 2011	Différence des Indices
			Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Moyenne IPS & Taux de redoublement	Taux de professeurs formés CITE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs		
IDEA Elevé (0,95 à 1,00)	3	Tunisie		0,998	0,972	0,940	1,000	1,000	0,982	0,910	0,072
	4	Maurice		0,981	0,981	0,964	1,000	0,964	0,978	0,942	0,036
IDEA Moyen (0,8 à 0,95)	18	Maroc	0,851	0,912	0,815	0,911	1,000		0,898	0,773	0,125
	21	Mauritanie	0,780	0,725		0,964	1,000	0,994	0,892	0,756	0,136
	22	Gambie		0,799	0,694	0,972	0,897	1,000	0,872	0,679	0,193
	25	Cambodge	0,591	0,755		0,927	0,993	0,872	0,828	0,773	0,055
	26	Djibouti	0,665	0,742		0,908	0,980	0,832	0,826	0,715	0,111
	28	Ouganda	0,663	0,579	0,874	0,895	0,948	0,908	0,811	0,798	0,013
	30	Togo	0,702	0,770	0,799	0,788	0,765	1,000	0,804	0,686	0,118
	31	Cameroun	0,674	0,775	0,806	0,873	0,678	1,000	0,801	0,773	0,028
32	Burkina Faso	0,649	0,550		0,856	0,948	1,000	0,801	0,607	0,194	

Tableau 34 : Comparaison IDE-IDEA pour les pays ayant progressé dans les catégories pour la période 2010-2013 (calculs de l'auteur)

Nous allons maintenant nous pencher sur les huit pays qui ont perdu du terrain avec le nouvel indice (tableau 35). Sept d'entre eux ont passé de la catégorie indice élevé à indice moyen. La perte de points est parfois importante : pour le Koweït (-0,034 point) et la Serbie (-0,058 point), c'est le taux insuffisant de professeurs formés pour l'enseignement au niveau CITE 1 qui l'explique, pour l'Azerbaïdjan (-0,077 point) et Bahreïn (-0,095 point), c'est l'investissement du gouvernement dans l'effort d'EPT qui est en jeu. Enfin, pour l'Arménie (-0,078 point), c'est la conjugaison des investissements et de la malnutrition

qui opère. Le Swaziland régresse vers un indice bas pour les mêmes raisons. Il faut y ajouter une scolarisation très faible au niveau CITE 2 (33,9%).

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA 2010-2013	IDE du Rapport de suivi de l'EPT de 2011	Différence des Indices
			Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Moyenne IPS & Taux de redoublement	Taux de professeurs formés CITE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs		
IDEA Moyen (0,8 à 0,95)	8	Mexique	0,864	0,873	0,986	0,963	0,956	1,000	0,940	0,957	-0,017
	12	Uruguay	0,883	0,859	0,989	0,913		1,000	0,929	0,972	-0,043
	13	Koweït	0,959	0,927	0,988	0,993	0,777		0,929	0,963	-0,034
	15	Serbie	0,934	0,946	0,993	0,989	0,631	1,000	0,915	0,973	-0,058
	16	Azerbaïdjan		0,917	0,999	0,988	1,000	0,652	0,911	0,983	-0,072
	19	Arménie	0,792	0,903	0,997	0,910		0,860	0,892	0,970	-0,078
	23	Bahreïn		0,950	0,982	0,994	0,812	0,644	0,876	0,966	-0,090
IDEA Bas (moins de 0,8)	33	Swaziland	0,690	0,560	0,935	0,810	0,756	1,000	0,792	0,863	-0,071

Tableau 35 : Comparaison IDE-IDEA pour les pays ayant régressé dans les catégories pour la période 2010-2013 (calculs de l'auteur)

Le tableau 36 décrit la situation dans les PMA. Précisons déjà que tous les pays de notre échantillon sont classés par l'UNESCO via son rapport de suivi de l'EPT de 2011, entre le quatre-vingt neuvième et le dernier rang au niveau de l'IDE, dans le groupe de l'indice bas. Avec l'IDEA, sept d'entre eux peuvent prétendre s'élever d'une catégorie, comme vu dans le tableau 33. Le Burkina Faso et la Gambie gagnent en effet presque 0,2 points, le Togo, la Mauritanie et Djibouti plus de 0,1 point. Il est intéressant de constater que seul un pays régresse gravement, la RCA (-0,091 point), faible pour chaque indicateur.

L'effet de la malnutrition sur le développement des enfants est très présent dans ce groupe de pays, puisqu'il touche de 20% (Sénégal) à presque 60% (Burundi) des enfants. Un faible taux d'alphabétisme des jeunes est évidemment la conséquence d'une école primaire encore peu performante, avec un indice compris entre 0,799 (Gambie) et seulement 0,372 (Malawi). Toutefois, concernant ce pays, il est intéressant de constater l'illogisme que présente de ce taux face à celui de l'alphabétisme : comment seulement trois à quatre enfants sur dix fréquentant l'école peuvent-ils devenir sept jeunes alphabétisés ? Cette incompréhension reviendra au fil de notre recherche et c'est sans doute le problème soulevé par Seurat (2012), en lien avec la fiabilité des statistiques concernant l'alphabétisation, qui crée cette incohérence. Dans le cas du Malawi, un très faible taux de survie en fin de niveau CITE 1 (environ 30%) et consécutivement une faible scolarisation au niveau CITE 2 expliquent que la cible n°2 soit représentée par un indice faible. Mais en 1998, ce pays annonçait déjà un taux d'alphabétisme des jeunes de 76%. A l'analyse du simple IDEA, ce système éducatif semble assurer des compétences minimales en littératie avec peu d'années de scolarisation. Serait-il donc efficace, malgré son incapacité à retenir ses élèves ? Le calcul du TCB de ce pays montrera les limites de l'IDEA à rendre

compte seul de la réalité de l'EPT, dans un pays donné. Mais pour revenir à cette première mesure, on constate également que dans les autres pays, l'école primaire n'offre pas des conditions d'apprentissage assurant des acquis stables, puisque l'indicateur lié à la cible n°2 est systématiquement plus élevé que l'indicateur d'alphabétisation des jeunes.

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA	IDE du Rapport de suivi de l'EPT de 2011	Différence des Indices
			2010-2013	Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Moyenne IPS & Taux de redoublement	Taux de professeurs formés CITE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%		
IDEA Moyen (0,8 à 0,95)	21	Mauritanie	0,780	0,725		0,964	1,000	0,994	0,892	0,756	0,136
	22	Gambie		0,799	0,694	0,972	0,897	1,000	0,872	0,679	0,193
	25	Cambodge	0,591	0,755		0,927	0,993	0,872	0,828	0,773	0,055
	26	Djibouti	0,665	0,742		0,908	0,980	0,832	0,826	0,715	0,111
	28	Ouganda	0,663	0,579	0,874	0,895	0,948	0,908	0,811	0,798	0,013
	30	Togo	0,702	0,770	0,799	0,788	0,765	1,000	0,804	0,686	0,118
	32	Burkina Faso	0,649	0,550		0,856	0,948	1,000	0,801	0,607	0,194
IDEA Bas (moins de 0,8)	34	Sénégal	0,779	0,740	0,660	0,958	0,479	1,000	0,769	0,671	0,098
	35	Burundi	0,425	0,593		0,739	0,946	1,000	0,741	0,775	-0,034
	36	Malawi	0,522	0,372	0,721	0,885	0,920	1,000	0,737	0,739	-0,002
	37	Bangladesh	0,586	0,756	0,799	0,872	0,577		0,718	0,723	-0,005
	39	Niger		0,453	0,235	0,820	0,967	1,000	0,695	0,520	0,175
	40	Ethiopie	0,558	0,473		0,918	0,481	1,000	0,686	0,578	0,108
	41	Mali		0,671	0,457	0,775	0,524	1,000	0,685	0,635	0,050
	42	Guinée	0,642	0,607	0,314	0,743	0,774	0,804	0,647	0,615	0,032
43	RCA		0,428	0,364	0,659	0,577	0,477	0,501	0,592	-0,091	

Tableau 36 : Comparaison IDE-IDEA des PMA pour la période 2010-2013 (calculs de l'auteur)

Globalement, cette première analyse comparée de l'IDE et de l'IDEA met en évidence que de nouveaux indicateurs peuvent jouer un rôle non négligeable dans la mesure quantitative des progrès vers l'EPT. La prévalence des problèmes de croissance liés à la malnutrition, le taux de professeurs formés et la part du PIB ou des dépenses publiques dévolues au secteur éducatif devraient systématiquement être pris en compte pour appréhender l'évolution de l'EPT dans son ensemble. Si l'on continue de retenir, comme c'est le cas pour l'IDE, 2 indicateurs sur 4 en lien avec l'EPU (TNS du niveau CITE 1 et taux de survie au degré 5), certains pays ne pourront pas montrer quels progrès sont réalisés. Avec l'IDEA, il est possible de constater où les efforts sont concentrés. L'indice permet également de cibler les fragilités des pays. Ce modèle a l'avantage de considérer l'éducation dans son ensemble et non seulement comme le résultat d'une bonne scolarisation au niveau CITE 1. Nous émettrons toutefois un doute quant aux propositions de fourchettes liées au financement sur secteur éducatif que nous trouvons dans le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon* : viser entre 4% et 6% du PIB ou entre 15% et 20% des dépenses publiques est trop peu précis. Deux tiers des pays atteignent déjà le maximum de 1 pour cet indicateur, si l'on considère les *minima* de 4% et 15%. Faudrait-il préférer l'autre extrémité de la

fourchette et se focaliser sur les *maxima* ? Dans ce cas, pourquoi ne pas simplement fixer un seuil minimal ? Les questions restent ouvertes.

Malgré ce bémol, la comparaison des deux indices pour une période identique a déjà permis de prendre un peu de recul face au classement proposé à l'aide de l'IDE seul. Nous pouvons à présent appréhender l'évolution vers l'EPT, dans le temps, pour quelques pays, en comparant l'IDEA obtenu pour les 4 périodes préalablement définies.

2.3.3. PROGRESSION DE L'IDEA DE 1995 À 2013

Le calcul de l'IDEA par périodes nous permet de voir l'évolution dans le temps, d'une période de 10 à 15 ans, pour 61 pays⁸⁵. Parmi les 61 pays, 23 sont sur la liste des PMA, dont 19 pays en ASS. Nous avons déterminé une période pour rendre compte de l'IDE et de l'IDEA dans une perspective comparative: 1995-2013. Nous avons ensuite ignoré les quatre premières années de la période Jomtien, sachant que le démarrage de la politique mondiale d'EPT ne pouvait pas montrer d'effets immédiats. La plupart des pays n'offrant pas une série complète de données pour chaque indicateur et chaque année, nous avons d'abord calculé les données manquantes par moyenne de progression d'une année sur l'autre. La période entière a ensuite été divisée en quatre sous-périodes : 1995-1999 / 2000-2004 / 2005-2009 / 2010-2013. Enfin, pour chacune, nous avons effectué une moyenne, de manière à rendre compte d'une progression ou une régression sans tomber dans le biais d'avoir une seule année de référence par sous-période⁸⁶. Pour nous faire une idée du positionnement mondial habituel de ces pays, nous avons également inclus dans nos tableaux le classement par l'IDE, publié dans le rapport de suivi de l'EPT de 2011.

Une première constatation concerne la situation des PMA que nous avons regroupés dans le tableau 37. Alors que dans le classement IDE de 2011 les PMA occupent, mise à part la Gambie, des places dans la catégorie IDE Bas, on constate que leur progression dans le temps est très inégale. Ainsi, le Burkina Faso, pourtant 124^{ème} sur 127 au classement IDE de 2011, arrive en tête des PMA pour ce qui est de la progression vers l'IDEA. Il est même en tête des 61 pays de l'échantillon. En l'espace d'une quinzaine d'années, l'évolution de son IDEA est de 0,358 points, ce qui est remarquable compte tenu de l'évolution démographique que le système éducatif doit assumer. De plus, parmi les PMA ici présents, le Burkina Faso est celui qui « revient de plus loin ». Sa progression est donc exemplaire. Le Togo, la Mauritanie et la Gambie tirent également leur épingle du jeu en affichant une progression de respectivement 0,202 / 0,183 / 0,158 points et un changement de catégorie à la clef. A l'opposé, si l'on considère la situation du Mali, on constate qu'à une première progression entre 1995 et 2004 suit une

⁸⁵ Annexe K : tableau complet

⁸⁶ En effet, si pour la période 1995-1999, l'année 1999 est choisie et que pour la période 2000-2004, l'année 2000 s'impose, il n'y aura que peu de variation entre les indices couvrant dix années. En complétant les séries, nous avons évité ce biais.

stagnation. Idem pour la Guinée qui peine également à atteindre un indice de 0,700, aussi bien pour l'IDE que pour l'IDEA. Enfin, il faut noter un repli inquiétant de 0,099 points pour la Tanzanie.

Pays	Rang IDE en 2011 (sur 127 pays)	Evolution sur 10 ou 15 ans	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs			
			IDEA 1995-1999	IDEA 2000-2004	IDEA 2005-2009	IDEA 2010-2013
Burkina Faso	124	0,358	0,442	0,587	0,693	0,801
Népal		0,277	0,548	0,642	0,713	0,826
Cambodge	102	0,267	0,561	0,735	0,782	0,828
Togo	114	0,202	0,602		0,809	0,804
Mauritanie	110	0,183		0,702	0,770	0,885
Myanmar		0,162	0,578	0,669		0,740
Gambie	115	0,158		0,714		0,872
Lao PDR	109	0,148	0,643	0,712	0,791	
Mozambique	118	0,113	0,601	0,668	0,714	
Rwanda		0,094	0,708	0,723	0,732	0,802
Mali	121	0,089	0,596	0,682	0,650	0,685
Sénégal	117	0,089		0,681	0,711	0,769
Ouganda	99	0,070		0,741	0,821	0,811
Burundi	104	0,061		0,680	0,752	0,741
Guinée	123	0,060	0,587	0,607	0,699	0,647
Ethiopie	126	0,055		0,631	0,732	0,686
Tchad		0,054		0,560		0,615
Malawi	111	0,045	0,691			0,737
Bangladesh	112	-0,014		0,732	0,741	0,718
Niger	127	-0,024	0,719	0,599	0,661	0,695
Zambie	95	-0,034	0,717	0,713	0,683	
Bénin	116	-0,038	0,689	0,670	0,651	
Tanzanie		-0,099		0,845		0,746

Tableau 37 : Evolution de l'IDEA sur 10 ou 15 ans pour près de la moitié des PMA (calculs de l'auteur)

Les PMA d'Asie présentent également des situations contrastées : excellente progression pour le Népal (+0,277 points) et le Cambodge (+0,267 points), progression notable pour Myanmar (+0,162 points) et la RDP lao (+0,148 points) qui s'approche du changement de catégorie, mais statu quo pour le Bangladesh (-0,014 points).

Si l'on considère les autres pays pour lesquels une observation dans le temps a été possible, aucun ne présente une progression aussi forte que les quatre PMA en tête de liste. En moyenne, la progression est moins marquée pour le groupe de pays censé avoir plus de moyens pour répondre à l'objectif d'EPT (+0,047 points contre 0,099 points pour le groupe PMA). La progression la plus marquée concerne l'Equateur (+0,184 points), issu de la catégorie IDE Bas et s'approchant de la catégorie la plus haute. Le Qatar ferme la marche avec une régression de 0,108 points, passant de la catégorie IDE Moyen à IDEA Bas.

Il est évident qu'on ne peut pas mener cette réflexion sur l'évolution des pays depuis 1995 en l'absence de données. Pour appréhender l'IDEA dans le temps, il faut absolument que tous les pays documentent les sources statistiques. La performance des pays s'appréhende en effet différemment, selon qu'une

mise en évidence de progression peut être faite. Il serait juste que les PMA les plus performants au niveau de la progression d'un indice tel que l'IDEA soient reconnus. Actuellement, l'évaluation dynamique par pays porte uniquement sur des indicateurs isolés. Un indice d'EPT a l'avantage, s'il est suffisamment complet, de donner une vision globale et d'offrir en même temps la possibilité de cibler des besoins au niveau de tel ou tel objectif. Idéalement, il faudrait que les 6 indicateurs soient présents, de manière à ce que la réalité de l'EPT soit rendue synthétiquement et au plus proche de la réalité.

La récurrence du problème de croissance dans la petite enfance dans le calcul de l'IDEA, que ce soit dans des pays où cela est avéré, comme pour ceux qui devraient moins devoir s'en soucier, répond à la préoccupation du rapport de suivi de l'EPT de 2010 et déjà cité au chapitre 1.3.1 « l'éradication de la malnutrition infantile ne devrait pas être considérée seulement comme un impératif du développement en soi mais aussi comme un élément clé de l'agenda de l'éducation pour tous » (UNESCO-GMR 2010, p. 46). Cette dimension nous paraît d'autant plus essentielle à cibler qu'elle influe directement sur les compétences cognitives des élèves, leur chance de réussite à l'école et leur chance même d'être alphabétisés. Consécutivement, il est à présent logique de mettre en relation l'IDEA, indicateur quantitatif, avec notre second indicateur, qualitatif cette fois : l'IDEB.

2.4. L'IDEB : UN INDICATEUR D'ALPHABÉTISATION

2.4.1. RÉFLEXION PRÉALABLE À LA CONSTRUCTION DE L'IDEB

En 2007, le Ministère de l'Education Brésilien développe un indice simple pour rendre compte à la fois quantitativement et qualitativement des progrès de son système éducatif. Le souci du Ministère est de combiner une mesure des acquis scolaires et des mesures liées au fonctionnement de l'école (Bruns & al. 2012). En effet, depuis le milieu des années 90, le Brésil a fait de réels progrès quantitatifs dans l'évolution de son système éducatif: le TBS du niveau CITE 2 était de 38% en 1990, contre 101% en 2008. Mais de fortes inégalités de réussite sont perceptibles selon les régions, les enseignants et les élèves. En 2005, Vendramini explique qu' « En termes d'expansion quantitative, il y a eu des progrès considérables. Cependant, les exclusions et les restrictions dans les autres niveaux [que le niveau CITE 1] et modalités d'enseignement tendent à augmenter » (p. 135). Effectivement, le pays vit une péjoration de la qualité de son système éducatif suite à une scolarisation massive effectuée durant la décennie 1990-2000. Le taux de redoublement les exclusions et les restrictions dans les autres niveaux était de 20% en 2000 et la volonté de l'Etat de renforcer la promotion automatique, à l'aube du nouveau millénaire, risquait alors d'augmenter le nombre d'enfants ayant des acquis scolaires insuffisants (Bruns & al. 2012). Dans la perspective de piloter le système éducatif en tenant compte de l'incidence de cet état de fait, le pays a mis en place une évaluation bisannuelle unique, nommée IDEB

pour *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, Indice de développement de l'éducation de base. Pour le calculer, des indicateurs traditionnels (taux de scolarisation, de redoublement et de promotion) sont associés aux compétences effectives des élèves en littératie et numératie. Pour mesurer celles-ci, le Brésil a construit sa propre évaluation, *Prova Brasil*, destinée à tous les élèves de 4^e et 8^e année scolaire obligatoire. L'objectif avoué de ce pilotage par les résultats est que les élèves brésiliens rejoignent le niveau de compétences moyen des élèves des pays de l'OCDE.

On ne peut pas parler de ces mesures directes sans préciser que le programme brésilien d'incitation à l'éducation repose également sur :

- un principe de redistribution des ressources financières des régions riches aux pauvres
- des bourses d'incitation allouées aux familles les plus défavorisées
- une décentralisation du système éducatif
- la mise en place d'une formation universitaire pour les enseignants

Une étude d'Akkari et Da Silva (2010), menée auprès des enseignants brésiliens, ne considère pas forcément ces choix politiques comme une réussite. Les chercheurs démontrent notamment que les femmes des régions rurales choisissent ce métier d'enseignant à défaut de mieux et que la formation initiale de base des enseignants du niveau CITE 1 est perçue comme déconnectée de la réalité du terrain. La profession manque de reconnaissance, aussi bien au niveau social qu'au niveau salarial. Dans une autre étude portant sur le système brésilien, de Vries (2011) démontre, par des corrélations simples, que « dans les districts riches, les élèves obtiennent des résultats nettement meilleurs que dans les districts pauvres. [...] on constate que les enseignants titulaires d'un diplôme universitaire se retrouvent plus particulièrement dans les districts aisés » (p. 457).

Cette brève critique des choix politiques brésiliens n'enlève rien à la pertinence de l'IDEB en tant qu'outil : combiner les mesures quantitatives habituelles à un indicateur de performance paraît essentiel, si l'on souhaite mesurer la qualité d'un système éducatif. Néanmoins, il s'agira lors de l'interprétation de l'indice, de ne pas oublier que « les facteurs contextuels (pauvreté et développement humain) [...] doivent être pris en considération » (de Vries, 2011, p. 457) pour interpréter les résultats chiffrés.

L'IDEB brésilien est construit à partir du taux de transition moyen d'une année sur l'autre (sur 4 ans pour les élèves passant le *Prova Brasil* au degré 4, sur 8 pour ceux du degré 8). Il se concentre donc sur la probabilité qu'ont les élèves de réussir chaque année scolaire, relativement au taux de redoublement important dans ce pays. Le *Prova Brasil* teste les compétences en langue d'enseignement (portugais) et en mathématiques. Un score moyen est calculé à partir des deux résultats obtenus. Nous basant sur ce modèle, il s'agissait donc d'adapter l'IDEB brésilien à des données disponibles pour les pays de l'ASS, en combinant à la fois une mesure de performance des acquis des élèves à un taux de transition. Ceci

pouvait être fait à l'aide de n'importe quelle mesure de performance régionale, nationale ou internationale. Nous avons utilisé les enquêtes PASEC et SACMEQ, qui couvrent à elles deux la majorité des pays de l'ASS. Elles renseignent sur les compétences acquises après un nombre d'années scolaires : aux degrés 2 et 5 du niveau CITE 1 pour PASEC, au degré 6 pour SACMEQ. Comparables à *Prova Brasil*, ces deux enquêtes sont des photographies des systèmes éducatifs à des niveaux scolaires et des degrés précis.

L'IDEB correspond à ce que l'UNESCO attend, soit « un nouvel indicateur combinant le taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage » (UNESCO-GMR 2011, p. 80). Michaelowa (2000) propose depuis longtemps un indicateur proche de l'IDEB : le TCB. Il permet de déterminer « la probabilité qu'une personne née dans un certain pays arrive à obtenir au moins une éducation fondamentale » (p. 13) durant le temps de l'école primaire. En d'autres termes, il s'agit d' « identifier le pourcentage d'enfants qui ont atteint la 5^e ou la 6^e année et qui sont aussi capables de lire » (UNESCO-GMR 2011, p. 80). Ce taux se calcule en multipliant le taux de survie au degré testé et le taux d'élèves de ce degré ayant obtenu le minimum de réponses correctes (MRC) requises à un test d'acquis scolaires. Michaelowa fixe ce MRC à 40%. Replaçant son point de vue au début de la période Dakar, elle justifie ce choix ainsi :

Malheureusement, ni au PASEC, ni au SACMEQ, les pays [n'] ont défini ce qui, d'après eux, constitue le niveau d'apprentissage minimal. On est donc obligé de déterminer ce niveau à posteriori, en tenant compte de la structure du test et de la variance des scores. Etant donné qu'environ 30% de réponses correctes peuvent être attendus d'un élève du PASEC qui choisit ses réponses au hasard, 40% de réponses correctes peut apparaître un niveau minimal acceptable pour un élève. Il peut être supposé qu'en-dessous d'un taux de réponses correctes de 40%, des connaissances fondamentales en mathématiques et en français ne sont pas assurées. (p. 10)

Très récemment, la CONFEMEN a revu sa méthodologie PASEC. Dans un document daté du 2 février 2009, elle mentionnait déjà que

L'adéquation des instruments PASEC par rapport aux curricula officiels et par rapport aux cadres d'évaluation internationaux (PIRLS, PISA, TIMSS pour ne citer que les plus importants) est remise en question et il convient donc de les réviser, afin notamment de conserver la crédibilité des résultats vis-à-vis des autorités politiques. (CONFEMEN-PASEC 2009, 2 Février, p.2)

Les nouvelles enquêtes PASEC2014 ont corrigé ce problème d'absence d'échelle de compétences fixée *a priori*. Le rapport de l'enquête selon les nouveaux standards mentionne en effet que « le PASEC a développé des échelles de compétences pour chaque discipline [...]. Chaque échelle est divisée en plusieurs niveaux, sur la base de caractéristiques statistiques et des connaissances et compétences à mobiliser pour répondre aux différentes questions » (CONFEMEN-PASEC 2015, p. 6).

Toutefois, étant donné l'absence de seuil officiel pour les vagues précédant PASEC2014, nous avons choisi d'appliquer la règle de Michaelowa. Nous avons déjà utilisé, dans une précédente recherche, le MRC pour observer l'évolution entre deux vagues PASEC des scores les plus faibles. En comparant ce

taux aux résultats du 1^{er} quartile inférieur des élèves burkinabés testés au PASEC en fin des degrés 2 ou 5, à 10 ans d'intervalle, nous avons pu observer la pertinence du seuil de 40% de réponses correctes comme mesure de l'efficacité du système scolaire burkinabé, le 1^{er} quartile ne couvrant effectivement pas l'entier de l'échantillon présentant des difficultés scolaires :

En 2^e année primaire, au niveau des apprentissages en français, l'observation habituelle du 1^{er} quartile montre une baisse légère en dix ans : environ 5 pts. En mathématiques, on constate une progression réjouissante en 2^e année (+5.8 pts) et une stabilité en 5^e. Se borner à ces constats revient à se dire qu'il n'y a pas plus d'élèves faibles en 2006 qu'en 1996, que la situation est stable et par extrapolation, que le système réussit sa mission d'EPT en garantissant une scolarité limitant les échecs. C'est là que l'approche par le MRC s'avère pertinente. En supposant qu'en-dessous d'un seuil de 40% de réponses correctes, les apprentissages de base ne sont pas solides, l'évolution de la proportion d'élèves dans ce cas en dix ans est inquiétante : en français, près de 20% d'élèves supplémentaires pour les deux années testées sont en situation d'échec, ce qui représente presque la moitié de l'effectif de 2^e et 60% des élèves de 5^e. En mathématiques, l'évolution est encore plus marquée avec une augmentation de 28,4 pts pour le 2^e degré et 19 pts pour le 5^e. Là également, en 2006, ce sont plus de 60% des élèves qui obtiennent des scores insuffisants. Ainsi, la proportion d'élèves faibles ne concerne pas que le quartile inférieur, elle concerne également une partie, voire l'entier du 2^e et du 3^e quartile. (Tripet Lièvre, 2011, p. 43-44)

Nous aurions pu choisir un autre seuil, 50% ou plus, de réponses correctes. Nous vous proposons ici trois exemples contrastés, afin d'illustrer notre réflexion à ce sujet :

Pays	Proportion d'élèves obtenant < 40% de réponses correctes en anglais dans SACMEQ III	Proportion d'élèves obtenant < 50% de réponses correctes en anglais dans SACMEQ III	Différence de proportion d'élèves jugés insuffisants selon les deux seuils calculés
Botswana	17,30	36,01	18,71
Mozambique	35,63	65,12	29,49
Swaziland	3,62	18,93	15,31
Zambie	63,49	84,01	20,52

Il est aisé d'observer qu'un minimum de 40% de réponses correctes est déjà difficile à atteindre pour un tiers des élèves mozambicains et deux tiers des zambiens. Si nous avons choisi un seuil minimal de 10% de réponses correctes supplémentaires, le Mozambique aurait deux tiers de ses élèves insuffisants et seuls 16% des zambiens seraient en situation de réussite. En ce qui concerne le Botswana et le Swaziland, la différence de proportion entre les deux choix de seuil se situe entre 15% et 19%. La moyenne de 15 pays pour les scores en anglais de la vague SACMEQ III était de 52,56. L'amplitude des scores est toutefois très importante : le score moyen varie de 38,33 pour la Zambie à 64,46 pour la Tanzanie. Si nous avions eu un groupe de pays homogène au niveau des résultats moyens, nous aurions choisi un seuil plus élevé. Mais parmi ces 15 pays, quatre obtiennent un score moyen de plus de 60 (groupe du Swaziland), cinq se situent entre 50 et 60 (Groupe du Botswana), quatre se situent entre 40 et 50 (groupe du Mozambique) et deux présentent un score inférieur à 40 (dont la Zambie). Ainsi, un seuil supérieur à 40% de réponses correctes grossirait largement la proportion d'élèves faibles, surtout dans les pays déjà en difficulté.

Le but de l'IDEB était de déterminer quelle proportion d'élèves risquait de quitter l'école sans avoir été alphabétisée. Mais cette proportion en tant que telle ne nous intéressait que comme étape vers une compréhension plus large de ce qui compose ce groupe d'élèves, fragile en termes de compétences scolaires. Nous cherchions d'avantage à mettre en évidence, par le choix d'un seuil minimal de compétences, ce qui se joue en termes de marginalisation et, partant, ce que les pays pourraient engager, au niveau politique, pour garantir une fréquentation de l'école garante de compétences minimales en littératie et numératie. Dans cette perspective, toutes les analyses qui vont suivre se sont basées sur un seuil minimal de compétences choisi arbitrairement et correspondant à la capacité des élèves testés à fournir au minimum 40% de réponses correctes aux questions posées par PASEC ou SACMEQ, en langue d'enseignement (français ou anglais) et en mathématiques.

Pour la présente recherche, nous avons volontairement ignoré les scores du degré 2 du niveau CITE 1. En effet, se concentrer sur la mesure des acquis scolaires en fin du degré 5 (PASEC) ou du degré 6 (SACMEQ) s'impose si l'on souhaite construire un indice mesurant la probabilité pour un enfant de quitter l'école primaire en étant alphabétisé. Comme le souligne Seurat (2012) au sujet de l'ASS,

plus la durée des études a été longue, meilleure est la probabilité de savoir lire. La progression du savoir lire est plutôt rapide entre la 3e et la 8e année et plus particulièrement, entre la 4e année et la fin du cycle primaire (qui se situe en général en 6e ou en 7e année). (p.67)

Ainsi, la mesure du TCB en fin du degré 5 ou au début du degré 6 à l'aide de PASEC et SACMEQ semblait être appropriée pour le calcul de l'IDEB des pays de l'ASS. Toutefois, précisons d'emblée que ces enquêtes ne sont pas du tout comparables au niveau des contenus et, logiquement, des résultats. Le fait que Maurice ait testé ses élèves à l'aide des deux enquêtes, deux années consécutives et en obtenant des résultats très contrastés, montre que les questionnaires sur les acquis scolaires des deux organisations, en langue d'enseignement comme en mathématiques, ne testent pas les mêmes compétences. Voyons en quoi elles diffèrent.

2.4.2. PASEC ET SACMEQ : DES TESTS NON COMPARABLES

Le tableau 38, ainsi que les figures 10 à 13, montrent les résultats que Maurice obtient aux deux épreuves et dans les deux disciplines.

Test	Année	Moyenne	Ecart-Type	Elèves du 1er quartile par rapport à la moyenne (en %)	Elèves n'obtenant pas le MRC (en %)
PASEC langue	2006	46,76	27,28	25,00	50,20
SACMEQ lecture	2007	62,46	20,29	24,10	16,91
PASEC mathématiques	2006	47,07	21,67	22,70	41,43
SACMEQ mathématiques	2007	63,28	18,96	26,30	12,47

Tableau 38 : Comparaison des résultats de Maurice aux tests PASEC 2006 & SACMEQ 2007

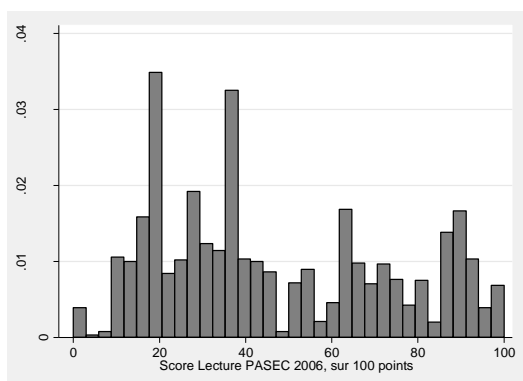


Figure 10 : Distribution des scores PASEC 2006 en lecture, Maurice

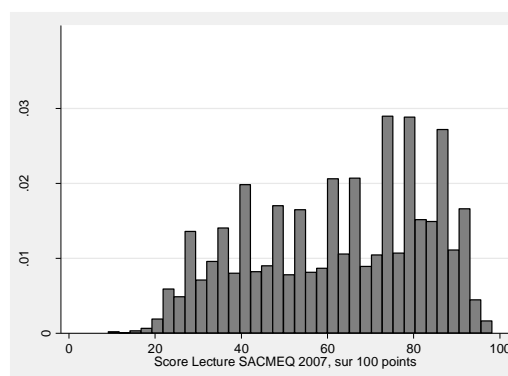


Figure 11 : Distribution des scores SACMEQ 2007 en lecture, Maurice

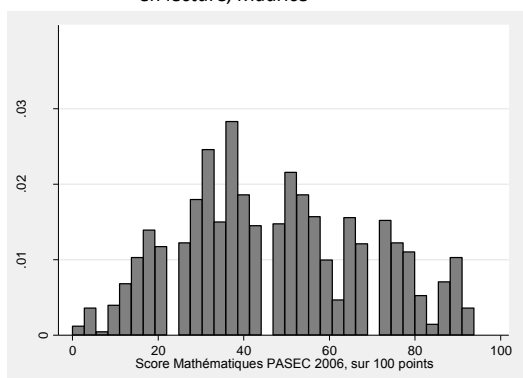


Figure 12 : Distribution des scores PASEC 2006 en mathématiques, Maurice

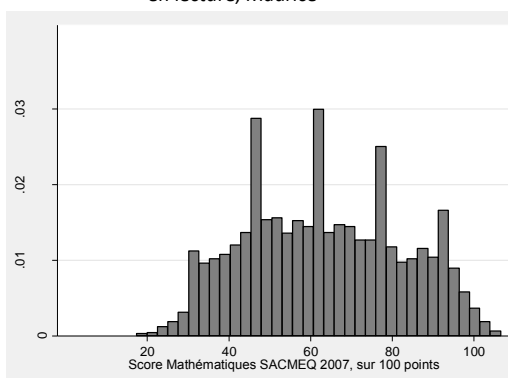


Figure 13 : Distribution des scores SACMEQ 2007 en mathématiques, Maurice

Le tableau 38 montre une différence de 15,7 et 16,2 points, respectivement pour la langue / lecture et les mathématiques. Les élèves n'obtenant pas le MRC sont beaucoup plus nombreux pour le PASEC que pour le SACMEQ (33,29% et 28,96%) : le fait qu'un élève sur deux se trouve dans cette catégorie pour la langue d'enseignement au PASEC (un sur six en lecture au SACMEQ) et que plus d'un sur quatre le soit pour les mathématiques (un sur huit au PASEC) est déroutant. Les distributions de scores (figures 10 à 13) sont éloquentes : les courbes se déplacent nettement vers la droite si l'on compare le PASEC au SACMEQ. Pourtant, comme le précisent Altinok & Bourdon (2014), « comme l'année 2006 concerne le grade 5 et que c'est le grade 6 qui a été évalué l'année suivante par le SACMEQ, nous pouvons supposer que la même population a été évaluée aux deux tests » (p. 12), bien que les auteurs précisent que la règle d'échantillonnage n'est pas identique pour les deux évaluations et que des écoles différentes ont été testées. Malgré tout, on peut raisonnablement penser que même si les écoles et les élèves testés étaient différents, un tel décalage entre les résultats doit pouvoir s'expliquer autrement que par des raisons uniquement méthodologiques. En ce sens, cette réflexion d'un rapport PASEC a renforcé notre interrogation et déterminé la nécessité d'analyser en détail les contenus des deux séries de tests :

L'importance de la langue parlée par les élèves pour la transmission des connaissances et savoirs de base à l'école est reconnue comme un facteur essentiel pour la qualité des apprentissages. La langue d'enseignement dans l'école primaire mauricienne est l'anglais, mais il apparaît que très peu d'élèves parlent ou sont exposés à cette langue en dehors de l'école. (CONFEMEN-PASEC, décembre 2008, p. 66).

SACMEQ a l'avantage, par rapport au PASEC d'avant 2014, d'offrir une rigueur plus grande dans la définition des items des tests d'acquis scolaires, identiques pour tous les pays et entre la vague II et la vague III. Ceci permet une comparaison des pays entre eux et aussi une comparaison de l'évolution des compétences des élèves au fil des ans. Malheureusement, ces tests ne sont pas diffusés publiquement et aussi, il a été impossible de simplement comparer les items du SACMEQ à ceux du PASEC que nous avons en notre possession. Toutefois, SACMEQ publiant une échelle de compétences pour ses tests⁸⁷, il a été possible d'analyser le contenu des tests PASEC afin de comprendre si une telle différence de compétences au niveau des scores finaux, pour un même pays, pouvait effectivement être attribuée au choix des compétences testées par l'une ou l'autre des enquêtes.

Le test en langue d'enseignement SACMEQ est basé sur la compréhension d'un texte écrit (SACMEQ parle d'ailleurs de *Reading Test*), alors que seuls 40% des items du PASEC original traitaient de la compréhension de texte, le reste s'attachant à la structuration de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe)⁸⁸. Dans SACMEQ, les niveaux de compétence de lecteur sont classés en 8 niveaux, de débutant (*pre-reading*, niveau 1) à expert (*critical reading*, niveau 8). A partir de cette classification, il a été possible d'analyser les items du PASEC utilisés par chaque pays lors de la 2^e vague de test, pour déterminer ceux qui répondaient aux mêmes catégories de compétences que les items du SACMEQ. Pour PASEC, 68% des items (respectivement 73% pour les Comores) traitaient uniquement de la structuration de la langue, quand la compréhension de texte écrit⁸⁹ pesait pour 38% (27% pour les Comores). SACMEQ s'attache exclusivement à la lecture. De plus, les items de PASEC qui traitent de la lecture se cantonnent aux compétences de niveau 2, 3 et 4 (du déchiffrage à la compréhension d'un texte très simple), contrairement à SACMEQ qui a construit ses épreuves à partir des huit niveaux⁹⁰. En ce qui concerne les mathématiques, les 8 niveaux du SACMEQ vont du calcul de base (*pre numeracy*, niveau 1) à la résolution de problèmes abstraits (*abstraction problem solving*, niveau 8). Dans PASEC, les items proposés recourent les compétences de niveau 1 à 5⁹¹ (des opérations écrites à la résolution de problèmes simples). Le tableau 39 résume nos constatations, suite à cette analyse.

Correspondance des contenus des post-tests PASEC de la 2e vague au degré 5 avec les niveaux de SACMEQ III		
Langue d'enseignement	Items testant la structuration de la langue (pas d'équivalent dans SACMEQ)	Items testant la compréhension de texte écrit (correspondant aux niveaux de lecture 2, 3, 4 dans SACMEQ)
	23 (Burkina Faso & Comores) 25 (autres pays)	17 (tous pays)
Mathématiques	Items testant des connaissances de base (niveaux 1 & 2 dans SACMEQ)	Items testant des compétences (niveaux 3, 4, 5 dans SACMEQ)
	20 (Comores) 13 (autres pays)	11 (Comores) 28 (autres pays)

Tableau 39 : Correspondance des items du PASEC (avant PASEC2014) et des niveaux du SACMEQ (synthèse de l'auteur)

⁸⁷ Annexe L : Echelle complète tirée de Altinok & Bourdon (2014)

⁸⁸ Notons les tests PASEC2014 proposent 26% des items traitant du décodage, contre 74% concernant la compréhension et que les questions de structuration de la langue ont disparu des items.

⁸⁹ La compréhension de texte écrit sera nommée ci-après "lecture" pour simplifier. Tout en sachant que le mot "lecture", peut revêtir deux réalités du point de vue didactique (décodage et compréhension), nous l'entendrons ici sous le sens de la compréhension de textes écrits.

⁹⁰ Dorénavant, les tests PASEC2014 du degré 5 proposent 4 niveaux de compétences en lecture: lecture de mots isolés, lecture de textes simples (notices), lecture de documents informatifs et de textes narratifs courts, lecture de textes narratifs longs .

⁹¹ Annexe M : Tableaux complets d'analyse et de correspondance des items PASEC avec les niveaux de SACMEQ

Cette phase d'analyse de contenu nous a permis de comprendre que les tests de compétences scolaires utilisés lors de la période Dakar, dans les pays de l'ASS, ne ciblaient pas les mêmes compétences. Logiquement, si les tests du PASEC n'abordaient ni en langue d'enseignement, ni en mathématiques des compétences d'analyse, d'inférence⁹², d'interprétation et d'abstraction, c'est que ces notions n'étaient pas enseignées jusqu'à l'entrée au degré 6. Or, les récoltes de données SACMEQ ont eu lieu en septembre, soit au début de l'année scolaire, avant les apprentissages de ce degré. Ceci signifie que ces notions étaient abordées jusqu'en fin du degré 5. Il y avait donc un décalage important entre les *curricula* des pays francophones et anglophones et, partant, entre les exigences d'alphabétisation selon les pays de l'ASS appartenant à l'un ou l'autre des groupes. Notre intuition s'est trouvée confirmée par une note de la CONFEMEN qui mentionne que « La confrontation entre les objectifs des tests et ceux des curricula nationaux n'est pas effectuée a priori, ce qui pose parfois un problème d'appropriation des résultats dans les pays » (CONFEMEN-PASEC 2009, P.2). Pour aller plus loin, nous pouvons dire que la philosophie du SACMEQ au niveau de l'apprentissage de la langue écrite est, depuis Dakar, de cibler les compétences des élèves par rapport à des besoins dans la vie courante, liés principalement aux niveaux de compétences 5 (interprétation) et 6 (inférence), compétences que le PASEC ne testait pas du tout jusqu'en 2014, puisque la majorité des items du test de français portait, comme nous l'avons vu, sur la structuration de la langue. En ce qui concerne les mathématiques, les compétences 3 (lecture de graphiques, unités de mesure, opérations arithmétiques), 4 (résolution de problèmes simples, fractions et nombres décimaux), et 5 (résolution de problèmes de la vie de tous les jours à l'aide de calculs et de représentations graphiques, conversion de mesures) étaient également testées dans le PASEC⁹³, mais pas les compétences de résolution de problèmes complexes, voire d'abstraction. Ainsi, pour Maurice, l'écart entre les scores dans les deux disciplines (15,70 points en langue/lecture et 16,21 points en mathématiques) pourrait s'expliquer par le fait que le PASEC ne cible pas le *curriculum* effectif dans ce pays. De même, la grande différence de proportion d'élèves n'obtenant pas le MRC selon les deux tests (environ 30% d'élèves en plus pour le PASEC) pourrait être attribuée à cette même raison. Nous affirmons donc, à la suite d'Altinok & Bourdon, que « la différence de performance entre le PASEC et le SACMEQ pour Maurice tient uniquement à un différentiel de niveau de difficulté et de contenu des items » (2014, p. 12).

Ces constatations faites, nous avons renoncé à mélanger les enquêtes et les deux groupes de pays. Nous avons choisi de garder Maurice au sein du groupe SACMEQ et nous avons écarté de notre analyse les Comores, dont les tests PASEC en langue d'enseignement et en mathématiques diffèrent passablement des autres pays. Notre but n'étant pas de comparer les pays entre eux mais de

⁹² Capacité à comprendre, par déduction, ce que l'auteur suggère implicitement.

⁹³ Et le sont aussi dans PASEC2014, par contre, les niveaux 7 & 8 restent absents des nouveaux tests.

déterminer une méthode pour que chaque pays puisse, par rapport à un standard qu'il juge pertinent, élaborer un outil de mesure incluant des indicateurs quantitatifs et qualitatifs, un ancrage entre les deux enquêtes ne nous était pas nécessaire. Précisons qu'au vu de ce qui précède, nous nous réjouissons de savoir que la CONFEMEN ait revu ses tests PASEC pour mesurer les compétences des élèves. Essentiellement, le fait que le test original de langue d'enseignement porte principalement sur la structuration de la langue paraissait peu pertinent, compte tenu des enjeux liés à l'alphabétisation, en lien avec la compréhension de textes écrits en priorité. En 2014, Altinok & Bourdon notaient en effet qu'

Aucune analyse des compétences évaluées pour les items n'a été effectuée par l'équipe du PASEC, ce qui a empêché par la suite un ajustement des items et d'obtenir ainsi des niveaux de compétence, à l'instar des évaluations internationales de type PISA. (p. 12)

Aussi imparfaite soit-elle, PASEC était la seule enquête nous permettant de calculer un IDEB durant la période Dakar, pour les pays de l'ASS ayant le français comme langue d'enseignement. Elle restait donc, à défaut de mieux, un outil utilisable. Comparativement, SACMEQ a proposé, dès son origine, une démarche très structurée (démarche dont PASEC2014 semble d'ailleurs s'être inspiré). Nous la détaillerons brièvement, avant de passer au calcul de l'IDEB à proprement parler.

2.4.3. IDEB POUR LES PAYS DE L'ASS PARTICIPANT AU SACMEQ

C'est à partir d'une enquête menée par les chercheurs Ross & Postlethwaite en 1990 au Zimbabwe qu'est né SACMEQ. En 1989, le Ministre zimbabwéen de l'Education et de la Culture et le Directeur de l'Institut International pour la Planification de l'Education (IIPE) se sont entendus pour évaluer la qualité de l'enseignement à l'école primaire de ce pays. Les chercheurs ont mobilisé des forces au sein même du ministère de l'éducation et, une fois l'enquête achevée, les intervenants locaux ont été désireux de poursuivre la recherche en l'élargissant à d'autres pays. L'idée fut donc de former du personnel local capable d'évaluer la qualité des systèmes éducatifs de la région en ayant un soutien de formation conjointement à l'expérimentation sur le terrain. La comparaison internationale avait pour but d'améliorer les conditions de scolarisation et, globalement, la qualité de chaque système éducatif prenant part à l'enquête internationale.

En septembre 1993, des responsables du ministère en charge de l'éducation au Zimbabwe, Zambie, Malawi, Tanzanie (et Zanzibar) et Swaziland préparent un projet commun pour piloter les systèmes éducatifs de leurs pays respectifs dans le but de répondre à l'objectif d'EPT formulé lors de la Conférence de Jomtien. Ainsi naît le SACMEQ. Le consortium a son siège à Harare (Zimbabwe) et est largement soutenu par les Pays-Bas, via l'IIPE. Le but de cette évaluation internationale est de renseigner les pays sur la qualité de leurs systèmes éducatifs, dans la perspective de prises de décisions politiques. Celles-ci seraient basées sur des indicateurs de performance au niveau des ressources

allouées à l'éducation (équipement, formation), de leur distribution (équité), des acquis scolaires (compétences en lecture et mathématiques) et du lien existant entre ces derniers et les ressources mises à disposition des écoles. Cette enquête sert de mesure à un moment clef de la scolarité : le passage possible vers le niveau CITE 2. Elle s'appréhende de manière longitudinale, puisque les pays concernés participent tous aux vagues successives.

Sept ministères de l'éducation participent à la première vague en 1994 et 1995 : Kenya, Malawi, Maurice, Namibie, Zanzibar, Zambie et Zimbabwe. Vingt mille enfants du degré 6, appartenant à mille écoles, sont alors interrogés. Cette première enquête portait uniquement sur la lecture. Elle était accompagnée de trois questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants et au chef d'établissement. La 2^e vague a eu lieu entre 2000 et 2004 et huit pays ont rejoint les sept pionniers : L'Afrique du Sud, le Botswana, le Lesotho, le Mozambique, les Seychelles, la Tanzanie et l'Ouganda. Quarante mille élèves, du même profil que ceux de la 1^{ère} vague, ont effectué le test de lecture auquel s'est ajouté un test d'arithmétique. Les enseignants ont également passé des tests en lecture et calcul. Enfin, la 3^e vague, entre 2006 et 2011, et la 4^e vague, de 2012 à 2014, concernent toujours ce groupe de 15 pays. Les calculs du MRC et du TCB ci-après utilisent les données de la 3^e vague, récoltées en septembre 2007.

Scores SACMEQ III (2007) Lecture – degré 6				
Pays	Moyenne	Ecart-Type	Elèves du 1er quartile par rapport à la moyenne (en %)	Elèves n'obtenant pas le MRC (en %)
Afrique du Sud	49,78	20,24	20,9	39,12
Botswana	57,38	17,50	22,8	17,30
Kenya	59,34	17,42	27,7	14,68
Lesotho	44,04	13,10	27,9	41,06
Malawi	38,18	9,90	19,1	59,04
Maurice	62,46	20,29	24,1	16,91
Mozambique	45,22	13,20	25,0	35,63
Namibie	51,16	16,09	21,0	25,43
Ouganda	46,54	14,66	30,4	35,54
Tanzanie	64,46	14,47	28,2	6,96
Seychelles	63,16	20,77	24,1	18,72
Swaziland	60,35	11,82	22,7	3,62
Zambie	38,33	13,62	21,6	63,49
Zanzibar	56,41	15,75	24,8	16,12
Zimbabwe	51,53	18,42	26,2	30,09
Moyenne des 15 pays	52,56		24,42	28,25

Tableau 40 : Proportion d'élèves du degré 6, 1^{er} quartile ou n'obtenant pas le MRC au test SACMEQ III, en lecture

En ce qui concerne les compétences en lecture, la différence de performance entre les 15 pays du groupe est assez marquée (tableau 40). La moyenne oscille entre 38,18 points pour le Malawi et 64,46 points pour la Tanzanie, soit une différence de 26,28 points. Comme en témoigne l'écart-type, la répartition des élèves autour de la moyenne peut également être très variable. La comparaison de la proportion d'élèves des 15 pays occupant le 1^{er} quartile et le groupe de ceux n'obtenant pas le MRC laisserait penser que les deux groupes recourent, à peu de choses près, les mêmes élèves. Or, en y regardant de plus près, on constate de grandes différences : le Malawi et la Zambie présentent un taux

inquiétant d'élèves (respectivement 59 % et 63,5%) n'ayant pas les compétences suffisantes pour une alphabétisation durable. Les élèves les plus faibles de ces pays ne gonflent pas pour autant le 1^{er} quartile. Ceci signifie que la faiblesse des acquis scolaires concerne aussi l'entier 2^e quartile, et même une part du 3^e. A l'autre extrémité, certains pays ont des résultats remarquables concernant la probabilité d'alphabétisation : le Swaziland (3,6%) et la Tanzanie (7%) présentent très peu d'élèves en situation inférieure au MRC, soit une très faible part de leur 1^{er} quartile. Pour illustrer ce contraste, regardons de plus près les distributions des scores pour deux pays : le Malawi et les Seychelles.

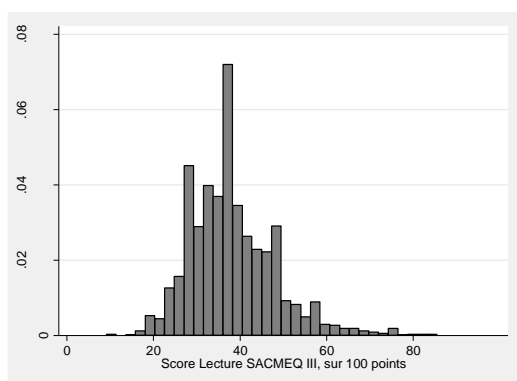


Figure 14 : Distribution des scores SACMEQ III en lecture, Malawi

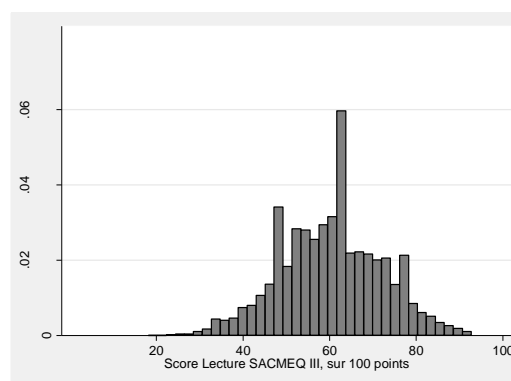


Figure 15 : Distribution des scores SACMEQ III lecture, Seychelles

On comprend d'emblée que la situation du Malawi (figure 14) est critique, puisque la moyenne du pays se situe en-dessous du MRC. Cela signale malheureusement que la majorité des élèves quittant l'école en fin de niveau CITE 1 risque une situation d'analphabétisme. A l'opposé, la courbe plutôt étalée vers la droite que présentent les Seychelles (figure 15) indique une situation évidemment favorable, avec à peine 20% des élèves au-dessous du seuil minimal de compétences. Au niveau des pays participant au SACMEQ, la Zambie partage le sort du Malawi, alors qu'à l'autre bout de l'échelle, la Tanzanie et Zanzibar, le Swaziland ainsi que le Kenya et Maurice obtiennent des scores proches de celui des Seychelles.

Scores SACMEQ III (2007) Mathématiques – degré 6				
Pays	Moyenne	Ecart-Type	Elèves du 1er quartile par	Elèves n'obtenant pas le MRC
Afrique du Sud	46,43	12,85	20,3	34,31
Botswana	49,36	11,45	28,3	21,28
Kenya	53,65	13,94	20,3	15,29
Lesotho	43,38	9,83	22,4	38,78
Malawi	37,73	8,84	33,3	64,97
Maurice	63,28	18,96	26,3	12,47
Mozambique	43,39	9,36	20,4	37,50
Namibie	42,78	10,59	26,5	44,80
Ouganda	43,37	10,80	25,3	41,15
Tanzanie	54,00	11,83	20,9	10,06
Seychelles	54,02	13,34	19,6	15,12
Swaziland	50,94	9,36	24,6	11,68
Zambie	37,14	9,18	19,7	67,36
Zanzibar	45,29	9,19	29,6	29,62
Zimbabwe	48,58	13,65	29,1	29,11
Moyenne des 15 pays	47,56		24,44	31,57

Tableau 41 : Proportion d'élèves du degré 6, 1^{er} quartile ou n'obtenant pas le MRC au test SACMEQ III, en mathématiques

En ce qui concerne les mathématiques (tableau 41), on retrouve la Zambie et le Malawi en posture difficile. A l'inverse, les pays les plus performants en lecture sont aussi parmi les meilleurs en mathématiques. Toutefois, on constate que les compétences moyennes des 15 pays sont plus faibles en mathématiques qu'en lecture, avec une différence de 5 points. L'écart entre la proportion d'élèves du 1^{er} quartile et celle des élèves n'obtenant pas le MRC est également légèrement plus marquée en mathématiques (+7,12%) qu'en lecture (+3,91%).

On le voit ici, l'observation du MRC se montre très utile pour appréhender, de manière instantanée, la situation des élèves les plus faibles. En revanche, l'observation de la moyenne ne permet pas de comprendre la situation des élèves les plus exposés à l'analphabétisme à moins, bien entendu, qu'elle soit elle-même inférieure au MRC. Le 1^{er} quartile n'est pas non plus pertinent à ce sujet. En ce sens, le MRC, lié à des compétences jugées comme minimales, a l'avantage de chiffrer clairement les faiblesses de certains systèmes éducatifs face à leur mission d'alphabétisation de tous. Cet indicateur semble donc pertinent pour servir de base au calcul d'une probabilité d'alphabétisation des adultes. Nous l'utiliserons donc pour le calcul de l'IDEB, à partir du MRC, pour les pays du groupe SACMEQ.

Certaines données n'étaient pas disponibles pour quatre pays du groupe SACMEQ. Le taux de survie a été, pour quelques pays, estimé d'après des données précédant et suivant l'année 2007, année de passation des tests du SACMEQ III. La mise en relation des compétences en termes d'acquis scolaires, avec le MRC et le taux de survie au degré 6 rendent compte à la fois des dimensions qualitative et quantitative du système scolaire de dix pays sur quatorze en 2007. Les indicateurs de chances d'accès (effectifs scolarisés), de survie, ainsi que les chances de réussite (IDEB) sont réunis dans le tableau 42.

Pays	Elèves obtenant le MRC dans la langue d'enseignement (en %)	Elèves obtenant le MRC en mathématiques (en %)	MRC global (moyenne langue d'enseignement & mathématiques / 100)	Effectifs scolarisés au degré 6 en 2007	Taux de survie au degré 6, sans redoublement, en 2007 (source ISU)	IDEB calculé à partir du Taux de Survie
Afrique du Sud	60,88	65,69	0,633	1001687	n.d.	n.d.
Botswana	82,70	78,72	0,807	44113	92,97	75,0%
Kenya	85,32	84,71	0,850	746107	n.d.	n.d.
Lesotho	58,94	61,22	0,601	48066	64,83	38,9%
Malawi	40,96	35,03	0,380	248503	59,87	22,7%
Maurice	83,09	87,53	0,853	23897	97,25	83,0%
Mozambique	64,37	62,50	0,634	363230	43,31	27,5%
Namibie	74,57	55,20	0,649	51931	82,56	53,6%
Ouganda	64,46	58,85	0,617	761212	37,81	23,3%
Tanzanie	93,04	89,94	0,915	1151732	73,91	67,6%
Seychelles	81,28	84,88	0,831	1577	n.d.	n.d.
Swaziland	96,38	88,32	0,924	29397	71,70	66,2%
Zambie	36,51	32,64	0,346	335742	77,66	26,9%
Zimbabwe	69,91	70,89	0,704	n.d.	n.d.	n.d.
Moyenne des pays	71,75	68,43	0,701		70,19	48,5%

Tableau 42 : Calcul de l'IDEB pour 15 pays d'Afrique Subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ III

Les constatations suivantes se dégagent :

- la moyenne de ce groupe, au niveau des compétences en langue d'enseignement et mathématiques, dépasse largement le MRC (0,701)
- tous pays confondus, ceci signifie que parmi les élèves scolarisés au niveau CITE 1, sept sur dix seront alphabétisés en quittant l'école à la fin de l'école primaire
- le taux de survie moyen pour les dix pays documentés à ce sujet est de 70,19%, sept élèves sur dix arrivent au terme de leur scolarité primaire sans redoubler (donc logiquement, sans avoir de difficulté particulière)
- mais en réalité, sur dix élèves qui entrent à l'école primaire en 2007, sept la terminent et sur ces sept, environ cinq ont les compétences de base en lecture et mathématiques pour se débrouiller dans la vie courante. Nous calculons donc un IDEB de 48,5%, probabilité pour les enfants de ce groupe de pays d'être alphabétisés en fréquentant le niveau CITE 1 jusqu'au degré 6

En regardant de plus près le tableau 42, il est évident que ces moyennes ne traduisent pas des réalités forcément contrastées entre pays. Sachant que la Zambie et le Malawi faisaient exception au niveau des compétences acquises à l'école, on aurait pu s'attendre à ce que ces deux pays garantissent un taux de survie dans leur système (respectivement 59,87 et 77,66) moins proche de la moyenne du groupe. Ceci signifie donc que le problème pour ces pays ne réside pas dans l'accès à l'éducation (TBS de respectivement 152,6 et 125,7 en 2007) et peu dans la survie à l'école. En revanche, les chances de réussite sont extrêmement réduites et clairement, l'école ne remplit pas ici son rôle d'alphabétisation, puisque seuls deux à trois enfants sur dix ont des chances d'apprendre à lire et calculer à l'école primaire. On constate un taux de survie est extrêmement réduit en Ouganda : 37,81. A peine quatre enfants sur dix peuvent espérer arriver au terme de l'école primaire, même si le TBS de ce pays en 2007 était de 111,7%. Pourtant, un taux de survie élevé est tout à fait compatible avec de bons résultats en termes d'alphabétisation : le Botswana garantit l'alphabétisation au degré 6 pour trois quarts des enfants, cette proportion monte à 83% pour Maurice. La Tanzanie, qui scolarise une masse impressionnante d'élèves, en perd par contre plus d'un quart en cours du niveau CITE 1. Mais en revanche, ceux qui restent sont quasiment certains d'être alphabétisés durablement. C'est aussi le cas au Swaziland, mais dans ce pays, la masse d'enfants à scolariser est cinq fois plus faible qu'en Tanzanie.

L'analyse de l'IDEB présentée pour le SACMEQ permet de dégager des résultats contrastés et plusieurs pays montrent qu'il est possible, en ASS, d'alphabétiser durablement. On ne peut malheureusement pas en dire autant pour les pays du groupe PASEC dont les résultats, nous allons le voir, sont plutôt inquiétants.

2.4.4. IDEB POUR LES PAYS DE L'ASS PARTICIPANT AU PASEC

En 1990, Alain Mingat et Jean-Pierre Jarousse, chercheurs à l'IREDU-CNRS⁹⁴ proposent la méthode d'analyse du PASEC. Initialement, cette enquête répondait à la volonté des principaux acteurs du développement de l'éducation dans les pays francophones de l'ASS d'observer l'objectif d'EPT en se dotant d'un instrument de mesure de la qualité des apprentissages. L'impulsion est donnée lors de la Conférence Mondiale sur l'Education de Jomtien (Thaïlande), en mars 1990. C'est en juillet de la même année que la CONFEMEN, lors de sa 42^e session ministérielle à Bamako (Mali), décide de créer ce programme d'évaluation (la CONFEMEN se donne ainsi un rôle précis, devient un acteur dans la coresponsabilité du développement).

En 20 années, le programme PASEC a constitué trois types d'évaluations complémentaires :

1. Les évaluations diagnostiques permettant d'évaluer la qualité de la scolarisation au cycle primaire par des tests d'acquis scolaires aux degrés 2 et 5
2. Les suivis de cohorte, qui mettent en évidence la capacité de rétention des systèmes éducatifs, leur usage du redoublement et l'impact de ce dernier sur l'abandon en cours de degré CITE 1
3. Les évaluations thématiques qui renseignent sur un aspect précis du système éducatif, comme le profil des enseignants, par exemple (Bernard & al. 2005)

L'évaluation diagnostique exploitée pour cette recherche est basée à l'origine sur les objectifs des *curricula* du Cameroun, du Sénégal, de la Côte d'Ivoire et du Burkina Faso. La synthèse de ceux-ci a été opérée par l'INEADE⁹⁵. Les trois objectifs poursuivis étaient :

- Identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux, en procédant à des enquêtes par échantillonnage dans les écoles, puis en effectuant des comparaisons à l'échelle nationale et internationale
- Développer dans chacun des Etats participants, une capacité interne et permanente d'évaluation de leur système éducatif
- Diffuser les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés, de même que les résultats obtenus

La 1^{ère} vague des évaluations diagnostiques de PASEC débute en 1991. PASEC I (1991-1993) concerne le Congo, Djibouti, le Mali (1991 à 1993), puis se poursuit avec le Sénégal et la République Centrafricaine entre 1993 et 1996 (PASEC II). Entre 1995 et 1996, Le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Cameroun sont testés (PASEC III), puis, entre 1996 et 1998, Madagascar la Mauritanie et le Tchad (PASEC IV). La 2^e vague couvre les années 2001 à 2008. Elle débute entre 2001 et 2003 (PASEC VI) avec le Congo, puis concerne, entre 2003 et 2008 (PASEC VII) le Bénin, le Cameroun, Madagascar, la Mauritanie et le Tchad. Entre 2005 et 2008, PASEC VIII touche le Burkina Faso, le Congo à nouveau, le Gabon, Maurice et le

⁹⁴ IREDU : Institut de recherche en éducation, Université de Bourgogne

⁹⁵ Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation, Dakar, Sénégal

Niger. Finalement, PASEC IX (2008-2010) se penche sur le Burundi, la Côte d'Ivoire, les Comores et le Liban. PASEC X (2009-2010) inaugure la 3^e vague qui évalue le Tchad et le Togo et la République Démocratique du Congo. Cette vague intègre également, depuis 2010, les pays asiatiques (Laos, Vietnam, Cambodge). PASEC2014, dont le contenu des questionnaires a été entièrement révisé, vient de publier les résultats de la dernière phase de test pour dix pays : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo (CONFEMEN-PASEC 2015).

A l'origine, l'objectif des évaluations diagnostiques du PASEC était de permettre une mesure de la « valeur ajoutée » sur une année scolaire, aux degrés 2 ou 5 du niveau CITE 1, dans un pays donné. Les domaines testés étaient la langue d'enseignement (généralement le français, mais aussi l'anglais ou l'arabe selon les pays) et les mathématiques. Ainsi, le but premier de cette enquête n'était pas de mesurer le degré de maîtrise des objectifs du programme à un degré donné, mais les items proposés devaient pouvoir mettre en évidence l'évolution des compétences des élèves entre le début et la fin d'une même année scolaire⁹⁶. De plus, ils devaient pouvoir être analysés en isolant des variables de contexte, afin d'identifier les déterminants des apprentissages. L'enquête consistait donc en un pré-test, administré en début d'année scolaire, et un post-test, proposé en fin de cette même année. Outre le test diagnostique, un questionnaire permettant de décrire le contexte d'acquisition des compétences était donné aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'établissement. Ce protocole permettait de travailler sur trois niveaux de variables : les variables liées à l'élève, celles liées à la classe et, finalement, à l'établissement. Une fois l'enquête effectuée, l'analyse devait pouvoir mettre en évidence :

- l'effet net des variables scolaires et extrascolaires
- la relation entre les coûts et les effets attendus dans le but de déterminer des modèles d'école efficaces et peu coûteux

Pour ce qui nous concerne, il était logique de ne retenir, pour cette recherche, que le post-test du degré 5 du niveau CITE 1, dans la mesure où c'est celui qui se rapproche le plus dans le temps des tests SACMEQ, administrés au degré 6. Les deux enquêtes testent les acquis scolaires de base au plus près de la fin de l'école primaire. Les données du PASEC pour les pays ayant participé à la 2^e vague de test étaient disponibles pour effectuer le calcul de l'IDEB. Ces enquêtes diagnostiques ont été effectuées de 2004 à 2009. Des données les plus récentes, utilisées pour le Tchad, concernent la 3^e vague et datent de 2010.

⁹⁶ On comprend mieux, à partir de ce choix méthodologique, pourquoi le PASEC n'est pas construit comme le SACMEQ, dans la perspective de mesurer les compétences progressives et nécessaires à une alphabétisation. PASEC2014 a changé d'optique, renonçant au principe de valeur ajoutée entre début et fin d'année scolaire.

Il faut préciser ici que cinq pays de ce groupe proposaient alors des évaluations dans 2 langues : le Cameroun, le Tchad, Madagascar, la Mauritanie et Maurice⁹⁷. Le Cameroun et le Tchad proposent une scolarisation selon deux sous-systèmes : l'un où la langue d'enseignement est le français, l'autre l'anglais, respectivement l'arabe. Dans son rapport de 2007 le Cameroun précise :

On note que près de la moitié des enfants anglophones parlent anglais à la maison contre moins de 30 % parlant français à la maison dans les deux échantillons. La proportion d'élèves des échantillons parlant le français à la maison a chuté entre 1996 et 2005, ce qui conforte l'hypothèse de public scolarisé très différent entre les deux évaluations (CONFEMEN-PASEC, octobre 2007, p. 64).

Madagascar et la Mauritanie ont également deux langues étrangères enseignées, mais au sein d'un même système. Pour Madagascar, le français est la langue d'enseignement dès le degré 3 du niveau CITE 1, quand le malgache, langue de culture considérée comme essentielle au pays, est utilisé en début de scolarité : « les enseignements sont actuellement donnés en malgache pour les deux premières années du cycle primaire, le français n'intervenant comme langue d'enseignement qu'à partir de la 3ème année. » (CONFEMEN-PASEC janvier 2008, p. 23). Quant à la Mauritanie, elle a réformé son système en 2004. Auparavant, il y avait une filière arabophone et une filière bilingue arabe-français. Actuellement,

Le français est enseigné en tant que discipline à partir de la 2ème année et devient langue d'enseignement pour les mathématiques en 3ème année et pour l'étude du milieu en 5ème année. La principale conséquence est donc l'instauration d'un bilinguisme arabe-français dans l'ensemble du système éducatif. (CONFEMEN-PASEC, février 2006, p. 28)

Les autres pays (Burundi, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Congo-Brazzaville, Comores, Gabon, Sénégal) utilisent le français comme langue d'enseignement et ce, même si ce n'est pas la langue parlée par les élèves avant leur entrée à l'école, ni même à domicile par la suite. Ce choix engendre inévitablement des inégalités de chance de réussite dès le début des apprentissages. Elles sont liées à la maîtrise de la langue en tant que discipline enseignée, mais aussi au fait que la langue d'enseignement donne accès aux autres disciplines, tels les mathématiques, qui s'appuient sur cette langue, soit oralement, soit par écrit⁹⁸. En ce sens, ce qui nous intéressait le plus dans les tests liés à la maîtrise de la langue était bien la compréhension de textes écrits, telle qu'appréhendue par SACMEQ. Toutefois, nous l'avons vu, le nombre d'items liés à la lecture dans PASEC étant limité (17) et la construction même de ceux-ci étant peu à même de nous renseigner réellement sur les compétences des élèves à ce sujet. Nous avons donc préféré utiliser tous les items comparables dans le temps pour calculer les scores. A défaut d'être comparables avec SACMEQ, ils reflètent tout de même la réalité des compétences acquises par rapport à un *curriculum* déterminé, même s'il n'est pas idéal, et permet donc de mesurer les acquis scolaires.

⁹⁷ Non retenu dans le groupe PASEC pour les raisons évoquées au chapitre 2.4.2

⁹⁸ Cette remarque vaut également pour SACMEQ, pour rappel, voir chapitre 1.3.2

Dans un premier temps, les scores ont été appréhendés par quartile, de manière à avoir une vue traditionnelle des résultats⁹⁹. Constatant alors que pour les pays testés, la moyenne s'avérait le plus souvent inférieure au MRC (ceci est particulièrement inquiétant) il était inutile, comme nous l'avons fait pour SACMEQ, de comparer le MRC à la proportion d'élèves du premier quartile. A l'évidence, les élèves en difficulté se situaient bien en-deçà de cette limite. Le pourcentage d'élèves n'obtenant pas le MCR a donc été comparé au nombre d'élèves se situant en-dessous de la moyenne du pays, de façon à rendre compte de l'étendue du risque d'analphabétisme (tableau 43).

Scores post-test PASEC 2e vague - Langue d'enseignement – degré 5					
Pays	Année	Moyenne	Ecart-Type	Elèves plus faibles que la moyenne (en %)	Elèves n'obtenant pas le MRC (en %)
Bénin	2006	28,18	16,70	55,51	81,84
Burkina Faso	2007	32,96	15,67	57,24	69,61
Burundi	2009	39,80	15,77	52,58	52,58
Cameroun - anglais	2006	46,73	16,96	55,07	39,64
Cameroun - français	2006	47,75	18,70	55,13	36,35
Comores	2009	29,98	15,79	59,69	75,37
Congo-Brazzaville	2007	33,85	19,54	58,09	68,34
Côte d'Ivoire	2009	32,27	16,43	57,16	69,91
Gabon	2006	49,96	17,68	50,17	27,86
Madagascar - français	2005	32,45	12,43	55,92	74,17
Madagascar - malagasy	2005	51,61	16,04	48,09	21,30
Mauritanie - arabe	2004	30,23	17,54	51,35	72,97
Mauritanie - français	2004	20,91	13,28	58,03	90,09
Sénégal	2007	35,20	15,70	58,22	64,91
Tchad - arabe	2010	42,54	18,49	50,94	44,03
Tchad - français	2010	35,07	21,23	61,19	65,41
Moyenne des 16 pays / sous-systèmes		36,84		55,27	59,65

Tableau 43 : Proportion d'élèves du degré 5 n'obtenant pas le MRC au post-test PASEC 2^e vague en langue d'enseignement

D'emblée, on constate de grandes différences entre les pays. Seuls le Cameroun (46,73/100 et 47,75/100), le Gabon (49,96/100) et Madagascar (seulement pour la langue locale avec un score moyen de 51,61) présentent des situations acceptables avec une proportion de 60 à 80% d'élèves au-dessus du MRC. Une représentation graphique de quelques résultats permet de visualiser combien les résultats peuvent être extrêmes (figures 16 & 17).

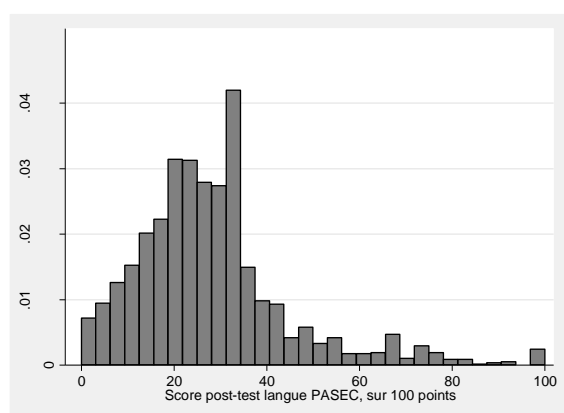


Figure 16 : Distribution des scores PASEC en langue d'enseignement, Bénin 2006

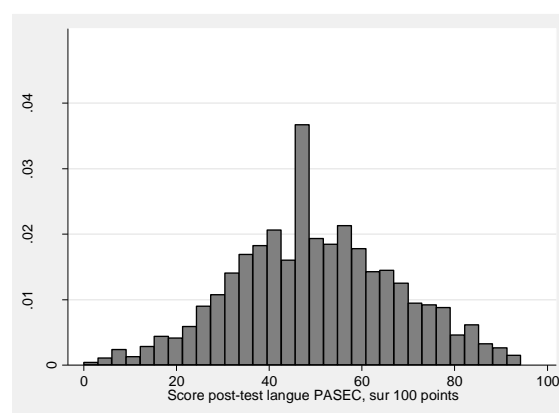


Figure 17 : Distribution des scores PASEC en langue d'enseignement, Gabon 2006

⁹⁹ Annexe N : tableau complet

Le Gabon présente une courbe d'allure normale, quoiqu'assez aplatie, comme l'atteste l'écart-type. Le MRC de 27,86 montre qu'un peu plus du quart des élèves n'a pas atteint le seuil minimal pour des acquis en langue française, signe d'alphabetisation fragile. En ce qui concerne le Bénin, la situation est pour le moins catastrophique, puisque la moyenne du pays est seulement de 28,18 points sur 100 et que plus de la moitié des élèves se situent en-dessous de cette moyenne. Ils sont même plus de huit sur dix à ne pas obtenir le MRC. Si l'on considère la moyenne obtenue à ce post-test par les seize pays et sous-systèmes (36,84), seuls le Cameroun et le Gabon obtiennent une moyenne supérieure au MRC. C'est aussi le cas pour Madagascar, si l'on considère uniquement la langue malgache et le Tchad pour le sous-système arabe.

Il est intéressant d'observer de plus près le cas de Madagascar qui propose l'enseignement en langue locale d'abord, puis introduit le français par la suite. Cette manière d'appréhender l'enseignement répond à la préoccupation des Nations Unies, déjà évoquée précédemment : « l'enseignement par immersion dans la langue dominante entraîne les plus mauvais résultats sur le plan éducatif, tant au niveau académique que linguistique, et mène souvent à l'échec. » (ONU, mai 2005, para. 6). S'il faut préciser que les tests en français et malgache ne sont pas une traduction l'un de l'autre, le niveau de compétences nécessaire pour réaliser ceux-ci peut être considéré comme identique. Le genre de questions est similaire, les items présentent des parallélismes.

Comme le montrent les chiffres du tableau 43 et les figures 18 & 19, les élèves malgaches présentent de meilleures compétences en langue locale qu'en langue d'enseignement. Consécutivement, les notions de base en mathématiques (également enseignées en langue locale durant les deux premières années d'école) et l'ancrage des compétences dans cette discipline devraient s'en trouver renforcées. C'est bien le cas si l'on considère au tableau 44 le score moyen des mêmes élèves en mathématiques (52,56 / 100).

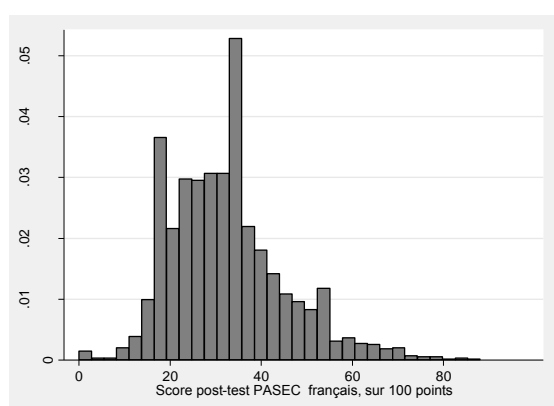


Figure 18 : Distribution des scores PASEC en langue française, Madagascar 2005

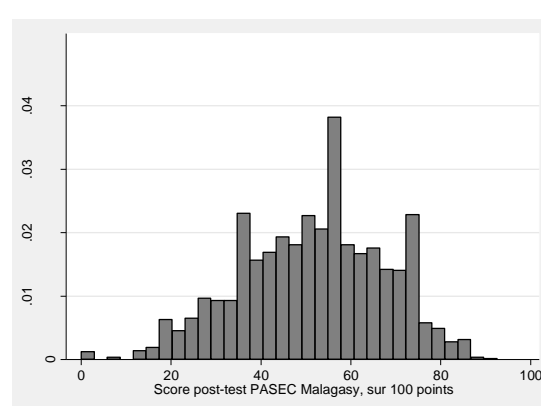


Figure 19 : Distribution des scores PASEC en langue malgache, Madagascar 2005

En contraste, le cas de la Mauritanie, offrant elle aussi un système bilingue, se présente à l’opposé de Madagascar (mais il est vrai que ce pays doit surmonter un problème reconnu au niveau de la qualité de son enseignement). Le faible score moyen en mathématiques (22,85/100) ainsi que le très faible nombre d’élèves obtenant le MRC (3/10 en arabe, 1/10 en français, 1,5/10 en mathématiques) est alarmant et montre que le problème de la pauvre qualité du système éducatif est indépendant du choix de travailler avec deux langues d’enseignement. Le rapport de ce pays mentionne d’ailleurs qu’

Il convient ici d’être prudent dans les interprétations, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d’abord, on sait que la mise en œuvre rapide d’une réforme d’envergure comme celle qu’a connue le système éducatif mauritanien peut perturber son bon fonctionnement dans les premiers temps. Néanmoins, comme nous l’avons vu, en 1998, avant la réforme, les résultats obtenus étaient déjà particulièrement préoccupants. Il serait donc pour le moins abusif d’attribuer les résultats de 2004 aux seules réformes entreprises. Le système éducatif mauritanien connaissait d’importants problèmes de qualité de l’enseignement avant la mise en place des réformes (bilinguisme et programme). Sans doute ces réformes ont accentué ces problèmes, comme les tendances observées le laissent entrevoir, mais elles n’en sont manifestement pas la source. (CONFEMEN-PASEC, février 2006, p. 28)

Scores post-test PASEC Mathématiques – degré 5					
Pays	Année	Moyenne	Ecart-Type	Elèves plus faibles que la moyenne (en %)	Elèves n’obtenant pas le MRC (en %)
Bénin	2006	32,64	17,42	56,66	68,90
Burkina Faso	2007	39,02	16,12	51,28	51,28
Burundi	2009	44,95	18,07	51,81	41,19
Cameroun	2006	46,17	16,89	51,38	40,50
Comores	2009	33,17	15,97	57,48	68,69
Congo-Brazzaville	2007	36,30	18,13	57,93	63,53
Côte d’Ivoire	2009	27,50	12,17	47,99	82,97
Gabon	2006	44,19	13,80	50,23	37,27
Madagascar	2005	52,56	16,23	53,18	18,61
Mauritanie	2004	22,85	15,98	59,35	84,01
Sénégal	2007	41,56	16,31	50,81	44,91
Tchad	2004	37,36	19,69	65,41	56,85
Moyenne des 12 pays		38,19		54,46	54,89

Tableau 44 : Proportion d’élèves du degré 5 n’obtenant pas le MRC au post-test PASEC 2^e vague en mathématiques

Les résultats en mathématiques du même groupe de pays sont très proches de ceux observés en langue d’enseignement (tableau 43). On ne note pas de nette différence entre les compétences scientifiques et linguistiques et cela est logique dans la mesure où les mathématiques sont expliquées dans la langue d’enseignement. Là également, le Cameroun (46,17/100), le Gabon (44,19/100), Madagascar (52,56/100) et Maurice (47,07/100) présentent des scores moyens acceptables, rejoints par le Burundi (44,95/100). La part des élèves de ces pays obtenant le MRC varie de 58% à 81%. Madagascar fait largement course en tête et pourtant, les indicateurs nécessaires au calcul de l’IDE et de l’IDEA de ce pays ne reflétaient pas forcément une situation plus envieuse que celle de la Mauritanie qui présente des résultats scolaires inquiétants (figures 20 & 21).

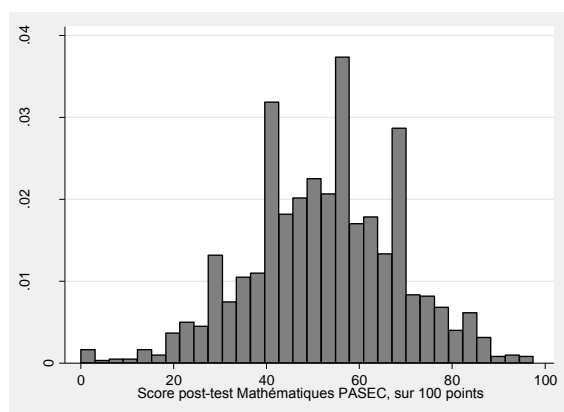


Figure 20 : Distribution des scores PASEC en mathématiques, Madagascar 2005

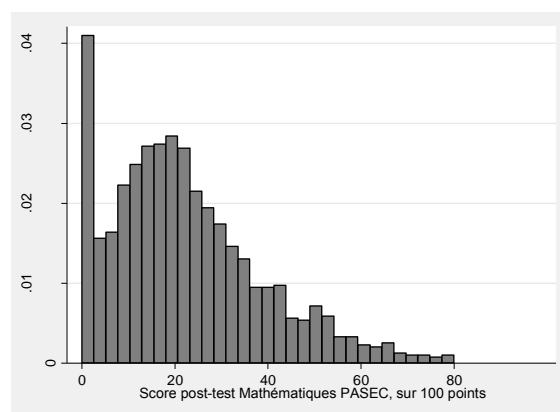


Figure 21 : Distribution des scores PASEC en mathématiques, Mauritanie 2004

Ces constatations faites au niveau du MRC seul, nous avons procédé au calcul de l'IDEB. Dans le cas du Gabon, le taux de survie au degré 5 n'était pas disponible. Nous avons donc, en lieu et place, reconstitué un TNS (que l'on ne trouve pas non plus par degré de scolarisation dans les bases de données mondiales) à partir des effectifs scolarisés au degré 5, l'année du test PASEC, en soustrayant le nombre de redoublants cette même année. Les constatations suivantes se dégagent (tableau 45) :

Pays	Année	Elèves obtenant le MRC en langue d'enseignement (en %)	Elèves obtenant le MRC en mathématiques (en %)	MRC global (moyenne langue d'enseignement & mathématiques / 100)	TNS au degré 5 (calculé)	Taux de survie au degré 5 (données ISU)	IDEB calculé à partir du TNS	IDEB calculé à partir du Taux de Survie
Bénin	2004/2005	18,16	31,10	0,246		66,67		16,4%
Burkina Faso	2006/2007	30,39	48,72	0,396		79,61		31,5%
Burundi	2006/2007	47,42	58,81	0,531		64,68		34,4%
Cameroun	2004/2005	62,01	59,50	0,608		81,77		49,7%
Comores	2008/2009	24,63	31,31	0,280	78,51		22,0%	
Congo-Brazzaville	2004/2005	31,66	36,47	0,341		73,25		25,0%
Côte d'Ivoire	2008/2009	30,09	17,03	0,236		66,06		15,6%
Gabon	2005/2006	72,14	62,73	0,674		72,30		48,8%
Madagascar	2004/2005	52,27	81,39	0,668		42,47		28,4%
Mauritanie	2003/2004	18,47	15,99	0,172		52,88		9,1%
Sénégal	2006/2007	35,09	55,09	0,451		70,94		32,0%
Tchad	2009/2010	45,28	43,15	0,442		36,51		16,1%
Moyenne des 12 pays		39,80	46,14	0,430		64,29		27,4%

Tableau 45 : IDEB pour 12 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC

- la moyenne de ce groupe, au niveau des compétences en langue d'enseignement et mathématiques, dépasse légèrement le MRC (0,430)
- tous pays confondus, plus de la moitié des élèves n'obtiennent pas 40% de réponses correctes dans les deux disciplines, ce qui signifie que six enfants sur dix effectivement scolarisés sont en situation d'analphabétisme potentiel, malgré un minimum officiel de cinq années d'école primaire suivies
- malgré l'effort de scolarisation consenti depuis Dakar (qui se traduit pour ce groupe de pays par un TNS moyen, au niveau CITE 1, de 62,2%) non seulement presque quatre enfants sur dix en âge d'être scolarisé au degré 5 (taux de survie de 64,3%) ne le sont pas, mais sur les six ou sept qui le sont, seuls deux à trois sont effectivement alphabétisés. A peine un peu plus d'un quart

des enfants de ce groupe de pays peut espérer obtenir de manière durable des compétences en langue d'enseignement et en mathématiques, utiles pour la vie courante. Telle est la signification d'un IDEB calculé de 27,4%, représentant la probabilité pour les enfants de ce groupe de pays, d'être alphabétisé.

Le taux de survie varie de 36,51 (Tchad) à 81,77 (Cameroun). Comme toujours, les réalités sont très différentes selon les pays et ce, indépendamment de la masse d'enfants scolarisés, qui varie de 15'152 pour les Comores à presque 422'000 pour le Cameroun dans les années testées. Ce ne sont pas forcément les pays dont taux de survie est faible qui affichent les meilleures compétences : le Cameroun obtient un MRC moyen de 0,608, tout en scolarisant huit élèves sur dix de la classe d'âge concernée. Comparativement au niveau quantitatif, le Burkina Faso présente un profil proche (79,61% de taux de survie), mais avec deux fois moins d'élèves à scolariser et pour un MRC de 0,246 seulement. Au niveau qualitatif, Madagascar, nous l'avons dit, obtient des résultats supérieurs au Cameroun (MRC = 0,668), mais avec un taux de survie de 42,47 pour une population en âge d'être scolarisée de taille similaire : même qualité, moindre quantité. Quant au Burundi, il obtient un MRC de 0,531, mais trois à quatre élèves en âge d'être scolarisés au degré 5 ne le sont pas et les redoublants représentant 38% des effectifs, taux le plus élevé du groupe qui présente une moyenne de 21%. Ceci donne des indications inquiétantes sur la question des chances de réussite dans ce pays qui semblerait fonctionner, au vu de ce qui précède, de manière sélective : problème au niveau de la survie, usage sélectif du redoublement et résultats assurant une alphabétisation stable pour un peu plus de la moitié des élèves effectivement scolarisés.

L'exemple du Burundi montre qu'il faut rester prudent dans l'interprétation du MRC, que celui-ci ne peut pas être observé indépendamment d'autres facteurs, au risque de jeter un voile sur les inégalités produites à l'intérieur même d'un système éducatif et que les données quantitatives reflètent. L'IDEB, en revanche, semble être un indicateur plus pertinent : lu comme une probabilité de réussite pour les élèves scolarisés sans redoublement et se présentant au seuil du passage vers le niveau CITE 2, il devrait avoir une fonction pronostique, faisant réfléchir à la fois aux chances d'accès, de survie et de réussite, au niveau CITE 1. Si l'on observe les pourcentages affichés, la probabilité d'être alphabétisé va de 9,1% (Mauritanie) à 49,7% (Cameroun) pour une moyenne de ce groupe de pays de 27,4%, ce qui est excessivement faible comparé au groupe SACMEQ préalablement analysé et présentant une probabilité moyenne d'alphabétisation de 48,5%.

Il reste maintenant à faire le lien entre l'IDEA et l'IDEB pour situer à la fois quantitativement et qualitativement les pays d'ASS face à l'objectif d'EPU, durant la période Dakar.

2.4.5. L'IDEC: INDICE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION COMBINÉ OU LA RELATION ENTRE L'IDEA ET L'IDEB

L'indice de développement de l'éducation combiné (IDEC) constitue la troisième étape de notre réflexion sur la mesure quantitative et qualitative de l'éducation dans les pays de l'ASS. A partir de l'IDEA, calculé par périodes de cinq ans et l'IDEB, obtenu à l'aide des scores au PASEC ou SACMEQ et des taux de survie ou taux net de scolarisation aux degrés 5 ou 6, il a été possible de représenter graphiquement l'IDEC de douze pays du groupe PASEC et de dix pays du groupe SACMEQ (l'IDEB n'a pas pu être calculé pour le Kenya et l'Afrique du Sud, tandis que les Seychelles et le Zimbabwe n'ont pas de données pour le calcul de l'IDEA et de l'IDEB). Pour certains pays, les données complètes manquaient pour la période à laquelle les tests de compétences scolaires ont été administrés. C'est le cas du Gabon, de Maurice, de la Tanzanie et du Malawi. Pour ces pays, le calcul possible pour la période de cinq ans précédente ou suivante a été retenu, de manière à pouvoir conserver un maximum de pays dans l'échantillon. Le tableau 46 réunit toutes les données disponibles.

Pays Groupe PASEC	Année	IDEA (2005-2009)	IDEB	Pays Groupe SACMEQ	IDEA (2005-2009)	IDEB
Gabon (IDEA 2000-2004)	2005/2006	0,811	0,488	Maurice (IDEA 2010-2013)	0,978	0,830
Cameroun	2004/2005	0,760	0,497	Botswana	0,873	0,750
Burundi	2006/2007	0,752	0,344	Tanzanie (IDEA 2010-2013)	0,839	0,676
Sénégal	2006/2007	0,711	0,320	Swaziland	0,802	0,662
Burkina Faso	2006/2007	0,693	0,315	Namibie	0,842	0,536
Madagascar	2004/2005	0,700	0,284	Lesotho	0,706	0,389
Côte d'Ivoire	2008/2009	0,821	0,156	Ouganda	0,821	0,233
Congo-Brazzaville	2004/2005	0,704	0,250	Mozambique	0,714	0,275
Bénin	2004/2005	0,651	0,164	Malawi (IDEA 2010-2013)	0,737	0,227
Mauritanie (IDEA 2000-2004)	2003/2004	0,702	0,091	Zambie	0,683	0,269
Tchad (IDEA 2010-2013)	2009/2010	0,615	0,161	Afrique du Sud	0,878	
Comores	2008/2009		0,220	Kenya	0,834	
Moyenne des 11 pays		0,720	0,279	Moyenne des 10 pays	0,800	0,485

Tableau 46 : IDEA et IDEB de 22 pays d'Afrique subsaharienne entre 2004 et 2010 (PMA en gras)

Réunir un indice quantitatif, l'IDEA, relatant les différentes dimensions attendues pour 2030¹⁰⁰ et un indice permettant de cibler plus précisément la performance d'un système éducatif à garantir une alphabétisation de base pour sa population (IDEB) permet de mettre en évidence plusieurs aspects intéressants. Sans surprise, tous les pays sont plus performants au niveau quantitatif que qualitatif. Pour le groupe PASEC, dix pays sur douze entrent dans la catégorie « IDEA BAS », contre quatre sur dix pour le groupe SACMEQ. Mais cet indice, bien que beaucoup plus complet que l'IDE, peut également tromper sur la performance d'un système.

¹⁰⁰D'après les cibles de Muscat 2014

Deux pays du PASEC ont en effet un IDEA supérieur à 0,8 entrant donc dans la catégorie moyenne, ce qui laisse présager de très bonnes dispositions pour réaliser l’EPT. Ce ne sont pas des PMA. La mise en relation de l’IDEA avec l’IDEB pour ces deux pays reflète en réalité deux situations contrastées : la Côte d’Ivoire, avec un IDEA de 0,821, n’alphabétiserait que quinze à seize enfants sur cent entrés à l’école. Comparativement, le Cameroun qui a un IDEA plus faible (0,760), garantit presque l’alphabétisation à un enfant sur deux, pour une population à scolariser de même volume.

Dans le groupe SACMEQ, l’Ouganda présente un profil similaire à la Côte d’Ivoire (IDEA de 0,821 et IDEB de 0,233), mais ce pays fait partie des PMA. Mais il est important de souligner qu’un pays non-PMA ne garantit pas pour autant un système éducatif efficace : Le Burundi, le Sénégal, le Burkina Faso, Madagascar et la Tanzanie font mieux que la Côte d’Ivoire, le Congo, le Swaziland et la Namibie. Comme le montre la figure 22, le groupe SACMEQ présente une plus grande amplitude de résultats que le groupe PASEC. La situation par rapport à l’indice IDEA est assez homogène : seule Maurice se détache, avec une avance de 0,363 points pays rapport au Tchad. Par contre, pour l’IDEB, le différentiel entre Maurice et la Zambie est de 0,428, tandis que dans le groupe PASEC 0,261 points séparent le Gabon et le Tchad.

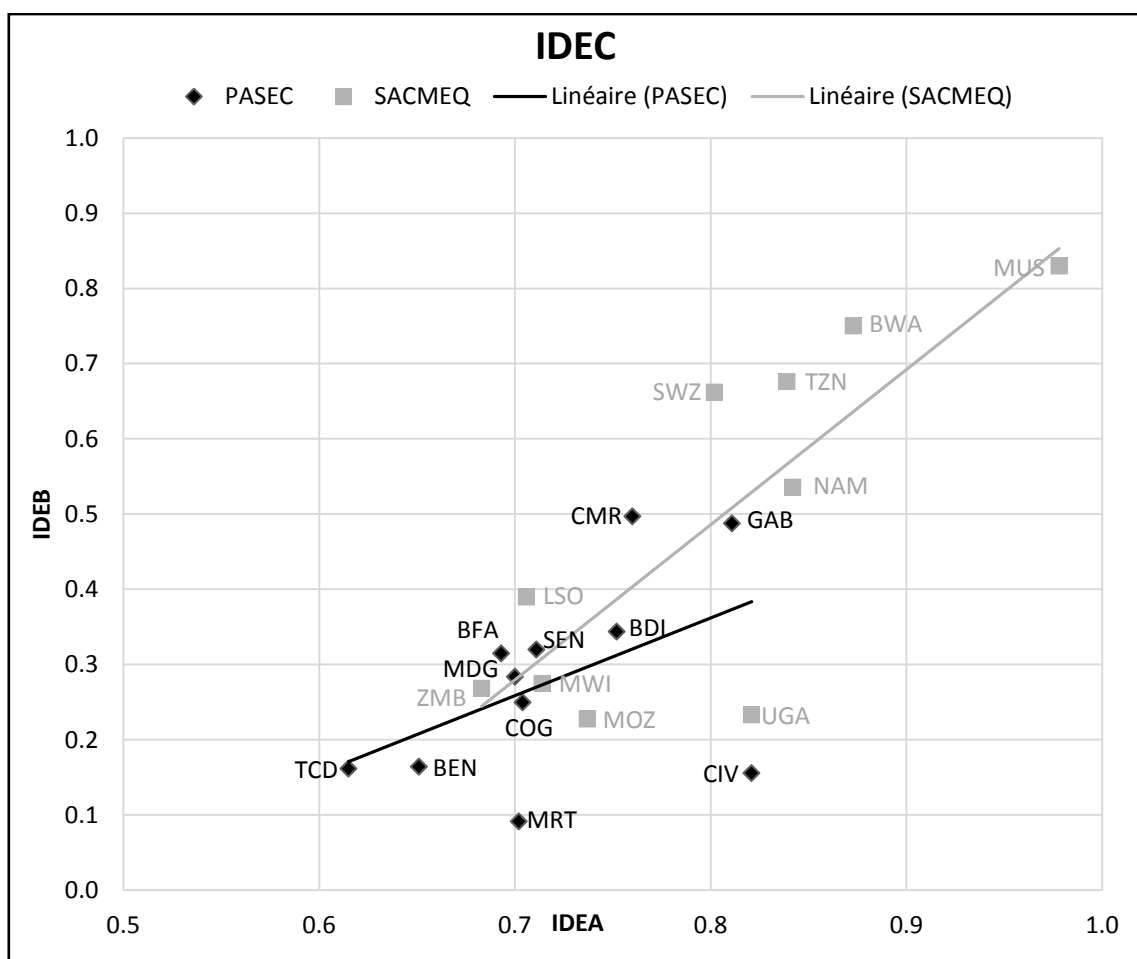


Figure 22 : Comparaison des nuages de points IDEC pour les deux groupes de pays PASEC et SACMEQ

Il faut tout de même préciser, en marge de ces constatations, que tous ces pays ne prennent pas en charge le même nombre d'élèves : Maurice reste favorisé du point de vue de la quantité d'enfants à scolariser (figure 23). De plus, chacun de ces pays présente une situation socio-économique également différente¹⁰¹. Pour se faire une rapide idée des contrastes à ce niveau, l'observation des masses d'enfants à scolariser pour chacun des pays est déjà très explicite (figure 23).

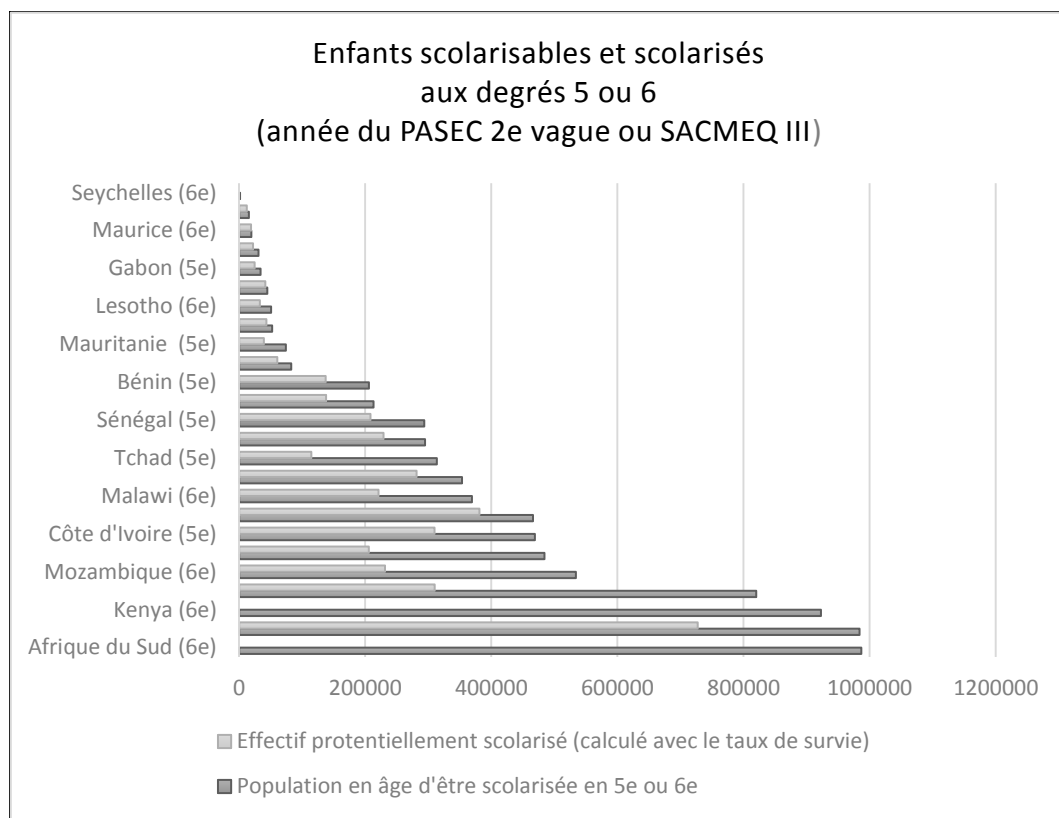


Figure 23 : Comparaison des enfants scolarisables et scolarisés par pays, l'année de passation des tests PASEC 2^e vague ou SACMEQ III

IDEA, IDEB et IDEC ne restent des indices. Si l'on souhaite également prendre en compte une partie du contexte propre à chaque pays, dans la perspective de comprendre la réalisation possible de l'EPU, ils sont évidemment insuffisants. Néanmoins, ce détour par des indices peut encore nous renseigner sur l'évolution des divers systèmes éducatifs durant la période Dakar.

En effet, nous disposons, pour quatorze pays, des évaluations PASEC et SACMEQ de la vague de tests précédente. Ceci nous permet d'appréhender les situations nationales dans une perspective longitudinale. Mais si les données quantitatives de l'EPT ne posent pas problème dans leur comparaison temporelle (IDEA), il n'en est pas de même pour les résultats aux tests d'acquis scolaires. Le contenu des évaluations était en effet parfois différent entre les vagues PASEC et les items de SACMEQ ne sont, rappelons-le, pas publiés. Toutefois, les items de chaque vague sont reliés à un *curriculum* qui évolue

¹⁰¹ La question du contexte de mise en œuvre de l'EPU sera développée au chapitre 3.

avec les besoins de la société dans son ensemble¹⁰². Les tests permettent une photographie de l'état de la scolarisation, une année donnée, en fonction des exigences en cours, au niveau de la littératie et de la numératie. Comme nous ne cherchons pas à comparer les compétences des élèves en tant que telles, mais que nous nous y intéressons pour appréhender l'évolution des systèmes éducatifs, ces considérations méthodologiques ont volontairement été ignorées.

En ce qui concerne le calcul de l'IDEB, nous disposons des données de deux vagues PASEC pour le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, Madagascar, la Mauritanie, le Sénégal et le Tchad (huit pays) et des deux vagues SACMEQ, pour tous les pays, sauf le Zimbabwe. Etant donné que la décennie 1990-2000 est assez mal documentée pour trouver les indicateurs composant l'IDEA, nous avons calculé celui-ci en faisant la moyenne des indicateurs de 1995 à 2004. Ceci nous a permis d'avoir des données pour quatre pays du PASEC : Le Burkina Faso, le Cameroun, le Sénégal et le Tchad. Du côté du SACMEQ, nous avons pu travailler sur dix pays. Les tableaux 47 et 49 présentent, dans un premier temps, le calcul de l'IDEB pour la période de la 1^{ère} vague PASEC 1^{ère} ou pour SACMEQ II. Les tableaux 48 et 50 mettent en parallèle, dans un second temps, les résultats obtenus pour les deux périodes de tests d'acquis scolaires auxquels ont participé ces quatorze pays. Comme précédemment, nous avons préféré séparer les deux groupes de pays. Pour ce qui concerne deux pays du PASEC (Cameroun et Tchad) notons que les évaluations en langue ont été modifiées entre les deux vagues, la première testant uniquement les compétences en français tandis que la seconde proposait deux versions du test en langue d'enseignement.

Pays	Année	Elèves obtenant le MRC dans la langue d'enseignement (en %)	Elèves obtenant le MRC en mathématiques (en %)	MRC global (moyenne langue d'enseignement & mathématiques / 100)	Taux de survie au degré 5	IDEB calculé à partir du Taux de Survie
Burkina Faso (français)	1996-97	59,32	62,40	0,609	49,5	30,1%
Cameroun (français)	1996-97	80,68	69,95	0,753	73,2	55,1%
Sénégal (français)	1996-97	38,22	42,23	0,402	54,2	21,8%
Tchad (français)	2004	22,01	27,47	0,247	33,4	8,3%

Tableau 47 : Calcul de l'IDEB pour 4 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC 1^{ère} vague

Pays	PASEC 1ère vague (1996-2004)			PASEC 2e vague (2004-2010)		
	MRC (moyenne langue-mathématiques)	Taux de survie au degré 5	IDEB	MRC (moyenne langue-mathématiques)	Taux de survie au degré 5	IDEB
Burkina Faso (français)	0,609	49,5	30,1%	0,396	79,6	31,5%
Cameroun (français-anglais)	0,753	73,2	55,1%	0,608	81,8	49,7%
Sénégal (français)	0,402	54,2	21,8%	0,451	70,9	32,0%
Tchad (français-arabe)	0,247	33,4	8,3%	0,442	36,5	16,1%

Tableau 48 : IDEB comparé dans le temps pour 4 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation PASEC

Si l'on n'observe que l'IDEB, la logique voudrait qu'il montre une progression depuis Dakar : quel pays ne cherche pas à augmenter sa part d'élèves alphabétisés par l'école ? C'est toutefois seulement le cas pour le Sénégal et le Tchad, dans une très faible mesure pour le Burkina Faso. De plus, cette

¹⁰² L'analyse du référentiel sectoriel présenté au chapitre 3.4.2. a montré que la plupart des pays testés ont effectivement fait le choix, durant la période Dakar, d'adapter le contenu du *curriculum* des élèves et, partant, de ce celui en cours dans la formation de base des enseignants.

progression de l'IDEA est surtout à mettre au compte, pour le Burkina Faso, le Sénégal et le Cameroun, de la progression du taux de survie au niveau CITE 1. Le Tchad n'a quasiment pas progressé de ce point de vue. Par contre, le nombre d'élèves obtenant un seuil minimal de compétences scolaires a augmenté. Pour les trois autres pays, le constat est cuisant : quasiment aucun changement au Sénégal, une régression inquiétante au Burkina Faso et non négligeable au Cameroun. Ces constatations signalent-elles que l'effort consenti pour assurer l'EPU se fait au détriment de la qualité et donc, paradoxalement, de l'alphabetisation ? Pas forcément, puisque le groupe SACMEQ montre que les deux dimensions ne sont pas incompatibles et qu'il est possible de progresser à la fois la quantité d'élèves (survie) et la qualité des apprentissages (MRC).

Pays	Année	Elèves obtenant le MRC dans la langue d'enseignement (en %)	Elèves obtenant le MRC en mathématiques (en %)	MRC global (moyenne langue d'enseignement & mathématiques /100)	Effectifs scolarisés au degré 6	Taux de survie au degré 6	IDEA calculé à partir du Taux de Survie
Botswana	2000	81,19	52,71	0,670	42863	84,47	56,6%
Lesotho	2000	52,61	17,08	0,348	39800	55,03	19,2%
Malawi	2002	36,05	10,93	0,235	241060	32,80	7,7%
Maurice	2001	73,92	65,26	0,696	27306	96,32	67,0%
Mozambique	2000	86,34	62,92	0,746	132024	32,97	24,6%
Namibie	2000	44,04	15,47	0,298	50557	81,61	24,3%
Ouganda	2000	69,08	41,26	0,552	568943	38,21	21,1%
Tanzanie	2000	86,58	56,52	0,716	505349	73,92	52,9%
Swaziland	2000	93,12	58,30	0,757	25196	58,54	44,3%
Zambie	2000	40,87	14,78	0,278	188735	66,33	18,5%
Moyenne des 10 pays				0,530		62,0	33,6%

Tableau 49 : Calcul de l'IDEA pour 10 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ II

Pays	SACMEQ II (2000-2002)			SACMEQ III (2007)		
	MRC (moyenne langue-mathématiques)	Taux de survie au degré 6	IDEA	MRC (moyenne langue-mathématiques)	Taux de survie au degré 6	IDEA
Botswana	0,670	84,5	56,6%	0,807	93,0	75,0%
Lesotho	0,348	55,0	19,2%	0,601	64,8	38,9%
Malawi	0,235	32,8	7,7%	0,380	59,9	22,7%
Maurice	0,696	96,3	67,0%	0,853	97,3	83,0%
Mozambique	0,746	33,0	24,6%	0,634	43,3	27,5%
Namibie	0,298	81,6	24,3%	0,649	82,6	53,6%
Ouganda	0,552	38,2	21,1%	0,617	37,8	23,3%
Tanzanie	0,716	73,9	52,9%	0,915	73,9	67,6%
Swaziland	0,757	58,5	44,3%	0,924	71,7	66,2%
Zambie	0,278	66,3	18,5%	0,346	77,7	26,9%
Moyenne des 10 pays	0,530	62,0	33,6%	0,672	70,2	48,5%

Tableau 50 : IDEA comparé dans le temps pour 10 pays d'Afrique subsaharienne participant au programme d'évaluation SACMEQ

Dans le groupe SACMEQ, un seul pays est en perte de vitesse au niveau des acquis scolaires : le Mozambique. Tous les autres ont progressé de ce point de vue. Trois pays (Namibie, Ouganda et Tanzanie) n'ont pas progressé quantitativement mais deux d'entre eux montrent une réelle avancée au niveau qualitatif (Namibie et Tanzanie) et l'Ouganda progresse, mais faiblement. Il n'y a donc pas de règle : on peut progresser en scolarisant plus et bien, ou plus et médiocrement. On peut scolariser

mieux sans augmenter le nombre d'élèves ou même en le diminuant. Tous les cas de figure se retrouvent, dans la limite de l'efficacité telle que proposée par Mingat & Suchaut¹⁰³ (2000).

L'IDEC nous permet à présent d'observer comment l'EPT dans son ensemble, et l'école primaire en son sein, ont évolué dans chaque groupe de pays, entre les deux vagues de test (figures 24 & 25).

Pour les quatre pays du PASEC, le déplacement des points montre que l'EPT dans son ensemble progresse plus vite plus que l'alphabétisation de base à l'école primaire: les points se déplacent vers la droite, sans toutefois s'accompagner d'un mouvement général vers le haut. Le Burkina Faso et le Cameroun régressent même pour ce qui concerne la mission première de l'école primaire. Pour les pays du SACMEQ, tout le nuage se déplace à la fois vers le haut et la droite. Ceci signifie que les deux dimensions évoluent ensemble et que donc, il est possible d'améliorer les performances de l'école primaire tout en travaillant en parallèle sur les autres dimensions plus générales de l'EPT.

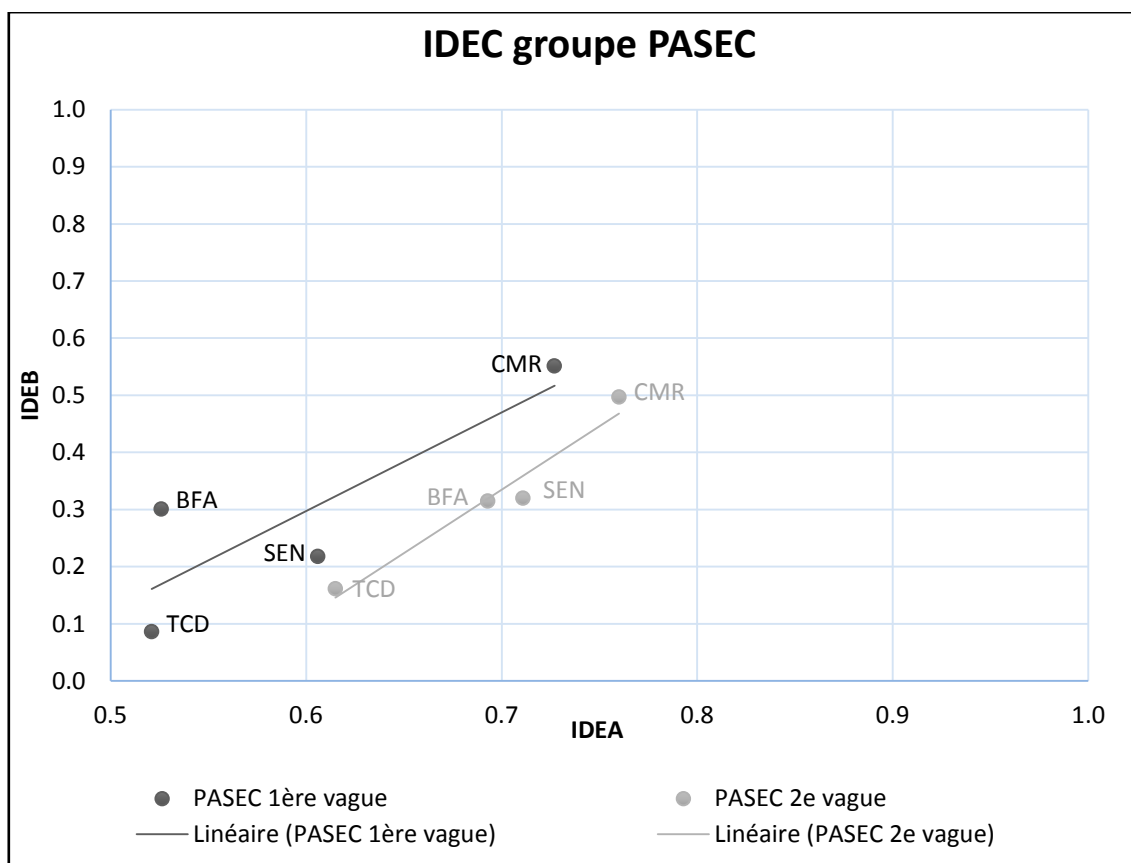


Figure 24 : Evolution des IDEC entre deux enquêtes PASEC

¹⁰³ Pour rappel, voir figure 9

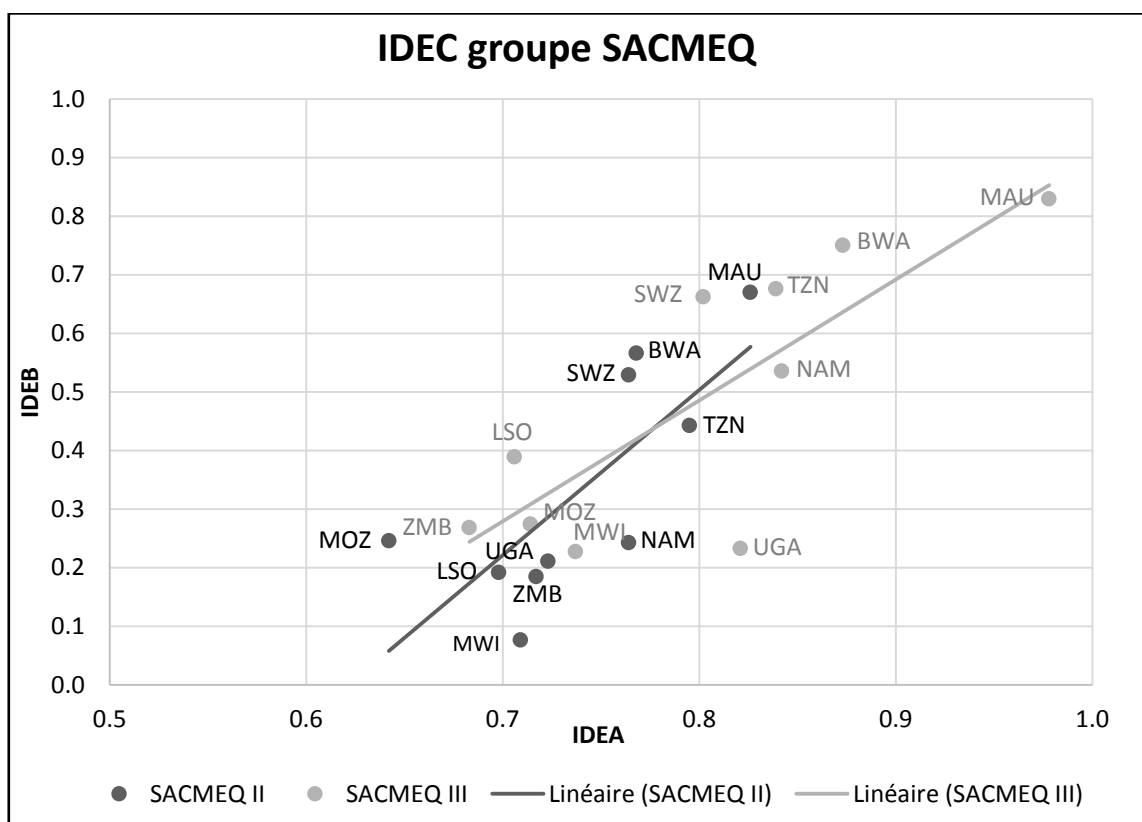


Figure 25 : Evolution des IDEC entre deux enquêtes SACMEQ

Toutefois, la progression conjointe ou disjointe de l'EPT et de l'alphabétisation de base à l'école primaire ne saurait suffire à décrire l'état de l'EPU dans les pays de l'ASS. Dans le cas d'une progression de l'IDEB, il est en effet nécessaire de se demander à qui elle profite. S'il est évident que la scolarisation de tous les enfants vise forcément les plus défavorisés, l'EPU sera une réalité à condition que l'accès à l'école, et le fait de pouvoir y rester, se double d'apprentissages pérennes. Ainsi, il est légitime de se demander si les enfants les plus exposés à la marginalisation sont effectivement les bénéficiaires des progrès qualitatifs de la politique d'EPU, dans les pays qui montrent une progression de ce point de vue.

2.5. LES INÉGALITÉS DE CHANCE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN ASS

La déclaration de Dakar mentionnait indirectement la marginalisation par le biais de l'objectif n° 2: « Faire en sorte que d'ici à 2015 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 ».

Comme vu au chapitre 1.4., le principe d'une école inclusive précède toute la réflexion de l'éducation post-2015, puisqu'il constitue un élément-clef de l'*overarching goal* d'Incheon. De leur côté, les cibles de Muscat 2014 déclinaient nommément le problème de marginalisation et ce, à plusieurs reprises, assortissant les quatre premières cibles du complément identique suivant: « avec une attention

particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés ». A l'avenir, on ne pourra plus appréhender le pilotage des systèmes éducatifs sans inclure des indicateurs permettant de mesurer les progrès en matière d'égalité des chances d'accès et de réussite pour les enfants les plus vulnérables.

Dans cette perspective, le plus intéressant nous paraissait de relier directement les compétences en littératie et numératie aux facteurs de marginalisation. En effet, comme nous venons de le voir, la dimension quantitative peut progresser indépendamment de la dimension qualitative. Ainsi, on peut scolariser des élèves, auparavant en marge du système éducatif, sans pour autant leur garantir l'alphabétisation. En conséquence, il nous a paru pertinent d'analyser la composition du groupe d'élèves n'obtenant pas le MRC, afin de déterminer si les élèves cumulant des facteurs de marginalisation étaient surreprésentés dans ce groupe et si, au final, la progression qualitative de certains pays touchait peu ou prou ceux que la progression quantitative avait effectivement su inclure.

2.5.1. LES VARIABLES LIÉES À LA MARGINALISATION

Dans le rapport de suivi de l'EPT de 2010, on trouve une liste d'indicateurs se combinant dans la construction de la marginalisation. En voilà la liste, par ordre d'influence sur la marginalisation, selon les conceptions de l'UNESCO :

Genre
Ethnie (indigènes, minorités, migrants)
Revenu de la famille
Sédentarité / nomadisme
Religion
Durée de la scolarité
Coût de la scolarité (coût direct, coût d'opportunité)
Travail des enfants
Formation des parents
Livres à domicile
Langue maternelle autre que la langue d'enseignement
Maître non bilingue
Localisation géographique (urbaine / rurale)
Distance de l'école
Attribution du maître (les mieux formés aux régions les plus favorisées)

Cette liste nous a permis de déterminer, dans les variables proposées par PASEC et SACMEQ, des correspondances possibles avec les indicateurs disponibles. En analysant les questionnaires élèves des deux évaluations, nous avons fait un constat similaire que pour les items en langue d'enseignement et en mathématiques: la divergence concernant les compétences de base nécessaire à l'alphabétisation se décline aussi dans les moyens que se donnent les deux enquêtes pour comprendre les caractéristiques des populations testées. Néanmoins, il a tout de même été possible de trouver des correspondances

entre les enquêtes pour construire un modèle d'analyse statistique, afin de comprendre le poids de la marginalisation sur les scores des élèves des degrés 5 ou 6.

Tout d'abord, aucune des enquêtes ne questionne les élèves au sujet de l'ethnie, la sédentarité ou le nomadisme, la religion et le coût effectif de l'école. Les trois premières dimensions sont pourtant considérées comme des facteurs essentiels de la discrimination scolaire. Ceci signifie peut-être que le concept même de marginalisation n'est pas entendu relativement au cumul de plusieurs facteurs, mais à la présence de l'un ou l'autre d'entre eux. Partant, la notion même d'inclusion risque évidemment de poser problème pour les pays de l'ASS¹⁰⁴.

La durée de la scolarité ne nous est pas directement utile, sauf éventuellement au niveau de la mesure du redoublement. Mais comme vu précédemment, la promotion automatique au fil du cursus primaire ou le redoublement pour réussir au degré 6 sont des mesures courantes dans les pays de l'ASS et tendraient plutôt à fausser les données qu'à leur donner un éclairage pertinent.

Le travail des enfants est une dimension questionnée dans les deux enquêtes, mais de telle manière que les variables qui en résultent sont inutilisables. Dans PASEC d'abord, la question posée à ce sujet dans la 1^{ère} vague est celle-là¹⁰⁵ :

Est-ce que à la maison tu fais :		
Entoure chaque fois " Oui " ou " Non "		
- La cuisine	Oui	Non
- Le ménage	Oui	Non
- Le linge, la lessive	Oui	Non
- Les travaux des champs	Oui	Non
- L'élevage ou la pêche	Oui	Non
- La vaisselle	Oui	Non
- La garde des enfants	Oui	Non
- Le petit commerce	Oui	Non

Dans la même question de la 2^e vague, les éléments ont été regroupés en trois catégories (et le jardinage apparaît) :

<u>EST CE QUE TU FAIS REGULIEREMENT?</u>		
<i>(Cochez la case correspondante pour chaque rubrique)</i>		
<u>LES TRAVAUX DOMESTIQUES</u> (CUISINE, MENAGE, LESSIVE, VAISSELLE, GARDE DES ENFANTS)	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
<u>LES TRAVAUX CHAMPETRES</u> (ELEVAGE, PECHE, JARDINAGE, CHAMPS)	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
<u>LE PETIT COMMERCE</u>	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON

Pour la 1^{ère} vague, le cumul des réponses indique le nombre de travaux effectués par les enfants mais ne dit pas à quelle fréquence ils le sont, alors qu'ensuite, la réponse renseigne sur le genre de travaux

¹⁰⁴ Pour une définition plus précise de l'inclusion, voir chapitre 3.3.2, para. L'école inclusive.

¹⁰⁵ A noter que certains pays ont un item supplémentaire, « les commissions », qui n'apparaît plus en 2^e vague.

effectués et tente d'aborder la fréquence de ceux-ci (« régulièrement » est, de plus, sujet à des interprétations variables selon le vécu de la personne). Enfin, certains travaux, comme la vaisselle, peuvent être considérés comme une aide domestique traditionnelle, alors que dans le même groupe on inclut la lessive ou la garde des enfants qui demandent un plus grand investissement et peuvent, potentiellement, induire une fatigue ou des absences ayant des conséquences sur la qualité des apprentissages ou la fréquentation de l'école.

Quant à SACMEQ, la dimension du travail des enfants apparaît indirectement dans le questionnaire de la vague II, par la réponse 4 à un item portant sur les absences à l'école, « I had to work » :

What was the reason for your absence? (Please tick all that apply.)	
17.1	I was <u>not</u> absent.
17.2	I was ill.
17.3	Family reasons (for example, funerals, weddings, illness etc.)
17.4	I had to work.
17.5	Bad weather or floods
17.6	I was not allowed to go to school because school fees were not paid.
17.7	Other reasons

Dans le questionnaire de la vague suivante, une liste de travaux est proposée. Le fait d'inclure ceux que l'on peut classer en fonction de leur pénibilité nous a paru intéressant. Malheureusement, la mesure de leur fréquence (jamais, certains jours, quasiment tous les jours) est trop vague pour renseigner efficacement sur la place que prennent des tâches dans la vie des enfants.

13. How often do you do the following household tasks in the place (home) where you stay during the school week? (Please tick only one box on each line.)				Never	Some days	Most days
PTASK1	13.01	Looking after younger relatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK2	13.02	Looking after elderly relatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK3	13.03	Taking care of sick family members and relatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK4	13.04	Cooking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK5	13.05	House cleaning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK6	13.06	Sweeping outside the house	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK7	13.07	Washing and ironing clothes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK8	13.08	Fetching water	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK9	13.09	Chopping fire wood	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK10	13.10	Collecting fire wood	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK11	13.11	Shopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK12	13.12	Gardening/working in a vegetable garden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK13	13.13	Taking care of livestock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
PTASK14	13.14	Helping in a family business	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Par souci méthodologique, mais à regret, nous avons dû renoncer à inclure la dimension du travail des enfants dans notre modèle, tout en sachant qu'elle est un paramètre essentiel pour appréhender la marginalisation.

La formation des parents n'a malheureusement pas pu être retenue non plus, car telle que questionnée auprès des élèves, est également problématique. Dans PASEC, on demande seulement aux enfants si leur mère et père savent lire et écrire. On comprend difficilement comment les enfants peuvent se représenter le niveau de compétences de leurs parents, hormis si eux-mêmes ont un certain niveau pour être capable d'évaluer celui de leurs mère et père. Dans SACMEQ, la question porte sur le niveau d'éducation le plus élevé de la mère, puis du père (mêmes propositions pour chacun des parents). Les propositions s'échelonnent entre « n'est pas allé à l'école et n'a pas eu d'éducation en tant qu'adulte » à « a terminé des études universitaires » (dix propositions), complété par « je ne sais pas » ou « je n'ai pas de mère ou de père ou de personne de référence ». Là également, nous nous demandons comment un enfant de 11-12 ans fait une différence certaine entre les formations possibles à l'âge adulte et peut déterminer si l'un ou l'autre des parents a suivi tout le niveau secondaire ou une durée indéfinie, désignée par *some*. Le détail de ces propositions dans SACMEQ III se présente comme suit:

Did <u>not</u> go to school and had <u>no</u> adult education
Did <u>not</u> go to school and had <u>some</u> adult education
Completed <u>some</u> primary education
Completed <u>all</u> of primary education
Completed <u>some</u> education / training after primary education
Completed <u>some</u> secondary education
Completed <u>all</u> of secondary education
Completed <u>some</u> education / training after secondary education
Completed <u>some</u> university education
Completed a university degree
I do <u>not</u> know.
I do <u>not</u> have a mother or female guardian.

Enfin, nous avons délibérément écarté les variables « maître » (bilinguisme et attribution des classes), car nous cherchions à identifier les caractéristiques personnelles des élèves, en lien avec leurs résultats. Mais il est évident que dans le cas où le questionnement qualitatif porterait sur le poids de la qualification des enseignants sur les scores, ces données seraient pertinentes à sélectionner. Ainsi, la liste des variables que nous avons pu inclure à notre modèle, à partir de la liste initiale de l'UNESCO, est la suivante :

Genre
Revenu de la famille
Livres à domicile
Localisation géographique (urbaine / rurale)
Langue maternelle autre que la langue d'enseignement
Distance de l'école

2.5.2. LE NIVEAU DE VIE COMME VARIABLE DE CONTRÔLE

Afin d'évaluer les niveaux socio-économiques, nous nous sommes inspirés de la mesure de l'indice de pauvreté multidimensionnelle (IPM) proposée par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) et qui a remplacé l'indice de pauvreté humaine (IPH) en 2010. L'IPM met en évidence le principe cumulatif de certains indicateurs au sein d'un foyer, montrant la pauvreté, voire la précarité, et répartis selon trois domaines (Kovacevic & Calderon 2014) :

- l'éducation
- la santé
- le niveau de vie

Dans le calcul de l'IPM, la dimension « éducation » est mesurée au travers du cumul du nombre d'années d'écoles suivies par chaque membre de la famille. Dans notre cas, elle sera mesurée à l'aide de scores aux tests en langue et mathématiques PASEC ou SACMEQ. Notre variable de contrôle, appelée LIFE, a consécutivement été construite à partir des domaines « santé » et « niveau de vie ».

Rappelons que la malnutrition permet d'appréhender le développement favorable ou non de la santé de l'enfant et, partant, sa disponibilité cognitive pour des apprentissages scolaires¹⁰⁶. Sachant que la FAO¹⁰⁷ définit en ces termes la population la plus exposée à la faim : « *Les trois grands groupes les plus vulnérables sont : les ruraux pauvres, les citadins pauvres et les victimes de catastrophes* »¹⁰⁸, il paraissait pertinent d'inclure le facteur « alimentation » à notre variable LIFE, afin de répondre à la deuxième dimension de l'IPM, par le biais de la dimension nutritionnelle de la santé.

Une question concernant le nombre de repas pris quotidiennement existe dans PASEC et SACMEQ. Elle nous a permis de construire une variable que nous avons nommée MEAL. Les questions posées renseignent sur la quantité, mais malheureusement pas sur la qualité de l'alimentation. Or, une recherche portant sur les pratiques parentales et le développement des enfants de 0 à 6 ans à Madagascar avait mis en évidence que « la dimension qualitative du régime alimentaire de l'enfant a aussi des incidences notables et il est avéré que la diversité du régime alimentaire avec la prise de protéines animales agit de façon positive [...] sur le développement physique de l'enfant » (Mingat & Seurat 2010, p. 13).

Dans la 1^{ère} vague PASEC, la question relative aux repas était libellée de la manière suivante :

¹⁰⁶ Voir chapitre 1.3.1.

¹⁰⁷ *Food and Agriculture Organisation* (organe de l'ONU)

¹⁰⁸ <http://www.fao.org/hunger/foire-aux-questions/fr/#c41477>

Est-ce que tu prends :
Entoure chaque fois la réponse qui convient le mieux

- Le petit déjeuner

toujours Parfois jamais

- Le goûter à la récréation

toujours Parfois jamais

- Le déjeuner (repas de midi)

toujours Parfois jamais

- Le dîner (repas du soir)

toujours Parfois jamais

Le questionnaire incluait le dîner, mais ce repas a été supprimé des variables disponibles dans la base de données PASEC de la 1^{ère} vague. Les questions de repas proposaient trois réponses possibles : toujours, parfois, jamais. Or, dans la base de données, on ne retrouve que le codage dichotomique oui/non. Vraisemblablement, toujours et parfois ont été considérés comme un OUI, jamais comme un NON. Deux repas ont été traités ensemble, mais nous ne savons pas lesquels. Le fait que le codage de ces variables ne soit pas clair nous posait problème. Ayant eu à notre disposition les données brutes uniquement pour le Sénégal, pour lequel nous avons pu conserver les quatre repas dans la construction de MEAL, nous avons utilisé, pour les trois autres pays, le codage proposé des trois repas avec oui/non, car il correspondait à la question posée dans la 2^e vague sur le même sujet :

PRENDS-TU REGULIEREMENT ?
(Cochez la case correspondante pour chaque rubrique)

LE PETIT DEJEUNER (REPAS DU MATIN) OUI NON

LE DEJEUNER (REPAS DU MIDI) OUI NON

LE DINER (REPAS DU SOIR) OUI NON

Une fois encore, c'est le nombre de repas, indicateur imparfait de l'aspect nutritionnel puisqu'il n'inclut pas la qualité du repas, que nous avons retenu pour construire MEAL. Cet indicateur est donc à considérer comme un repère au niveau de l'alimentation et ne doit pas être utilisé pour déterminer la suffisance ou la qualité de l'alimentation.

En ce qui concerne SACMEQ, le questionnaire se présente de manière identique pour les deux vagues :

34. How often do you normally eat each of the following meals?
*(Please tick **only one box** on each line.)*

			Not at all	1 or 2 days per week	3 or 4 days per week	Every day of the week
PMEAL1	34.1	Morning meal / breakfast	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
PMEAL2	34.2	During-the-day meal / lunch	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)
PMEAL3	34.3	Evening meal / supper	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

Afin d'avoir un codage similaire que pour PASEC, « *3-4 days per week* » et « *Every day of the week* » ont été considérés comme de la régularité et correspondent à OUI (sous-entendu qu'un repas ou l'autre peut être pris moins souvent si l'un ou l'autre est journalier). « *Not at all* » et « *1 or 2 days per week* » correspondent donc à NON¹⁰⁹.

Il s'agissait ensuite de trouver des variables permettant de construire un indicateur du niveau de vie de l'élève, que nous avons appelé LIFE. Comme dit précédemment, les questionnaires PASEC et SACMEQ ne sont pas adaptés pour évaluer le niveau éducatif des personnes responsables de l'enfant dans son foyer. Par contre, il est possible de déduire, à partir des questions posées aux élèves, quel est leur niveau de vie afin de répondre à la troisième dimension de l'IPM. Ainsi, une fois le domaine santé représenté par le biais de l'alimentation, nous avons adopté une technique semblable à celle proposée dans le rapport PASEC du Cameroun en 2007 pour mesurer le niveau de vie. Celui-ci présente en effet un agglomérat nommé « indicateur de vie » « à partir d'une analyse factorielle des correspondances, en identifiant les biens les plus discriminants » (CONFEMEN-PASEC octobre 2007, p.56). Les éléments entrant dans la construction du niveau de référence « confort matériel », désignant les plus riches, sont : la possession d'un ordinateur, d'un frigidaire (ce qui sous-entend de l'électricité), de toilettes avec eau courante et d'un robinet. Est considéré comme « riche » celui qui possède au moins l'un de ces trois équipements, comme ayant un niveau de vie intermédiaire, celui qui en possède un ou deux, comme pauvre celui qui n'en possède aucun. Ces indicateurs fonctionnent pour les données de la 2^e vague, mais dix ans plus tôt, la variable « ordinateur » n'était logiquement pas proposée. PASEC proposait, pour construire l'indicateur de niveau de vie d'alors, l'agglomérat « frigo+voiture+vidéo ». Trouvant que ce choix peu représentatif de ce que l'on voulait mesurer (Pourquoi la vidéo mais pas la télévision ? Ceci signifie-t-il que tout le monde a la télévision ? Et que donc, la télévision n'est pas, en soi, un objet luxueux ?), nous avons préféré limiter la notion de « possession de biens » pour privilégier ce qui nous semblait primordial pour un apprentissage scolaire de qualité. Nous avons donc opté pour un agglomérat lié à des conditions de vie minimales permettant de soutenir l'effort scolaire.

Les listes de variables pouvant traduire le niveau de vie ne concordent pas vraiment dans les deux enquêtes. On demande à l'élève si, dans le foyer où il vit, se trouvent aussi bien l'électricité, l'eau courante, les toilettes avec eau courante, des meubles de base (lit, table, chaises) que des véhicules (automobile, moto, vélo, charrette, ...), des objets électro-ménagers (téléviseur, cuisinière, frigidaire, téléphone, ...) ou des journaux. Nous avons retenu uniquement des variables que l'on trouvait dans les deux enquêtes et qui pouvaient renseigner sur le niveau de vie des parents. Nous avons écarté l'électro-ménager qui est une forme de luxe et n'a pas d'incidence sur la qualité de l'éducation, ainsi

¹⁰⁹ Annexe U, lettre e : Codage de la variable MEAL

que les véhicules (on ne sait pas à quoi ils servent, ni à qui). Un minimum de mobilier donne de bonnes conditions pour étudier à domicile (chaises et table pour écrire), mais cette question a disparu du questionnaire de la 2^e vague PASEC, nous l'avons donc écartée, à regret. Les variables suivantes restaient donc disponibles pour calculer le niveau de vie des élèves, dans les deux enquêtes :

- l'eau courante, favorable pour assurer une hygiène de base
- l'électricité qui permet l'éclairage pour lire et faire les devoirs
- la radio, qui peut être une source d'éducation informelle

Sans entrer dans les détails, pour témoigner de la pertinence de retenir la radio, nous citerons ce passage du rapport de suivi de l'EPT 2013-2014 :

L'instruction radiophonique interactive peut améliorer les résultats scolaires des groupes défavorisés en balayant les obstacles créés par la distance et l'accès limité aux ressources et aux enseignants qualifiés, comme le révèle l'examen de 15 projets. La radio interactive peut être particulièrement bienvenue en cas de conflit. De 2006 à 2011, le projet d'instruction radiophonique interactive au Soudan du Sud a scolarisé plus de 473 000 élèves, en diffusant des cours d'une demi-heure correspondant au curriculum national et associant l'enseignement en anglais, l'alphabétisation dans la langue locale, des mathématiques et des éléments de compétences pour la vie courante tels que la sensibilisation aux dangers du VIH/sida et des mines terrestres. (UNESCO-GMR 2013-2014, p. 35)

La dernière étape consistait à combiner la variable MEAL aux variables EAU, ELECTRICITE et RADIO pour constituer l'indicateur LIFE¹¹⁰. Aux traditionnels trois groupes de niveau de vie, nous avons choisi d'ajouter une catégorie qui correspondrait à un groupe particulièrement exposé à la marginalisation : l'indigence. Nous avons donc divisé le niveau de vie en quatre groupes : indigence (LIFEPAUP¹¹¹), pauvreté (LIFELOW), norme (LIFENORM), richesse (LIFEHIGH)¹¹².

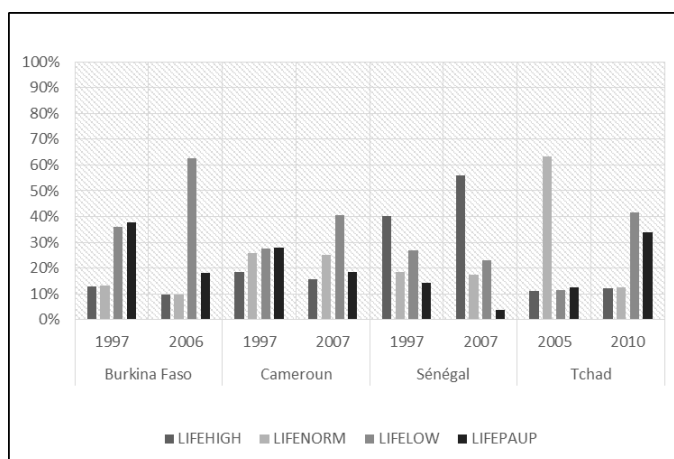


Figure 26: Répartition des élèves du groupe PASEC selon les niveaux de vie (en %)

Concernant les pays du groupe PASEC (figure 26), il est aisé de constater que le Burkina Faso, le Cameroun et le Tchad ont vu leur proportion d'élèves pauvres et indigents augmenter en dix ans. Concernant le Tchad, la grande variation entre les deux vagues est due à un indicateur de niveau de vie

¹¹⁰ Annexe U, lettre f : Codage des indicateurs de niveau de vie LIFE

¹¹¹ PAUP= PAUPER pour indigent, qualifiant l'extrême pauvreté

¹¹² Malheureusement, pour des raisons techniques, il ne nous a pas été possible d'éviter l'inclusion de données nulles dans PASEC. Elles sont présentées dans l'Annexe N (détail des variables en jeu, ainsi que la proportion des données manquantes).

calculé différemment du nôtre et qui, de notre point de vue, ne reflète pas la réalité de 2004-2005¹¹³. A titre de comparaison, il est étonnant que l'INSEED¹¹⁴ annonçât un taux de pauvreté en 2003 de 55% et qu'il obtienne par ailleurs un taux de 63,2% de niveau de vie moyen pour ses élèves l'année suivante.

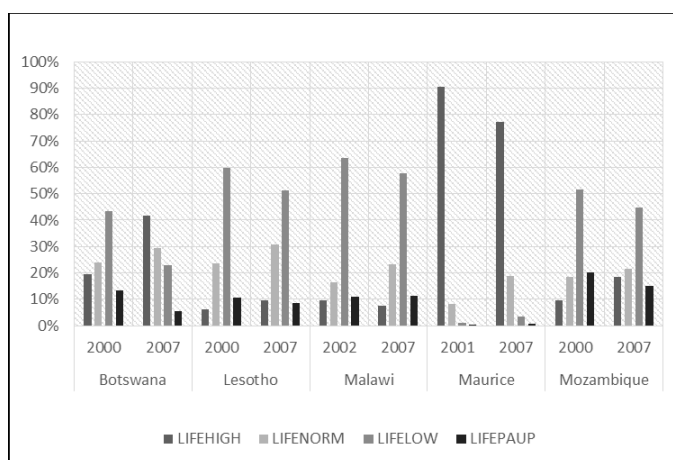


Figure 27: Répartition des élèves du groupe SACMEQ selon les niveaux de vie (en %) – Partie I

En revanche, le Sénégal semble parvenu, durant une décennie, à faire diminuer la pauvreté. Comparativement, tous les pays du groupe SACMEQ, sauf l'Ouganda et la Zambie qui stagnent, semblent avoir vu leur proportion d'élèves défavorisés diminuer entre les deux vagues de test (figures 27 & 28).

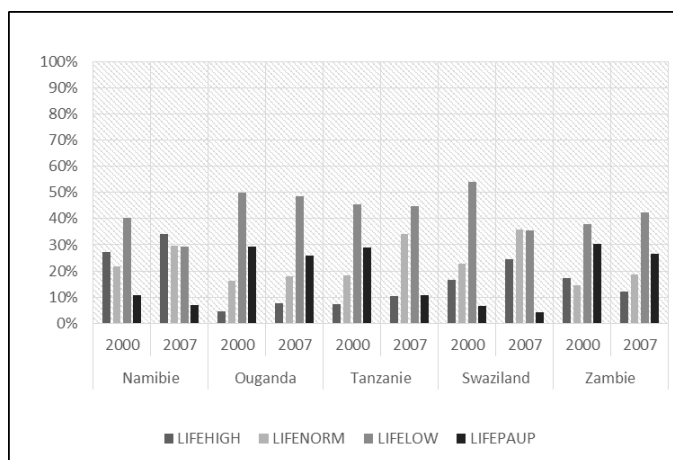


Figure 28: Répartition des élèves du groupe SACMEQ selon les niveaux de vie (en %) – Partie II

Rappelons que nous cherchions à savoir si les élèves constituant le groupe à risque en termes d'alphabétisation était composé, largement ou non, de ceux qui constituaient les groupes les plus marginalisés du point de vue économique, soit les indigents (LIFEPAUP) et les pauvres (LIFELOW). Ainsi, la variable de contrôle LIFE ne nous intéressait pas en tant que telle, mais en lien avec d'autres dimensions pouvant expliquer les scores des élèves, relativement à leur marginalisation potentielle.

¹¹³ Malheureusement, nous n'avons pas les données brutes à notre disposition pour recalculer cet indicateur.

¹¹⁴ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques et Démographiques du Tchad

2.5.3. SÉLECTION ET ANALYSE DES VARIABLES DE TEST

Le tableau 51 montre les variables de test disponibles dans les deux enquêtes et utilisées pour observer la population composant la proportion d'élèves n'atteignant pas le MRC. La plupart ont seulement nécessité un recodage, comme le sexe, la maîtrise de la langue d'enseignement, la localisation géographique de l'école ou la distance parcourue par les élèves pour se rendre en classe.

La dimension « livres à domicile » se décline de plusieurs manières dans les enquêtes. On questionne l'enfant sur le nombre de livres à son domicile (SACMEQ II & III). Mais dans ce cas, il peut s'agir d'un patrimoine culturel mort, tel que le définit Lahire (1995). Il ne documente alors pas l'impact en termes d'alphabétisation de cette « possession ». Dans PASEC, on demande aux élèves s'ils peuvent emmener avec eux, de l'école au domicile, un livre de français ou de mathématiques. Dans SACMEQ, on leur demande si la possibilité d'emprunter un livre existe, sans spécification du genre d'ouvrage. Du moment où l'on considère que c'est l'accès facilité à un ou des livres qui importe le plus pour les élèves qui doivent, ou veulent, travailler à domicile, nous avons décidé de traiter cette dimension à l'aide des deux variables disponibles dans l'une ou l'autre des enquêtes.

Facteurs participant à la marginalisation, selon le rapport de suivi de l'EPT de 2010 documentés dans les enquêtes	Variable PASEC 1ère vague	Variable PASEC 2e vague	Variable SACMEQ II	Variable SACMEQ III	Variable commune recodée ou renommée	Variable non utilisable
Sexe	FILLE	FILLE	PSEX	PSEX	GIRL	
Travail des enfants	TRAVAUX TRAVAUX2 TRAVAUX3	TRAVCHAMP TRAVDOM TRAVCOM	non documenté	PTASK 8-9-10-12-13		x
Formation des parents	ALPHPERE - ALPHMERE	MEREALPHA PEREALPHA	PMOTHER PFATHER	PMOTHER PFATHER		x
Aide à domicile pour les devoirs	AIDE	AIDFRERES AIDMAITRE AIDPARENTS AIDREPETITEUR AIDTUTEUR	PHMWKHP	PHMWKHP	NOHELP	
Livre disponible pour étudier à domicile	LIVR_FRA	LIVRMAI_FR	PBORROW	PBORROWC	NOBOOK	
	LIVR_MAT	LIVRMAI_MT		PRBORROWS PRBORROW		
Langue maternelle autre que la langue d'enseignement	DOMFRANC	DOMFRANCAIS	PENGLISH	PENGLISH	NOLANGUAGE	
Localisation géographique	RURAL	VILLE BANLIEUE GRDVILLGE PTITVILLGE	SLOCAT	SLOCAT	RURAL	
Distance de l'école	non documenté	DISTECOL15 HABITPROCH15	non documenté	PTRAVEL2 R1 = à pied	LONGWAY	
				PTRAVEL R3 à R11 >1km		

Tableau 51 : Correspondance des variables PASEC et SACMEQ en lien avec la marginalisation

Comme nous l'avons vu, la formation des parents est questionnée de telle manière que les indications qui en résultent ne nous ont pas semblé fiables. Aussi, nous avons utilisé un autre indicateur apportant un éclairage plus intéressant concernant les conditions d'étude en dehors de l'école : l'aide pour les devoirs à domicile. En effet, plus que la formation des parents ou des personnes qui hébergent l'enfant

durant sa période scolaire, c'est la disponibilité de quelqu'un, dans son entourage, qui compte : bénéficier d'une aide à domicile pour stabiliser les apprentissages scolaires lors des devoirs ou, en cas de non fréquentation de l'école, avoir quelqu'un pouvant se substituer, même partiellement, à l'enseignant, est un avantage. Par conséquent, l'aide à domicile nous semblait être un indicateur intéressant à inclure dans la dimension de marginalisation.

La question de la localisation géographique ne nous paraissait, de prime abord, pas pertinente. Rappelons que le fait de vivre en zone urbaine, mais dans des conditions de pauvreté extrême (nous pensons aux zones paupérisées des villes, conséquence de l'exode rural) n'est pas plus avantageux pour une scolarité de qualité que vivre en zone rurale, très éloigné de l'école¹¹⁵. Dans la mesure où la 2^e vague du PASEC et les deux vagues SACMEQ proposent de catégoriser la localisation de l'école en quatre dimensions (isolée, rurale, petite ville, grande ville), il nous a finalement paru intéressant de retenir cette variable, pour déterminer si le fait de vivre en zone rurale était tout de même un facteur de marginalisation à prendre en compte pour comprendre l'analphabétisme potentiel. Enfin, concernant la distance entre le domicile et l'école, le rapport de suivi de l'EPT de 2010 cite une étude au Tchad dans laquelle on constate qu'une distance de plus d'un kilomètre réduit considérablement le nombre d'enfants fréquentant l'école. Le temps mis pour se rendre à l'école pourrait ainsi être une source potentielle de marginalisation (UNESCO-GMR 2010, p. 177). Nous avons donc calculé qu'au-delà d'un quart d'heure de marche, à environ 4km/h, la distance à parcourir pour se rendre en classe devient un facteur discriminant.

VARIABLES DE TEST DANS PASEC								
	Burkina Faso		Cameroun		Sénégal		Tchad	
	1997	2007	1997	2007	1997	2005	2005	2010
GIRL	46,5%	42,0%	50,5%	43,3%	41,2%	48,2%	35,6%	40,5%
NOHELP	39,7%	46,3%	32,9%	32,0%	26,4%	24,6%	46,1%	33,3%
NOBOOK	17,9%	70,4%	23,7%	43,0%	30,3%	43,6%	71,1%	65,8%
NOLANGUAGE	67,6%	89,3%	54,3%	71,1%	85,8%	94,6%	91,7%	83,6%
RURAL	43,4%	70,6%	non disponible	51,0%	32,1%	44,2%	54,1%	56,2%
LONGWAY	non disponible	57,5%	non disponible	53,1%	non disponible	36,3%	non disponible	46,5%

Tableau 52 : Description des variables de test pour le groupe de pays PASEC

Le tableau 52 reprend les données descriptives pour chacune des variables en jeu pour les quatre pays du PASEC. La situation des filles montre qu'elles étaient, et cela est surprenant, plus nombreuses à être scolarisées en 1997 qu'en 2007 au Burkina Faso et au Cameroun, alors que leur proportion a progressé au Sénégal et au Tchad. La proportion d'élèves ne parlant pas le français est en augmentation pour trois pays, ce qui signifierait que la part d'élèves scolarisés en plus est aussi une catégorie d'élèves non favorisée pour la compréhension des apprentissages scolaires, vu que leur proportion varie d'environ 70 à 95%. La part des écoles rurales interrogées est plus importante dans la 2^e vague : il pourrait s'agir

¹¹⁵ Voir chapitre 1.3.2., para. Disparités géographiques

d'un biais dans l'échantillonnage¹¹⁶. Dans le cas où aucun biais ne serait constaté, ceci signifierait qu'un effort a été consenti pour scolariser des élèves jusque-là écartés du système. Dans tous les cas, la forte proportion d'élèves effectuant un trajet de plus d'une kilomètre pour se rendre en classe¹¹⁷ touche principalement les zones rurales qui semblent, de fait, plus facilement sujettes à la non-fréquentation, pour une question de distance à parcourir pour aller à l'école.

Concernant le groupe de pays du SACMEQ (tableau 53), la situation des filles s'est améliorée au Mozambique et en Ouganda. Dans ce groupe en général, l'accès à l'éducation est garanti autant pour les filles que pour les garçons. On constate, au Lesotho, une discrimination en faveur des garçons. La proportion de femmes dans la population du Lesotho était d'environ 51% durant la décennie 2000-2010. Le déséquilibre entre filles et garçons fréquentant l'école n'est donc pas naturel et pourrait être interprété comme une discrimination possible des seconds. Enfin, la part d'élèves ne parlant pas l'anglais, langue d'enseignement du groupe SACMEQ, varie de 75 à 95% en 2007 pour la majorité des pays. Seuls deux d'entre eux, le Mozambique et la Tanzanie, présentent respectivement un élève sur deux et deux élèves sur trois qui parlent l'anglais à domicile.

VARIABLES DE TEST DANS SACMEQ										
	Botswana		Lesotho		Malawi		Maurice		Mozambique	
	2000	2007	2000	2007	2002	2007	2001	2007	2000	2007
GIRL	50,9%	50,5%	56,3%	56,6%	47,7%	49,1%	48,1%	48,9%	38,2%	47,0%
NOHELP	11,6%	5,4%	12,4%	9,4%	44,3%	32,7%	12,3%	13,3%	19,4%	11,3%
NOBOOK	41,2%	18,8%	80,4%	39,9%	70,5%	85,2%	32,1%	38,9%	74,3%	74,1%
NOLANGUAGE	93,8%	89,5%	80,1%	84,3%	97,2%	92,9%	99,4%	95,6%	50,1%	50,9%
RURAL	48,6%	46,1%	64,9%	67,7%	70,7%	76,2%	52,8%	53,6%	28,9%	36,1%
LONGWAY	non disponible	49,0%	non disponible	62,6%	non disponible	55,5%	non disponible	45,2%	non disponible	63,8%
	Namibie		Ouganda		Tanzanie		Zwaziland		Zambie	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
GIRL	51,2%	51,9%	43,9%	50,5%	51,7%	50,7%	51,5%	50,0%	48,1%	48,9%
NOHELP	16,1%	8,2%	21,1%	21,8%	17,1%	22,5%	15,6%	11,5%	14,7%	10,9%
NOBOOK	35,9%	17,3%	16,1%	10,2%	44,2%	59,0%	76,1%	75,9%	66,7%	40,7%
NOLANGUAGE	92,3%	89,6%	76,6%	75,0%	40,0%	34,5%	95,3%	93,6%	92,3%	91,0%
RURAL	56,4%	55,5%	74,2%	73,0%	76,4%	70,1%	71,1%	70,5%	54,0%	66,5%
LONGWAY	non disponible	50,8%	non disponible	56,5%	non disponible	48,1%	non disponible	65,7%	non disponible	60,5%

Tableau 53 : Description des variables de test pour le groupe de pays SACMEQ

Dans le groupe SACMEQ, la proportion d'écoles rurales n'a pas augmenté, sauf en Zambie et au Mozambique, dans une moindre mesure. Ceci signifierait que l'échantillon de 2000 correspond à une réalité, au niveau de la couverture territoriale, que l'on retrouve en 2007. Consécutivement, la proportion d'élèves effectuant un trajet de plus d'un quart d'heure à pied pour se rendre en classe concerne près d'un élève sur deux à deux sur trois. Mais nous le verrons plus loin, cette variable ne semble pas constituer un enjeu prioritaire en termes de lutte contre la marginalisation.

¹¹⁶ Nous nous permettons d'émettre ce doute, compte tenu des difficultés récurrentes rencontrées dans la manipulation de la base de données PASEC.

¹¹⁷ Malheureusement, PASEC ne nous renseigne pas sur le moyen de transport utilisé ou si l'élève se déplace à pied.

Enfin, les deux enquêtes montrent de grandes disparités au niveau de l'aide potentielle dont peuvent bénéficier les élèves à domicile : quasiment tous les enfants botswanais peuvent compter sur cette aide mais seulement un sur deux enfants burkinabés. La mise à disposition de livres est également très inégale : le Botswana, le Lesotho, la Namibie et la Zambie semblent avoir investi entre les deux vagues de test pour que les élèves puissent travailler en dehors des heures d'école. Par contre, le Burkina Faso semble avoir négligé cet aspect (+52 points), tout comme le Cameroun, le Sénégal, la Tanzanie et le Malawi (entre 14 et 20 points de plus entre les deux vagues). Toutefois, cette variable ne s'avérerait pas forcément essentielle dans les enjeux d'alphabétisation, nous le verrons.

La variable GIRL donne un éclairage particulier sur l'indicateur LIFE que nous avons résumé dans le tableau 53¹¹⁸. La part de filles scolarisées vivant dans un certain confort reste inchangée dans le temps : la moyenne des pays, soit dans le groupe PASEC, soit dans le groupe SACMEQ, fluctue entre 21 et 24,5%. Entre deux et trois filles sur dix en fin de cycle primaire ont un bon niveau de vie, indépendamment des tests et des années, leur nombre reste stable. Le niveau de vie que nous avons considéré comme normal subit par contre des fluctuations inverses entre les groupes : le groupe PASEC voit sa moyenne de filles passer de 31,7% à 18,3% en 10 ans, quand le groupe SACMEQ voit cette catégorie sociale augmenter de 19% à 26,2%.

Répartition des filles par niveau de vie et par groupe de pays (moyenne en %)				
	PASEC 1ère vague	PASEC 2e vague	SACMEQ II	SACMEQ III
LIFEHIGH	23,7%	22,7%	13,5%	18,3%
LIFENORM	31,7%	18,3%	20,2%	27,1%
LIFELOW	24,3%	40,8%	48,8%	41,8%
LIFEPAUP	19,9%	18,2%	17,5%	12,8%

Tableau 54 : Répartition des filles par niveau de vie, selon les enquêtes et les vagues de test

Etant donné que la classe sociale supérieure a peu varié, on observe que les filles pauvres et indigentes sont plus nombreuses dans la 2^e vague PASEC que dans la première. Le groupe le plus défavorisé est stable. Ainsi, on constate une forme de relégation des filles de la classe moyenne vers la classe pauvre qui gonfle de plus de 15 points. Au contraire, le groupe de pays SACMEQ a vu une amélioration des conditions de vie des filles dans toutes les classes sociales.

Une fois encore, les profils des pays sont très contrastés. La figure 29 illustre les tendances extrêmes.

¹¹⁸ La moyenne ici présentée a exclu Maurice qui présente d'excellents résultats et fausse la réalité des autres pays représentés dans ces deux groupes. Le tableau complet des données concernant le lien entre l'indicateur LIFE et le sexe est en Annexe P (1^{ère} partie).

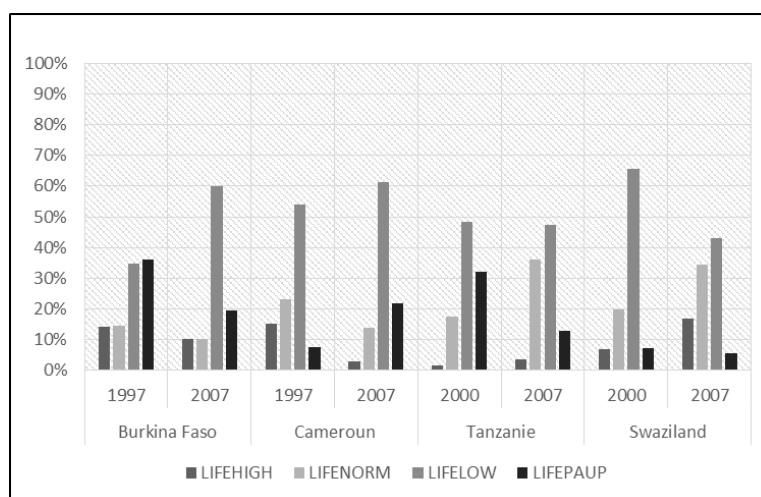


Figure 29 : Exemples de déplacement des filles sur l'échelle sociale entre deux vagues de test

Nous avons également combiné les variables de sexe (GIRL) et de localisation géographique (RURAL) pour les mettre en relation avec la déclinaison de l'indicateur LIFE¹¹⁹. On constate alors qu'une fille sur deux fait partie de la catégorie pauvre. Deux tiers à trois quarts des filles sont en fait, que ce soit dans l'un ou l'autre des groupes, dans les deux catégories les plus pauvres. Comme le montre le tableau 55, le cumul des deux variables, être une fille et vivre en région rurale, signifie le plus souvent être pauvre, voire indigente. Cette tendance s'est accentuée entre les vagues de test, pour les deux enquêtes.

Répartition des filles des régions rurales par niveau de vie et par groupe de pays				
	PASEC 1ère vague	PASEC 2e vague	SACMEQ II	SACMEQ III
LIFEHIGH	7,9%	7,6%	5,1%	9,2%
LIFENORM	28,1%	11,8%	16,6%	24,5%
LIFELOW	41,3%	55,3%	57,2%	50,3%
LIFEPAUP	22,5%	25,3%	21,1%	16,1%

Tableau 55 : Répartition des filles des régions rurales par niveau de vie, selon les enquêtes et les vagues de test

Ces constatations de base effectuées, nous interpréterons maintenant les scores obtenus par quartiles, en fonction des niveaux de vie, afin de déterminer si certaines catégories socio-économiques sont surreprésentées, notamment parmi les élèves qui n'obtiennent pas le MRC.

2.5.4. ALPHABÉTISATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE SELON LE NIVEAU DE VIE

Nous l'avons vu, l'accès à l'école primaire est devenu une réalité pour la grande majorité des enfants de l'ASS, mais la question des chances de réussite est moins évidente à réaliser. Si elles étaient les mêmes pour tous, les élèves de toutes catégories sociales devraient réussir plus ou moins bien, selon des caractéristiques liées à des aptitudes pour des apprentissages de type scolaire qui n'ont rien à voir avec les conditions socio-économiques, le sexe, ou encore l'aide potentielle à domicile. Or, nous savons depuis longtemps que les systèmes scolaires participent à la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron 1964). Si les scores doivent théoriquement être répartis de manière équitable autour de la moyenne,

¹¹⁹ Annexe P, 2^e partie du tableau

quelle que soit la classe sociale, la réalité est autre et les pays de l'ASS, que nous avons pu étudier de près de ce point de vue, ne font pas exception (même si certains réussissent à tirer leur épingle du jeu).

Les premières observations de la relation entre le score obtenu et les niveaux de vie¹²⁰ pour les quatre pays du groupe PASEC montrent que seul le Burkina Faso obtient des scores très différents selon les catégories sociales. Les enfants burkinabés pauvres et indigents sont moins performants, avec des scores inférieurs de 5 à 10 points par rapport aux élèves les plus avantagés socialement. Le plus inquiétant est que l'écart se creuse entre les deux vagues de test, ainsi que le montre le tableau 56.

Langue d'enseignement						
	1997			2006		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	12,8	49,2	16,9	9,5	44,4	19,7
LIFENORM	13,3	48,6	17,0	9,6	41,9	19,0
LIFELOW	36,2	43,2	15,2	62,8	32,6	15,2
LIFEPAUP	37,7	41,0	14,3	18,0	32,1	16,5
Mathématiques						
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	12,7	50,5	16,6	9,5	44,4	16,7
LIFENORM	13,2	48,7	15,7	9,6	40,3	17,8
LIFELOW	36,2	45,4	15,5	62,8	36,9	17,5
LIFEPAUP	37,8	44,7	15,1	18,0	35,1	17,7

Tableau 56 : Evolution des scores du Burkina Faso au test PASEC, par niveau de vie

Les élèves les plus pauvres qui représentaient près de 75% des élèves en 1997, et 80% dix ans plus tard, sont aussi ceux qui obtiennent en moyenne les scores les plus faibles, l'écart se creusant entre les catégories sociales. On retrouve ce schéma, mais dans une moindre mesure, au niveau de la langue d'enseignement au Cameroun, où la proportion d'élèves défavorisés se montait à 54% en 1997 contre 60% en 2005. Mais là, l'écart de score en français entre les catégories sociales extrêmes a diminué avec le temps et le score de mathématique ne souffre pas des différences de classes. Le Sénégal, nous l'avons vu précédemment, voit les conditions de vie de ses pauvres s'améliorer avec le temps et les scores ne sont pas affectés, sauf en mathématiques en 2007 où la différence de score entre indigents et aisés est de 10 points. Finalement, le Tchad présente des scores très homogènes, compte tenu de la forte proportion de pauvres et indigents frôlant les 80%.

Au-delà des constatations globales, il était intéressant de se pencher sur la composition des quartiles, mais aussi sur la proportion d'élèves n'obtenant pas le MRC¹²¹. Cette observation détaillée renseigne sur la place qu'occupent les différentes classes sociales dans le palmarès des scores. Si l'on considère les élèves au niveau de vie aisé, on constate qu'ils sont, au Burkina Faso et au Cameroun et comparativement à leur nombre, très présents dans les scores les plus élevés. A l'inverse, les pauvres sont surreprésentés dans les scores les plus faibles. Cette même catégorie est sous-représentée parmi

¹²⁰ Annexe Q : Tableau complet

¹²¹ Annexe R : Tableau complet

les meilleurs élèves : ici semble jouer le registre discriminatoire. Le Tchad ne suit pas cette logique mais en même temps, les scores des petits tchadiens sont si faibles qu'il ne peut logiquement pas y avoir de réelle réussite, même pour les plus aisés. Ici, on semble faire face à un système scolaire globalement dépassé par les attentes de l'EPU, indépendamment de quelconques considérations discriminatoires. Enfin, le Sénégal a une situation qui n'a pas manqué de nous questionner, ainsi que le montre le tableau 57.

	LANGUE D'ENSEIGNEMENT											
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	36,4	36,5	35,8	42,1	47,9	42,3	46,7	39,3	46,9	54,7	60	80,2
LIFEMED	19,7	20,6	19,7	18,5	17,3	11,3	20,7	20	19,8	19,8	20,3	11,3
LIFELOW	29,1	30	30	24,2	17,6	29,9	28,2	35,8	27,9	22,5	17,3	7,6
LIFEPAUP	14,9	12,9	14,5	15,2	17,2	16,5	4,4	4,9	5,4	3	2,4	0,9
	MATHÉMATIQUES											
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	37,8	35,5	37,8	45,7	42,8	37,4	45,1	43	47,5	51,4	63,7	75,9
LIFEMED	19,3	21,1	18,6	18,7	17	16,2	19,9	19,4	20,4	22,5	17,1	10,6
LIFELOW	28,6	30,1	27,9	22,7	23,5	27,3	29,9	31,8	27,7	22,2	18,1	12,5
LIFEPAUP	14,3	13,3	15,7	12,9	16,7	19,2	5,1	5,8	4,4	3,9	1,1	1

Tableau 57 : Distribution des scores PASEC du Sénégal, par quartiles et niveaux de vie (en %)

En 2006, la catégorie sociale la plus aisée occupe plus de 80% des scores excellents et 60% des bons et très bons scores, dans les deux disciplines. A l'opposé, on voit que les catégories pauvre et indigente présentent plus de résultats insuffisants. En ce sens, les progrès constatés préalablement au niveau socio-économique et la garantie d'accès pour tous à l'école sénégalaise ne semblent pas se doubler d'une égalité des chances de réussite. Il semble même que les catégories sociales déjà avantagées par leur niveau de vie soient aussi celles qui ont le plus de chances de réussite à l'école.

GROUPE DE PAYS SACMEQ: Scores et niveaux de vie				
	Langue		Mathématiques	
	SACMEQ II	SACMEQ III	SACMEQ II	SACMEQ III
LIFEHIGH	56,6	56,4	42,6	50,0
LIFENORM	49,3	50,7	37,8	46,1
LIFELOW	46,1	47,2	36,6	43,8
LIFEPAUP	42,5	44,8	34,4	43,3

Tableau 58 : Moyennes du groupe de pays SACMEQ par discipline, par vague et niveaux de vie (en %)

Concernant le groupe SACMEQ (tableau 58), il est intéressant de constater que les enfants aux conditions de vie favorables obtiennent de meilleurs scores moyens, quels que soient le test et l'année de passation, et que les scores les plus faibles concernent les indigents. L'écart entre les plus aisés et les plus démunis est assez important en 2000-2002 (14,1 points en langue et 8,2 points en mathématiques), mais il s'est amenuisé en 2007 (9,6 et 6,7 points). Les compétences en langue ont peu évolué, quelles que soient les classes sociales, entre les deux vagues de test. Par contre, tous les groupes ont progressé en mathématiques. Si cette situation moyenne correspond à la plupart des pays, deux d'entre eux montrent des différences plus importantes : le Botswana et Maurice. Mais concernant

ce dernier, étant donné que les pauvres et indigents représentent 1,2% de l'échantillon, la différence des scores n'est pas alarmante. Pour le premier, compte tenu du fait que ce pays a vu une part non négligeable de ses élèves s'élever d'une classe sociale entre les deux vagues (figure 27), on peut considérer que la stagnation des différences de scores n'est pas non plus un signe de dysfonctionnement du système (tableau 59).

Langue d'enseignement						
	1997			2006		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	64,1	16,4	41,8	64,9	16,7
LIFENORM	23,8	55,9	15,4	29,6	54,2	16,4
LIFELOW	43,5	51,0	14,0	23,0	50,2	15,1
LIFEPAUP	13,2	47,9	15,1	5,6	47,0	14,5
Mathématiques						
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	47,1	14,3	41,8	54,5	11,8
LIFENORM	23,8	42,4	12,1	29,6	47,7	10,2
LIFELOW	43,5	39,5	11,1	23,0	45,3	10,3
LIFEPAUP	13,2	37,0	10,9	5,6	43,7	9,2

Tableau 59 : Evolution des scores du Botswana au test SACMEQ, par niveau de vie

L'analyse par quartiles et en fonction du MRC est surtout intéressante pour comprendre les extrêmes, soit la composition socio-économique des groupes d'élèves excellents ou proches de l'analphabétisme¹²². Pour représenter la situation au niveau de la langue d'enseignement en 2007, nous avons choisi trois pays contrastés et illustrant une forme de marginalisation (sachant que l'évolution entre les deux vagues y est plutôt défavorable aux classes sociales pauvres): la Zambie, la Namibie et le Botswana (figure 30).

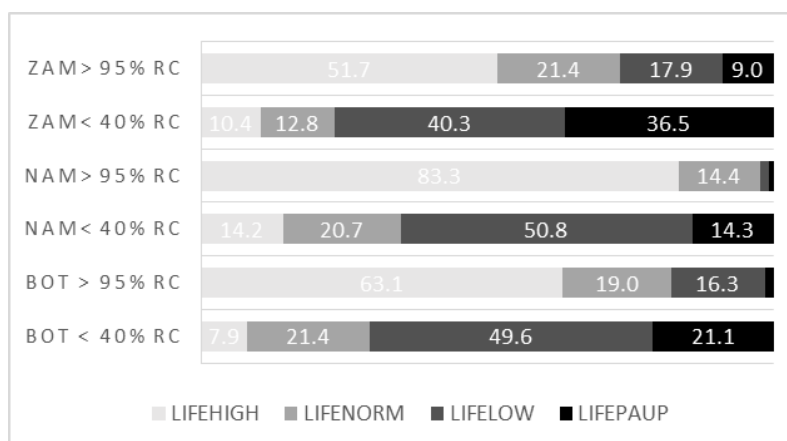


Figure 30: SACMEQ III – Langue d'enseignement, répartition des scores extrêmes par niveaux de vie en Zambie, Namibie et Botswana

Ces trois pays montrent clairement (c'est aussi le cas pour les mathématiques) que plus les conditions de vie des élèves sont bonnes, plus ils ont de chance d'obtenir des meilleurs scores. Ceci leur permettra non seulement de poursuivre une scolarité au niveau CITE 2, mais également de pouvoir favoriser la scolarisation de leurs enfants, plus tard, par leur niveau d'éducation favorable et, probablement, par

¹²² Annexe S : tableau complet

leur situation économique. A l’opposé, la surreprésentation des pauvres et indigents dans le score prédisant l’analphabétisme renvoie au sens même de la mission d’EPU, au fait que les taux de scolarisation et les scores moyens aux tests d’acquis scolaires cachent des réalités très diverses selon les pays.

A ce stade de la réflexion, l’analyse reste très globale. Nous avons donc travaillé les données plus en profondeur pour comprendre ce qui, dans certains pays, cause des écarts de performance aussi importants entre les classes sociales. Pour ce faire, nous avons tout d’abord pris en considération les variables de marginalisation une par une, afin d’analyser la composition des groupes d’élèves extrêmes : le groupe à risque en matière d’analphabétisme (élèves obtenant moins de 40% de réponses correctes) ou au contraire le groupe qu’on appelle communément « élite ».

2.5.5. LE RÔLE DES VARIABLES DE TEST

Nous savons que l’égalité des sexes est prioritaire depuis Jomtien. Elle est clairement formalisée depuis Dakar et est comprise dans la perspective d’égalité pour tous dans la Déclaration d’Incheon. Aussi, il est intéressant de voir comment les pays ont déjà évolué de ce point de vue durant la période Dakar, de manière à définir si cet objectif restera prioritaire, d’ici 2030, pour tous ces pays ou si, à ce jour, les efforts consentis en faveur de la scolarisation des filles se sont déjà fait sentir pour certains. Ceux-ci pourraient dès lors se concentrer sur des cibles différentes, selon les contextes, pour les quinze prochaines années.

Le Botswana, le Lesotho, Maurice, le Mozambique, la Namibie, l’Ouganda, le Swaziland, le Tchad et la Zambie présentent, lors de la 2^e vague de test, un indice de parité proche de l’équité dans les scores extrêmes¹²³. Ceci signifie que les filles ne sont pas plus marginalisées que les garçons en termes de réussite, même si parfois elles le sont encore en termes d’accès. Ainsi, la cible pour ces pays, au niveau de l’égalité des sexes, concerne la scolarisation. Par opposition, cinq pays montrent des différences de traitement au sein du système éducatif (tableau 60).

	VARIABLE SEXE (GIRL)							
	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	1997		2007		1997		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
BURKINA FASO	47,8	47,5	43,8	40,7	50,0	31,3	45,3	33,1
CAMEROUN FRANCOPHONE	50,5	52,1	43,5	39,0	54,9	47,7	44,9	36,2
SENEGAL	42,7	51,6	49,2	43,4	43,6	36,4	50,8	35,0
MALAWI	48,8	34,5	52,9	34,2	49,4	29,9	51,9	35,8
TANZANIE	55,4	31,7	56,5	44,2	57,1	20,7	57,9	34,4

Tableau 60 : Pays en difficulté par rapport à l’égalité des chances de réussite à l’école entre filles et garçons

On observe que ce n’est pas dans les scores très faibles que l’inégalité se creuse, mais bien dans l’extrême opposé. Il est troublant de constater que dans les trois pays francophones, les filles sont

¹²³ Annexe T : tableau complet de l’impact des variables de test sur les scores extrêmes

discriminées dans le groupe « élite », mais seulement en mathématiques. On peut se demander si les stéréotypes par rapport aux filières scientifiques, que nous connaissons dans les pays développés, ne jouent pas également un rôle dans ces résultats. L'école, les familles, les communautés détourneraient-elles les filles d'une discipline pour laquelle elles sont supposées avoir moins de compétences ? Au Malawi et en Tanzanie, la moindre présence des filles parmi les élèves les plus performants se retrouve en mathématiques, mais également en langue d'enseignement. Notons que parfois, ce sont les garçons qui sont discriminés, de par la nécessité pour eux d'effectuer des travaux pénibles afin de subvenir aux besoins de la famille. Il semble que ce soit le cas au Lesotho, puisque les filles obtiennent, en 2007, entre 52,4 et 56,4% des scores extrêmes.

Au niveau de l'aide reçue hors de l'école, nous avons pu constater qu'un tiers des élèves du groupe francophone ne peut pas compter sur une aide à domicile. Ils sont moitié moins nombreux dans le groupe anglophone. Il faut souligner que la part d'élèves du groupe « élite » qui reçoit de l'aide a augmenté entre les deux vagues, pour presque tous les pays (sauf le Tchad, Maurice et la Tanzanie qui voient leur proportion d'élèves aidés diminuer). Ce n'est par contre pas le cas pour les élèves les plus en difficulté. Ceci pourrait signifier que la conception même de la nécessité d'aider un enfant à domicile est liée aux résultats scolaires, l'aide étant réservée aux élèves déjà favorisés. Au-delà de ce constat global, nous avons choisi deux pays opposés pour illustrer la diversité des situations en ASS : le Tchad et le Botswana (tableau 61).

	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	1997		2007		1997		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
VARIABLE PAS D'AIDE A DOMICILE (NOHELP)								
BOTSWANA	16,2	7,1	10,9	1,7	14	5,3	10,5	5,4
TCHAD	45,9	34,9	46,8	40,2	46,2	49,1	48,2	48,9
VARIABLE PAS DE LIVRE A DOMICILE (NOBOOK)								
LESOTHO	81,9	71,4	42,33	31,2	80,9	76	40,1	36,4
BURKINA FASO	20,1	10	74,8	58,6	19,5	12,5	75,5	57
TANZANIE	58,5	41,4	67,1	52,1	48,9	37,8	68,1	54,4
VARIABLE NE PARLANT PAS LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT (NOLANGUAGE)								
NAMIBIE	90,8	92,8	90,9	71	91,7	93,6	91,5	72,9
TANZANIE	58,5	31	46,9	28,4	44,2	31,7	44,3	31,2
ZAMBIE	92,7	91	92,6	68	92	96,5	93,3	67,6
VARIABLE DE SCOLARISATION EN ZONE RURALE / URBAINE (RURAL)								
BOTSWANA	59,4	17,4	59,6	18,8	53	27,5	59	13,7
BURKINA FASO	54,6	25	76,8	36,4	54,2	31,9	76,8	54,2
NAMIBIE	73,2	1,5	77,6	10,1	64	0	69,7	14,3
ZAMBIE	64,5	9,7	72	29,5	57	26,6	69,8	37

Tableau 61 : Pays contrastés au niveau de l'aide à domicile, des livres disponibles, de la langue d'enseignement, de la région

De manière générale, la possibilité d'avoir un livre à disposition à domicile a diminué dans le groupe PASEC et augmenté dans le groupe SACMEQ entre les deux vagues de test. En 2007, en moyenne un élève francophone sur deux dispose d'un livre, contre deux sur trois dans le groupe anglophone. Nous avons également remarqué que les élèves les plus faibles sont proportionnellement plus nombreux à ne

disposer d'aucun livre que les élèves sans difficulté. Ainsi, sachant que la possession de livres à domicile est l'un des atouts de l'alphabétisation, ceci peut sembler paradoxal. Il est intéressant de souligner que le Lesotho semble avoir fait un gros effort pour permettre à ses élèves d'avoir accès à des livres, alors qu'à l'opposé, la Tanzanie et le Burkina Faso semblent négliger ce facteur (tableau 61). En ce qui concerne la langue d'enseignement, connaissant au préalable la masse d'élèves ne parlant pas le français ou l'anglais hors de l'école, les chiffres ne sont pas surprenants, sauf pour trois pays. La Tanzanie, la Zambie et la Namibie montrent une discrimination de ce point de vue en faveur des élèves sans difficulté d'apprentissage. En effet, la proportion d'élèves qui parlent la langue d'enseignement à domicile est plus importante dans cette catégorie que parmi les élèves plus en difficulté, ce qui paraît logique. Consécutivement, il est surprenant que cela ne soit pas le cas dans la majorité des pays.

Au niveau de la localisation des élèves, qu'ils vivent en zone rurale ou en ville, tous les pays montrent une part plus réduite d'élèves des zones rurales parmi l'« élite », mais dans des proportions qui varient fortement d'un pays à l'autre. A l'inverse, les élèves faibles sont très majoritairement représentés dans les zones rurales (les cas les plus extrêmes sont présentés dans le tableau 61). Enfin, un temps pour se rendre à l'école supérieur à 15 minutes (ou 1 kilomètre) à pied ne semble pas être un facteur de discrimination au niveau de la réussite tous groupes d'élèves considérés.

Suite à l'analyse descriptive de ces variables, cinq pays suscitent une interrogation au niveau de la marginalisation possible de certaines catégories d'élèves : le Botswana, le Burkina Faso, la Namibie, la Tanzanie et la Zambie. Il était donc nécessaire de réunir toutes les variables analysées jusqu'ici dans un modèle et d'utiliser des régressions linéaires et logistiques pour déterminer quels facteurs influençaient les scores, et dans quelle mesure.

2.5.6. EFFET DES VARIABLES DE MARGINALISATION COMBINÉES

La régression linéaire met en évidence l'influence de certaines variables sur les scores. Le modèle proposé explique une part des scores qui est très variable selon les pays, les tests et les vagues (tableau 62)¹²⁴. Une première constatation a son importance : les scores en langue s'expliquent plus largement par notre modèle que les scores en mathématiques (sauf pour le Tchad). Quatre pays semblent être peu concernés par la marginalisation au sein de leur système scolaire: le Cameroun, le Tchad, le Malawi et le Lesotho. Mais les inquiétudes émises suite aux analyses précédentes se trouvent ici confirmées : le Botswana et la Namibie répondent au modèle avec des pourcentages très élevés, la Zambie également en ce qui concerne la langue d'enseignement. Certains pays font mieux dans la 2^e vague que la première, ce qui signifierait qu'ils discriminent moins les élèves les plus à risque. C'est le cas du Cameroun Francophone, la Namibie, le Swaziland, la Tanzanie. Par contre, l'inverse est également

¹²⁴ Annexe V : régressions linéaires complètes par pays, vagues et types de test

démonstré, puisque le Botswana, le Burkina Faso, Maurice, le Mozambique, l'Ouganda et le Sénégal font moins bien dans la 2^e vague que dans la première.

Régression linéaire				
Pays	Part de variance des scores (en %)			
	Langue 1 ^{ère} vague	Langue 2 ^e vague	Mathématiques 1 ^{ère} vague	Mathématiques 2 ^e vague
Botswana	14,9	21,2	8,0	14,3
Burkina Faso	8,3	11,7	7,0	7,0
Cameroun Francophone	5,1	3,6	1,9	1,1
Lesotho	6,8	7,4	4,7	2,6
Malawi	5,1	6,2	3,3	2,1
Maurice	5,1	10,8	3,6	7,4
Mozambique	4,2	11,1	3,3	3,7
Namibie	30,1	25,8	22,4	14,4
Ouganda	8,4	13,9	5,4	7,3
Sénégal	3,2	9,0	2,0	7,1
Swaziland	10,1	8,9	4,7	3,3
Tanzanie	13,0	7,1	10,5	6,2
Tchad francophone	4,9	2,5	7,7	3,4
Zambie	15,6	14,6	7,5	6,4

Tableau 62 : Part des scores PASEC et SACMEQ expliquée par le modèle de marginalisation (régression linéaire)

Un premier thème essentiel à aborder avec ce modèle est le poids de la variable sexe sur le score (tableau 63). Comme de bien entendu, le fait d'être une fille joue sur les scores, mais pas autant que ce que l'on aurait pu le craindre. Dans certains pays, le fait d'être une fille serait même un avantage. C'est le cas au Botswana, au Lesotho, à Maurice et au Swaziland. Mais c'est surtout le cas pour la langue d'enseignement : l'avantage sur le score est plus important dans cette discipline qu'en mathématiques. D'ailleurs, dans l'autre sens, on constate que le fait d'être une fille joue surtout négativement sur les scores en mathématiques au Burkina Faso, au Mozambique et en Tanzanie.

Pays	Effet du genre sur les scores (en % d'écart-type)							
	Langue 1 ^{ère} vague		Langue 2 ^e vague		Mathématique 1 ^{ère} vague		Mathématiques 2 ^e vague	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana	0,28	8,76	0,31	10,71	0,09	2,74	0,08	2,72
Burkina Faso	-0,11	-2,79	-0,14	-3,49	-0,24	-5,87	-0,19	-3,85
Lesotho	0,15	4,15	0,14	4,12				
Malawi	-0,14	-3,15	-0,22	-5,30	-0,19	-4,43	-0,16	-3,76
Maurice	0,20	5,91	0,23	6,90	0,07	2,10	0,08	2,37
Mozambique	-0,11	-2,88	-0,12	-3,47	-0,29	-6,66		
Namibie			0,15	7,10				
Ouganda			-0,08	-2,78	-0,13	-2,43	-0,12	-4,27
Sénégal					-0,14	2,35	-0,14	-2,89
Swaziland	0,10	3,27	0,14	4,68			-0,13	-3,95
Tanzanie	-0,14	-3,68	-0,16	-4,89	-0,32	-7,89	-0,28	-7,87
Zambie			-0,12	3,20	-0,13	-3,65	-0,12	-3,35

Tableau 63 : Valeurs significatives de la variable sexe sur les scores PASEC et SACMEQ

Si, comme vu précédemment, les filles ne sont pas discriminées en nombre, voire peuvent même être favorisées dans certains pays de l'ASS pour une scolarité de qualité, un phénomène subtil de discrimination pourrait être en jeu à l'école primaire : le fait d'orienter l'apprentissage des filles principalement sur langue, peut-être au détriment des mathématiques. Au Botswana, les filles sont d'ailleurs privilégiées en langue mais, comparativement, le sont peu en mathématiques.

Un niveau de vie pauvre ou indigent affectent également négativement les résultats des élèves, d'une manière généralement plus marquée en langue d'enseignement (tableaux 64 & 65).

Pays	Effet du niveau de vie sur les scores en langue d'enseignement (en % d'écart-type)							
	Langue 1ère vague				Langue 2e vague			
	LIFEPAUP		LIFELOW		LIFEPAUP		LIFELOW	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana	-0,91	-10,34	-0,75	-10,13	-0,87	-12,13	-0,68	-12,70
Burkina Faso	-0,26	-2,38	-0,21	-2,08	-0,35	-2,56	-0,35	-2,67
Cameroun Francophone	-0,54	-4,06	-0,56	-4,65				
Lesotho	-0,58	-2,64	-0,49	-2,16	-0,41	-4,43	-0,31	-3,86
Malawi	-0,56	-3,79	-0,49	-3,64	-0,63	-6,11	-0,37	-3,81
Maurice	-1,27	-4,03	-0,52	-2,57	-0,73	-3,06	-0,95	-11,22
Mozambique	-0,51	-5,52	-0,41	-4,61	-0,77	-9,64	-0,55	-8,41
Namibie	-0,80	-10,28	-0,73	-9,39	-0,66	-11,70	-0,46	-9,50
Ouganda	-0,90	-5,87	-0,79	-5,79	-0,65	-5,29	-0,50	-4,39
Sénégal					-0,55	-4,96	-0,53	-5,27
Swaziland	-0,61	-5,05	-0,56	-5,37	-0,36	-3,96	-0,28	-5,02
Tanzanie	-0,50	-5,39	-0,27	-3,16	-0,41	-4,32	-0,17	-2,64
Zambie	-0,67	-6,34	-0,52	-4,93	-0,93	-7,32	-0,82	-6,63

Tableau 64 : Valeurs significatives des variables du faible niveau de vie sur les scores PASEC et SACMEQ en langue d'enseignement

Pays	Effet du niveau de vie sur les scores en mathématiques (en % d'écart-type)							
	Mathématique 1ère vague				Mathématiques 2e vague			
	LIFEPAUP		LIFELOW		LIFEPAUP		LIFELOW	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana	-0,73	-7,28	-0,55	-6,48	-0,70	-9,75	-0,56	-11,17
Burkina Faso								
Cameroun Francophone			-0,29	-2,66				
Lesotho					-0,32	-3,75	-0,19	-2,62
Malawi	-0,38	-3,05	-0,32	-3,15	-0,23	-2,47		
Maurice			-0,59	-2,75			-0,82	-9,14
Mozambique	-0,22	-2,54			-0,46	-6,32	-0,38	-6,39
Namibie	-0,64	-8,07	-0,67	-8,65	-0,51	-8,54	-0,36	-7,35
Ouganda	-0,66	-4,25	-0,53	-3,84	-0,49	-5,11	-0,38	-4,07
Sénégal					-0,62	-4,69	-0,45	-4,00
Swaziland	-0,68	-5,49	-0,46	-4,13	-0,18	-2,13	-0,20	-4,05
Tanzanie	-0,53	-3,87	-0,37	-2,80	-0,36	-3,23	-0,27	-2,73
Zambie	-0,45	-4,10	-0,33	-3,16	-0,53	-5,14	-0,45	-4,57

Tableau 65 : Valeurs significatives des variables du faible niveau de vie sur les scores PASEC et SACMEQ en mathématiques

Le seul pays qui ne voit pas d'impact du niveau de vie sur ses scores est le Cameroun, qui semble avoir résolu ce problème entre les deux périodes considérées. Précisons toutefois que ce pays a vu la qualité de son système éducatif baisser dans le même temps. Le poids de la condition socio-économique s'allège dans tous les pays, ce qui signifierait que les pays sont sensibles à la marginalisation et en ont tenu compte dans leurs choix politiques, entre les deux vagues de test. Dans les pays francophones, les élèves indigents sont moins pénalisés par leur condition que les élèves pauvres, mais c'est l'inverse dans les pays anglophones. S'il y a moins d'indigents que de pauvres, il ne faudrait pas que les premiers soient systématiquement relégués au dernier rang de la réussite scolaire : sachant que l'alphabétisation participe à la sortie de la paupérisation, il conviendrait aux pays concernés d'être vigilants et d'opter pour des stratégies incitatives et compensatoires afin de donner sa chance de réussite à cette catégorie

d'enfants présentant plus de risque d'analphabétisme que les pauvres. Enfin, il est surprenant de voir que Maurice et le Botswana, qui semblent connaître une diminution importante des catégories pauvres entre les deux vagues de test (figure 27) auraient par ailleurs un problème de discrimination au sein de l'école, ainsi que le témoigne les coefficients approchant, voire dépassant la valeur d'un écart-type.

L'analyse de la variable RURAL qui détermine si le fait de vivre hors des villes a un impact sur les scores (tableau 66) a permis de mettre en évidence le fait que les élèves du Sénégal et du Tchad ne voient pas de différence au niveau de leur score, eu égard à leur lieu de résidence.

Pays	Effet de la localisation géographique sur les scores (en % d'écart-type)							
	Langue 1ère vague		Langue 2e vague		Mathématique 1ère vague		Mathématiques 2e vague	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana	-0,20	-3,55	-0,24	-3,67	-0,15	-2,55	-0,25	-4,28
Burkina Faso	-0,29	-2,64	-0,40	-3,21	-0,35	-3,19		
Cameroun Francophone	-0,38	-3,70			-0,56	-2,96		
Lesotho	-0,39	-4,17	-0,45	-5,96	-0,43	-4,83	-0,23	-3,53
Malawi			-0,26	-3,01			-0,20	-2,65
Maurice			-0,25	-3,20			-0,22	-2,64
Mozambique			-0,19	-2,74				
Namibie	-0,62	-8,68	-0,68	-10,62	-0,51	-7,99	-0,48	-8,79
Ouganda	-0,29	-2,13	-0,59	-5,90			-0,39	-5,09
Swaziland	-0,29	-3,25	-0,38	-4,47			-0,18	-2,64
Tanzanie	-0,55	-7,55	-0,39	,5,72	-0,37	-5,25	-0,28	-3,53
Zambie	-0,44	-6,84	-0,21	-2,69	-0,29	-4,62	-0,15	-2,21

Tableau 66 : Impact de la résidence en zone rurale sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques

Le Cameroun a également neutralisé cette variable entre les deux vagues de test. Trois pays ne semblaient pas affectés dans la 1^{ère} vague, (Malawi, Maurice, Mozambique) mais voient apparaître l'impact de cette variable sur les scores en 2007. L'Ouganda et le Swaziland accentuent l'effet négatif de la zone de résidence rurale entre les deux vagues. Deux pays progressent légèrement entre 2000 et 2007 : La Tanzanie et la Zambie. Ainsi, globalement, la question de la zone de résidence et de son impact sur les résultats scolaires semble s'être affirmée durant la période Dakar. Afin de compléter la question du lieu de résidence, nous avons pu constater qu'un trajet de plus de 15 minutes pour se rendre en classe n'a qu'un impact marginal et ce, pour cinq pays dont deux uniquement sur le score en mathématiques et un sur le score en langue d'enseignement. Globalement, le simple fait de vivre en zone rurale, indépendamment du trajet à parcourir pour aller à l'école, semble jouer un rôle plus important sur la réussite scolaire que le sexe, mais toutefois moins que le niveau de vie pauvre ou indigent.

Contre toute attente, compte tenu de ce que la recherche a pu montrer à ce sujet, l'impossibilité d'avoir un livre à disposition montre des effets faibles sur les scores (tableau 67). Trois pays ne sont même plus concernés dans la 2^e vague : la Namibie, la Tanzanie et la Zambie. Le problème apparaît à la seconde vague au Botswana et au Cameroun, quand il s'accroît pour le Burkina Faso, Maurice, le Sénégal et le Swaziland.

Pays	Effet de la non-possession de livres sur les scores (en % d'écart-type)							
	Langue 1ère vague		Langue 2e vague		Mathématique 1ère vague		Mathématiques 2e vague	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana			-0,14	-2,39			-0,16	-3,06
Burkina Faso	-0,13	-2,54	-0,14	-1,98			-0,21	-2,87
Cameroun Francophone			-0,23	-3,17				
Maurice	-0,22	-2,74	-0,40	-2,52	-0,25	-3,41		
Namibie	-0,16	-2,65			-0,14	-2,43		
Sénégal	-0,20	-3,55	-0,21	-3,20	-0,15	-2,22	-0,23	-3,40
Swaziland	-0,20	-2,11	-0,26	-3,52			-0,18	-2,68
Tanzanie	-0,29	-5,05			-0,23	-4,70		
Zambie	-0,20	-2,62			-0,20	-2,57		

Tableau 67 : Impact de la non-possession de livres sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques

Plusieurs pays voient la non-maîtrise de la langue, agir sur les scores de la 2^e vague, ce qui signifierait que le problème a surgi durant la période Dakar : le Botswana, Maurice, le Mozambique, le Sénégal, le Swaziland et la Zambie. Là également, le problème ne se pose plus pour la 2^e vague en Tanzanie. On constate qu'il s'accroît en Namibie.

Pays	Effet de la non maîtrise de la langue d'enseignement sur les scores (en % d'écart-type)							
	Langue 1ère vague		Langue 2e vague		Mathématique 1ère vague		Mathématiques 2e vague	
	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t	Coefficient	t
Botswana			-0,39	-4,95			-0,38	-3,8
Burkina Faso	-0,31	-2,72	-0,30	-2,3	-0,27	-2,91	-0,33	-2,68
Lesotho							0,13	2,52
Maurice			-0,27	-2,41			-0,29	-2,51
Mozambique			-0,11	-2,43			-0,09	-2,15
Namibie	0,13	2,07	-0,27	-3,76	0,14	2,35	-0,30	-3,52
Ouganda	0,17	2,49	-0,11	-2,47	0,25	3,09		
Sénégal			-0,67	3,72			-0,42	-2,8
Swaziland			-0,21	-2,38				
Tanzanie	-0,16	-3,01			-0,13	-2,67		
Tchad Francophone	-0,61	-3,59			-0,93	-3,44	-0,36	-2,93
Zambie			-0,39	-3,02			-0,36	-3,07

Tableau 68 : Impact de la non-maîtrise de la langue d'enseignement sur les scores PASEC et SACMEQ en lecture et mathématiques

La dimension d'absence d'aide à domicile ne joue un rôle pour tous les scores que dans deux pays : le Botswana et Maurice. Il semble intéressant de le mentionner car la régression linéaire a également permis de mettre en évidence le particularisme de ces deux pays qui cumulent les impacts des variables de marginalisation tout en obtenant un IDEB excellent (75% pour le Botswana et 83% pour Maurice). Il semble se dégager que c'est bien, dans l'ordre, la pauvreté, la localisation géographique et le sexe qui influent sur les résultats scolaires et jouent, de manière cumulative, un rôle quant à une alphabétisation possible. Mais pour le confirmer, nous avons effectué des régressions logistiques, afin de déterminer la probabilité pour un élève d'être inclus dans le groupe le plus faible (<40% MRC), selon qu'il possède l'une ou l'autre des caractéristiques de marginalisation. Rappelons que les taux étant calculés à partir des élèves qui fréquentent l'école, ils ne tiennent pas compte du fait que les plus marginalisés peuvent déjà avoir quitté le système (d'où la nécessité d'inclure le taux de survie à l'IDEB). Le tableau 69 met en évidence quels facteurs jouent un rôle important dans la probabilité d'être analphabète tout en ayant suivi une scolarité primaire quasi complète, du moins en termes d'années.

Pays	Test & Vague	Valeurs des variables du modèle								
		LIFEPAUP	LIFELOW	LIFENORM	GIRL	NOHELP	NOBOOK	NOLANGUAGE	RURAL	LONGWAY
Botswana	Langue I	29,3%	17,0%	14,7%	-10,8%			-16,4%	4,1%	
	Langue II	27,5%	18,7%	13,6%	11,3%			4,7%		
	Mathématiques	24,7%	21,9%	12,9%	-4,3%			-16,3%		
	Mathématiques	24,1%	22,0%	12,4%	-2,7%	16,4%			4,5%	
Burkina Faso	Langue I	11,6%						7,6%	14,2%	
	Langue II	9,4%	14,2%		6,2%		8,3%	13,3%	17,4%	
	Mathématiques				7,1%			9,5%	16,7%	
	Mathématiques				7,8%		8,1%	17,0%	12,6%	
Cameroun Francophone	Langue I	19,7%	19,3%	14,3%					17,5%	
	Langue II						12,1%			
	Mathématiques				5,1%				16,7%	
Lesotho	Langue I				-7,4%				14,6%	
	Langue II	10,7%	11,1%	11,7%	-8,7%				18,2%	
	Mathématiques			8,5%					12,2%	
	Mathématiques							-7,2%	12,7%	3,6%
Malawi	Langue I	19,6%	19,2%	10,8%						
	Langue II	22,5%	13,0%	8,8%	9,8%				12,3%	
	Mathématiques	4,3%	7,5%	3,4%	5,9%		4,1%			
	Mathématiques	11,2%		8,9%	7,2%				8,5%	
Maurice	Langue I	42,8%	21,1%	10,3%	-9,8%		8,0%			
	Langue II	39,8%	37,4%	9,6%	-8,8%		13,8%			
	Mathématiques		22,8%	14,2%	-4,3%	8,9%	13,7%			
	Mathématiques	34,2%	16,8%	5,0%	-3,3%	6,1%				3,3%
Mozambique	Langue I	7,6%				-5,0%	-7,1%			
	Langue II	32,0%	20,9%	11,5%	6,1%		-7,8%	4,6%		
	Mathématiques	14,9%	7,3%		7,9%	-6,6%	-9,1%		7,2%	
	Mathématiques	19,5%	15,2%	9,0%			-7,6%	4,9%		3,9%
Namibie	Langue I	27,8%	25,9%	17,1%				-7,4%	28,0%	
	Langue II	18,7%	11,1%	6,7%	-7,1%				18,5%	
	Mathématiques	8,0%	13,1%	6,5%	23,2%		3,4%		15,4%	
	Mathématiques	17,7%	10,1%	7,4%				6,2%	20,9%	
Ouganda	Langue I	33,1%	28,3%	20,6%	4,6%					
	Langue II	25,7%	18,1%	14,1%				4,1%	19,4%	
	Mathématiques	27,9%	21,2%	10,5%	8,5%			-11,5%	11,8%	
	Mathématiques	18,3%	12,7%	10,1%	4,6%				17,7%	
Sénégal	Langue I						8,8%			
	Langue II	18,7%	20,2%	10,9%			12,3%	24,9%		
	Mathématiques		9,6%				8,0%			
	Mathématiques	24,0%	17,9%				8,4%	15,7%		
Swaziland	Langue I		5,1%	-2,2%				3,2%		
	Langue II			19,9%	-2,2%		1,5%		2,0%	
	Mathématiques	25,2%	13,7%	12,6%						
	Mathématiques		5,4%	3,5%	3,0%					
Tanzanie	Langue I	17,0%						6,0%	10,5%	
	Langue II	11,8%			1,3%				5,0%	
	Mathématiques	23,4%	12,6%	14,1%	9,6%		9,6%		14,3%	
	Mathématiques	6,7%			2,7%		3,2%		5,5%	2,3%
Tchad francophone	Langue I							18,1%		
	Langue II					7,8%				
	Mathématiques					6,8%		28,9%		
	Mathématiques					10,9%		17,8%		
Zambie	Langue I	22,6%	16,1%	11,0%	5,1%	9,2%	7,5%		18,5%	
	Langue II	27,4%	24,2%	17,7%	6,6%				8,0%	
	Mathématiques	11,4%	7,5%	7,8%	3,1%				6,3%	
	Mathématiques	17,2%	14,8%	10,3%	6,5%			14,5%		4,5%

Tableau 69 : Probabilité d'obtenir un score insuffisant par pays, vague de test et variables du modèle de marginalisation (régression logistique)

Les résultats obtenus permettent de confirmer qu'un long temps de trajet pour se rendre à l'école et n'avoir aucune aide à domicile pour étudier, jouent un rôle négligeable sur l'appartenance au groupe d'élèves le plus faible. Ne pas avoir de livre à domicile joue surtout un rôle au Burkina Faso, à Maurice et au Sénégal. Parler la langue d'enseignement, nous l'avons compris, est de toute façon un handicap pour la très grande majorité des élèves. Sans surprise, nous retrouvons cet élément de manière significative au Burkina Faso, au Sénégal et au Tchad. Ce sont donc, en définitive, les variables traditionnellement ciblées quand on parle de marginalisation, à savoir le niveau de vie, le sexe et la localisation géographique, qui peuvent augmenter la probabilité d'une scolarisation primaire précaire. Précisons tout de suite que le fait d'être une fille semble ne pas être prédictif d'une mauvaise scolarité, puisque cette variable joue en moyenne pour seulement 2,2% des filles dans la 2^e vague de tests (langue et mathématiques confondus), contre 2,9% dans la première. Le fait d'être une fille accentue toutefois la probabilité de faire partie du groupe d'élèves le plus faible au Burkina Faso, au Sénégal, au Tchad et en Zambie. Pour ces pays, l'accent sur l'égalité des chances des filles face aux garçons est donc à considérer dans les choix politiques futurs. A l'inverse, on peut confirmer la discrimination des garçons au Botswana, au Lesotho, à Maurice et dans une moindre mesure au Swaziland : être un garçon pourrait devenir un facteur de risque pour l'analphabétisme dans ces pays. Là également, il convient d'en tenir compte dans l'orientation des objectifs d'égalité des sexes pour la période 2015-2030.

Vivre en zone rurale augmente de 13% la probabilité d'obtenir un score insuffisant, avec des extrêmes de 21% en Namibie et de 2% au Swaziland dans la seconde vague. Le poids de la vie en zone rurale est en augmentation au Lesotho, en Namibie et en Ouganda, stable au Burkina Faso, en diminution en Tanzanie et en Zambie. Les quatre premiers pays doivent donc être particulièrement attentifs à cet aspect dans les choix de politique éducative pour la période Incheon.

Enfin, la variable qui a le plus de poids dans la probabilité d'obtenir des mauvais scores est bien l'indigence. En moyenne, pour tous pays, tests et vagues confondus, le fait d'être indigent pèse 20,7%, contre 16,5% pour la catégorie pauvre et 10,8% pour les élèves au niveau de vie considéré par nous comme normal. Cinq pays ne sont pas ou peu concernés par le poids de la catégorie sociale sur l'analphabétisme : le Burkina Faso, le Cameroun, le Lesotho, le Swaziland, le Tchad. Trois pays semblent avoir déjà ciblé ce problème, puisque la probabilité diminue globalement entre les vagues pour la Namibie, l'Ouganda, la Tanzanie. Pour le Botswana, le Malawi, Maurice, le Mozambique, le Sénégal et la Zambie, la probabilité d'être analphabète en sortant de l'école primaire augmente entre les deux vagues pour les enfants indigents, et parfois aussi pour les élèves pauvres.

Au final, si l'on considère le cumul des inégalités de chance de réussite, on peut dire qu'un enfant indigent, voire pauvre, qui vit en zone rurale, est fortement exposé à l'analphabétisme. Le fait d'être

une fille n'est plus forcément un facteur déterminant, sauf dans quatre pays qui doivent y être attentifs. En revanche, la forte poussée de l'égalité des sexes pourrait nuire aux garçons, ainsi que le montrent trois autres pays. On ne peut alors qu'insister sur l'interprétation de la formule utilisée dans les objectifs de Muscat « avec une attention particulière portée sur l'égalité des sexes et des chances pour les plus marginalisés ». Elle ne privilégie pas l'égalité des sexes. Les chances de réussite pour les plus défavorisés compte tout autant. Or, nous avons constaté que le problème des inégalités de chance de réussite est d'abord lié à la pauvreté, ensuite à la localisation géographique et, dans une moindre mesure, au sexe. Et dans ce dernier cas, il convient de penser l'égalité dans son sens premier et non dans l'implicite « égalité des femmes vis-à-vis des hommes », puisque nous avons pu percevoir que la réussite des garçons pourrait souffrir de l'attention particulière donnée aux filles et que parfois, le principe de parité n'est pas garanti.

Synthèse

La statistique nous a fait connaître les caractéristiques de la marginalisation dans les quatorze pays. Ceci nous permet de nuancer notre interprétation première de l'IDEA et de l'IDEB. En premier lieu, nous avons repris les tableaux 41 et 44 pour y insérer les indications concernant le modèle de marginalisation (tableau 70). Sachant que nous avons calculé l'IDEB à partir des scores équivalents ou supérieurs au MRC, les troisième et cinquième colonnes concernent donc logiquement les autres élèves, ceux qui ne sont pas compris dans l'IDEB.

Pays	Elèves obtenant le MRC dans la langue d'enseignement (en %)	Scores en langue concernés par la marginalisation (en %)	Elèves obtenant le MRC en mathématiques (en %)	Scores en mathématiques concernés par la marginalisation (en %)	Taux de survie aux degrés 5 ou 6, sans redoublement, en 2007	IDEB
Maurice	83,09	10,8	87,53	7,4	97,25	83,0%
Botswana	82,70	21,2	78,72	14,3	92,97	75,0%
Tanzanie	93,04	7,1	89,94	6,2	73,91	67,6%
Swaziland	96,38	8,9	88,32	3,3	71,70	66,2%
Namibie	74,57	25,8	55,20	14,4	82,56	53,6%
Cameroun Francophone	62,01	3,6	59,5	1,1	81,77	49,7%
Lesotho	58,94	7,4	61,22	2,6	64,83	38,9%
Sénégal	35,09	9,5	55,09	7,5	70,94	32,0%
Burkina Faso	30,39	11,7	48,72	7,0	79,61	31,5%
Mozambique	64,37	11,1	62,50	3,7	43,31	27,5%
Zambie	36,51	14,6	32,64	6,4	77,66	26,9%
Ouganda	64,46	13,9	58,85	7,3	37,81	23,3%
Malawi	40,96	6,2	35,03	2,1	59,87	22,7%
Tchad francophone	45,28	2,5	43,15	3,4	36,51	16,1%

Tableau 70: Relation entre l'IDEB et les scores concernés par le modèle de marginalisation (PMA en gras)

Pour les cinq premiers pays au classement de l'IDEB, le pourcentage d'élèves qui n'obtiennent pas le MRC en langue correspond à la part de scores concernés par la marginalisation. L'impact est moins fort sur les mathématiques, ce qui est somme toute assez logique, car la compréhension des mathématiques est liée à la maîtrise de concepts, de techniques (du moins dans un premier temps) et

non la maîtrise à la fois d'un ensemble coordonné de sons et de graphies, d'un corpus entièrement nouveau de vocabulaire et de la dimension implicite de la compréhension de la langue au niveau de la lecture. Pour ces pays, la question de la marginalisation est donc à traiter en priorité. Pour les autres, l'IDEB est inférieur à 50% et le pourcentage de scores concernés par la marginalisation est variable. Cette dimension fait partie du problème global d'inefficacité des systèmes éducatifs à limiter l'analphabétisme. Ce n'est pas un problème indépendant, il est à traiter en plus des autres aspects jouant sur la qualité des systèmes éducatifs. Nous proposons ci-après un résumé des réflexions dégagées, pour chacun des pays, dans le présent chapitre.

Maurice

L'IDEA, quoique déjà élevé pour la période 1995-1999 (0,933) a progressé pour quasiment arriver à son maximum au terme de la période Dakar. Il est étonnant que cet indice soit péjoré par l'investissement qui n'atteint pas encore le seuil minimal fixé pour le financement de l'EPT, puisqu'il se montait juste à 15% des dépenses publiques et à 3,5% du PIB en 2012. Ce pays ne présente pas de difficultés au niveau quantitatif. L'IDEB montre un taux de survie également proche de 100% et les scores à SACMEQ III sont parmi les meilleurs du groupe. Toutefois, les élèves potentiellement exposés à l'analphabétisme ont le profil « élève indigent ou pauvre, n'ayant probablement pas de livre à disposition pour le travail à domicile et plus souvent garçon que fille ». Les chances de réussite ne sont donc pas garanties pour tous. Un effort d'investissement pour atteindre le seuil minimal requis des dépenses en faveur de l'EPT pourrait servir à traiter le problème de marginalisation.

Botswana

L'IDEA a peu progressé, passant de 0,803 en 1995-1999 à 0,873 en 2005-2009. L'indicateur le plus préoccupant concerne les enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance, qui n'a pas bougé en 15 ans et qui touche plus de trois enfants sur dix (dernière donnée disponible 2007). Connaissant l'incidence de ce problème sur les capacités cognitives, il y a peut-être une relation directe entre cet élément et l'IDEB. Le système perd un peu moins d'un élève sur dix au fil des six années d'école primaire et dans ceux qui restent, deux sur dix ont pas des acquis instables. Ce sont eux qui forment le groupe des marginalisés au profil « élèves majoritairement indigents ou pauvres, plutôt fille en ce qui concerne la langue, n'ayant pas forcément d'aide à domicile et vivant plutôt en zone rurale ». Globalement, ce pays doit cibler en priorité l'égalité des chances de réussite.

Tanzanie

L'IDEA est resté stable depuis Dakar. Toutefois, le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance est important : plus de quatre enfants sur dix, soit l'un des plus importants du

groupe. L'IDEB montre également que ce pays a un problème urgent à résoudre : sa capacité de rétention. Le taux de survie au degré 6 est d'à peine 74%. Ceci signifie qu'un quart des élèves a déjà quitté le système avant la fin de l'école primaire. De plus, l'indicateur de marginalisation signale que, parmi les élèves qui restent, 7,1% sont à risque : ils ont le profil « élève indigent vivant en zone rurale, plus souvent fille que garçon ». Le problème est donc lié à l'égalité des chances d'accès et de survie, l'égalité des chances de réussite étant largement garantie, une fois l'élève bien accroché au système éducatif. Ceci semble se confirmer par un indicateur de marginalisation relativement faible. En résumé, comme la Tanzanie est dans le groupe des PMA, on constate qu'elle fait mieux que les trois pays non-PMA qui la suivent au classement de l'IDEA et que, compte tenu de l'énorme masse d'enfants tanzaniens à scolariser, c'est le pays de notre échantillon qui présente la situation la plus équilibrée et la plus prometteuse. Ainsi, les choix politiques de ce pays devraient sans doute, à l'avenir, porter sur la santé et la nutrition des enfants en bas âge, ainsi que l'incitation à la fréquentation de l'école jusqu'au terme du niveau CITE 1.

Swaziland

L'IDEA de ce pays diminue au fil des années. Il était de 0,833 en 1995-1999 et il est de 0,792 pour 2010-2013. La malnutrition est un problème qui touche trois enfants sur dix et les chances d'accès à l'école doivent encore rester une priorité, car le TNS pour le CITE1 en 2007 était de 85%. De plus, l'IDEB est calculé à partir d'un taux de survie de 71,7%. Ceci signifie que près de trois enfants sur dix scolarisés ne terminent pas l'école primaire. Pour ceux qui restent, le risque d'échec est de 8,9%, mais ils n'ont pas de profil clairement défini, car on sait que le pays connaît un déplacement des classes indigentes et pauvres vers la classe qui constitue notre norme. Ici, chances d'accès et de réussite sont malheureusement conjuguées et nécessitent une réflexion de front. Sachant que ce pays n'a que récemment adopté une loi scolaire qui attendait ratification depuis plusieurs années et que sa configuration politique (royaume) doit se diriger vers plus de démocratie¹²⁵, la période 2015-2030 pourrait connaître d'importants changements positifs.

Namibie

L'IDEA de ce pays est bon, c'est le deuxième pays du groupe, derrière le Sénégal, à dépasser le seuil de 0,7 pour les enfants de moins de 5 ans ne souffrant pas d'un retard de croissance. Le TNS ajusté pour le niveau CITE 1 était à 88,5% en 2012 et le taux de survie au degré 6 dépassait 80%. Par contre, l'école primaire souffre au niveau qualitatif : le score moyen en langue dépasse à peine 50, il est d'à peine 43 en mathématiques. Ceci est relativement faible et explique l'IDEB, faible lui aussi. De plus, l'indicateur de marginalisation est le plus élevé du groupe pour des élèves « indigents ou pauvres vivant en zone

¹²⁵ Voir chapitre 3.4.2. para Swaziland

rurale, sans distinction de sexe ». L'accent devrait être mis ici sur un enseignement garantissant des apprentissages solides, avec un renforcement de l'encadrement pour les élèves potentiellement concernés par la marginalisation.

Cameroun

L'IDEA du Cameroun laisse apparaître deux indicateurs nécessitant une réflexion : les enfants de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance, représentent un tiers des enfants, et la part des professeurs non formés (22,2% en 2012). Ces deux dimensions pourraient expliquer l'IDEB faible, puisque la moyenne du pays aux tests PASEC varie de 46 à 48 points sur 100, en langue d'enseignement (français ou anglais) et en mathématiques. De plus, plus de neuf enfants sur dix en âge d'être scolarisés le sont (TNS ajusté de 93,5% en 2010), mais près d'un élève sur cinq n'atteint pas le degré 5. Pourtant, le pays ne semble pas discriminer une quelconque catégorie de population. La piste à suivre pour le Cameroun est sans doute principalement une amélioration de la qualité de l'enseignement, péjorée par un manque d'enseignants formés. Il conviendrait par ailleurs de réfléchir conjointement à la prise en charge, par des enseignants spécialisés, du tiers des enfants qui pourraient présenter des difficultés d'apprentissage, suite à un retard de croissance.

Lesotho

Cette dernière constatation concernant le Cameroun vaut aussi pour le Lesotho. Au niveau de l'IDEA, les professeurs formés ne constituent que deux tiers du corps enseignant (67,5% en 2012). Mais il faut encore ajouter que près d'un élève sur cinq en âge d'aller à l'école n'est pas scolarisé (TNS ajusté 82,1% en 2012). Le retard de croissance touche près de quatre enfants sur dix (39% en 2009). Enfin, le pays souffre d'un problème de rétention du système, puisque plus d'un tiers des élèves n'atteint pas la fin de l'école primaire. La qualité de l'enseignement est préoccupante : les scores moyens sont faibles (en moyenne 43 à 44 points sur 100 au SACMEQ en langue d'enseignement et en mathématiques). En revanche, ce pays présente peu de signes de marginalisation, celle-ci semblant être principalement liée aux élèves vivant en zone rurale, la pauvreté jouant au niveau des scores en langue d'enseignement. Ici, l'accès et la réussite (*via* la capacité de rétention du système et la formation des enseignants) sont un problème. Les objectifs post-2015 doivent porter sur ces deux dimensions, sachant que le Lesotho ne semble pas montrer de signes de discrimination inquiétants et que, dès lors, la volonté inclusive du pays pourrait être entravée par le manque d'enseignants formés, particulièrement pour les élèves les plus en difficulté qui seraient effectivement scolarisés, mais pas alphabétisés.

Ouganda

Dans ce pays, un tiers des enfants souffre de retard de croissance à l'âge de 5 ans (33,7% en 2011), mais seul un enfant sur dix n'est pas scolarisé au niveau CITE 1 (TNS ajusté de 91,1% en 2011). Si 95% des enseignants sont formés, l'Ouganda est l'un des trois pays de l'échantillon à ne pas soutenir, au maximum du montant attendu, son secteur éducatif. La part des dépenses publiques de 2012 pour l'éducation se montait à 14% en 2012 et le budget global pour l'EPT représentait 3,3% du PIB. La capacité de rétention du système est catastrophique : deux tiers des élèves n'atteignent pas le degré 6 et pour ceux qui le peuvent, près de 14% sont marginalisés, soit « les élèves indigents ou pauvres, vivant principalement en zone rurale avec un risque supplémentaire possible pour les filles ». Pourtant, ce pays annonce un corps enseignant entièrement formé. Toujours est-il que si les chances d'accès sont quasiment garanties, les chances de réussite sont excessivement faibles, voire nulles pour les élèves marginalisés, d'abord par le rejet du système en cours de scolarité primaire, puis par une alphabétisation insuffisante, même au terme du niveau CITE 1. Il y a ici à réfléchir prioritairement sur la qualité de l'enseignement et l'incapacité du système à garantir une égalité de traitement des élèves au-delà de la simple entrée à l'école primaire. C'est d'autant plus troublant que le pays annonçait en 2007 87,4% de jeunes alphabétisés. Ce taux semble être un repère inadéquat pour rendre compte l'alphabétisation dans ce pays.

Sénégal

Le Sénégal partage, avec le Burkina Faso et le Tchad, un taux d'alphabétisme bas, puisqu'un jeune adulte sur trois est analphabète en 2011. L'autre indicateur qui fait chuter l'IDEA est le taux de professeurs formés qui représentaient moins d'un sur deux enseignants en 2010 (47,9%). Le TNS ajusté au niveau CITE 1 était de 79,4% en 2011 : deux enfants sur dix n'étaient pas scolarisés alors qu'ils auraient dû l'être. Ces constatations faites, on ne peut pas être surpris du manque de qualité de l'école primaire, se traduisant par un IDEB bas également : 35 et 42 sur 100 sont les scores moyens obtenus aux tests PASEC, respectivement en langue d'enseignement et en mathématiques. Du moment où le MRC est fixé à 40%, cela fait peu d'enfants potentiellement alphabétisés, surtout si l'on considère le taux de survie au degré 5, qui dépasse à peine les 70% en 2007. Une faible marginalisation touche tout de même les enfants des catégories sociales indigente et pauvre. Ainsi, même si ce pays semble travailler efficacement à la diminution de la pauvreté (en atteste le taux d'enfant de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance qui est le plus bas du groupe, à 15,5% en 2010), la situation au niveau de l'EPU ne correspond pas à ce que l'on pourrait attendre d'un pays qui est à l'origine du test PASEC et pilote de son territoire l'évaluation des acquis scolaires des pays francophones de l'ASS. Ici, pas de focus

possible sur une piste à privilégier : il y a beaucoup à faire, tant au niveau quantitatif que qualitatif, le taux d'alphabétisation des jeunes renforçant ces constats.

Burkina Faso

Dans ce pays, un peu plus du tiers des enfants souffre de retard de croissance à 5 ans (35,1% en 2010). Deux tiers des enfants peuvent espérer être scolarisés (TNS ajusté de 66,8% en 2012) et le taux d'alphabétisme des jeunes était de seulement 39,3% en 2007. Pourtant, 94,8% des enseignants étaient formés en 2012. Ici, comme pour l'Ouganda, on peut se questionner sur la formation même que le pays offre à ses enseignants, puisque le MRC n'est atteint ni en français ni en mathématiques, si l'on considère la moyenne de chacun des tests de la 2^e vague PASEC (respectivement 33 et 39 points sur 100). 30,4% des élèves qui sont encore en classe au degré 5 (puisque deux sur dix auront déjà quitté le système en cours de route) peuvent espérer être alphabétisés au sortir de l'école primaire. La marginalisation existe également au sein du niveau CITE 1, puisque « vivre en zone rurale, ne pas parler la langue d'enseignement et être un fille » augmente le risque de faire partie des élèves les plus faibles. Comme pour le Sénégal, le chantier éducatif burkinabè s'avère particulièrement complexe à mener, à l'aube d'Incheon.

Mozambique

L'IDEA de ce pays est faible, notamment à cause de la malnutrition, puisqu'à peine un enfant sur deux ne souffre pas de problèmes de croissance (43,1% en 2011). Le TNS ajusté au CITE 1 a progressé de manière spectaculaire durant la période Dakar, puisqu'il était de 55,7% au début du siècle pour atteindre 86,4% en 2012. Deux tiers des jeunes étaient alphabétisés en 2009, contre moins de la moitié d'entre eux en 1997 (respectivement 67,2% et 47%). Les professeurs formés étaient 83,6% en 2012. Ainsi, les indicateurs quantitatifs sont en progression permanente et l'effort ne doit pas être relâché. Pour ce qui est des acquis scolaires, l'IDEB est faible, puisque la moyenne aux tests SACMEQ est de 45 et 43 points sur 100 pour l'anglais et les mathématiques en 2007 et un bon tiers des élèves n'obtient pas le MRC. Le taux de survie au degré 6 est catastrophique, puisqu'à peine un enfant sur deux réussit à arriver au terme de l'école primaire (43,3% en 2007). L'alphabétisation ne semble donc reposer qu'en partie sur l'école, car si l'on cumule les barrières d'accès et de réussite, on comprend difficilement pourquoi seulement un tiers des jeunes ne sait pas lire, écrire et compter, même si cette proportion correspond effectivement à celle des élèves n'obtenant pas le MRC aux tests SACMEQ. Il conviendrait d'axer les politiques éducatives prioritairement sur le problème de la survie au sein du système scolaire, la question de soutenir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pourrait être un enjeu, si l'on considère l'impact possible de la malnutrition infantile sur les capacités cognitives.

Malawi

L'IDEA de ce pays a progressé depuis Dakar. Mais l'indicateur qui a le plus fort impact sur l'IDEA est la malnutrition, puisque comme pour le Mozambique, les enfants ne souffrant pas de problèmes de croissance étaient seulement 47,8% en 2010. Le TNS ajusté était de 97,5% en 2009, mais le Malawi n'offrant une suite en niveau CITE 2 qu'à 29,5% des enfants en 2012, l'indice chute. Pourtant, le taux de survie au niveau CITE 1 est garanti pour six élèves sur dix, ce qui est beaucoup mieux que les quatre pays qui précèdent le Malawi dans ce classement. Enfin, un peu plus de neuf dixièmes des professeurs étaient formés en 2012 (91,6%). Consécutivement, l'exigence post-2015 d'allonger la scolarité obligatoire au CITE 2 nous semble être un effort actuellement difficile pour le Malawi. Il ne peut l'assumer sans mettre en péril les efforts quantitatifs consentis jusqu'ici, ce d'autant que les scores moyens aux tests SACMEQ sont inférieurs au MRC (38 sur 100 points) et qu'un peu plus du tiers des élèves seulement est alphabétisé en fin d'école primaire. Pourtant, là aussi, 72,1% des jeunes étaient annoncés comme alphabétisés en 2010, ce qui signifierait que l'inégalité des chances de réussite à l'école est compensée d'une manière ou d'une autre, hors système scolaire, ou que ce taux ne correspond simplement pas à la réalité. Nous pouvons considérer que le Malawi, bien que très mal classé, a un profil plus prompt à répondre aux exigences de l'EPT que le Mozambique, le Burkina Faso, le Sénégal, l'Ouganda, voire le Lesotho. Ajoutons toutefois un bémol à ce constat, l'école primaire présentant, de manière limitée, une marginalisation possible des élèves au profil « indigent ou pauvre, vivant en zone rurale et de sexe féminin ».

Zambie

La situation de la Zambie, tout comme celle du Tchad que nous allons voir ensuite, semble actuellement incompatible avec les exigences d'Incheon. Ces deux pays voient leur IDEA s'éroder avec le temps. Pourtant, la Zambie était, durant la décennie Jomtien, plus en avance que l'Ouganda, le Sénégal, le Burkina Faso, le Mozambique et le Malawi. Elle avait alors une situation, au niveau de cet indice, proche du Cameroun et du Lesotho. Outre le fait que presque un enfant sur deux souffre de retard de croissance (45,8% en 2007), deux tiers des jeunes étaient encore alphabétisés en 2007 et le pays affiche un taux de 97,9% au TNS ajusté en 2012. L'accès à l'éducation est donc quasiment garanti. Toutefois, le financement du système éducatif est en diminution constante depuis 15 ans. En 2008, seul 1,3% du PIB et 5,7% des dépenses publiques étaient allouées à ce secteur (contre respectivement 2,8% et 10,6% quatre ans plus tôt). Le financement n'a jamais été aussi bas depuis Dakar. Le dernier chiffre disponible concernant le pourcentage de professeurs formés date de 1999, il affichait alors un taux de 94,2%. Il est difficile de dire, compte tenu des données statistiques parcellaires de ce pays, où se joue la baisse de qualité du système éducatif. Avec des scores moyens de 38 et 37 points sur 100 en langue

d'enseignement et mathématiques aux tests SACMEQ de 2007, scores qui ont très peu évolué depuis 2000, la garantie de l'alphabétisation en fin d'école primaire n'est pas une réalité dans ce pays. De plus, elle concernerait seulement un tiers des élèves, qui fait partie des trois quarts encore scolarisés au degré 6 (77,7%). La marginalisation potentielle des « indigents ou pauvres, de région rurale, avec un risque accru pour les filles et ceux ne parlant pas l'anglais » est à ajouter à ce constat de régression du système éducatif. La situation est d'autant plus préoccupante que la Zambie est au bénéfice d'un financement par le biais de l'Initiative IMOA. Nous arrivons à la même conclusion que pour le Sénégal et le Burkina Faso, à savoir que le suivi des objectifs d'EPT post-2015 s'annonce complexe pour ce pays.

Tchad

Concernant l'IDEA, le Tchad présente des indicateurs faibles à tous les niveaux. Le seul chiffre disponible concernant la malnutrition date de 2004 et affiche 44,8% d'enfants sans retard de croissance. En 2011, 63,8% des enfants en âge d'être scolarisés au niveau CITE 1 l'étaient effectivement. Le taux de jeunes alphabétisés était de 48,9% en 2012, les professeurs formés étaient 62% en 2011. La même année, le financement du système éducatif se montait à 2,3% du PIB et à 10,1% des dépenses publiques : c'est moins qu'au début du siècle, pour ces deux repères économiques. Contrairement à la Zambie, on n'assiste pas au Tchad à une diminution des prestations, mais à une stagnation. Elle est problématique car le niveau de départ était déjà bas : en 2000, un tiers des jeunes (37,6%) était alphabétisé et 12 ans plus tard, c'est seulement 10% de plus. Ce pays est également bénéficiaire de l'initiative IMOA, mais son rapport pour la CONFINTEA VI¹²⁶ mentionne que « le Tchad dispose d'un Plan National de Mise en œuvre du *Cadre d'action de Dakar* (PAN-EPT) qui connaît des difficultés de fonctionnement » (CONFINTEA 2012, p.9). Et c'est bien ce que confirme l'IDEB, puisque le score moyen sur 100 points est de 42,5 en arabe, 35,1 en français et 37,4 en mathématiques. Moins de la moitié des élèves obtiennent le MRC et s'ils sont toujours scolarisés au degré 5, ils ne sont plus qu'un tiers de leur cohorte. Ainsi, le système ne garantit pas l'accès à l'école, ne retient pas ses élèves, et pour ceux qui auraient la chance de se retrouver en fin d'école primaire, moins d'un sur deux sera durablement alphabétisé. C'est une situation préoccupante et l'orientation politique, les choix potentiels à effectuer pour renverser la tendance semblent difficiles à conseiller, compte tenu de l'ampleur de la tâche à venir.

2.6. CONCLUSION

S'il devait encore y avoir des doutes sur la manière d'appréhender la réalisation des objectifs de l'EPT suite à l'étude des différents indices (relation entre l'IDEA et l'IDEB) le passage par l'analyse de la marginalisation et son interprétation par pays montre à quel point il est insuffisant de vouloir piloter les

¹²⁶ Conférence Internationale sur l'éducation des adultes

systèmes éducatifs des pays de l'ASS (et plus largement des PMA) à l'aide d'indicateurs usuels tels les TBS, les TNS, les taux de rétention, les ratios d'élèves par classe, le nombre d'élèves non scolarisés, le redoublement et les tests d'acquis scolaires. Chacun de ces éléments pris isolément ne donne, au final, aucune piste concrète à suivre, même si ce sont principalement ces indicateurs que l'on retrouve dans le rapport de suivi de l'EPT de 2015, qui évalue toute la période 2000-2015. Ce qui doit être observé et soutenu, mais cela paraît paradoxal de le souligner, est prioritairement le concept même d'alphabétisation. Contre toute attente, le financement par des fonds internationaux pourrait mener à l'analphabétisme, comme le montrent plusieurs pays. Seurat est convaincue qu' « À long terme, cette dernière [l'EPU] aura bien sûr des effets positifs sur l'alphabétisme des individus » (Seurat 2012, p. 59). Mais cette réflexion soulève une question : le long terme a-t-il une fin et si oui, à quelle aune ?

A l'aube d'une nouvelle période de quinze années pour atteindre l'objectif minimal d'EPU, tant il est vrai que les nouveaux objectifs d'EPT dans leur globalité semblent hors de portée de la plupart des pays que nous venons d'étudier, il nous semble déraisonnable de continuer à évaluer, de manière à la fois trop globale ou au contraire trop réductrice, des systèmes éducatifs distincts. Il est aisé de constater, à la suite de cette analyse statistique, que chaque pays présente un contexte de scolarisation unique. Parler de l'égalité des chances est insuffisant : il faut chercher en quoi elles sont inégales ici ou là, pour effectuer des choix adéquats en termes de lutte contre la marginalisation. Celle-ci ne peut se réaliser qu'à condition de prendre en compte une configuration sociale locale ou régionale singulière. Les exigences mondiales en matière d'éducation de base ciblent un groupe de pays, le PMA, dans lequel nous ne voyons que des singularités. Ce ne sont donc pas les PMA, mais des PMA.

Etonnée par les résultats de certains des quatorze pays étudiés dans ce chapitre, il nous a paru nécessaire de contextualiser les résultats chiffrés obtenus. Car, si nous adhérons à la philosophie du *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*, qui enjoint tous les pays à piloter l'EPT par un « Monitoring, suivi et examen des politiques fondées sur des données factuelles » (UNESCO 2015, p. 33), nous pensons que les seules données quantifiables sont insuffisantes. Ainsi, la troisième partie de ce travail portera sur les politiques éducatives ayant accompagné les résultats chiffrés mis en évidence dans le présent chapitre. Nous tenterons de cerner comment l'EPU a été comprise et pilotée depuis 2000, par chacun des quatorze pays dont nous venons de parler.

Consciente que les politiques des pays de l'ASS sont étroitement liées au contexte géopolitique régional, au développement socioéconomique national et au financement international, (surtout en ce qui concerne les PMA), nous débuterons cette phase d'analyse par un état des lieux du financement de l'EPU et son lien direct avec la scolarisation et l'alphabétisation à l'école primaire.

CHAPITRE 3
PILOTAGE DE L'ÉDUCATION DE BASE :
QUELLES RÉPONSES POLITIQUES AU
PROBLÈME DE LA MARGINALISATION ?

3.1. INTRODUCTION

La scolarisation de tous les enfants visant à répondre aux exigences minimales d'éducation de base, à savoir l'alphabétisation, ne peut évidemment pas se concevoir, dans les pays les plus pauvres, sans une articulation politique globale, mettant cet objectif au centre des préoccupations. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour permettre la mise en œuvre d'une volonté éducative inclusive : le niveau de financement, l'évolution démographique, la situation sanitaire, le contexte géopolitique, ... Dans la mesure de nos possibilités, il nous a paru important de relativiser les résultats obtenus au chapitre précédent en nous penchant sur les difficultés plus générales auxquels les quatorze pays sont confrontés et qui pourraient expliquer certains résultats.

Dans un premier temps, la question du financement public sera étudiée parallèlement au volume global d'élèves scolarisés et effectivement alphabétisés. Il s'agira de voir dans quelle mesure ces trois dimensions ont évolué durant la période Dakar. Notre but n'est pas de comparer les pays, mais plutôt de mettre en perspective les indices IDEA et IDEB. Dans le même ordre d'idée, nous chercherons à comprendre quels étaient les principaux enjeux d'exclusion sociale auxquels chaque pays a dû et doit encore faire face. Ceci nous permettra de cibler les catégories d'enfants exposées à la marginalisation, tant au niveau de l'accès que de la réussite, à l'école primaire.

La lutte contre l'exclusion scolaire passe par des mesures incitatives : un système éducatif efficace doit d'abord attirer les élèves, puis les retenir. Il est donc intéressant de connaître les stratégies que chacun des pays a choisi de mettre en œuvre pour ce faire. Là également, il ne s'agit pas de comparer les pays, mais de dresser un inventaire des possibles, en fonction des configurations nationales. Selon les ressources publiques disponibles, les pays les plus pauvres ont été amenés, durant la période Dakar, à chercher des fonds d'aide destinés à la réalisation de l'EPU. Ils ont alors édité des documents précisant les objectifs qu'ils se fixaient pour 2015. Plus généralement, chaque pays a rédigé, durant les premières années de ce siècle, des lignes directrices pour le développement de l'offre scolaire au niveau CITE 1. Nous avons étudié cette série de documents à l'aide d'un cadre d'analyse spécifique pour déceler les traces de politiques incitatives. Ceci nous permettra de mettre en relation les propositions émises et certaines informations factuelles concernant les catégories d'élèves potentiellement marginalisées.

Cette dernière étape de recherche débouchera sur une proposition de matrice d'analyse des systèmes éducatifs, inspirée de Tikly (2011) et incluant les dimensions d'incitation. Enfin, nous découvrirons une piste possible de construction d'indices statistiques d'incitation dans SACMEQ.

3.2. QUEL FINANCEMENT PUBLIC POUR L'EPU ?

En 2003, dans un rapport destiné à la Banque mondiale, Mingat précise que « Le goulot d'étranglement pour le développement de l'éducation dans le contexte africain résidait davantage dans la défaillance des politiques éducatives que dans la pénurie de ressources. » (Mingat 2003, p. 3). Allant dans le même sens, Henaff ajoute que « des pays qui ont le même revenu peuvent obtenir des résultats très différents en matière de scolarisation en fonction de l'effort budgétaire qu'ils sont prêts à consentir et de la manière dont le budget est alloué » (Henaff 2003, p. 168). Ce ne serait donc pas tant le volume des ressources disponibles, mais bien à quoi elles servent, qui jouerait un rôle décisif *in fine* dans l'alphabétisation d'une population. Dans un premier temps, il nous a paru incontournable d'étudier la relation stricte des montants disponibles, en regard des résultats obtenus dans les pays de l'ASS. Nous avons ensuite tenté de comprendre les choix politiques effectués par les pays peu après Dakar, puisque la mise en place des objectifs d'EPT a forcé, souvent pour débloquer des fonds d'aide spécifiques tels que l'IMOA, les décisions nationales de régulation des systèmes éducatifs.

Pour nous forger une première idée globale de la situation du financement de l'EPU en ASS, citons Altinok (2005) :

L'observation du lien entre dépenses et résultats quantitatifs souligne le fait qu'il n'y a pas de relation mécanique entre une scolarisation forte et une dépense accrue : ainsi, les inégalités en matière d'éducation ne découlent pas totalement des inégalités en matière de financement. [...] L'Afrique subsaharienne est moins efficace que les autres Pays les Moins Avancés (PMA), en ce qui concerne la scolarisation dans le primaire. [...] à dépense éducative moyenne en rapport au PIB égale, [...] le taux d'achèvement du primaire pour une génération n'est que de 45% pour les PMA de l'ASS contre 60,1% pour les autres PMA. (pp. 3-4)

Il note également que la situation dans les pays anglophones présente une particularité au niveau des ressources engagées, puisque entre 1975 et 2001

Les pays anglophones, en tant que groupe, ont réalisé une performance particulière en ce sens qu'ils ont réussi à la fois à augmenter le volume de leur scolarisation (la durée moyenne de scolarisation est passée de 5,8 années à 8,8 années, soit une augmentation de 34%) tout en réduisant la consommation du secteur en ressources publiques (elle est passée de 4,4 à 4% du PIB). [...] les pays anglophones dépensent nettement plus pour l'éducation (4% du PIB en 2001 contre seulement 2,9% du PIB pour les pays francophones) » (Altinok 2005, p.4)

N'ayant abordé jusqu'ici qu'en filigrane, par le biais d'un indicateur utilisé pour le calcul de l'IDEA, la dimension du financement de l'éducation, nous avons déjà pu remarquer que parmi les quatorze pays qui nous intéressent, quatre ne financent pas encore leur système à la hauteur minimale que fixe la cible de Muscat n°7, soit 4 à 6% du PIB ou au moins 15 à 20% des dépenses publiques. Or, il est précisé dans le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon* que « Les pays les moins avancés doivent parvenir à la limite supérieure de ces fourchettes, voire la dépasser, s'ils veulent atteindre les cibles fixées dans le présent Cadre d'action ». Plus loin, on lit encore que cet effort doit permettre de « Donner la priorité à ceux qui en ont le plus besoin » (UNESCO 2015, p. 35). En d'autres termes, si plus d'argent est alloué à

l'EPU, c'est pour cibler les populations marginalisées, celles qui sont soit exclues du système scolaire, ou insuffisamment formées en le fréquentant. Notre analyse a permis de cibler des éléments allant dans le sens des attentes d'Incheon par rapport à cet aspect dans un seul de nos quatorze pays : Maurice. Sa situation globale permettrait que les fonds supplémentaires souhaités pour atteindre le financement minimal répondent à cette idée de compensation pour les plus démunis. Pour d'autres pays, le dysfonctionnement du système éducatif va bien au-delà du problème de la marginalisation, puisque c'est l'école primaire dans sa globalité qui ne remplit pas sa fonction d'alphabétisation. Dans ce cas, augmenter les fonds disponibles ne peut pas simplement viser la lutte pour une égalité des chances de réussite, puisque pour certains pays, l'égalité des chances d'accès (nous incluons dans les chances d'accès la capacité de rétention du système éducatif) n'est pas encore une réalité en 2015. Consécutivement, les exigences financières actuellement formulées ne concernent la situation présente que d'un seul des quatorze pays analysés dans cette recherche.

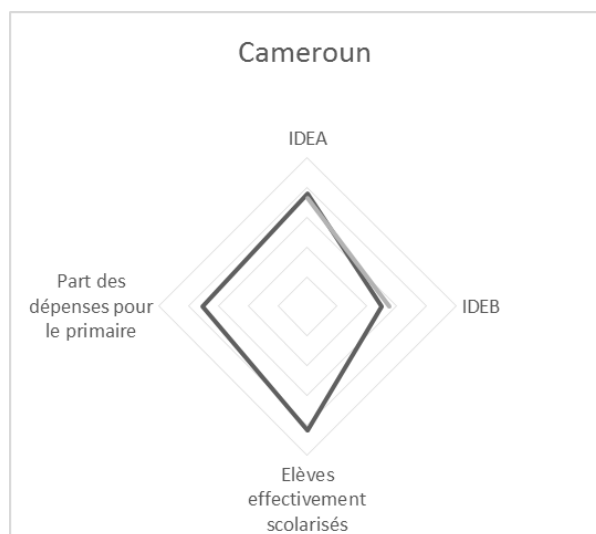
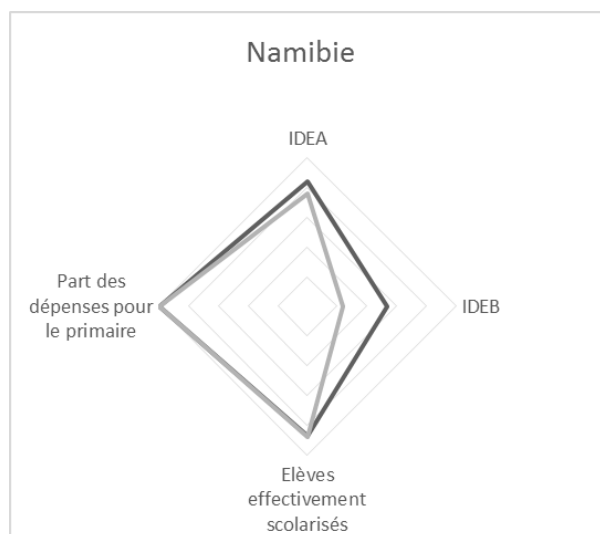
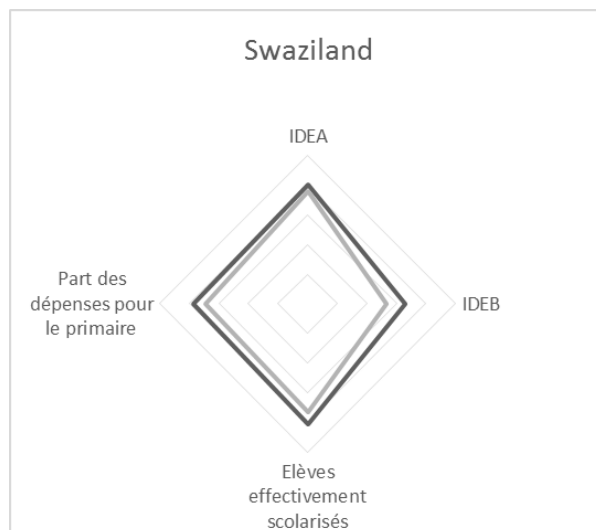
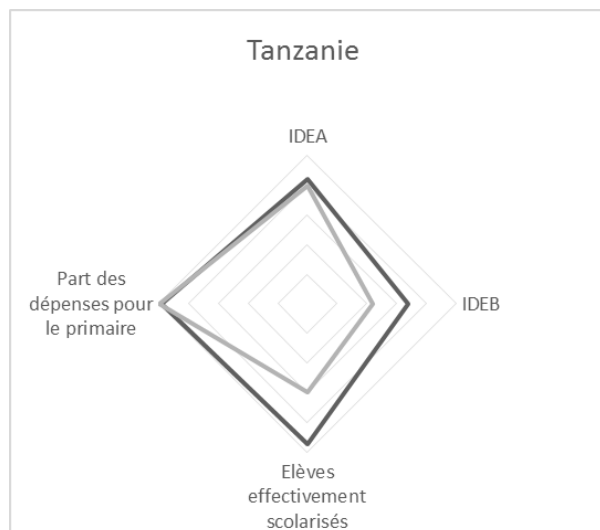
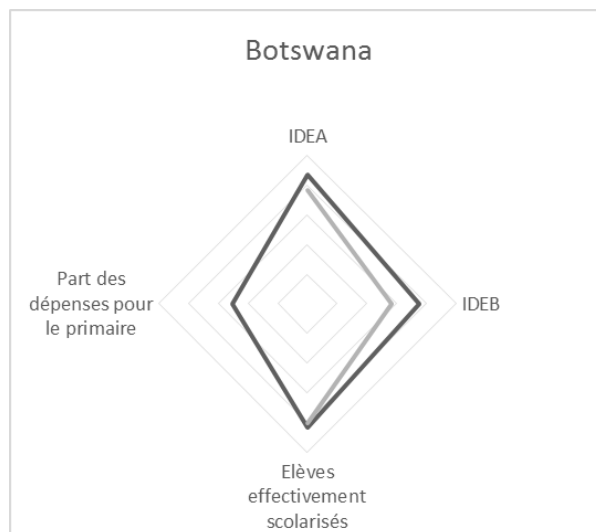
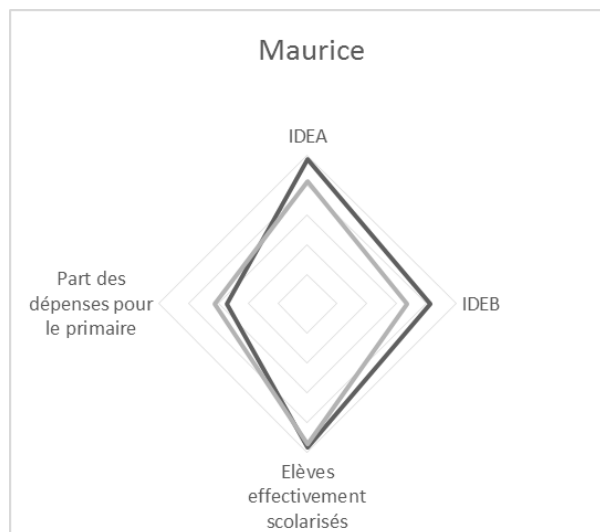
Afin de représenter graphiquement leur situation et leur progression durant la période Dakar, nous avons retenu, comme indicateur de financement, la part des dépenses publiques allouées à l'EPU et non le pourcentage du PIB. D'une part, le pourcentage du PIB (ou la part du budget de l'état) est déjà inclus dans l'IDEA, d'autre part, étant donné que l'IDEB ne concerne que le niveau CITE 1, il fallait un indicateur économique traduisant les dépenses pour ce niveau éducatif uniquement. Traditionnellement, la Banque Mondiale fixe à 50% la part des dépenses pour l'EPT dévolues au niveau CITE1. Henaff (2003) s'en inquiète et précise que « le chiffre de 50% pour la part des dépenses du primaire dans les dépenses de l'éducation doit [...] être considérée comme symbolique et non comme un objectif à atteindre » (p.177). Elle pense en effet que si les montants pour l'EPU étaient importants et avaient cru jusqu'en 2015, afin de pouvoir absorber notamment les élèves issus de la croissance démographique, le montant devrait à présent logiquement diminuer pour l'école primaire, dans la perspective d'un transfert partiel des fonds dégagés vers le développement des niveaux CITE 2 et 3.

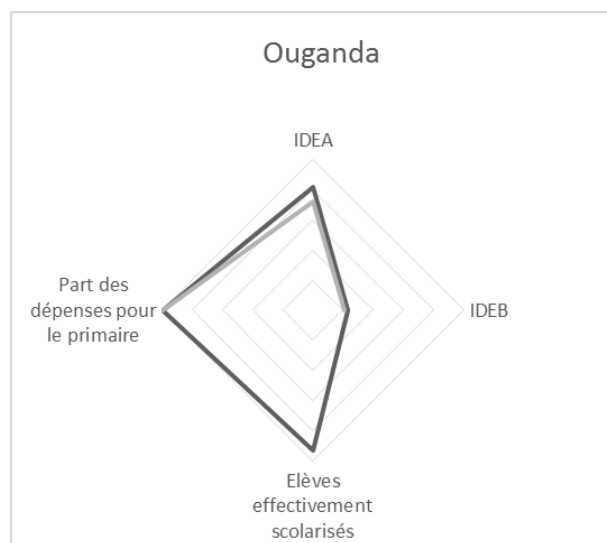
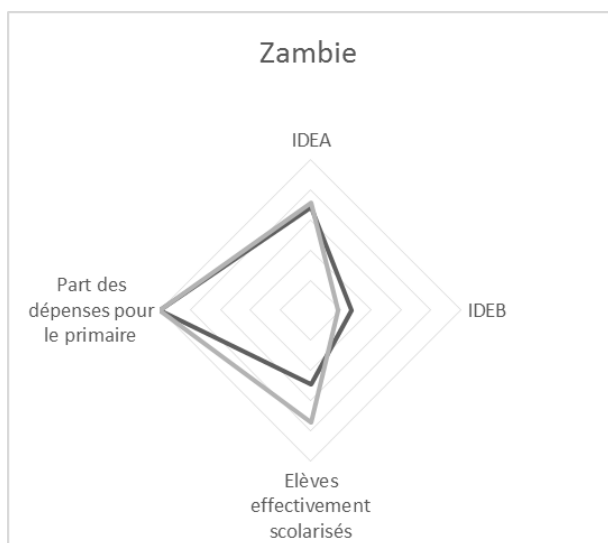
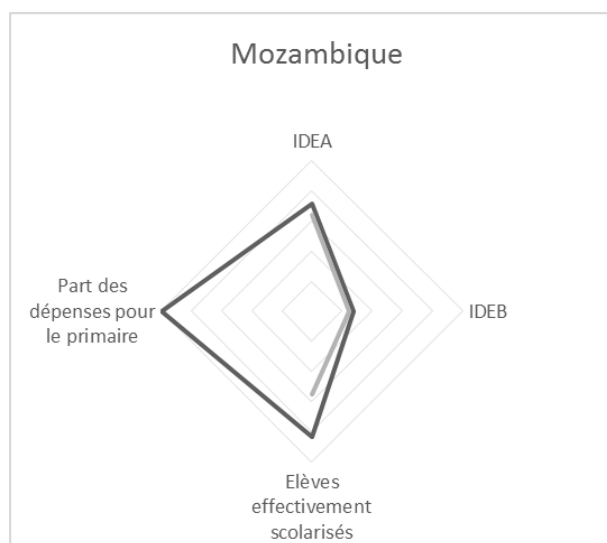
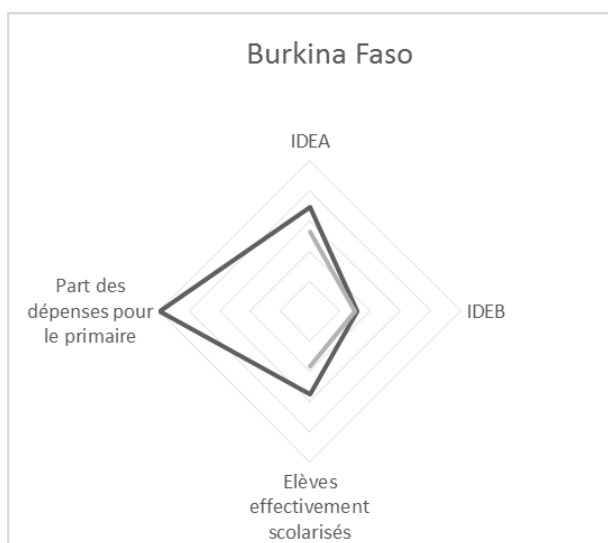
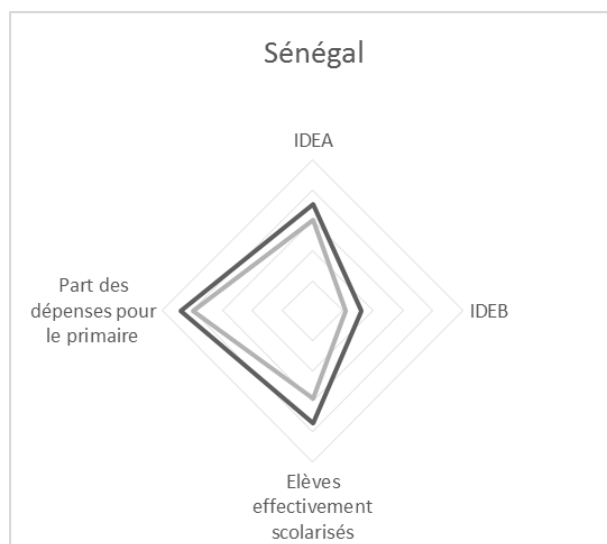
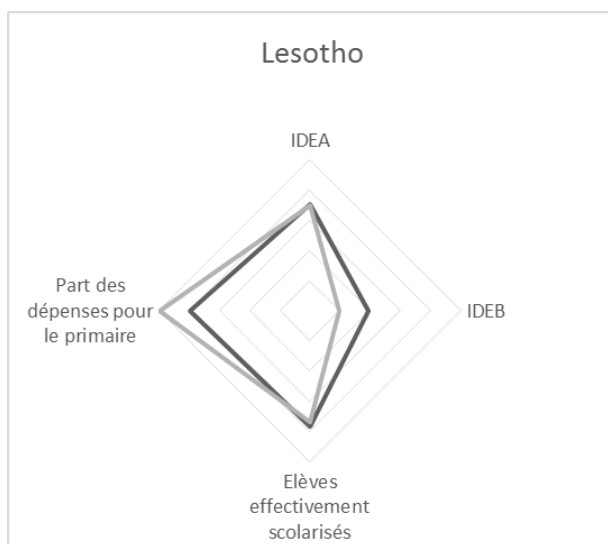
Pour présenter l'efficacité des systèmes éducatifs du Kenya, du Ghana, du Mali et du Niger, Altinok (2005) propose une représentation graphique sous forme de diamants, mettant en rapport le TBS, le TAP¹²⁷, les dépenses pour le degré primaire par rapport aux dépenses pour l'éducation et les dépenses pour l'éducation en pourcent du PIB. Cet outil visuellement attractif nous a paru intéressant à adapter pour mettre en relation l'IDEA, l'IDEB, le pourcentage d'élèves en âge d'être scolarisés au primaire et l'étant effectivement, ainsi que la part du financement de l'éducation attribuée au niveau CITE 1.

La lecture des graphiques (figure 31), pour chacun des pays, est toujours identique : la ligne claire représente la période 1995-2004 et la ligne foncée la période 2005-2009. L'échelle du quadrillage doit

¹²⁷ Taux d'achèvement du niveau primaire

être lue de l'intérieur vers l'extérieur, de 20% à 100%. Les résultats pour chaque pays sont présentés en fonction de l'IDEB correspondant à la période 2005-2009 (classement croissant). Progressivement en passant d'un diamant à l'autre, le volume diminue à droite, dessinant un cerf-volant.





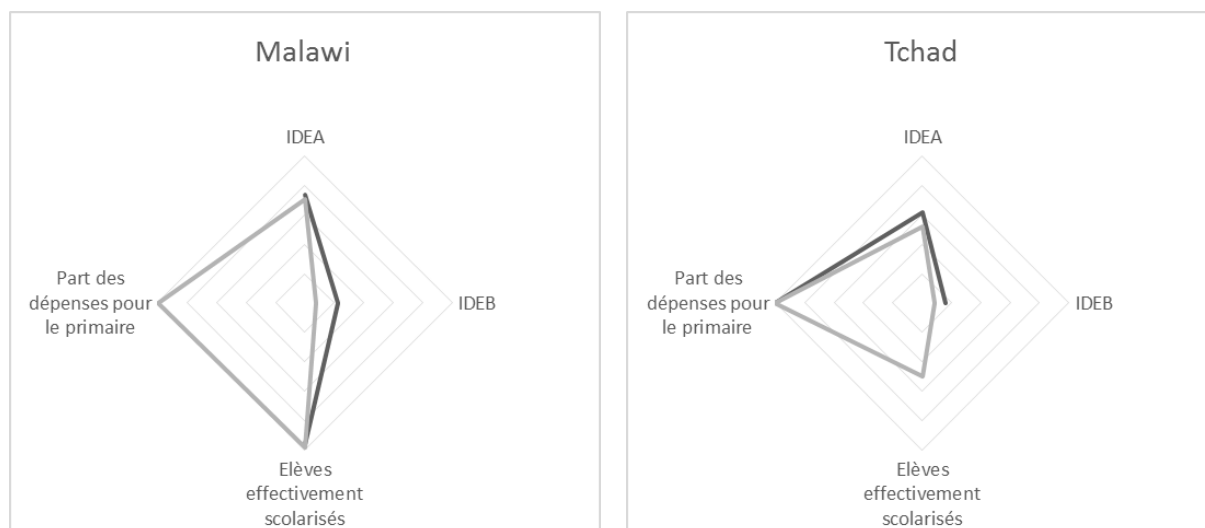


Figure 31 : Relation entre l'IDEA, l'IDEB, le financement et la fréquentation du niveau CITE 1 dans 14 pays de l'ASS

A la construction de ces diamants, notre première surprise a concerné les dépenses des pays allouées au niveau CITE 1. Mis en garde par le côté symbolique du 50% des dépenses dévolues aux six premières années d'école, nous nous attendions à plus de contraste entre les pays. Sachant que le volume global des ressources publiques « tient essentiellement à l'étroitesse de la base fiscale » (BREDA-UNESCO 2012, p. 12), la crainte de voir des investissements nettement inférieurs à la moitié des dépenses du secteur pour la formation de base était légitime. Or, la moyenne africaine des dépenses publiques concernant l'école primaire était de 43,9% en 2008¹²⁸. Comme le suggère Henaff, on pourrait s'attendre à ce que la part allouée au primaire diminue avec le temps, si un pays considéré atteint les objectifs d'EPU. De notre point de vue, les deux dimensions IDEA et IDEB doivent être atteintes, et surtout stabilisées, avant de songer à diminuer le financement de l'école primaire. Si l'on observe les représentations graphiques, on constate que, hormis Maurice, le Botswana et la Tanzanie, le problème ne se situe pas dans la moitié gauche du diamant, mais dans la moitié droite. Ce n'est donc pas le financement *stricto sensu* qui pose problème, mais son utilisation. Pour preuve, Maurice et le Botswana ont un diamant orienté vers la droite, soit vers la qualité, augmentant entre deux vagues et ce sont les deux pays de notre échantillon qui réservent la part la plus faible de leurs dépenses éducatives en faveur du primaire, soit la moitié de ce qui est conseillé par la Banque Mondiale. La Tanzanie et le Swaziland présentent un développement équilibré sur les quatre pôles : la forme du diamant s'approche du carré. Par la suite, l'IDEB diminuant progressivement, on arrive à une forme de cerf-volant. Plus son sommet de droite s'aplatit, plus le niveau qualitatif est inquiétant. Ainsi, à l'extrême, bien qu'investissant ce qui est prescrit et réussissant à garantir toute la durée de la scolarité primaire à presque tous les enfants, le Malawi et l'Ouganda, répondant aux exigences quantitatives de l'EPT par un IDEA relativement bon, montrent en revanche une gestion difficile de l'école primaire face à sa mission d'alphabétisation. L'UNESCO parle de situation « contre-intuitive dans certains pays [...] où le

¹²⁸ Source BREDA-UNESCO 2012

degré de priorité budgétaire accordé au primaire (avec 18% des dépenses courantes d'éducation) ne semble pas être justifié en regard des progrès nécessaires en termes d'achèvement du cycle » (BREDA-UNESCO 2012, p. 14). Il paraît ici également contre-intuitif d'investir ce qui est exigé pour ne pas obtenir de résultats tangibles et pourtant, c'est une réalité dans certains pays. Il nous a paru possible que ceci soit en lien avec le nombre d'élèves à absorber, compte tenu de l'évolution démographique depuis 2000. En ce sens, il était nécessaire de calculer ce que coûtait, pour chacun des pays, l'alphabétisation d'une personne passant par l'école primaire, en tenant compte de l'évolution du nombre d'enfants à scolariser. Il nous a paru intéressant de raisonner non pas en termes habituels de coût unitaire par enfant scolarisé, mais de coût unitaire par enfant alphabétisé. Pour ce faire, nous avons calculé les moyennes¹²⁹, pour 1995-2004 et 2005-2009, des indicateurs suivants :

- PIB (en \$ PPA¹³⁰ constant)
- % du PIB consacré au cycle primaire¹³¹
- Nombre d'élèves scolarisés au cycle primaire

Ceci nous a permis de calculer le nombre moyen d'élèves alphabétisés (nombre moyen d'élèves scolarisés multiplié par le pourcentage du MRC en langue d'enseignement, déjà calculé pour la période concernée) le coût global de cette alphabétisation (PIB multiplié par le % consacré au cycle primaire), le coût unitaire annuel par enfant alphabétisé (montant de la part du PIB consacré au primaire divisé par le nombre d'élèves alphabétisés) et l'évolution de ce coût, mais aussi l'évolution de la proportion d'élèves scolarisés et d'élèves alphabétisés (tableau 71).

Pays Indicateurs	Période de calcul 1995-2004		Période de calcul 2005-2009		Augmentation du coût entre les périodes	Evolution du nombre d'élèves scolarisés	Evolution du nombre d'élèves alphabétisés
	Coût unitaire en \$ PPA constant	MRC Langue 1995-2004	Coût unitaire en \$ PPA constant	MRC Langue 2005-2009			
Tchad	337	22,01	310	45,28	92,0%	159,8%	328,8%
Tanzanie	176	86,58	139	93,04	79,3%	166,9%	179,3%
Namibie	1786	44,04	1316	74,57	73,6%	104,3%	176,5%
Zambie	178	40,87	163	36,51	91,6%	165,5%	147,8%
Sénégal	392	38,22	849	35,09	216,5%	143,3%	131,6%
Mozambique	110	86,34	166	64,37	150,9%	178,5%	133,1%
Malawi	172	36,05	206	40,96	120,4%	112,9%	128,3%
Ouganda	124	69,08	120	64,46	96,4%	129,7%	121,0%
Lesotho	518	52,61	665	58,94	128,4%	102,8%	115,1%
Swaziland	399	93,12	731	96,38	183,1%	109,3%	113,1%
Maurice	1144	73,92	1423	83,09	124,4%	92,8%	104,3%
Cameroun	149	80,68	226	62,01	151,9%	134,9%	103,6%
Botswana	1847	81,19	2220	82,70	120,2%	101,5%	103,4%
Burkina Faso	573	59,32	1080	30,39	188,5%	181,9%	93,2%
Moyenne	565		687		129,8%	134,6%	141,4%

Tableau 71 : Coût unitaire annuel moyen par enfant alphabétisé dans quatorze pays de l'ASS, en \$ PPA constant (Source ISU-UNESCO, calculs et tableau de l'auteur)

¹²⁹ En ayant préalablement complété les séries par estimation.

¹³⁰ Parité de pouvoir d'achat

¹³¹ Idéalement, nous aurions voulu prendre en compte les montants de financement de l'EPU, qui n'entrent pas dans le budget national, tels les programmes financés par les fondations, les ONG, les fonds privés, ou encore les investissements consentis par les communautés ou les familles. Ces données ne sont malheureusement pas disponibles. Elles n'entrent donc pas dans notre calcul du coût unitaire.

Le coût annuel d'un élève alphabétisé paraît faible pour la moitié des pays, soit entre 120 et 310 \$ PPA constant en moyenne entre 2005 et 2009. Avec cet investissement-là, on peut garantir entre 36,5% (Zambie) et 93% (Tanzanie) d'élèves alphabétisés. Plusieurs pays ont vu leur coût par enfant alphabétisé quasiment doubler entre les deux périodes de calcul: le Swaziland (+83,1%), le Sénégal (+116,5%), le Burkina Faso (+88,5%). Pourtant, le nombre d'élèves alphabétisés n'a pas changé et a même diminué pour le Burkina Faso. En même temps, ce pays est celui qui a vu l'augmentation annuelle moyenne de scolarisation la plus grande : +81,9%. Ceci pourrait signifier que la masse d'élèves est trop importante pour des conditions d'enseignement / d'apprentissage inadaptés. Il y aurait donc plus d'élèves, plus d'argent investi, mais rapporté à l'alphabétisation effective des élèves, cette augmentation des dépenses pour l'école primaire n'apporterait aucune plus-value pour la société burkinabé. Dans une configuration proche, la Tanzanie dépense, durant la 2^e période, sept fois moins que le Burkina Faso pour chaque enfant alphabétisé. De plus, ce pays a vu sa masse scolaire augmenter en moyenne de 66,9%, les élèves qui obtiennent le MRC sont plus nombreux et par conséquent, le quota d'élèves alphabétisés augmente de 79,3%. Il faut rappeler que la Tanzanie est le pays de notre échantillon qui scolarise le plus grand nombre d'élèves, soit plus de 8 millions en moyenne pour la période 2005-2009, contre un million et demi pour le Burkina Faso. Dans le cas d'une population de taille proche, le Tchad montre qu'à volume égal d'élèves scolarisés, elle dépense trois fois moins que le Burkina Faso et a plus que triplé le nombre de ses élèves alphabétisés. Paradoxalement, ce sont les deux meilleurs pays à l'IDEA et l'IDEB qui dépensent le plus et ont augmenté leur coût unitaire de 20 à 25%, sans avoir à scolariser plus d'enfants – même 7,3% de moins en moyenne annuelle pour Maurice – ni voir leur proportion d'élèves alphabétisés augmenter. Nous nous posons donc la question de l'efficacité, telle que conceptualisée¹³² par Mingat & Suchaut (2000). La Namibie est aussi un pays qui dépense beaucoup (même si ce coût est en diminution entre les deux périodes) sans voir une grande progression de la scolarisation. Toutefois, contrairement à Maurice et au Botswana, 76,5% d'élèves en plus y ont été alphabétisés durant la 2^e période de calcul, ce qui est une différence importante à souligner.

Tous pays confondus, les investissements augmentent de 29,8% entre les deux périodes, la masse d'élèves de 34,6% et l'alphabétisation de 41,4%. Si tous les éléments progressent globalement, les réalités nationales présentent, encore une fois, des profils singuliers et, au final, on constate qu'il n'est peut-être pas nécessaire de dépenser beaucoup pour alphabétiser un élève¹³³ : si la baisse du coût n'entraîne pas de baisse du nombre d'élèves alphabétisés, voire a plutôt tendance à en entraîner une massification, son augmentation, en revanche, ne semble avoir que peu d'effet positif sur la qualité.

¹³² Voir figure 9

¹³³ Mais rappelons que nous raisonnons ici en l'absence des données concernant les montants investis par des organismes non étatiques.

Depuis longtemps, les chercheurs (Hanushek 1997 ; Mingat & Suchaut 2000 ; Bernard & al. 2007) s'entendent sur le fait qu' « il existe des disparités de résultats entre pays africains, que le niveau des ressources allouées aux systèmes ne permet pas d'expliquer » (Seurat 2012, p. 89). Cette brève analyse le montre également. Appréhender le problème du financement et de la qualité avec d'autres indicateurs reviendrait certainement (et malheureusement) à cette même conclusion que confirme Bourdon, suite à une étude portant sur trente-huit pays africains (2006) : « il n'existe pas de lien apparent entre l'allocation à l'éducation et la qualité des apprentissages qui y sont acquis » (Bourdon 2006, p. 129).

Au fil de nos lectures, nous avons pu remarquer que, le plus souvent, les études autour de l'EPT dans les pays de l'ASS sont soit basées sur des statistiques (ce que nous avons également choisi de faire jusqu'ici), soit construites à partir d'analyses de cas (par exemple Bernard & al. 2007 ou Lauwerier & al. 2013). Celles-ci offrent des perspectives singulières, mais sont difficiles à généraliser, de par leur nature régionale, nationale, voire locale. D'une certaine manière, la difficulté à lier le quantitatif et le qualitatif, à laquelle l'UNESCO est confrontée pour appréhender l'évolution de l'ASS vers l'EPT, se retrouve dans toute recherche sur le sujet. Le plus souvent, les études se penchent sur l'une ou l'autre des dimensions, et traitent rarement les deux en parallèle. Aussi, pour pouvoir éclairer cette interrogation (que les chiffres permettent de poser, mais à laquelle ils ne répondent pas) : pourquoi certains systèmes éducatifs sont-ils plus efficaces que d'autres ? », nous avons choisi de mettre en perspective notre première approche statistique par une analyse de contenus des choix de politiques éducatives, annoncés par chacun des pays durant la période Dakar. Précisons que cette démarche ne vise en aucun cas à comparer l'efficacité des pays. Il s'agit plutôt de comprendre comment chacun des pays a tenu compte du problème de marginalisation pour mener une politique d'alphabétisation à l'école primaire qui réponde au souci d'universalité de l'EPU.

3.3. DES CHOIX POLITIQUES SOUS INFLUENCE

Dans la vision de Jomtien, il était question d'offrir à tout enfant et adulte la possibilité d'acquérir les compétences minimales de base nécessaires à la construction d'un avenir. Il s'agissait alors de tenir compte des contextes locaux pour définir les besoins. On ne percevait pas de volonté d'uniformisation des modèles éducatifs des pays signataires. Dix ans plus tard, Dakar évaluait les progrès réalisés au niveau de l'objectif d'EPT. Le rapport *Bilan de l'Education pour Tous à l'an 2000* renseigne sur le système éducatif de plus de 180 pays: s'il y avait eu progression du nombre d'enfants scolarisés (de 599 à 618 millions entre 1990 et 1998) et que beaucoup de pays approchaient le 100% de TBS, 113 millions d'enfants étaient non scolarisés (dont 60% de filles). De plus, un milliard d'adultes, les femmes étant surreprésentées, étaient analphabètes. Si le manque de moyens pédagogiques et la formation des

enseignants étaient déjà cités dans ce bilan, d'autres problèmes connexes, tel le VIH/SIDA, venaient s'ajouter aux préoccupations, tant il est vrai que cette problématique touche autant le corps enseignant que les parents d'élèves ou les élèves eux-mêmes et représente, en soi, un réel frein pour une école primaire de qualité. Le bilan ciblait la question des budgets nationaux, dont la part allouée à l'éducation était insuffisante, notamment à cause de la dette extérieure. Pour faire suite à son analyse de la décennie Jomtien, le Forum avait adopté le *Cadre d'action de Dakar*. Deux conditions y étaient posées par les bailleurs de fonds, pour permettre d'octroyer un soutien financier en faveur de l'EPT¹³⁴ : chaque pays nécessiteux devait produire un Plan d'Action National (PAN) pour 2002 au plus tard et s'engager à réorienter son budget dans la perspective de réaliser l'EPT. Certains pays ont alors procédé à des ajustements de leur politique en ce qui concerne l'EPU, au fil de cette période, en publiant certaines directives complémentaires, en promulguant ou modifiant des lois. Ces documents forment la trace des choix politiques et, partant, des décisions qui ont orienté les dépenses éducatives depuis le début de ce siècle. En effectuer une analyse permet de ne pas s'arrêter au constat des différences de résultats qui existent entre pays, mais de les considérer relativement au contexte politique national.

Les PAN (ou autres documents ciblant le développement du système éducatif) présentent une politique de développement plus ou moins structurée. Le fait que ces lignes directrices aient été rédigées de manière urgente (entre 2000 et 2002 pour la plupart) n'est sans doute pas étranger au fait que, pour certains pays, les vœux couchés sur papier au début de l'ère Dakar sont restés pieux. D'autre part, certains pays sont très habiles pour capter les fonds d'aide et la rédaction des PAN a pu être un exercice destiné prioritairement à obtenir un soutien financier, plutôt qu'une réelle réflexion sur la politique éducative à mener jusqu'en 2015. Néanmoins, d'autres ont réussi, dans des conditions socio-économiques difficiles, à prendre et suivre ces décisions qui ont effectivement amené des progrès à la fois quantitatifs et qualitatifs au niveau de l'EPU. Ces brèves constatations renvoient à la relation complexe qu'entretiennent ces pays avec leur système éducatif. Comme le dit Poirier (2012),

dans la mesure où l'éducation est perçue comme un droit fondamental, générateur de croissance et de bien-être, la prescription d'une offre homogène d'éducation est supposée rencontrer l'adhésion aussi bien des élites au pouvoir que des populations. Dans les contextes particuliers des Etats fragiles, ces hypothèses peuvent néanmoins rencontrer des difficultés d'adaptation et entrer en contradiction avec des particularismes locaux. (p. 31)

Manque de volonté, de capacité, faiblesse des capacités institutionnelles, « phénomènes de clientélisme, de rente et de corruption persistants » (Poirier 2012, p. 32), manque d'adhésion des populations, manque de confiance dans l'école, conflits et guerres civiles et coût d'opportunité sont autant de pistes que Poirier énumère pour décrire les embûches que rencontre l'EPU dans des états fragiles tels que ceux de l'ASS. Il paraît donc pertinent de questionner certains documents-clefs, afin de

¹³⁴ Notamment le financement rapide IMOA qui existe depuis 2002.

comprendre quelles décisions de régulation, au niveau de l'école primaire, ont été prises durant la période Dakar, pour tenter de comprendre comment chaque pays a interprété, en fonction de son contexte propre, les recommandations internationales.

3.3.1 LE RÔLE DE LA BANQUE MONDIALE SUR L'ORIENTATION DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

La Banque Mondiale exerce une influence sur les choix politiques des pays qui demandent de l'aide. Elle a sa propre vision du développement de l'école primaire qu'elle envisage comme un socle de base vers l'intégration des jeunes au marché du travail. « L'éducation n'est plus un secteur, mais un vecteur parmi d'autres d'intégration au marché de l'emploi » (Zoundi 2008, p. 243). Les dérives de cette vision peuvent aller exactement à l'encontre de l'école inclusive qui sous-tend la vision de l'EPT pour 2030. Dans une interview au journal l'Humanité¹³⁵, datée du 3 avril 2015, Kishdore Singh, rapporteur spécial de l'ONU, s'inquiète de cette dérive possible : « La reconfiguration des services publics au sein de la mondialisation néolibérale a placé l'éducation dans les phares du privé, notamment des entreprises à but lucratif ». Alexander titrait déjà le 16 février 2001 dans la revue Education et Mondialisation : « Payer pour s'instruire ou comment la Banque mondiale et le FMI influencent l'éducation dans le Tiers-Monde ». Il mettait ensuite en évidence les lignes directrices de la politique des deux institutions, que l'on retrouvera au travers du *benchmarking* de la Banque Mondiale :

- privatiser, soit en développant les écoles privées (ce que dénonce justement 14 ans plus tard Kishdore Singh), soit en déléguant la gestion des écoles publiques par des organismes privés ou en sous-traitant des secteurs, par exemple l'édition de livres
- recouvrer les coûts (politique très critiquée de remboursement par les utilisateurs, qui semble avoir été abandonnée)
- décentraliser, dans le but de responsabiliser les acteurs régionaux et locaux
- transférer les ressources de l'enseignement secondaire et supérieur vers le primaire, non pas uniquement dans un but d'égalité sociale, mais parce que la Banque Mondiale y voit un investissement, calculant que la société retire plus de bénéfice des premières années d'éducation que des suivantes, dans la capacité des pays à générer leurs propres revenus

Concernant cette dernière dimension, Bourdon explique que « Le financement de l'éducation serait d'autant plus facilité s'il [apparaissait] comme un investissement rentable. Toutefois, cette mesure est très délicate et fait l'objet de nombreuses controverses. » (Bourdon 2006, p. 126). Suivant sa logique de *benchmarking*, la Banque Mondiale édite, en 2002, une série de valeurs-cible pour 2015, à partir de pays ayant déjà obtenu de bons résultats dans le développement de l'éducation¹³⁶, ceci afin d'opérer une simulation du développement de l'EPT. Les valeurs cibles proposées sont :

¹³⁵ Ducatteau, S. (2015, 3 avril). Que l'école devienne une marchandise est inadmissible. *L'Humanité*.

¹³⁶ Henaff 2003, p. 182 : « Les comparaisons internationales peuvent donner des indications sur la manière dont les pays qui sont parvenus à

Dépenses pour l'éducation :

- le salaire moyen de l'enseignant (3,5 fois le PIB par habitant)
- le ratio maître-élève (40 élèves par enseignant)
- le niveau de dépenses hors salaires des enseignants (33% des dépenses du cycle primaire)
- le taux de redoublement moyen (10%)
- le taux de scolarisation dans le secteur privé (10%)

Mobilisation de ressources nationales :

- Revenu du gouvernement en % du PIB (entre 14 et 18%)
- Dépenses pour l'éducation en % du budget (20%)
- Dépenses pour le cycle primaire en % des dépenses pour l'éducation (50%)

On trouve ici la source des seuils de dépenses imposées à tous les pays : le 20% du budget pour l'éducation et le 50% de ce 20% pour le niveau CITE 1. Bourdon rappelle que la marge de manœuvre des PMA pour la gestion du coût de l'école est très limitée, du moment où « 76% de la dépense publique d'éducation des PMA africains reposent sur la masse salariale des enseignants » (Bourdon 2006, p. 125). On voit déjà que la 3^e valeur-cible, de 33% pour le niveau de dépenses hors enseignement, n'est pas réaliste dans ce contexte. Or, selon Altinok (2005), les deux principaux changements demandés par la Banque Mondiale aux pays dont les systèmes éducatifs sont jugés inefficients sont : la baisse de rémunération des enseignants et l'abaissement du taux de redoublement. Concernant ce dernier, nous l'avons vu, le principe de promotion automatique a progressivement été adopté dans nombre de pays, du moins dans les textes légaux. Toutefois, rappelons que le redoublement est largement pratiqué au degré 6, afin de poursuivre sa scolarité au niveau CITE 2. Selon l'ISU, le taux de redoublement moyen pour l'ASS a passé de 11% à 9% entre 2000 et 2010. Le tableau 72 montre que les pays annoncent des taux allant de 2,6% en Tanzanie à 23% Tchad, pour une moyenne du groupe de 10,6%.

Pays	Ratio Maître /élèves	Redoublement
Botswana	23,4	4,7
Burkina Faso	48,2	8,2
Cameroun	45,6	12,3
Lesotho	34,1	16,7
Malawi	74,1	19,7
Maurice	20,9	3,7
Mozambique	54,8	7,5
Namibie (ratio 2010)	29,8	14,9
Ouganda (2013)	45,6	10,3
Sénégal	31,7	3,4
Swaziland	29,1	15,5
Tanzanie	45,6	2,6
Tchad	61,3	23,0
Zambie	49,2	5,3

Tableau 72 : Ratio maître-élève et taux de redoublement en 2012 pour quatorze pays de l'ASS

généraliser l'enseignement primaire ont procédé. Mais ces comparaisons ont leurs limites, et l'histoire montre qu'aucune expérience ne peut être répliquée à l'identique, tant les conditions nationales (économiques, institutionnelles, politiques, culturelles ou historiques) de leur mise en œuvre sont différentes ».

Les pays qui usent le plus du redoublement sont aussi ceux qui présentent l'IDEB le plus bas (Malawi et Tchad). A l'opposé, les trois meilleurs à l'IDEB présentent des taux de faibles à ce niveau (Maurice, Botswana et Tanzanie). Entre deux, tous les cas de figure se mêlent. Au niveau du ratio maître-élèves, la moyenne des 14 pays est de 42,4. Les pays dont les classes dépassent 30 élèves ont un IDEB plus faible que ceux qui ont des classes plus petites, mais la Tanzanie fait exception, puisqu'elle dépasse le seuil minimal de 40 fixé par la Banque Mondiale et réussit pourtant à être performante.

La dimension de privatisation de l'éducation, qui plus est de l'éducation de base que caractérise l'école primaire, fait débat. Concernant cet aspect, il semblerait que les familles citadines d'ASS les plus aisées soient tentées de scolariser leurs enfants dans le privé, secteur qui a connu une « croissance régulière depuis 2000. Seize pays sur vingt-six disposant de données ont rapporté une augmentation au niveau primaire » (UNESCO-ISU 2011, p. 4). Dès le début de l'ère Dakar, Mingat soutenait le choix des familles aisées à s'orienter vers le privé « parce que cela soulage les finances publiques sans nuire à la qualité des services éducatifs globalement offerts dans le pays » (Mingat 2003, p. 15). Mais Henaff rappelle que les études sur une éventuelle performance supérieure du secteur privé sur l'offre publique montrent des « résultats souvent contradictoires » (Henaff 2003, p. 179). Elle insiste sur la distinction à faire entre privatisation de l'éducation et développement du secteur privé. Enfin, Altinok se positionne ainsi : « dire que la privatisation de l'éducation est plus efficiente que l'intervention publique révèle plus d'une vision idéologique que d'une démonstration scientifique. » (Altinok 2005, p. 18).

Pour prendre position par rapport aux critères de *benchmarking* proposés par la Banque Mondiale, nous pouvons citer Henaff pour qui « les critères proposés ignorent cependant l'extrême hétérogénéité des conditions de scolarisation et de financement au sein des pays, et la dimension humaine des politiques qui doivent être mises en place pour les atteindre » (Henaff 2003, p. 183). Elle ose même ajouter « On peut se demander si les objectifs fixés pour les Etats d'Afrique ne sont pas volontairement hors d'atteinte, ce qui permettra de justifier ainsi *ex-post* une évolution de l'aide inadéquate en en faisant porter aux Etats la responsabilité. » (p. 183). C'est très exactement l'inquiétude d'Altinok quand il avance que « la Banque Mondiale, voyant l'école comme une fonction de production, plonge dans le jeu dangereux de la normativité scientifique, à savoir observer les meilleurs résultats et les recommander à des systèmes éducatifs pourtant très différents » (Altinok 2005, p. 17).

Le rapport annuel sur l'EPT de 2015 revient sur l'entier de la période Dakar. Son chapitre 6 est consacré à la qualité de l'éducation. On y retrouve l'orientation infléchie par les institutions internationales depuis 2000. Les grands thèmes traités sont : le pilotage par les résultats via les évaluations nationales, régionales ou internationales (mais les enquêtes PASEC et SACMEQ ne sont étrangement pas directement exploitées dans ce rapport), la qualité de l'enseignement (nombre d'enseignants, ratio

maître-élèves, formation adéquate, risque d'attribution des enseignants les mieux formés aux zones déjà favorisées et politiques d'incitation pour exercer ce métier), la pertinence et la disponibilité des manuels scolaires, le temps d'enseignement / apprentissage en classe, les stratégies pédagogiques, le problème de la langue d'enseignement, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), l'offre privée, la décentralisation et, évidemment, la marginalisation ou plutôt son revers, c'est-à-dire l'incitation à la fréquentation de l'école par les exclus. Celle-ci est désignée dans l'*overarching goal* d'Incheon par le concept d'inclusion.

Les concepts de décentralisation et d'inclusion sont essentiels dans la lutte contre la marginalisation. Le premier peut en effet atténuer ou renforcer les inégalités de chance d'accès et de réussite, quand le second est finalement la résultante d'une réelle volonté d'éducation universelle. Néanmoins, ces concepts fondamentaux sont souvent mal cernés, tant pas les pays les plus en avance du point de vue éducatif que pour les PMA. Il nous a donc paru utile de nous arrêter brièvement sur une définition de ces deux termes qui jouent un rôle essentiel dans la lutte contre la marginalisation.

3.3.2. L'INCLUSION ET LA DÉCENTRALISATION, CONCEPTS-CLEFS DE L'EPU

La définition même de ce qu'est l'inclusion, en opposition à l'intégration, ne fait pas consensus dans les pays européens (Plaisance & al. 2007). Cette réflexion vaut d'autant plus pour les pays en développement qui se trouvent confrontés à une obligation morale d'inclusion, de par le précepte même d'EPT. La définition suivante nous semble exemplaire pour clarifier les concepts d'inclusion et d'intégration :

La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités. (Plaisance & al. 2007, p.160)

Vu d'ici, il nous paraît logique que l'EPT se construise sur l'inclusion et non l'intégration. Pourtant, ce n'est déjà pas une évidence dans les pays les plus avancés en matière d'EPT et on voit mal comment on pourrait alors exiger des PMA une application de cette définition, au travers de son école primaire. La lecture de divers textes politiques des quatorze pays montre logiquement une conception générale plutôt floue de l'inclusion scolaire.

L'OCDE désigne les élèves non conventionnels par l'expression « Enfant à besoins éducatifs particuliers » (enfants à BEP) et les classe en trois catégories, A, B ou C. Il nous a semblé intéressant de mettre en relation cette classification et les définitions de Kahn (2010) :

- La catégorie A correspond à une vision naturalisante du handicap, caractérisée par un problème d'ordre sensoriel, moteur ou neurologique, diagnostiqué et ordinairement pris en charge dans des structures spécialisées distinctes de l'école ordinaire, dans une intention thérapeutique
- La catégorie B rejoint la vision quantitative du handicap, repérée le plus souvent *a posteriori*, lorsque les élèves présentent des difficultés d'apprentissage dont l'origine peut être comportementale, affective ou cognitive. Leur prise en charge incombe à un enseignant spécialisé qui intervient dans le cadre de l'école même
- La diffraction, quand l'élève n'est ni naturellement différent, ni non adapté à la norme en termes de compétences scolaires, mais qu'il ne connaît simplement pas le code de la culture scolaire¹³⁷, recoupe la catégorie C de l'OCDE. La prise en charge de ce type d'élèves se fait au sein de l'école ordinaire et vise à compenser les désavantages d'une situation personnelle défavorable face aux exigences du monde scolaire

La diffraction et la vision quantitative du handicap répondent au principe d'école inclusive, pour autant, selon la définition précitée, que les élèves ne soient pas séparés physiquement des élèves suivant un cursus ordinaire. En effet, lorsque l'on réunit des enfants à BEP dans une classe spécialisée, à l'intérieur d'un établissement ordinaire, il s'agit d'intégration et non d'inclusion.

Dans nos quatorze pays, nous avons pu constater que l'enseignement spécialisé est le plus souvent lié à une vision naturalisante de la différence, qui n'est pas appréhendée de manière intégrative, mais séparative (centres spécialisés pour certains types de handicap, sensoriels ou psychomoteurs). Une autre évidence porte sur la diffraction : la réalité des enfants vivant des situations dramatiques est légion dans ces pays et l'abréviation OVC regroupe des enfants aux profils inexistant dans les catégorisations habituelles des pays industrialisés : *Orphans and Vulnerable Children*, soit les orphelins, réfugiés, enfants des rues, déplacés par la guerre, nomades, malades du VIH/SIDA, etc. Enfin, il y a globalement une absence de mention d'éventuelles difficultés d'apprentissage pour des élèves qui, en apparence, ne présentent ni handicap, ni conditions de vie défavorables à l'apprentissage. De ce point de vue, la catégorie B de l'OCDE est majoritairement ignorée et ce, même si l'on sait que la malnutrition est un problème au niveau du développement des compétences cognitives.

Les moyens financiers et pédagogiques des pays de l'ASS montrant déjà des limites pour assurer l'alphabétisation des élèves conventionnels. Il nous paraît déraisonnable, même si éthiquement nous défendons évidemment le principe d'inclusion, d'attendre des pays de l'ASS un fort investissement au service de l'ensemble des enfants à BEP. Pris dans un contexte plus global de priorités politiques, l'inclusion nous paraît devoir être un idéal, mais en aucun cas une condition pour l'octroi d'aides à la réalisation de l'EPT dans ces pays. Mais passons au développement du second concept-clef de l'EPU : la décentralisation.

¹³⁷ Conception de Kahn dans la ligne des travaux de Bernstein (1993) et Lahire (1995).

Une définition simple de ce terme pourrait être « Processus consistant pour l'Etat à transférer au profit des collectivités territoriales certaines compétences et les ressources correspondantes. »¹³⁸ Etonnamment, la Banque Mondiale ne fait pas mention, en 2002, de la décentralisation. Pourtant, cet aspect a été introduit à Dakar. Il est d'ailleurs, depuis, très discuté dans les recherches autour de l'EPT. Le rapport de suivi de l'EPT de 2015 avance que « Les agences du développement international ont joué un grand rôle pour encourager la décentralisation. » (p.213). Pour Channa & Faguet (2012), elle aurait trois avantages au niveau du secteur éducatif:

- Fournir des informations plus pertinentes sur les conditions et besoins locaux
- Augmenter la participation des citoyens dans les prises de décision et la production de services
- Obliger les fonctionnaires à prendre leur responsabilité par le biais d'évaluation de leurs performances (concept d'*accountability*, difficile à traduire en français)

Malheureusement, les études concernant l'impact de la décentralisation sur la qualité d'un système éducatif sont plutôt contradictoires : « le manque de consensus sur les effets de la décentralisation après 25 ans, et littéralement des centaines d'études, est frappant¹³⁹ » (Channa & Faguet 2012, p.2, traduction de l'auteur). De plus, Henaff tentait cet avertissement en 2003 « elle représente un coût initial (...) qui peut contrebalancer les économies qu'elle permet de réaliser, au moins à court terme » (p.178). Bourdon (2006) reconnaît que la décentralisation devrait permettre un retour direct sur l'effet de la gestion locale via les résultats, dans la perspective d'une plus grande implication des communautés ou ONG présentes. Mais il ajoute que, dans le cas où la décentralisation fonctionne, cela ne résout pas le problème de la marginalisation de certains enfants, puisque les communautés peuvent aussi avoir un fonctionnement relativement autonome dans l'interprétation des règlements et que sans un contrôle de l'Etat, la question de l'égalité des chances (que ce soit d'accès ou de réussite) ne peut être garantie. Altinok part donc du principe que la décentralisation de la gestion du système éducatif ne doit pas être un substitut du contrôle par l'Etat, mais doit répondre au « principe de subsidiarité, de sous-traitance et de ciblage » afin d'assurer que « ce sont bien les groupes les plus exclus qui bénéficient des politiques éducatives, puisqu'ils sont les seuls à y avoir légitimement droit » (Altinok 2005, p.12). La participation effective des communautés, ONG ou autres acteurs locaux aux décisions peut donc relever soit de l'autonomie, soit de la décentralisation. On peut regretter que le terme « déconcentration » soit trop peu souvent utilisé pour permettre une compréhension plus fine du niveau d'autonomie donné aux acteurs locaux. La déconcentration est en effet une « Délégation de moyens et de pouvoirs de décision de l'administration centrale aux services extérieurs de l'Etat »¹⁴⁰. Il s'agit dans ce cas d'une application locale des décisions qui restent centralisées. Dans notre échantillon, c'est bien à la déconcentration que la majeure partie des pays font référence, et non à la

¹³⁸ Définition du glossaire sous www.vie-publique.fr

¹³⁹ *The lack of consensus on decentralization's effects over 25 years and literally hundreds of studies is striking.*

¹⁴⁰ Définition du glossaire sous www.vie-publique.fr

décentralisation. Les décideurs cherchent des relais sur le terrain pour faire appliquer des décisions prises sans consultation des acteurs locaux, dans une approche descendante (*top-down*), mais il n'y a pas de délégation de pouvoirs et de ressources permettant des ajustements locaux (décentralisation), ou quand elle existe, le risque de voir se muer la décentralisation en autonomie peut avoir des impacts sur les inégalités de chances des enfants face à la scolarisation et l'alphabétisation. Ainsi, il faut paradoxalement pouvoir centraliser les informations afin d'assurer leur diffusion décentralisée à tous les acteurs. A cet effet, le système EMIS¹⁴¹, auquel plusieurs des quatorze pays font référence dans leurs lignes d'action, est un outil développé par l'UNESCO qui est sensé

informer les différents acteurs et partenaires sur l'état du secteur, son efficacité interne et externe, son fonctionnement pédagogique et institutionnel, sa performance, ses lacunes et ses besoins. Un système d'information solide doit non seulement rassembler et entreposer des données et traiter l'information, il doit aussi aider à formuler, gérer et évaluer les politiques éducatives.¹⁴²

Mais dans les faits, il semble que cet outil soit relativement difficile à utiliser et à exploiter pour des non-spécialistes. Comme l'avoue l'UNESCO « même dans les pays où des EMIS sont disponibles, ceux-ci sont rarement utilisés pour guider les politiques éducatives »¹⁴³. C'est un réel problème pour un pays de ne pas centraliser les informations concernant son école primaire : comment savoir en effet, sans mesure régulière, comment évolue la lutte contre la marginalisation ? Le *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon* mentionne désormais sa volonté de voir émerger, pour la période post-2015, un « Monitoring, suivi et [un] examen des politiques fondées sur des données factuelles » (UNESCO 2015, p. 33) Il s'agira, pour tous les pays, de construire désormais un pilotage de l'éducation à partir d'indicateurs pouvant être suivis dans le temps, afin de prendre des décisions de politique éducative à partir de faits concrets et non seulement d'idées. Mingat suggère ce type de pilotage depuis le début de l'ère Dakar, à travers ses articles sur le financement de l'éducation en Afrique. Il note par exemple, à l'attention de la Banque Mondiale que

La pratique dominante consiste, pour l'expert, à déterminer que tel ou tel changement serait bénéfique et à transmettre ses recommandations aux autorités. Ce genre de pratique n'est sans doute pas dénué d'intérêt ; mais ce n'est pas l'approche que nous suivons ici. Nous essaierons d'adopter une perspective plus factuelle et plus analytique pour aborder les questions de gestion de l'école (Mingat 2003, p. 3)

Il déplore plus loin que le financement même de l'EPT ne soit pas étudié à l'aide d' « enquêtes de suivi de la dépense publique » (Mingat 2003, p.7). Se questionnant sur le problème de l'inefficience de certains systèmes éducatifs, il mentionne le fait que les décisions énoncées « en termes généraux et vagues » amènent toutes sortes de dérogations, par des pressions et interventions politiques ou ethniques, qui finissent par devenir la règle. Pour Mingat, améliorer l'éducation en Afrique par des décisions politiques basées sur une analyse approfondie de la situation est une évidence. Pour assurer

¹⁴¹ *Education Management Information System*

¹⁴² Définition telle que proposée par l'UNESCO sous : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/emis/>

¹⁴³ Id.

un suivi de qualité, « La définition de standards concrets, simples et transparents ne peut pas être négligée. » (Mingat 2003, p. 24). Blühdorn, cité par de Vries (2011), désigne par l'expression « politique reposant sur des informations factuelles » ce que demande désormais l'UNESCO. A l'opposé, Edelman (également cité par de Vries) qualifie certaines politiques de « symboliques » quand elles désignent des choix idéaux, dans l'air du temps, volontiers basées sur des impressions et dans la perspective de « se faire bien voir », voire démagogiques et surtout, le plus souvent peu documentées. Les politiques reposant sur des informations factuelles sont en quelque sorte la dimension stratégique qui fait défaut aux politiques symboliques. Elles sont basées sur une analyse fine de la situation (si possible empirique, volontiers statistique) qui ancre ou justifie les décisions. Par ailleurs, elles se dotent de moyens de mesure adaptés pour contrôler la mise en œuvre des décisions. Mais comme le précise de Vries

les politiques reposant totalement sur des informations factuelles ne sont pas possibles. Cela veut dire qu'il faut voir les politiques symboliques et celles reposant sur des informations factuelles comme deux extrêmes sur un continuum, c'est-à-dire comme des idéaux-types dans la tradition wébérienne » (de Vries 2011, p. 252).

Si nous avons effectivement mobilisé jusqu'ici des données factuelles pour mesurer l'accès et la réussite à l'école primaire dans nos quatorze pays, les chiffres utilisés ne disent rien sur la composition de la population qui ne fréquente pas l'école. La seconde partie de cette recherche permettra donc de voir, selon les pays, quel profil spécifique ont ces élèves à BEP. Des critères traditionnellement utilisés pour tenter de dresser le profil des élèves les plus faibles, la pauvreté est celui qui limite le plus les chances d'être alphabétisé. La question de la zone de résidence rurale et, dans une moindre mesure, en périphérie urbaine joue dans un deuxième temps. Enfin, la question du sexe compte également. Toutefois, nous avons jusqu'ici appréhendé la marginalisation à l'intérieur du système éducatif : les élèves que nous avons considérés comme marginalisés ont tout de même accès à l'école, même s'ils n'y réussissent pas. Or, nous savons maintenant que les mesures d'inclusion et de décentralisation (au sens de la déconcentration), devraient servir non seulement aux enfants qui ne réussissent pas à obtenir un seuil minimal de compétences garantissant une alphabétisation pérenne, mais aussi une chance d'accès aux exclus. Mais qui sont-ils ?

3.3.3. ÉLÉMENTS DE CONTEXTE GÉOPOLITIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Plusieurs facteurs sont évidemment susceptibles de tenir certains enfants à l'écart de l'école : les maladies endémiques, les conflits armés, le travail des enfants, la grossesse précoce, le handicap, l'orphelinat, vivre dans la rue, être nomade, porteur de handicap sensoriel ou psychomoteur, être chasseurs-cueilleurs, être réfugié, etc. Pour mieux connaître les éléments contextuels essentiels à considérer pour chacun des pays, relativement aux catégories d'enfants potentiellement exposés à la marginalisation, nous avons procédé en trois étapes. Premièrement, il nous paraissait important de

nous arrêter brièvement sur une carte géopolitique permettant de comprendre ce qui se joue, dans les grandes lignes, au niveau des conflits et des zones d'influences de certains pays en ASS. Pour résumer nos recherches, la représentation de Rekacewicz (figure 32) nous semblait parlante.

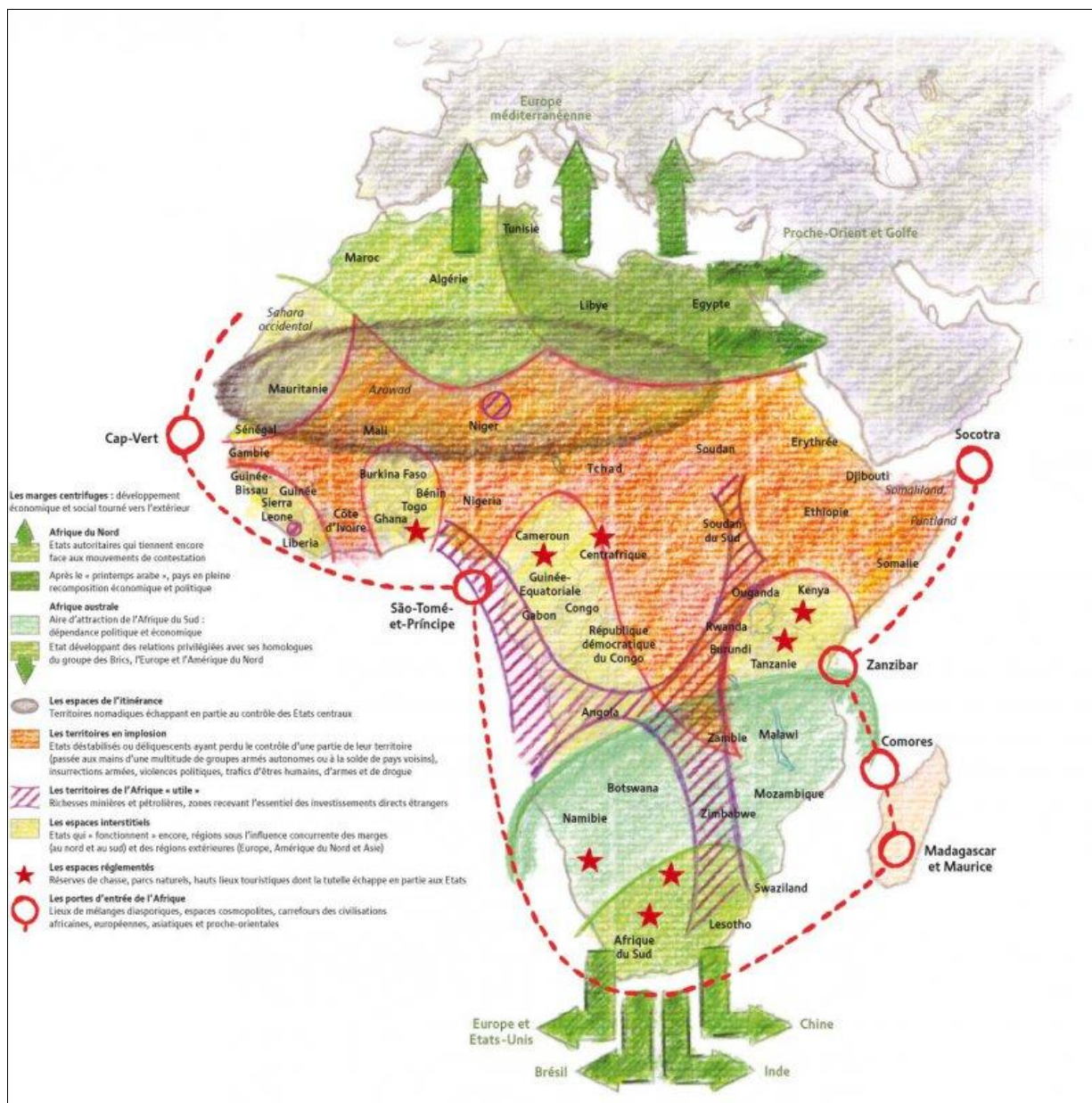


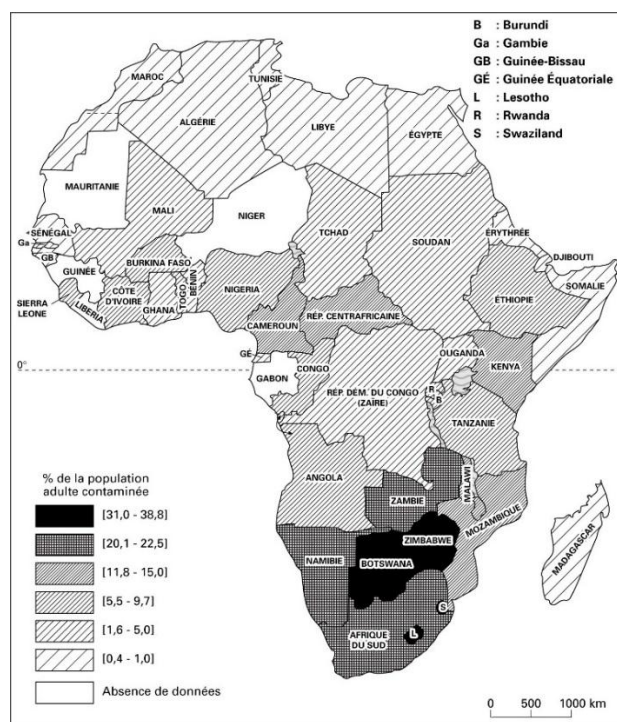
Figure 32 : Pour une nouvelle géopolitique africaine (Carte de Philippe Rekacewicz, le Monde Diplomatique, décembre 2012)

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de comprendre les grandes lignes des dynamiques de développement économique de chacun des pays, que nous avons mis en regard de la stabilité politique¹⁴⁴. Enfin, nous avons réuni un certain nombre d'informations pour comprendre le poids de certains facteurs dans la mécanique globale de l'éducation. Le tableau 74 regroupe ceux qui nous ont paru intéressants à considérer, dans la perspective de mesurer la présence, dans chaque pays, de certaines catégories d'élèves, sujets à exclusion du système éducatif.

¹⁴⁴ Annexe W: Développement économique et stabilité politique dans 14 pays de l'ASS

Nous avons ensuite tenté plusieurs classements, afin de définir un éventuel lien entre les pays, pour dégager des idéaux-types. Mais force est de constater que nous n'avons pas pu établir de profils, tant les configurations locales, au niveau géopolitique, social ou économique, forment des combinaisons singulières qu'il nous a paru arbitraire de vouloir catégoriser. Le tri par indicateurs a en effet chaque fois amené un classement différent. Par exemple, le Botswana se trouve être le pays ayant le moins de corruption, alors que le Tchad est celui qui est le plus mal classé de ce point de vue. Par contre, le Tchad accueille beaucoup de réfugiés des conflits alentours, quand le Botswana ne connaît pas cette réalité. En revanche, un quart de sa population est touchée par le VIH/SIDA contre seulement 2,8% au Tchad. Enfin, le Tchad est un pays politiquement instable, alors que le Botswana voit sa démocratie en constante progression.

Au final, un seul indicateur permet de séparer assez nettement les pays deux groupes : il s'agit du taux de prévalence du VIH/SIDA, clairement en lien avec la position géographique des pays (figure 33).



Nous savons que l'évolution de ce fléau a été globalement été plus rapide dans les pays pauvres que dans les pays développés, de par l'exclusion sociale qui tenait à l'écart de l'information les plus démunis (Cohen 1998). Mais la propagation en ASS n'a pour autant pas été homogène, d'autres facteurs semblant jouer sur l'expansion du virus. Le clivage entre les pays proches de l'Afrique du Sud et les pays d'Afrique centrale est net, la figure 33 est très explicite de ce point de vue.

Si l’Afrique australe est devenue en quelques années le territoire mondial privilégié de l’infection, c’est que le VIH y a rencontré, plus que partout ailleurs, des facteurs favorables à sa diffusion dans les populations et à sa propagation dans l’espace. Un effet amplificateur inégalé a permis la constitution d’un système épidémique spécifique. (Amat-Roze 2003, p. 136)

Dès le début des années 90, l’attractivité de l’Afrique du Sud, en lien avec l’exploitation minière et la fin du régime d’apartheid, a généré un mouvement de population d’hommes jeunes des pays alentour, cherchant du travail, et rencontrant alors un terreau malheureusement propice à la propagation du virus : les *homelands*. La jeune population y était en proie au chômage, à la pauvreté, à la violence. La politique du président Mbeki a été désastreuse sur la propagation de la maladie en Afrique du Sud et, consécutivement, dans toute l’Afrique Australe. Il affirmait en effet que le VIH n’était pas lié au SIDA et surtout, qu’il n’était pas sexuellement transmissible (Amat-Roze 2003). La croyance religieuse semble également avoir joué un rôle dans la protection ou non de certains pays vis-à-vis du virus. Enfin, de récentes études montrent que la dépendance économique des femmes vis-à-vis des hommes semble également avoir joué (et joue encore) un rôle déterminant en ASS car « à mesure que les inégalités entre hommes et femmes se réduisent, la prévalence du VIH/SIDA baisse » (Tiehi 2011, p. 113). La position sociale des femmes en ASS les met en effet dans une situation de soumission à l’homme. Plutôt que de risquer le viol, elles accepteraient des rapports non protégés et ce, très jeunes déjà. Plus souvent exposées au chômage et à la pauvreté, elles pourraient également monnayer les rapports sexuels et les accepter sans protection. Dans les deux cas, elles n’auraient pas forcément connaissance du risque encouru, par manque d’information à ce sujet. L’éducation joue donc un rôle fondamental double pour les femmes : être au fait des conditions de propagation du virus dans un premier temps et gagner leur indépendance économique dans un second (Tiehi 2011). A titre d’exemple de l’inégalité des hommes et des femmes face au VIH/SIDA, le tableau 73 est très clair et amène Amat-Roze au commentaire suivant :

À âges égaux, les filles de Kisumu sont presque huit fois plus contaminées que les garçons. La vie du quart d’entre elles est hypothéquée. L’effet sida est unique. Aucune autre affection ne produit une telle classe creuse dans cette population à l’âge théorique de la force de la vie. (Amat-Roze 2003, p. 122)

	Hommes de 15 à 49 ans	Femmes de 15 à 49 ans	Filles de 15 à 19 ans	Garçons de 15 à 19 ans
Kisumu (Kenya)	20	30	23	3
Ndola (Zambie)	23	32	15	4

Tableau 73 : Séroprévalence comparée selon les sexes et l’âge à Kisumu (Kenya) et Ndola (Zambie) en %
(Source : Amat-Roze 2003 d’après ONUSIDA)

Le VIH/SIDA étant lié à la question de l’éducation des filles ainsi que, par voie de conséquence, à l’orphelinat, il nous a paru pertinent de classer les pays selon cet indicateur prioritairement (tableau 74).

	prévalence SIDA 15-49 ans (en % de la population de cet âge)	proportion d'enfants de < 15 ans vivant avec le VIH	proportion d'orphelins de < 17 ans (en % de la population de cet âge)	taux de fertilité des jeunes femmes 15-19 ans (nombre de naissance par 100 femmes)	taux de fertilité (nombre de naissances par femme en âge de procréer)	ratio de la population vivant avec < 3,1\$ PPA / jour (chiffres de 2009)	population rurale (en % de la population totale)	indice de corruption ¹⁴⁵	proportion de réfugiés par rapport à la population totale (en %)	conflits jouant sur l'afflux de réfugiés et tensions internes
Swaziland	27,7	4,2	21,43	8,6	3,4	42,0	79	3,7	0,04	
Botswana	25,6	1,5	19,75	3,9	2,9	18,2	43	6,5	0,13	
Lesotho	23,4	5,5	24,31	9,0	3,3	59,7	74	4,5	0,00	
Namibie	16,4	2,3	13,21	8,0	3,6	22,6	56	4,8	0,08	
Zambie	12,8	2,4	18,61	10,3	5,5	64,4	60	3,7	0,08	pays récepteur des conflits en République Démocratique du Congo et au Rwanda
Malawi	10,9	2,4	15,58	14,0	5,3	70,9	84	3,7	0,04	
Mozambique	10,9	1,7	15,31	15,4	5,5	68,7	69	3,1	0,02	
Ouganda	7,2	1,1	13,39	12,7	6,0	41,5	85	2,9	0,55	pays récepteur des conflits en République Démocratique du Congo, Burundi, Soudan, Somalie et Rwanda
Tanzanie	5,7	1,2	12,64	12,3	5,3	52,7	71	3,5	0,23	pays récepteur des conflits en République Démocratique du Congo et au Burundi
Cameroun	4,9	0,7	12,03	11,6	4,9	29,3	47	2,3	1,31	pays récepteur des conflits en RCA et RDC
Tchad	2,8	0,7	14,19	15,2	6,4	62,9	78	1,9	3,40	pays récepteur des conflits en RCA et au Soudan
Burkina Faso	1,0	0,3	11,34	11,5	5,7	55,3	73	3,8	0,23	pays récepteur des conflits au Mali
Maurice	1,0	n.d.	n.d.	2,9	1,5	0,4	60	5,7	0,00	
Sénégal	0,6	n.d.	n.d.	8,7	5,2	66,3	57	3,6	0,11	pays récepteur des conflits en Mauritanie

Tableau 74 : Corruption, pauvreté, zone de résidence, taux de fertilité, prévalence du VIH/SIDA et volume de réfugiés pour 14 pays de l'ASS (Source : ISU-UNESCO, Banque Mondiale, HCR, calculs et tableau de l'auteur)

Il est utile de préciser qu'initialement, nous ne cherchions pas à savoir si les pays avaient des similitudes. Nous voulions identifier si certaines catégories d'enfants, hormis ceux présentant des handicaps sensoriels ou psychomoteurs (Catégorie A des enfants à BEP), étaient potentiellement exposés à l'exclusion du système scolaire, de manière à pouvoir lire les plans sectoriels en toute connaissance de cause. Il semblait en effet essentiel que les différents pays prennent des décisions politiques tenant compte de ces populations d'enfants particuliers, touchés par le VIH/SIDA, réfugiés, orphelins ou filles exposées à des grossesses précoces, la liste des exclus fluctuant (et grossissant) selon les réalités socio-économiques de chaque pays. Ceci nous a permis d'envisager désormais la question de la marginalisation sous son angle opposé : l'incitation.

¹⁴⁵ L'indice de corruption doit être lu de 0 à 10, plus le chiffre est élevé, moins la corruption est importante.

3.4. APPROCHE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION NATIONALES

3.4.1. L'INCITATION : UNE RÉPONSE À LA MARGINALISATION ?

La question de la marginalisation ne peut pas se résoudre à des constats. Si l'on observe que l'école primaire des de l'ASS doit encore faire de grands progrès vers l'égalité des chances d'accès et de réussite, les enquêtes et les indices permettant de cibler ce qui pose problème sont pour autant rarement voués à proposer des solutions, ainsi que le montre l'exemple suivant :

l'instrument EGRA, tel qu'il est actuellement conçu, n'est pas destiné à être directement utilisé par les enseignants et n'est pas non plus censé être utilisé pour l'identifier les élèves individuellement. Il n'est certainement pas conçu pour être une analyse de haute responsabilisation utilisée pour prendre des décisions en matière d'investissement (EGRA 2007, p. 9)

Globalement, les enquêtes permettent de dresser des constats, de cibler les dysfonctionnements ou des zones d'ombre, elles proposent un diagnostic qui s'ouvre en conclusion sur des pistes concrètes possibles, mais le plus souvent assez générales. De notre point de vue, toute évaluation, qu'elle soit quantitative ou qualitative, devrait au moins, dans un deuxième temps, se doubler d'une analyse pour déterminer ce qu'un pays, une région, une communauté pourrait effectivement mettre en œuvre pour arriver à ce résultat. Elle devrait pouvoir aider à déterminer les choix politiques pertinents pour un pilotage de l'école primaire plus efficace, idéalement efficient. Enfin, dans un troisième temps, elle devrait préciser les rôles concrets de chacun des acteurs dans la mécanique globale de sa mise en œuvre. Ces deuxième et troisième étapes sont cruciales pour dépasser le stade du constat et aider les pays à élaborer des politiques pouvant répondre à des besoins, forcément particuliers selon les contextes. Fort de cette conviction, nous avons logiquement, suite à notre analyse par indices, cherché à comprendre si, et comment, chacun des quatorze pays a tenu compte des profils spécifiques des élèves les plus exposés à la marginalisation, dans la perspective de garantir à la fois les chances d'accès et de réussite à l'école primaire.

Sachant que la question des frais indirects de la scolarisation (Genevois & Thévenin 2012) joue un rôle crucial dans le choix des familles d'envoyer leurs enfants à l'école, il était important de savoir si des politiques d'incitation avaient été pensées pour

- Rendre attractive la fréquentation de l'école, notamment par une offre de gratuité et de proximité des services, ainsi qu'une offre complémentaire liée à la santé, voire l'accès à des bourses d'incitation
- Retenir les élèves dans le système éducatif, notamment par des choix au niveau de l'offre éducative même, telle que la garantie minimale d'une régularité de l'enseignement, une infrastructure et un encadrement offrant des conditions de sécurité et d'apprentissage adéquates et de la disponibilité de matériel didactique

La question de rétention dans le système éducatif passe également par la qualité de l’enseignement dispensé et donc, par l’incitation à l’enseignement. De ce point de vue, plusieurs éléments nous semblaient essentiels à considérer dans l’analyse des lignes politiques :

- Rendre le métier d’enseignant attractif pour les étudiants issus du niveau CITE2, notamment par une politique de recrutement planifiée, une offre de formation adaptée aux besoins nationaux (CITE3, en institution ou à distance en cours d’emploi), une analyse des besoins spécifiques sur le terrain menant à un redéploiement des enseignants ou un placement propice à la qualité des apprentissages des élèves pris en charge
- Retenir les enseignants dans le système éducatif en leur offrant un statut et une rémunération suffisants pour éviter les départs pour des travaux mieux rémunérés, des offres en nature complémentaires et un minimum de suivi du développement professionnel (visites d’inspection, formation continue à distance, par exemple)

Ainsi, les deux verbes fondamentaux qui répondent à l’incitation seraient ATTIRER et RETENIR, aussi bien du point de vue des élèves que des enseignants. Ces dimensions sont présentes dans le modèle théorique que Tikly (2011) a élaboré pour définir une éducation de bonne qualité (figure 34).

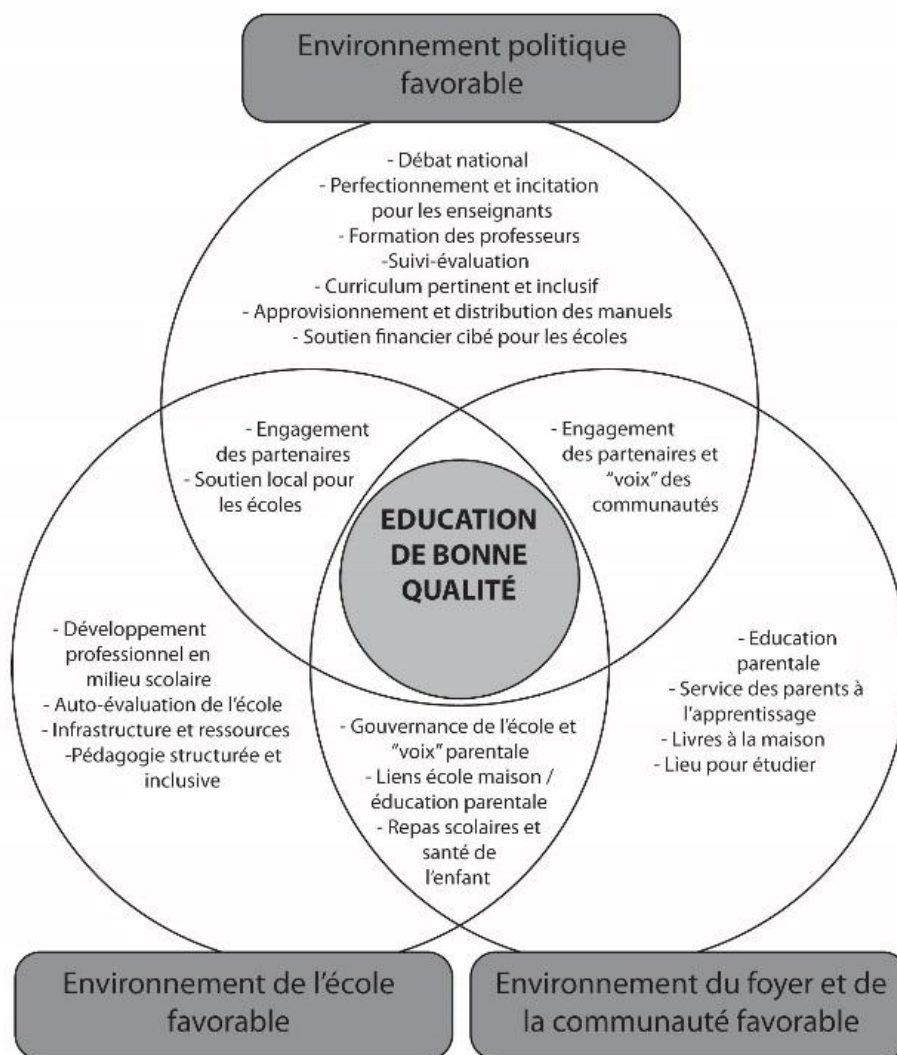


Figure 34 : Un cadre pour comprendre l’éducation de qualité en Afrique (Source : Tikly 2011, traduit par Lauwerier 2013)

Un environnement politique favorable tient compte des dimensions de « perfectionnement et incitation pour les enseignants », la question de l'inclusion est proposée au niveau politique *via* un « curriculum pertinent et inclusif » et au niveau de l'école par une « pédagogie structurée et inclusive ». L'incitation à la fréquentation de l'école se retrouve dans l'intersection des environnements de l'école et du foyer par l'offre de « repas scolaires et santé de l'enfant ».

Bien que le schéma de Tikly résume cinq années de recherches autant théoriques qu'empiriques¹⁴⁶, il ne correspondait que partiellement à la vision que nous avons d'un modèle d'analyse des systèmes éducatifs inclusifs, dans la mesure où il répond à deux des trois dimensions qui nous paraissent essentielles pour piloter un système éducatif. Ce modèle traduit en effet surtout les choix politiques, distribués par environnement du plus large (politique) au particulier (école) et ne définit pas explicitement les rôles, droits, devoirs et besoins des différents acteurs que sont les politiques, les enseignants, les élèves et, dans une moindre mesure, les communautés et familles. Or, si la nécessité de préciser ce qu'est une éducation de bonne qualité est essentiel (poser un diagnostic et orienter les politiques éducatives), la définition des rôles des différents acteurs n'est pas explicite dans ce modèle. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité en proposer une version incluant cette troisième dimension¹⁴⁷

La définition des composantes de cette troisième dimension ne pouvait évidemment pas se résumer à nos propres idées, quand bien même elles seraient issues d'une revue de littérature sur le sujet. Il nous paraissait essentiel que les propositions émanent directement des pays sur lesquels nous avons travaillé jusqu'ici. Il s'agissait donc de sélectionner des documents de politique éducative permettant de comprendre comment chacun avait envisagé la dimension universelle de l'éducation durant la période Dakar. Ceci nous a permis de construire un référentiel sectoriel (Jobert & Muller 1987)¹⁴⁸. Dans la mesure où nous avons, depuis le début de cette recherche, progressivement mis en évidence le rôle de l'école primaire dans la dynamique sociétale globale, il nous importait de savoir comment les décideurs politiques considéraient l'évolution de l'éducation de base dans la perspective de celle de la société dans son ensemble. Plus précisément, nous cherchions à savoir ce qu'ils avaient imaginé mettre en œuvre, dans le cadre éducatif, pour répondre à des problèmes touchant d'autres secteurs, tels que l'égalité des sexes, la prévention contre le VIH/SIDA, la pauvreté, l'exclusion sociale. Sachant que « le changement d'une politique publique intervient lorsque le décalage est jugé trop grand entre le mode de régulation d'un secteur et les transformations perçues au niveau de la société » (Dupuy & al 2007, p. 47), nous avons ciblé des documents édités durant la période Dakar, entre les deux vagues de test

¹⁴⁶ *The framework and policy priorities presented in this paper are the product of theoretical work on education quality developed over a five year period, including literature reviews* (EdQual Policy Brief n° 10, novembre 2010).

¹⁴⁷ Voir figure 35, chapitre 3.5.

¹⁴⁸ « L'idée défendue est qu'une politique sectorielle a pour objet le rapport entre le secteur considéré et la société globale. Plus précisément, une politique sectorielle concerne la place et le rôle du secteur au sein de la société » (Dupuy & al. 2007).

PASEC ou SACMEQ, pensant que ces tests étaient des références en matière de pilotage des systèmes éducatifs, puisqu'offrant des données factuelles susceptibles d'orienter les choix politiques¹⁴⁹. Nous savions toutefois qu'un changement de politique éducative ne conduit pas instantanément à un changement des pratiques sur le terrain et qu'il serait limitant d'interpréter les progrès d'un pays d'une vague sur l'autre comme une relation causale directe avec ses choix politiques. Ainsi que le précise Muller (2000) :

Dans la réalité, les problèmes publics, ou en tous cas les enjeux portés à l'attention des autorités publiques (les *issues*) sont pris en charge (sinon résolus) par un ensemble de décisions, actions, pratiques, renvoyant à des univers de sens et des comportements extrêmement diversifiés dont l'articulation est toujours spécifique parce qu'ils mettent en jeu des acteurs obéissant à des logiques différents. (Muller 2000, p. 195)

Dès lors, nous savions que le choix de documents qui nous paraissaient pertinents ne refléterait qu'une petite partie de la réalité des modifications en cours durant la période Dakar, au niveau de l'éducation de base dans les pays concernés par notre recherche¹⁵⁰.

Chacun des pays ayant édité différentes directives politiques permettant de comprendre sa vision de l'EPT, il y a parfois de redondances entre certains documents, les uns constituant le socle du développement des autres. Mais le plus souvent, il existe un plan sectoriel de développement de l'éducation, produit pour obtenir des fonds d'aide internationaux (IMOA) ou simplement édité suite aux recommandations de Dakar. Une analyse du corpus de documents¹⁵¹ a été effectuée à l'aide d'un logiciel de traitement de données qualitatives¹⁵². Les critères d'analyse ont repris les lignes directrices de la théorie de Jobert (1992) qui propose un classement du contenu des référentiels politiques en trois dimensions, cognitive, normative et instrumentale :

- la dimension cognitive désigne l'explication de ce qui fonde le choix politique, les éléments qui justifient sa nouvelle orientation ou sa continuation: garantir l'accès des filles à l'éducation, améliorer la capacité de rétention de l'école primaire, former des enseignants pour une école plus efficace, etc.
- la dimension normative définit les valeurs sur lesquelles reposent les choix, les buts plus généraux auxquels participe l'école : croyance en l'égalité des sexes, définition de l'alphabétisation comme un accès facilité au marché du travail, lutte contre l'exclusion des plus pauvres, etc.
- la dimension instrumentale regroupe les stratégies concrètes qui permettront aux décisions (dimension cognitive) de se mettre en place pour répondre aux valeurs définies (dimension normative) : construction de toilettes séparées pour filles et garçons afin de garantir la sécurité des filles, distribution de livres aux élèves, augmentation de la rémunération des enseignants pour favoriser une reconnaissance sociale de ce métier, etc.

¹⁴⁹ Nous nous sommes malheureusement rendu compte, une fois l'analyse des documents politiques effectuée, que seuls deux pays ont effectivement ancré leurs décisions à partir des enseignements tirés de ces enquêtes.

¹⁵⁰ Mais comme ils nous étaient surtout utiles pour tenter de proposer un cadre d'analyse général à partir du modèle de Tikly, nous assumons la part d'arbitraire de ce choix.

¹⁵¹ Annexe X : Liste des documents utilisés

¹⁵² Programme MAXQDA

Les adjectifs utilisés pour différencier les trois dimensions prêtent à confusion, du moment où ils s'appliquent au secteur éducatif. Aussi, nous nous sommes permis de les adapter. Le terme « finalités » nous semble correspondre à la dimension normative, dans la mesure où elle désigne les buts idéaux que vise l'éducation, les valeurs que défend un pays *via* la scolarisation. La dimension cognitive, habituellement utilisée en sciences de l'éducation pour désigner les facultés d'apprentissage, nous paraissait s'apparenter à des lignes directrices en matière de politique éducative. Enfin, la dimension instrumentale désigne la mise en œuvre, les décisions très concrètes prises pour répondre à court et moyen terme aux lignes directrices et, à long terme, aux finalités. La hiérarchie entre les dimensions normative (finalités) et cognitive (lignes directrices) a été inversée, la question des valeurs précédant, de notre point de vue, celle des décisions. Pour chacune des trois dimensions, nous avons distingué deux critères principaux, soit le rattachement des propositions à des données factuelles ou non. Le tableau 74 résume cette première démarche d'analyse.

Terminologie de Jobert	Nouvelle terminologie	Définition
Dimension normative	FINALITÉS	Valeurs, croyances sur lesquelles reposent les choix politiques - rattachées à des réalités observées dans le fonctionnement du système éducatif - sans rapport direct avec des constatations faites sur le terrain (même si celles-ci existent)
Dimension cognitive	LIGNES DIRECTRICES	Grandes lignes de la nouvelle politique - faisant suite à une analyse empirique de la situation ou consécutive à l'observation d'un changement sociétal (anticipation), décisions pas toujours populaires - se référant à des principes dans l'air du temps ou inspirées d'injonctions internationales mais dépourvues d'ancrage à des données factuelles
Dimension instrumentale	MISE EN ŒUVRE	Stratégies concrètes proposées pour la mise en œuvre des lignes directrices et/ou aux fondements politiques : - stratégies concrètes, souvent chiffrées, agencées logiquement entre elles. Les choix ne sont pas forcément populaires, puisqu'ils répondent avant tout à des impératifs de régulation, limités par les moyens - juxtaposition de décisions peu cohérentes, mais qui donnent une visibilité aux réformes, éventuellement de manière spectaculaire

Tableau 75 : Cadre d'analyse générale du référentiel sectoriel concernant l'EPU, durant la période Dakar, pour 14 pays de l'ASS

Pour affiner ce premier classement des différents textes, nous avons ensuite segmenté les discours en deux temps :

- une catégorisation générale par : finalités, investissements, efficacité, qualité, incitation à l'enseignement, incitation à la fréquentation (lutte contre la marginalisation), pilotage, lien avec la santé
- un deuxième tri par mots-clés pour chacune des catégories ci-dessus

En résumé, notre analyse qualitative repose donc sur :

- une classification des propositions en trois dimensions : finalités, lignes directrices, mise en œuvre
- une catégorisation de ce premier classement à partir de concepts généraux, déclinés en mots-clés

Ces deux étapes ont permis de créer un corpus d'idées (déclinaisons), regroupant les propositions spécifiques (lignes directrices ou mise en œuvre) à même de répondre aux finalités¹⁵³.

¹⁵³ Annexe Y : grille d'analyse du référentiel sectoriel et déclinaisons issues de l'analyse

Tous les pays ont leur vision propre du pilotage de l'EPU. Un résumé pour chacun, sans tenter de comparaison, nous paraissait donc essentiel en premier lieu. Dans un deuxième temps, une synthèse des éléments pris en compte au niveau politique pour favoriser l'accès, la rétention et la réussite des enfants à l'école primaire (déclinaisons) sera présentée.

3.4.2. ANALYSE DU REFERENTIEL SECTORIEL PAR PAYS

Botswana

A la lecture du *National Development Plan 9* de 2002, ce qui frappe en premier lieu est la constante référence au plan de développement précédent et l'évaluation systématique des objectifs qui étaient alors fixés. Les décisions importantes s'assortissent de tableaux statistiques et démontrent, par exemple, que les programmes d'alphabétisation du secteur non-formel sont inefficaces. Ceci permet d'annoncer que la période 2003-2009 verra trois nouveaux programmes remplacer l'ancien système : *Adult Basic Education*, pour le renforcement des compétences acquises à l'école, *PostLiteracy*, pour les élèves qui ne fréquentent pas l'école, *Out of School Education for Children*, pour les enfants déscolarisés. Le chapitre 15, consacré à l'éducation est particulièrement riche de pistes concrètes pour le développement de l'EPT.

Au niveau des finalités, le Botswana souhaite une nation éduquée et informée, mais l'éducation de base sert surtout de socle à la responsabilité personnelle des citoyens dans le développement économique. La formation de base doit permettre aux personnes de s'adapter aux changements du monde, de devenir entrepreneurs pour créer des emplois, des producteurs de biens et services et d'être à même de se former tout au long de leur vie. L'accès universel à l'éducation vise les compétences nécessaires pour la vie, un renforcement des langues et cultures locales. Il met en exergue quatre éléments qui nécessitent une régulation rapide :

- le financement de l'éducation, que le gouvernement ne peut plus assumer seul
- la disparition des frais de scolarisation, qui a entraîné une massification des élèves, mais aussi des coûts
- la nécessaire information au sujet du virus VIH/SIDA, qui nuit à la qualité de l'enseignement par l'absentéisme des enseignants malades
- la lutte contre l'analphabétisme, qui passe par la réforme du programme national d'alphabétisation, en place depuis 1981 et jugé inefficace

Les lignes directrice de la politique sont, pour la plupart, basées sur l'évaluation d'objectifs précédemment fixés : renforcer les programmes de santé, réintroduire des taxes d'écolage (bourses pour les élèves dont les parents n'en ont pas les moyens), aides au travail pour les professeurs atteints de VIH/SIDA, privatisation de services de nettoyage, sécurité, cantine, gardiennage, accompagnement des enseignants pas des superviseurs, révision du curriculum de formation des maîtres, introduction

des trois nouveaux programmes d'alphabétisation pour adultes analphabètes. Les virages sociétaux entraînent les choix suivants: pas de concurrence entre écoles publiques et privées, programmes et évaluation adaptés pour élèves en situation de handicap, sensibilisation à tous les niveaux du problème VIH/SIDA, mise en place du système informatique de pilotage de l'école EMIS, recherches sur les causes de l'abandon de l'école primaire et remise en question du principe de promotion automatique.

Quelques décisions sont annoncées, mais pas liées à des constatations ni en lien avec des pistes concrètes pour une mise en œuvre: l'amélioration de la qualité de l'éducation, son articulation avec le marché du travail, la dimension productive des futurs travailleurs, la promotion du sport, du divertissement, des sociétés de jeunesse, l'introduction de l'utilisation des TIC à l'école, la réhabilitation des délinquants, les contenus idéaux des programmes d'éducation tout au long de la vie (connaissances, compétences, savoir-vivre et savoir-être pour s'adapter au monde) et la décentralisation du pilotage.

Au niveau de la mise en œuvre, il faudrait être sensible au handicap et offrir un enseignement compensatoire en cas de difficulté, considérer la sagesse et l'expérience des anciens, engager les jeunes et les femmes à participer au développement national et décentraliser certaines tâches de gestion et de coaching du personnel enseignant au niveau local, notamment la supervision de la mise en œuvre du nouveau curriculum, la distribution de matériel, l'inspection. Plus concrètement, le texte autorise le redoublement en cas d'échec, ne tolère aucune discrimination de sexe (il est notamment attendu de réduire les grossesses prématurées et encourager les filles-mères à retourner à leur école après leur accouchement). Le gouvernement cherche à collaborer avec le secteur privé pour la gestion des écoles, donner libre-accès à l'information, créer des stations radio et télévision généralistes nationales qui doivent développer un code éthique et être indépendants du gouvernement, finaliser la révision du *curriculum* de l'école primaire et intégrer les nouveaux domaines d'études et les nouvelles disciplines au programme (études culturelles, sciences de l'environnement, arts, informatique, études commerciales, musique, éducation physique). Il est prévu de créer des classes spéciales dans certaines écoles pour les élèves porteurs de handicap ou leur offrir la possibilité de fréquenter des structures spécialisées en Afrique du Sud ou au Zimbabwe. Des campagnes de recrutement et de formation de nouveaux enseignants indigènes seront menées pour repourvoir les quatre cents places en formation, afin de remplacer progressivement les expatriés. Les élèves étrangers devront dorénavant payer un écolage, l'Etat ne financera plus le niveau CITE 3 et demandera une participation aux familles pour la scolarité obligatoire. L'approche pédagogique de l'information concernant le VIH/SIDA sera renouvelée (campagnes de sensibilisation), l'impact du VIH/SIDA sur le système scolaire mesuré, on supervisera les écoles privées autorisées à accueillir des élèves pour s'assurer de la qualité de l'enseignement, un système d'indicateurs permettant de prendre des décisions pour l'avenir sera établi, un test de

compétences critérié pour les niveaux CITE 1 et 2 sera élaboré, des écoles et des classes primaires supplémentaires seront construites pour réduire la taille des classes de 40 à 30 élèves. Toutes les écoles seront équipées en électricité et en bibliothèques, une offre de repas distribués à l'école sera développée et six centres pour l'enseignement non-formel verront le jour.

Le nombre de chantiers à ouvrir paraît énorme. La préoccupation concernant l'impact du VIH/SIDA sur la bonne marche du système scolaire est perceptible. La reconnaissance de l'inefficacité du programme d'alphabétisation et son remplacement par des programmes ciblés selon les publics est à souligner. La question de l'entier du financement de l'école à charge de l'état se pose, des solutions concrètes étant proposées tout en ayant conscience du risque de marginalisation qu'induirait un retour en arrière par un financement demandé aux familles. Le recrutement et la formation nécessaires des enseignants (formation initiale et continue), la réduction de la taille des classes et le taux de transition de 100% entre les niveaux CITE 1 et 2 donnent des pistes concrètes d'amélioration du système. Le problème de rétention que connaît l'école primaire est toutefois peu abordé, mais pas ignoré. Vouloir commander des études, afin de comprendre le départ prématuré ou encourager à donner un enseignement compensatoire « si nécessaire » montre que le gouvernement a conscience du problème. Toutefois, il ne propose rien de concret pour le prendre à bras le corps.

Nous avons précédemment vu qu'au Botswana, les enfants indigents et pauvres avaient plus de risque d'échouer que les autres. Or, le pays songe à réintroduire le paiement d'un écolage. Même s'il envisage parallèlement un filet de sécurité pour les parents qui ne peuvent pas payer, il est clair que plus le niveau de vie des élèves est élevé, meilleures sont leurs chances de réussite. Après l'analyse du *National Development Plan 9*, nous pouvons affirmer que la conception de la marginalisation concerne les filles, les handicapés, mais pas les pauvres. Le lien entre échec, abandon de l'école et catégorie sociale n'est pas fait. La vision très pointue sur les différentes dimensions de l'éducation exclut par trop le cadre de vie des élèves. On parle de l'école en tant que telle, mais de son lien avec la société qui est seulement lu dans une perspective d'avenir (insertion professionnelle) et pas comme un moyen de lecture du présent (insertion sociale). Ainsi, certains pans de réflexion sont occultés, pans que l'enquête SACMEQ (dont il n'est d'ailleurs nulle part fait mention) pourrait largement contribuer à éclairer.

Ce pays a obtenu de très bons résultats, durant la période Dakar, dans la lutte contre la pauvreté, contre le VIH/SIDA (prévalence de 23,4% en 2012) et au niveau l'égalité des droits hommes-femmes (OCDE 2014d). Ainsi, il nous semble que le problème dans la rédaction de ce document réside principalement dans la non-correspondance entre le discours général, éloigné de la réalité, et les pistes d'action très concrètes proposées. Ceci pourrait expliquer en partie que le pays dépense énormément pour alphabétiser les élèves (seize fois plus par élève que la Tanzanie) mais voit sa masse d'enfants

scolarisés et alphabétisés stagner entre les deux vagues de test. Le financement semble disproportionné par rapport à d'autres pays et le Botswana montre une tendance à la marginalisation des pauvres, des indigents, plus encore si ce sont des garçons. Comme pour Maurice, nous pensons que ce pays a les moyens de redistribuer les sommes allouées à l'EPU, de manière à résoudre le problème de marginalisation et garantir l'alphabétisation pour tous.

Burkina Faso

En 2002, le Burkina Faso a rédigé un PAN¹⁵⁴ dans le but d'obtenir les fonds IMOA. L'impression générale, à la lecture de ce document, est que le pays se trouvait alors confronté à un vaste chantier, si vaste que les propositions vont dans toutes les directions attendues par les bailleurs de fonds, par touches. Aucune priorité ne se dégage du discours. Très peu de chiffres permettent de soutenir les décisions, sauf les indicateurs habituels : taux de scolarisation (mais on ne sait pas s'il s'agit du TBS ou du TNS), taux d'alphabétisation de la population, taux de redoublement, part des filles et garçons scolarisés et disparités entre régions rurales et urbaines.

Les fondements politiques sont axés sur le fait que l'éducation permet de sortir de la pauvreté, crée un « environnement favorable à la promotion de l'emploi » (p. 17), met sur le marché du travail « une main d'œuvre bien éduquée, techniquement et professionnellement bien formée », apte à « améliorer la productivité de son travail » et qui « représente une composante essentielle de la politique sociale » (p.3). La décentralisation du pilotage au niveau des collectivités locales et de la société civile est annoncée comme une opportunité pour l'éducation de base, dont la qualité et la pertinence sont remises en cause.

Il faut attendre la page 17 pour lire que « L'objectif stratégique du système éducatif burkinabé est de scolariser à terme tous les enfants du pays et d'alphabétiser tous les adultes ». Cette affirmation logique, mais clairement annoncée, est renforcée par des constatations : « L'accès à l'école primaire est encore, en effet, trop réduit » (p. 7). Les inégalités mentionnent le sexe, la région et le statut socio-économique, le redoublement et l'arrêt de l'école trop fréquent en cours de scolarité. « La majorité de la population adulte est également analphabète » (p.7), avec un taux national de 26% d'alphabétisés. Les investissements dans ce domaine sont jugés comme non productifs. On parle de « problèmes évidents concernant la gestion du système » (p.7), mais on ne sait pas lesquels, même s'il semble, en filigrane, que ce soit surtout au niveau des qualifications du personnel que le bât blesse. Le pilotage est jugé gravement lacunaire et le taux de 70% d'enfants alphabétisés en 2009-2010 est annoncé comme impossible à atteindre pour 2015, sauf en cas d'investissements massifs que le pays n'a pas les moyens d'assumer seul. Le problème du VIH/SIDA est soulevé également, mais on ne sait pas comment il va

¹⁵⁴ *Plan d'action national de l'éducation pour tous (2002)*

être traité au niveau de l'école. Un passage est réjouissant: « Accroître le développement intégral de l'enfant de 0 à 6 ans, à travers un processus qualitatif d'intervention intersectorielle Santé-Nutrition, Stimulation Psychomotrice. » (p. 19). Mais on ne trouve malheureusement pas de piste au niveau de la mise en œuvre pour comprendre comment cette problématique sera abordée sur le terrain.

Les lignes directrices précisent qu'il est nécessaire de faire un effort au niveau du budget intérieur, mais que c'est insuffisant : l'effort financier nécessite des demandes de fonds extérieurs. Le discours global traduit un sentiment d'inefficacité, lue au travers de problèmes soulevés, mais étayés d'aucun indice concret pour cibler ce qui dysfonctionne. En revanche, les pistes pour redresser la situation sont innombrables : la recherche de partenariats pour l'aide, la prise de décision pour le secteur éducatif, la recherche de qualité et d'efficacité du système éducatif, l'amélioration des conditions d'enseignement / d'apprentissage, la gestion et la formation du personnel enseignant, la formation du personnel d'encadrement, la connaissance de la réalité du terrain, l'augmentation des moyens humains et matériel pour la gestion du système éducatif. Il est également fait mention de possibles projets d'écoles-qualité, de principes d'auto-éducation, de structures décentralisées ou déconcentrées (les deux termes sont utilisés mais ne semblent pas compris), d'environnement libre et propice à l'apprentissage, de diversification des formes d'alphabétisation pour inciter les parents à scolariser les enfants. Toutefois, aucune précision n'est donnée sur ce qui est entendu derrière ces expressions et le relais avec la mise en œuvre manque. Le tout n'est pas structuré et le programme est confus, exception faite de quatre objets :

- Baisser les « coûts des différentes prestations (constructions, équipements, manuels, formation et salaires des maîtres) » en faisant participer la population, tout en mentionnant paradoxalement que « les limites objectives de contribution des populations locales, dont 44,5 % vivent en dessous du seuil de pauvreté, sont déjà atteintes » (p.8)
- « accroître l'offre de l'éducation de base » (p.17) et réduire les « disparités entre genres, entre régions et entre les situations socio-économiques des apprenants » (p. 24)
- poursuivre la régulation des *curricula* en y intégrant le bilinguisme français-arabe pour les écoles privées (notamment les Medersas, écoles privées de confession musulmane)
- régulariser les instituteurs adjoints par une formation certificative

Les actions concrètes de mise en œuvre sont multiples : diversifier les structures d'école primaire, mener des actions de « post-alphabétisation », améliorer le pilotage du système par la formation du personnel du MEBA¹⁵⁵, réduire les coûts par « des actions multiformes sur les constructions, les matériels didactiques, l'efficacité des enseignements », resserrer le lien entre les structures existantes pour « accroître le rendement de l'éducation et satisfaire la demande sociale », utiliser la décentralisation de manière judicieuse, adopter des « formules diversifiées et contractuelles de prise

¹⁵⁵ Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation

en charge de la construction des écoles ainsi que du recrutement et de la gestion des enseignants par les collectivités locales et les parents d'élèves », promouvoir l'enseignement privé, opérer un « rapprochement géographique par rapport aux lieux d'habitation des enfants, [une] généralisation des cantines, [un] réaménagement des emplois du temps, [une] adaptation des contenus d'enseignement aux besoins, [une] dotation en manuels et en fournitures à coût réduit, etc. », étendre des innovations pédagogiques telles que les Classes à Multiples Degrés (CMG) et les Classes à Double Flux (CDF) « permettant des gains en matière de capacités d'accueil et de coût de la scolarisation et de la rationalisation du fonctionnement de ces classes », mener des recherches et des campagnes de sensibilisation sur la scolarisation des filles, faire participer tous les cadres administratifs à la gestion pédagogique de l'école, appuyer l'auto-formation de enseignants (mallettes pédagogiques et bibliothèques régionales), engager un contrôle-qualité des manuels scolaires, mettre en œuvre des projets éducatifs pour les écoles demandeuses, mettre en place « un dispositif permanent d'évaluation de la qualité des écoles et de l'enseignement dispensé » (p.29) et enfin, mettre au point « différentes formules juridiques, intermédiaires entre écoles privées et entreprises publiques d'éducation, opérant un partage des responsabilités et charges de tous ordres entre Etat, aides diverses, collectivités locales et APE » (p.32). Quelques propositions plus concrètes paraissent spectaculaires, de par l'annonce de nombres impressionnants :

- construire 20'130 salles de classe (2'013/an, dont 10 écoles franco-arabes), « reconstruction [250 classes/an], d'équipement et de réhabilitation [120 classes/an] d'infrastructures scolaires dans la perspective « un village, une école » visant les dix provinces les plus défavorisées (p.24-25), tout cela à partir d'un plan directeur de construction et d'entretien
- créer un fonds de subvention ou offrir des facilités d'installation pour les écoles privées en zone défavorisée
- engager 20'670 nouveaux enseignants, « 8530 directeurs d'écoles, 160 Inspecteurs, 160 Conseillers Pédagogiques Itinérants et 2130 Instituteurs Principaux [...] formés à raison de quatre sessions de formation par an » (p.28)
- mettre au point un « cadre juridique de recrutement et de gestion des nouveaux maîtres » utilisé également pour le recrutement dans les écoles privées et un « plan de recrutement des personnels d'administration, de gestion et du personnel d'appui ». (p.32)
- former le personnel du MEBA à l'évaluation des projets et programmes
- mettre à disposition des formations pour les enseignants (y compris une section arabe à l'école nationale des enseignants du primaire) et du matériel pédagogique identique pour les écoles privées et publiques
- améliorer le « dispositif de production et de mise à disposition des matériels et manuels scolaires » à partir d'un « schéma de développement de matériel didactique à faible coût » (p.28), produire et distribuer 2'782'500 manuels, 194'000 guides du maître, 17'000 guides du directeur, matériel pédagogiques pour les classes (cartes, planches didactiques, ...) et enfin, *last but not least*, un manuel explicatif sur le fonctionnement du MEBA

Dans un registre moins spectaculaire, nous trouvons quelques propositions pragmatiques :

- viser 100% de TBS en 2015, 10% pour le taux de redoublement par la mise en place de la promotion automatique, 60% pour le taux d’alphabétisation et exercer un « effort particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées » (p.21)
- rechercher les possibles réductions de coûts de construction et de fonctionnement des écoles
- mener des « campagnes spécifiques d’alphabétisation de promotion de l’éducation dans les zones non demandeuses d’enseignement formel » (p.24)

Si les attentes chiffrées en 2002 ont effectivement été remplies en fin de période Dakar (TNS ajusté de 66,8% en 2010 et taux de redoublement de 8,2 % en 2012), on sait maintenant que c’est au détriment de la qualité, puisqu’environ quatre jeunes sur dix sont alphabétisés alors que seulement 0,5% des professeurs sont non formés. On sait aussi que le pays avait une tendance à la marginalisation des filles de région rurale en 2006, problème soulevé dans le PAN, mais non résolu. Sachant qu’une dizaine d’années après la rédaction de ces lignes politiques, le retard de croissance touche un tiers des enfants de moins de 5 ans (2012), on se questionne sur l’absence de mention d’élèves relevant de l’enseignement spécialisé dans ce PAN, comme si la question des enfants à BEP ne se posait pas au Burkina Faso.

Le pays dépense ce qui est préconisé pour soutenir l’effort de l’EPT. Il est également bénéficiaire de l’IMOA et dépend grandement de l’aide extérieure pour réaliser cet objectif. Pourtant, on sait que la qualité diminue : 59,3% des élèves obtenaient le MRC en langue en 1996, contre 30,4% dix ans plus tard. Une baisse était également mesurée en mathématiques : 62,4%, puis 48,7%. On a le sentiment que le pays a mis en place un certain nombre de mesures plutôt spectaculaires (construction de classes, formation d’enseignants, éditions de livre) qui ont surtout permis de quasiment doubler le TBS (44,4% en 2000 contre 88 % en 2010) et le TNS ajusté du primaire (34,5% en 2000 contre 63,2% en 2011). S’il a certes fallu absorber une énorme quantité d’enfants (augmentation de 80% de l’effectif entre les deux vagues PASEC), le Burkina Faso reste le seul pays de notre échantillon qui n’a pas maintenu, proportionnellement à l’évolution de son effectif, le nombre d’enfants alphabétisés grâce à l’école primaire (baisse de 6,8% d’enfants alphabétisés).

La mise en perspective de ces résultats avec le développement global du pays jusqu’en 2006 ne nous indique pas de difficultés particulières au niveau économique, avec une croissance moyenne de 5,9% durant les dix ans qui séparent les deux vagues du PASEC (OCDE 2008). Il n’y a pas eu de conflit ou de situation dramatique jouant indirectement sur l’EPT et la prévalence du VIH/SIDA est faible. Par contre, on constate *a posteriori* que la promotion de l’éducation au niveau CITE 2 a été une priorité durant cette période, avec le programme « Un département, un collège d’enseignement général ». On peut donc légitimement se questionner sur le choix d’allonger la scolarité pour 25,9% des enfants en 2007 (OCDE 2008), quand on sait que l’alphabétisation est en baisse au niveau de l’école primaire.

Pour répondre aux exigences des bailleurs de fonds, la rédaction de ce document n'était pas étayée par des constatations empiriques, ni réfléchi en termes de priorités d'action. Elle ne tenait pas compte des contextes locaux tout en faisant son *mea culpa* au niveau d'un pilotage centralisé déficient. Ainsi, les résultats médiocres qui ont suivi l'adoption de ce PAN reflètent sans doute, en partie, un pilotage très (trop ?) global de l'EPT.

Cameroun

Le texte utilisé pour comprendre la dynamique de politique éducative de ce pays durant la période Dakar est le *Document de Stratégie Sectorielle de l'Education 2006-2015*, où le gouvernement reconnaît qu'il a pris conscience, en 2005, que la ligne de conduite élaborée pour le PAN-EPT en « L'absence de coordination et de concertation [...] a eu pour conséquence de mettre en relief des visions fragmentées et non cohérentes de l'ensemble du secteur éducatif » (p.9). Aussi, il nous paraissait pertinent de comprendre, entre deux vagues de test PASEC, comment le pays avait éventuellement pris la mesure de ses difficultés dans la mise en place de l'EPU.

Le pays réaffirme, au travers des fondements politiques, sa priorité d'EPU gratuite, qui participe au « respect du droit de l'enfant à l'instruction et contribue à la lutte contre la pauvreté » (p.91). Pour la garantir, il n'hésite pas à citer le problème de corruption, de gaspillage des ressources, le fait que le cycle secondaire et la formation professionnelle ne pourront plus être entièrement financés par l'Etat. De même, la question de la capacité de rétention du système éducatif est soulevée : l'accès ne suffit pas, il faut également assurer la qualité. La lutte contre la marginalisation est ciblée à plusieurs reprises¹⁵⁶. Le Cameroun a fixé des Zones d'Education Prioritaires¹⁵⁷ et a conscience que les pauvres et les minorités sont exposés à l'analphabétisme. La scolarisation dans le secteur privé est reconnue, mais elle n'est pas subventionnée : elle est en effet réservée aux familles qui souhaitent y scolariser leur enfant et en ont les moyens. Le Cameroun rejoint donc Mingat, Rakotomalala & Tan (2003) sur ce point.

Le pays vise l'excellence à tous les niveaux, le pilotage, le coût et la qualité étant les bases de celle-ci. Toutefois, il n'y a pas de seuils précis, pas d'appui sur des études précédemment réalisées pour montrer le chemin parcouru et à parcourir, notamment par la fixation de standards universels en lien avec les normes de l'UNESCO, le test PASEC étant pourtant mentionné. En ce qui concerne le pilotage par les résultats, le discours du gouvernement est en effet assez flou : « Il faudrait une structure capable de contrôler l'application de ces normes pour réduire les dysfonctionnements qu'on pourra observer » (p.90) et lutter contre la « navigation à vue » (p.91). La vision du lien de l'école et de l'économie de

¹⁵⁶ Mais pas le handicap, la mention d'une école inclusive faisant également défaut.

¹⁵⁷ Pas dans le sens des ZEP françaises : prioritaire désigne ici la nécessité d'un accès accru à l'éducation.

marché est présente via « le développement des *curricula* avec la priorité accordée aux disciplines pratiques pour favoriser l'émergence d'une culture de l'entreprise ou du travail chez les apprenants », « l'amélioration de l'accès et de l'équité dans les autres niveaux et types d'enseignement en fonction des ressources disponibles et des besoins de la société » (p.91-92). Le texte mentionne qu'« il n'est pas possible de mener à bien le développement durable du pays, d'atteindre des taux de croissance économique escomptés dans le court et le moyen termes, d'envisager une vie sociale mieux organisée » (p.91) avec les résultats du système constatés au moment de la rédaction.

Les lignes directrices visent en premier lieu d'augmenter le nombre d'élèves du niveau CITE 1, ce qui signifie aussi augmenter ceux qui accèderont aux niveaux CITE 2, puis 3. Le pays sait ne pas avoir les moyens d'assumer un développement plus large que l'universalisation de l'école primaire, « l'idée est de faire évoluer autant qu'il sera possible les effectifs à ce niveau, sachant que tous les sortants du primaire en 2015 ne pourront pas avoir accès au premier cycle secondaire » (p.88). Une politique de régulation des flux est nécessaire et donc, il faut établir des critères pour pouvoir distribuer les fonds selon certains réels besoins. La révision du *curriculum* est annoncée. L'intérêt de cette décision réside dans le fait qu'il doit être assorti « d'un bon dispositif d'évaluation et de remédiation » (p.90). Car la lutte contre la marginalisation est aussi décrite par la nécessité « d'identification des groupes vulnérables, l'évaluation de leurs besoins et la définition d'une stratégie appropriée de prise en charge », cette dernière étant assumée par toute la communauté et non seulement les parents et l'école (p.99). La volonté de n'exclure personne se décline également par une « sensibilisation des parents ainsi que des communautés sur la nécessité de scolariser leurs enfants, notamment les filles » (p.98). La problématique du VIH/SIDA est également mentionnée comme devant faire partie des nouveaux *curricula* et de la formation des enseignants.

Le besoin de trouver des ressources pour financer le système éducatif est un problème. Les pistes proposées sont la participation des « collectivités locales, confessions religieuses, communautés locales, ONG, entreprises, particuliers » (p.89), l'augmentation de l'efficacité et du rendement (on ne dit pas comment) et la diminution progressive de la participation de l'Etat dans les écoles privées. Le thème de la décentralisation est très présent et détaillé, la volonté de l'implanter est évidente, mais pas documentée. La nécessité d'avoir des spécialistes pour créer des manuels scolaires et la décision d'abolir le monopole sur la rédaction de ceux-ci nous a paru assez contradictoire avec la rationalisation des coûts, tout comme l'introduction des TIC, même si elle s'assortit d'une proposition de « procéder à l'exonération douanière des outils informatiques destinés aux établissements scolaires dans la perspective d'une diminution des coûts de ces outils » (p. 123). Enfin, une proposition a suscité notre

interrogation, celle de réviser les *curricula* « selon l'approche par compétence¹⁵⁸ » (p.115). En 2007, une étude sur l'introduction de l'APC en Mauritanie concluait à ce propos :

cette approche n'apporte pas de réponses aux questions majeures que devrait poser toute réflexion sur la réforme des programmes scolaires sur le continent africain. [...] L'APC apparaît ainsi comme un habillage sophistiqué des anciens programmes scolaires jugés unanimement inadaptés. En outre, l'APC, pariant sur le talent pédagogique du maître plutôt que sur les outils dont il a cruellement besoin, laisse l'enseignant africain, déjà fragilisé par un contexte difficile, plus seul que jamais face aux difficultés quotidiennes de son métier. (Bernard, Nkeghe Nkeghe & Robert 2007, p.573)

Pour ce qui est de la mise en œuvre de toutes ces propositions, les pistes sont nombreuses :

- 22% des ressources publiques réservées à l'éducation et 50% de ce budget dévolu au niveau CITE 1, de manière à renforcer « la gratuité dans l'enseignement primaire notamment sur les manuels scolaires, les frais de scolarité et les enseignants » (p.98)
- 100% d'accès attendu à l'entrée de l'école primaire en 2015, suppression du redoublement, taux d'enfants non-scolarisés diminué à 10%, systématisation de la mesure des acquis scolaires (MLA¹⁵⁹ et PASEC), renforcement de l'intégration des filles, notamment par « l'affectation dans les zones hostiles à la scolarisation des filles des enseignantes originaires de ces mêmes localités » (p.109), focus sur les enfants pauvres et les enfants de zones rurales, adaptation des programmes à ces profils si nécessaire, « application d'une pédagogie différenciée (remédiation et assistance pédagogique pour les apprenants ayant des difficultés) » en cas de besoin et « affectation des maîtres qualifiés et expérimentés dans les classes des premier et dernier niveaux » (p.109)
- Recrutement de 8'000 instituteurs, changement de statut pour les 5'000 contractuels, engagement des 3'000 diplômés des écoles normales privées. Révision des statuts pour tous, mesures incitatives pour exercer ce métier (« carte de l'enseignant qui permet une réduction de 50 % des frais médicaux, des frais de transport, des franchises académiques, etc. ») et « renforcement des dotations budgétaires destinées aux missions d'encadrement pédagogique » (p.113), soit les visites de l'inspecteur et la formation continue
- Construction de 3'000 salles de classe pour une norme de 40 élèves par classe et réhabilitation de 1'500 écoles existantes avec des équipement sanitaires (points d'eau et latrines), élaboration un système de prêt pour les livres, subventionnement de la distribution de livres et distribution des manuels effectuée directement par les écoles pour en assurer la gratuité
- « porter le taux de rétention de 56% en 2003 à 100% d'ici à 2015 » (p.97)

Pour une petite série de mesures, nous n'avons pas trouvé d'indication chiffrée, ni de réflexion sur les écueils possibles :

- proposer les classes à double flux dans les zones à forte densité démographique
- viser la gestion participative en créant de Conseils d'Ecole
- favoriser l'intégration de l'école dans la communauté (gestion participative, Conseils d'établissement ou d'école). Toutefois, les textes qui expliquent le rôle des Conseil et des acteurs locaux par rapport à l'école sont à élaborer
- créer des « banques de livres » (p.119)
- simplifier la procédure pour l'ouverture d'écoles
- améliorer les conditions d'enseignement

¹⁵⁸ Ci-après APC

¹⁵⁹ *Monitoring Learning Achievement*

Le résumé ci-dessus montre que le document du Cameroun est assez pragmatique. Nous avons vu que le problème de la pauvreté des élèves s'accroissait au Cameroun entre les deux vagues de test PASEC et que les filles étaient plus concernées que les garçons. Le document stratégique le soulève et des mesures sont prévues dans les orientations politiques pour lutter contre la marginalisation. Si le Cameroun est attentif à l'échec scolaire, nous avons vu que la marginalisation était toutefois peu présente parmi les élèves, même si, effectivement, les indigents sont plus sujets à l'analphabétisme que tous les enfants des autres catégories sociales. Si on ne trouve pas trace, dans le document analysé, d'une prise en compte de la malnutrition (pas trace de distribution de repas à l'école par exemple), le Cameroun a conscience de disparités en termes d'aptitudes à l'apprentissage scolaire chez les enfants. Il est d'ailleurs surprenant de voir apparaître des termes comme différenciation et remédiation : ceci signifie que les difficultés d'apprentissage non liées à un handicap visible et concernant les catégories B et C des enfants à BEP selon la typologie de l'OCDE, sont conscientisées. Ce n'est pas le cas de la catégorie A, puisqu'on ne voit pas trace de scolarisation pour les élèves porteurs d'un handicap sensoriel ou psychomoteur. De plus, nous savons que ce pays accueille des réfugiés (1,31% de sa population), notamment en lien avec les conflits en RDC et RCA. Il n'est nulle part fait mention de cette catégorie d'élèves. Il semble que la priorité soit de réguler le flux des élèves de l'école primaire vers le secondaire et que l'intégration, voire l'inclusion, n'a pas été une priorité durant la période Dakar.

Le problème du manque d'enseignants formés, que nous avons soulevé précédemment, semble trouver une réponse partielle avec l'engagement dans le secteur public d'instituteurs issus d'écoles normales privées et d'un financement spécifique pour la supervision et la formation continue des enseignants en activité. Il nous semble que l'incitation à se former pour ce métier, poussée par l'harmonisation des statuts, l'engagement de diplômés, ainsi que quelques petits avantages sociaux liés à la fonction, sont de bonnes pistes pour résoudre cette situation.

Enfin, nous avons vu que le financement global du secteur éducatif n'était pas à son maximum et pouvait être augmenté. La volonté de le faire est affichée dans ce document, mais le pays devra parallèlement rester attentif à la qualité de son enseignement. Nous avons en effet mis en évidence que l'augmentation du financement, entre les deux vagues de test, avait surtout servi à scolariser plus d'enfants, et non à augmenter la proportion d'élèves alphabétisés.

Lesotho

Le document *Education Sector Strategic Plan 2005-2015* produit par le Lesotho se distingue des autres pays, dans la mesure où la dimension du financement, même si entre les lignes on comprend que le gouvernement cherche des aides extérieures, n'est pas mise en avant comme le souci principal. Dans ce document, le pays annonce, par des tableaux, que la cible de 50% des dépenses de l'éducation sera

visée dès 2003-2004. Or, nous savons que le montant, adéquat au début des années 2000, a diminué progressivement pour atteindre 36% en 2008. Paradoxalement, le coût par élève alphabétisé du primaire tend effectivement à augmenter (518 contre 665 \$ PPA constant entre les deux périodes de test), même si le nombre d'élèves scolarisés est stable et que la progression de l'alphabétisation a été modeste : +15% entre les deux vagues. La discrimination en faveur des filles, que nous avons soulevée, n'apparaît pas dans ce document qui se base pourtant sur un système de *benchmarking* pour définir ses priorités. Ainsi, notre lecture aurait pu, si nous n'avions pas effectué les analyses IDEA et IDEB au préalable, témoigner d'une capacité à prendre des décisions politiques basées sur des données factuelles. De nombreux tableaux ciblant des objectifs, des analyses préalables chiffrées, donnent le sentiment, si l'on n'a pas de repères qualitatifs, que les choses sont sous contrôle de manière pragmatique. Sachant ce que nous avons pu mettre en évidence, notre lecture est plus nuancée.

Au niveau des finalités, le Lesotho relie l'alphabétisation à la productivité, l'insertion professionnelle à la fin du niveau CITE 2, à condition de coordonner la formation professionnelle aux besoins du marché du travail en visant des compétences scientifiques et techniques nécessaires à une société fonctionnelle en 2020. L'éducation est un droit humain fondamental, une société lettrée permet des bases morales et éthiques, utiles à l'insertion sociale. Le pays est sensible à l'égalité des sexes et aux droits de l'enfant que l'école a le devoir de défendre (les responsables d'école doivent être formés à ce sujet, rédaction d'une loi sur l'égalité des sexes à l'école). Il souhaite une école gratuite et obligatoire pour tous de dix années.

Les lignes directrices de la politique éducative n'ont pas vraiment de lien avec ces principes généraux. La recherche de financement par le privé (individus, ONG, communautés, aides à la coopération) et la privatisation de certains services sont souhaités. Idéalement, les partenaires financiers sont aussi des partenaires en termes de gouvernance, puisque l'on envisage la consultation publique (forum) et l'engagement des parents et des communautés dans le management des écoles. Logiquement, la décentralisation dépendra directement de cet investissement.

Le coaching futur des enseignants passe par une idée très claire de la méthodologie à adopter pour que l'apprentissage gagne pertinence : un enseignement centré sur l'apprentissage de l'élève¹⁶⁰. Il est même fait mention de développement de méthodes pour enseigner les mathématiques et les langues (cela revient-il à dire que les enseignants alors en fonction ne savent pas comment s'y prendre pour faire leur métier, dans la mesure où ces deux disciplines sont celles qui ont toujours été enseignées ?). Contrairement à un pays comme le Cameroun qui vise l'excellence, le Lesotho vise les compétences

¹⁶⁰ Nous supposons qu'il s'agit ici de constructivisme, voire de socio-constructivisme, mais les détails manquent pour se faire une idée précise de ce que le pays entend par *learner-centered teaching methodologies*.

fondamentales¹⁶¹, ceci pour pouvoir s'assurer que les élèves de « groupes désavantagés » (p.27) puissent réussir également. Le pilotage est décrit comme une combinaison d'analyses et de prises de décisions et le pays doit se doter de formation au management pour le personnel encadrant les enseignants et gérant le système. Enfin, un accent est mis sur le sport à l'école (assorti d'une loi), l'introduction des TIC, et la sensibilisation au problème du VIH/SIDA. Enfin, la réforme des *curricula* et la nécessité de leur mise en lien avec les besoins du pays assureraient la qualité de l'école et le respect des sexes. On trouve peu de choses factuelles : la création d'un programme scolaire d'éducation à la santé, l'équipement fonctionnel des classes et écoles (équipement des salles, manuels, bibliothèques, laboratoires), une formation et un accompagnement plus adéquats des enseignants. Une campagne d'information sur la nécessité de l'éducation, incluant les problèmes de genre, d'environnement, de citoyenneté, d'éducation familiale et de santé doit être menée. L'idée de baser la mesure de la qualité sur des standards est avancée (mais sans mention de SACMEQ, même si la dimension internationale est précisée).

Pour ce qui est de la mise en œuvre, on trouve beaucoup de propositions factuelles, mais pas toujours en lien avec les finalités ou les lignes directrices et parfois même en contradiction avec celles-ci. Par exemple, le gouvernement doit trouver une solution pour remplacer les enseignants touchés par le VIH/SIDA : il envisage de faciliter l'engagement de personnes non qualifiées et non formées¹⁶². Tout en étant pragmatique, cette proposition a tout de même quelque chose de peu rassurant pour un pays qui souhaite améliorer la qualité de son enseignement. De plus, il n'y a qu'un seul collège de formation des maîtres : on envisage la réforme de son *curriculum* et la création d'un programme de formation à distance. L'inspection doit être intensifiée (supervision et évaluation des enseignants), le matériel d'enseignement doit être adéquat et les classes à degrés multiples peuvent être une solution dans certains lieux. On a le sentiment que le problème de la qualité de l'enseignement n'est pas suffisamment étudié et les solutions proposées s'apparentent à des solutions de secours. Les parents et les communautés seront sollicités pour le financement de l'école, mais l'écolage sera progressivement supprimé. Le nouveau *curriculum* pour l'école primaire doit intégrer des disciplines techniques et pratiques (mais on ne sait pas lesquelles). La construction et la rénovation d'écoles inclut l'accès à l'eau potable, des toilettes et cuisines. L'égalité des sexes est fixée pour 2007, le TBS à 100%, le taux de transition du primaire au secondaire à 100%, le ratio maître élèves à 1 : 40 pour 2015. Pour permettre aux élèves exclus de fréquenter l'école, des campagnes pour l'EPT, menées par les communautés, sont prévues. Une série de tests nationaux (aux degrés 3 et 6 en mathématiques, anglais et Sesotho) devraient progressivement être mise en place. Une réduction du redoublement est annoncée, mais pas

¹⁶¹ *Minimum quality standards*

¹⁶² *untrained / unqualified teachers shall form the main approach to meeting the rising demand for teachers.*

chiffrée. Les élèves devraient être en possession de manuels pour les disciplines principales en 2007 et pour toutes les disciplines en 2015. D'ici 2015, tous les élèves devraient mettre moins d'une heure pour aller à l'école et la discrimination dues aux disparités géographiques devrait diminuer. Les élèves en difficultés doivent être identifiés et aidés, l'école doit être inclusive et intégrer les élèves à besoins particuliers ainsi que les élèves des minorités linguistiques et religieuses (*sic*). Le pays souhaite piloter son système par les résultats, mais tout doit être mis en place pour que ceci devienne une réalité. La problématique du VIH/SIDA sera intégrée au *curriculum* et une commission doit enquêter sur l'impact du virus au niveau de l'école primaire.

Des propositions moins pragmatiques portent encore sur la nécessaire coordination des secteurs (non-formel, formation des enseignants, développement du matériel, inspectorat), la formation des cadres au pilotage par les résultats, la décentralisation (réformes administratives, rédaction d'une loi, édition de guides, déploiement du personnel et des infrastructures existants, développement de nouvelles infrastructures, cours de management pour les nouveaux intervenants), l'interaction école-société (parents, communautés, ONG, société civile), notamment par la participation de ces partenaires au financement de l'école, au pilotage et à l'administration des épreuves de test de connaissances. Pour les enseignants, l'utilisation efficiente du temps passé en classe est attendue¹⁶³, la prise en compte des processus d'apprentissage et l'interaction avec les élèves sont demandés. Finalement, les *curricula* et leur évaluation doivent être pertinents au niveau citoyen, dans la perspective d'une application pratique et visant l'insertion professionnelle.

Au final, si le document impressionne par son épaisseur (117 pages) et sa présentation claire, l'analyse montre que les questions posées par notre analyse de l'IDEA et de l'IDEB risquent bien de ne pas trouver de réponse avec cette orientation politique. Par exemple, la question du genre est bien présente dans le texte, mais on ne dit pas que le problème est inverse à ce qu'il tend à être dans les PMA. Le ratio maître-élèves de 1 : 34,1 montre que la cible de l'EPT a été atteinte, mais le redoublement de 16,7% des élèves témoigne d'un problème quant à la mise en place de la loi sur la promotion automatique. L'effort sur la mise à disposition de livres est une évidence, mais nous savons aussi qu'il peut rester un geste symbolique : s'il est simple à mettre en œuvre, il ne tient pas toujours compte des contextes (livres pour tous) et n'est pas relié à des besoins ciblés.

Le Lesotho est un pays qui a déjà beaucoup amélioré son IDEB entre les deux vagues de test, c'est même le seul pôle de son diamant qui est en progression (figure 31). Nous restons toutefois sur notre interrogation, à savoir que la diminution du budget de l'état et la recherche active de fonds extérieurs en faveur de l'école primaire, paraît être une mauvaise solution. L'énergie mise sur la décentralisation

¹⁶³ *maximise teacher class contact time* (p.49)

risque même d'attribuer des sommes importantes à la formation des cadres, plutôt que des enseignants. Sachant que le pays a encore à faire pour stabiliser la mission d'alphabétisation de son école primaire et que les élèves des zones rurales sont déjà fragilisés, l'idée d'engager du personnel enseignant non qualifié et de vouloir former, en lieu et place, des cadres pour envisager la décentralisation du système paraît être un non-sens. Ceci pourrait faire reculer le progrès constaté au niveau de l'IDEB, entre les deux vagues du SACMEQ.

Malawi

C'est en 2004 que le pays édite son *Education for All National Action Plan*. Ce document pointe avec une grande honnêteté les dysfonctionnements du système éducatif national. Le Malawi pose une réflexion intéressante sur le problème des enfants à BEP, qui est décliné jusque dans la nécessité de former des enseignants spécialisés en nombre pour répondre aux 11,8% d'élèves désignés par l'abréviation OVC, *Orphans and Vulnerable Children* et 2,2 % d'enfants porteurs d'un handicap. Nous savons que le Malawi scolarise à 98% la population d'enfants en âge de l'être et que la survie au degré 6 présente la même proportion, même si le taux de redoublement de 21% en 2012 reste l'un de plus élevés du groupe. Il semble donc logique que ce pays ait une vision claire de l'inclusion, dans la mesure où il répond aux exigences d'accès à l'école pour les enfants conventionnels et que ce sont justement les élèves marginalisés qui manquent encore à l'appel.

La décentralisation est au cœur du pilotage du système éducatif envisagé en 2004, mais le document analysé montre que le chantier s'ouvrait à peine et que les pistes manquaient pour une réalisation concrète. La collaboration avec les parents ou responsables des enfants, les collectivités, les communautés chrétiennes, les ONG, ainsi que les partenaires privés étaient jugés comme nécessaires, tant pour le pilotage que pour le financement. Un forum national pour l'EPT¹⁶⁴, dirigé par le gouvernement et incluant les partenaires précités, devait se prononcer et se coordonner au niveau des ressources, de l'analyse et du pilotage afin d'atteindre les buts de l'EPT. Le *curriculum* attendu devait véhiculer les valeurs défendues par le pays, à savoir le droit à l'éducation, tel que libellé dans la Convention des Droits de l'Enfant, celle des Droits de l'Homme et dans la Constitution du Malawi.

Dans ce pays, l'éducation a pour but de permettre aux enfants, jeunes et adultes de se libérer de leurs limites en développant les connaissances, les compétences et les attitudes leur permettant de vivre dignement et pleinement, de faire des choix en toute connaissance de cause et d'être apte à apprendre en permanence. Elle est considérée comme un bien commun, permettant l'égalité des sexes (volonté d'inclure les femmes à tous les échelons de la société, social, politique, économique) et offrant la possibilité aux Malawiens de chercher du travail hors des frontières du pays. Un programme

¹⁶⁴ MEFA (*Malawi Education for All*) National Forum

d'information autour du VIH/SIDA (programmes de formation à l'accompagnement, par les enseignants et les élèves plus âgés et des élèves infectés) ainsi qu'un programme de nutrition à l'école étaient prévus pour que l'école primaire remplisse sa mission d'éducation au sens large. Le pays était déterminé à garantir l'accès à l'école pour toutes les filles, des enseignants mieux formés, de nouvelles écoles construites pour limiter les distances à parcourir par les élèves et équipées du matériel nécessaire pour un enseignement de qualité. Le Malawi semblait conscient de l'énorme travail qui l'attendait pour répondre à ces valeurs, avec évidemment l'augmentation du budget pour le niveau CITE 1 et le développement de l'enseignement spécialisé, afin de garantir la gratuité de l'école et la mise en œuvre des pistes précitées. Le pays avait conscience que tout ne pourra pas se faire de suite, raison pour laquelle il donnait d'abord la priorité aux objectifs réalisables à court terme et permettant de soutenir des objectifs de plus longue échéance. Le tout devait être assorti de délais fixés pour être anticipés.

Les lignes directrices s'articulent donc logiquement autour de la décentralisation et promeuvent la collaboration des communautés dans la gestion de l'école. Des directives officielles invitent le chef de la communauté à intégrer le comité de pilotage décentralisé. Le partenariat entre les différents acteurs prend la forme d'un réseau dont il s'agit de resserrer les liens. Le système EMIS est mentionné comme aide au pilotage décentralisé et l'introduction des TIC et des sciences sont envisagés dans la perspective de l'évolution de la société. Mais rien n'est vraiment formulé de manière explicite sur les moyens que se donne le pays pour mettre en œuvre les décisions précitées. D'un point de vue plus factuel, la restructuration du *curriculum* cherche à réduire les disciplines abordées au niveau CITE 1. Il s'agit d'éviter les redondances d'une part et d'introduire des sujets « préprofessionnels » (non détaillés) d'autre part. L'éducation à distance, la construction d'écoles et leur équipement adéquat, l'augmentation du temps scolaire et du matériel disponible, l'adaptation du *curriculum* de formation des enseignants (formation d'enseignants spécialisés, méthodes d'enseignement appropriées, formation à distance possible) étaient à l'agenda, en parallèle au financement nécessaire pour rendre ces mesures effectives, notamment l'accès aux ressources d'enseignement. Le recrutement, la formation et le déploiement de nouveaux enseignants réguliers et spécialisés étaient également planifiés. Un Conseil de l'Éducation devait permettre de superviser la qualité de l'enseignement.

Les élèves OVC sont listés en quatre catégories pour pouvoir définir des lois ainsi que des stratégies éducatives adaptées: orphelins ou abandonnés, enfants des rues, enfants de réfugiés ou eux-mêmes réfugiés, délinquants juvéniles en institution. Les enfants atteints de VIH/SIDA forment une catégorie à part. Un volet de la formation des enseignants porte sur les compétences en termes de soutien psychosocial pour ces élèves vivant des situations difficiles. Les outils d'évaluation devaient être développés au niveau des écoles et la recherche concernant l'éducation du pays renforcée pour tirer

des enseignements utiles à l'atteinte des objectifs d'EPT. De même, deux études étaient prévues au sujet de l'impact du VIH/SIDA. L'une portait sur l'école, l'autre sur les *Childcare Clubs*, structures d'accueil pour les enfants porteurs du VIH/SIDA et proposant des activités avec des enfants non infectés et des membres de la communauté, pour casser les barrières liées à la maladie.

La dimension de mise en œuvre revient brièvement sur le système EMIS, mentionnant une formation du personnel à son utilisation et l'implantation du logiciel dans les bureaux. Le reste des propositions ciblait, d'ici à 2015:

- Une consultation sur la révision du *curriculum* du niveau CITE 1 de vingt jours et trois *workshops* pour la restructuration du *curriculum* de formation des enseignants
- La réhabilitation de classes existantes et la construction de 11'000 nouvelles classes d'ici à 2015, équipées de logement pour les maîtres et de toilettes
- La distribution d'un livre par élève et par discipline et l'équipement de 10'000 livres pour la bibliothèque dans 5'000 écoles primaires
- La distribution de 5'000 kits pour la science
- La réduction de la taille des classes à 1 : 60 d'ici à 2015
- La construction et l'équipement de trois nouveaux centres de formation des maîtres¹⁶⁵ et équipement complémentaire (livres, bibliothèques, ordinateurs, équipement audio-visuel, bus de transport, ...) pour accueillir 2'730 étudiants par année
- La création de cent places en doctorat pour les maîtres
- Le recrutement de nouveaux enseignants
- Le renforcement des clubs d'accueil pour les enfants souffrant du VIH/SIDA
- La formation des maîtres et des élèves plus âgés aux techniques d'entretien pour ce qui concerne le VIH/SIDA
- L'incitation à choisir le métier d'enseignant par des offres telles que des salaires plus élevés en cas d'enseignement à double flux, des primes pour les enseignants obtenant de bons résultats et pour ceux travaillant avec des élèves à BEP (6'210 enseignants), des primes de pénibilité pour les enseignants travaillant en zone rurale, l'installation de l'électricité dans les maisons des enseignants
- L'intégration d'élèves porteurs de handicap léger à moyen dans les écoles conventionnelles et le placement des élèves porteurs de handicaps plus sévères dans les institutions prévues à cet effet. Celles-ci doivent être équipées pour accueillir convenablement ces élèves
- Le déploiement de pédagogies adaptées pour les élèves en difficulté et à BEP
- La formation de 5'087 comités de direction d'école

Avec une moyenne de septante-cinq élèves par classe en 2012, le pays était proche d'atteindre l'objectif fixé pour 2015 : soixante élèves. Sachant qu'ils étaient nonante-six en 2003, on voit ici que les conditions de départ ont obligé un effort gigantesque, ce d'autant que le pays scolarise presque trois millions et demi d'élèves. Entre nos deux périodes de calcul, le coût par enfant alphabétisé a augmenté de 20%, mais le nombre de ces élèves a également augmenté de 28%, alors que la masse

¹⁶⁵ Training Teacher College

supplémentaire d'élèves a crû de 13% seulement. Au vu de ce qui précède, on peut constater que l'analyse non complaisante du système au début des années 2000 a donné lieu à des décisions pragmatiques qui se traduisent par une capacité du système à absorber quasiment tous les enfants, y compris ceux qui pourraient être marginalisés (OVC, enfants à BEP et atteints du VIH/SIDA). La progression est régulière sur tous les indicateurs. Les élèves pauvres et indigents ont diminué de 75% et 67% entre 2002 et 2007, mais un retard de croissance est constaté chez plus d'un enfant sur deux. En 2002, 36% des élèves obtenaient le MRC en anglais et 11% en maths. Cinq ans plus tard, ils étaient 38% dans chaque discipline.

Avec près de 21% de taux de redoublement en 2012 (ce sujet n'est pas abordé dans le document analysé) et un taux de rétention de six élèves sur dix au degré 6, on peut clairement cibler où sont les points faibles actuels du Malawi, ce d'autant que neuf enseignants sur dix étaient formés en 2007. La question du sexe ne se pose pas globalement, mais on sait que les filles sont sous-représentées chez les meilleurs élèves. On sait aussi que la pauvreté et l'indigence ont un impact sur l'alphabétisation, de même que, dans une moindre mesure, le fait de vivre en zone rurale. La prévalence du VIH/SIDA était de 10,6% en 2013 (OCDE 2014c). Comme nous l'avions déjà pressenti, le Malawi affiche une belle volonté et de réels progrès vers l'EPT. Ceci étant, nous craignons que l'objectif d'allonger la scolarité au degré CITE 2 imposé par Incheon déstabilise, pour des raisons de financement, la situation actuelle progressiste de l'école primaire. Il est évident que le Malawi est encore loin de la réalisation de l'EPU, la qualité de l'enseignement montrant des progrès mais n'assurant pas un taux minimal d'alphabétisation suffisant. Toutefois, ce pays lutte sur plusieurs fronts en parallèle et son engagement vers l'inclusion tout en augmentant son taux d'alphabétisation est à saluer, ce d'autant que d'autres pays, revenant de moins loin mais avec plus de moyens, réussissent pourtant moins bien. Aussi, nous ne partagerons pas l'avis de l'OCDE qui avance : « Les résultats du Malawi en matière d'éducation sont décevants, même par rapport aux autres pays de la région » (OCDE 2014c, p. 13).

Maurice

Ce pays étant très avancé dans la réalisation des objectifs d'EPT, il nous a paru superflu d'analyser strictement l'un ou l'autre des documents disponibles. Il paraissait plus intéressant d'aborder le volet des politiques éducatives en décrivant le parcours de réalisation de l'EPU et son côté unique parmi les pays analysés.

L'île Maurice était soumise, au début des années 80, aux politiques d'ajustement structurel dictées par le FMI et la Banque Mondiale. Les mesures imposées étaient alors très dures : blocage du plafond de financement de l'école, réintroduction d'un écolage à tous les niveaux du système qui était totalement gratuit, fermeture d'écoles. Le Ministre en charge de l'éducation, qui prit ses fonctions en 1983, avait

une vision plus humaniste et moins économique de l'éducation. Le gouvernement décida alors de ne pas suivre les recommandations des deux institutions financières, en leur imposant la vision suivante : « l'éducation est un investissement permanent dans les ressources humaines qui sont plus durables et plus flexibles qu'un capital immobilier ou mobilier¹⁶⁶ » (Parsuramen 1997, p.9) « Notre force, c'est notre peuple. C'est sur ses compétences et ses aptitudes que doit être fondé le bien-être futur de la nation. Dans la mesure où l'éducation contribue à renforcer ces qualités, elle est la base de notre développement » (*White Paper on Education*, cité par Parsuramen 1997, p.14). Ainsi, le pays choisit la voie participative (représentants des directeurs, inspecteurs, ONG, parents, autorités, écoles privées et spécialisées, médias et consultation populaire) pour réformer son système éducatif et rédiger le *Masterplan for Education*. Cette manière d'aborder les réformes collectivement reste une « marque de fabrique » de l'île (pas seulement au niveau éducatif) : en 2005, une commission de plus de deux cents personnes, couvrant tous les partenaires, a participé à la rédaction du nouveau *curriculum*. Celui-ci s'ouvrait à des disciplines moins académiques, telles que la promotion des valeurs, la démocratie, les droits de l'homme, la diversité culturelle. L'idée sous-jacente était de travailler ces compétences transversales au travers des disciplines habituelles que sont les langues, les mathématiques et les sciences (Dhunnoo & Adialen 2013).

Les choix effectués dès le milieu des années 80 ont mené à une école primaire relativement performante, selon les points de vue. Dans tous les cas, le gouvernement a toujours revu ses *curricula* en fonction de l'évolution de la société et de l'économie. Pour la Banque Mondiale, la mutation progressive du marché du travail vers la tertiarisation semble inéluctable à Maurice, l'insularité rendant forcément limitée toute exploitation. Ainsi, le secteur primaire dominait jusque vers 1990, puis le secteur secondaire fut florissant jusque vers le milieu des années 2000 et depuis, la forte concurrence de la Chine et de l'Inde, notamment au niveau de la production de textiles, force le pays à développer le secteur tertiaire. Ceci nécessite logiquement que le pays devienne aussi performant que les pays les plus développés, le système éducatif ne pouvant plus se contenter de l'école obligatoire pour assurer son fonctionnement économique.

Depuis 2005, le système est à nouveau gratuit à tous les niveaux, et obligatoire jusqu'à 16 ans. La gratuité a été étendue en 2006 aux transports à tous les niveaux du système, puisque le coût de ceux-ci avait été considéré comme discriminatoire pour la poursuite des études. On a longtemps reproché au système mauricien son goulet d'étranglement à la sortie du niveau CITE 1, puisque jusqu'à récemment, un examen de fin d'école primaire donnait accès (ou non) au niveau CITE 2, puis à une formation

¹⁶⁶ *Education is an investment in ever-renewable human resources that are more durable and more flexible than capital plant and equipment.*

professionnelle. Ainsi, les élèves étaient, en quelque sorte, condamnés à réussir. Cette injonction à la réussite est claire dans le nouveau *Education & Human Resources Strategy Plan (EHRSP) 2008-2020*. La vision du futur est celle d'une culture de la réussite et de l'excellence¹⁶⁷ (EHRSP p.13), à tous les niveaux. Le Ministère lui-même se remet en question, annonçant une analyse approfondie de ses procédures interne et structurelles¹⁶⁸.

Les éléments concrets qu'offre le système pour réussir le virage de la tertiarisation sont :

- une planification des tâches à tous les niveaux du Ministère, incluant des objectifs et des étapes, de manière à pouvoir mesurer la progression des dossiers
- la rédaction et l'utilisation d'un plan décennal de développement de l'infrastructure et des équipements
- la rédaction d'un guide de fonctionnement pour la participation communautaire au développement de l'école
- l'augmentation du montant alloué au niveau CITE 1 qui est en deçà des normes internationales, alors que celui prévu pour le CITE 2 est correct
- un taux de réussite pour le niveau CITE 1 fixé à 90% pour 2020 et le taux d'achèvement du niveau CITE 2 fixé à 80% pour 2015 ; les filles réussissant mieux que les garçons, la question de l'égalité des chances doit se poser en faveur des garçons
- le problème du redoublement concerne surtout le degré 6, le nombre de places au sortir de l'école primaire étant limité, ce sont les meilleurs élèves qui peuvent poursuivre leur scolarité et il est courant que le degré 6 soit doublé, uniquement pour obtenir de meilleurs résultats au CPE¹⁶⁹. Le certificat est remis en cause dans sa dimension de sélection. Il devrait servir uniquement d'outil de mesure pour mieux piloter le système. Un programme d'aide aux élèves en difficulté devrait se substituer au redoublement qui ne sera autorisé qu'une fois, au degré 3, selon les évaluations diagnostiques qui révéleraient d'importants manques en termes d'acquis scolaires
- la formation d'enseignants spécialisés pour garantir l'inclusion des élèves à BEP et le soutien des élèves en difficulté
- la révision régulière du *curriculum*, introduction immédiate des sciences et des TIC
- la suppression des écoles privées intervenant avant le degré 5
- la refonte complète du programme initial de formation des enseignants et formation continue, incluant les dimensions de l'enseignement bilingue
- la révision du matériel scolaire pour répondre aux exigences d'égalité des sexes
- un programme pour les moins de 21 ans qui n'auraient pas terminé l'école obligatoire, sans emploi ou travaillant à temps partiel. Outre les éléments de base en littératie et numératie, un soutien psychologique et social peut leur être offert, le but étant de replacer ces jeunes dans une formation professionnelle

Nous avons mis en évidence que ce pays ne présentait qu'une faible proportion de pauvres et indigents, même si leur nombre avait légèrement crû entre les deux périodes de calcul et que leur

¹⁶⁷ *Creating a Culture of Achievement and Excellence*

¹⁶⁸ *the Ministry needs to undertake an in-depth analysis of its internal functional and structural procedures.*

¹⁶⁹ *Certificate of Primary Education*

risque de figurer parmi les élèves non alphabétisés au sortir du primaire avait aussi légèrement augmenté. De même, la discrimination en faveur des filles ainsi que le handicap de ne pas parler la langue d'enseignement sont des problèmes ciblés par les mesures du EHRSP. Le pays propose comme solution à ces discriminations la suppression du CPE, la limitation du redoublement, la mise en place d'évaluations diagnostiques, la possibilité de recourir à des enseignants spécialisés pour du soutien en cas de difficulté et l'introduction à moyen terme d'un enseignement bilingue. Etant donné que les investissements pour le niveau CITE 1 doivent être ajustés, il serait souhaitable que les fonds supplémentaires soient alloués à la lutte contre la discrimination possible des élèves vivant en zone rurale, principalement les garçons. Ce sont effectivement les seuls éléments de marginalisation que nous avons mis en évidence précédemment.

Mozambique

En page 3 du document *Education Sector Strategic Plan II (ESSP II) 2005-2009*, il est écrit que l'augmentation du nombre d'élèves s'est peut-être fait au détriment de la qualité¹⁷⁰. Effectivement, nous avons remarqué que l'IDEB avait régressé entre les deux vagues SACMEQ et que les élèves les plus pauvres étaient aussi plus sujets à l'analphabétisme. De plus, le taux de rétention était faible, puisqu'en 2007, moins de la moitié des élèves achevait le niveau CITE 1. Par contre, le coût par élève alphabétisé est parmi les plus bas du groupe (166 \$ PPA constant) et le Mozambique a scolarisé presque 80% d'élèves de plus entre les deux vagues. Comparativement à cette augmentation en nombre, la masse d'élèves alphabétisés a également crû d'un tiers. Aussi, ce pays est, à notre avis, assez dur envers lui-même, utilisant dans son texte des formulations sans ambiguïté sur ses manques par rapport à ses objectifs, abordant des sujets délicats que les autres pays ne mentionnent pas. C'est également l'un des pays qui explicite le plus précisément, au travers de son plan sectoriel, le lien direct entre les choix politiques au niveau du système éducatif et le sens de ces choix par rapport à la politique globale du pays, notamment la lutte contre la pauvreté et la propagation du VIH/SIDA.

Le document analysé traduit une politique résolument basée sur des données factuelles. Le Mozambique est sans doute le pays de notre échantillon le plus proche de la vision première de l'EPT, à savoir l'alphabétisation de tous. Bien qu'il mentionne le rôle premier de l'école primaire d'alphabétiser la population, le gouvernement ne cache pas que cette mission n'est pas encore remplie et que la lutte contre l'analphabétisme concerne aussi sa population adulte. A la lecture de ce plan stratégique, on n'a pas le sentiment que l'EPU est prioritaire en tant que telle, mais plutôt qu'elle un élément essentiel de la politique globale de lutte contre la pauvreté.

¹⁷⁰ *Enrolment expansion may have been at the expense of quality.*

Au niveau des finalités, l'éducation de base est un droit et un devoir pour chaque citoyen. Elle est considérée comme un instrument clef pour améliorer ses conditions de vie et réduire la pauvreté. Elle doit être de qualité à tous les niveaux (y compris pour l'alphabétisation des adultes) et cette qualité se décline au travers d'une réforme globale du système éducatif touchant la formation des maîtres, la révision des *curricula*, la capacité de rétention du système, l'abaissement du taux de redoublement, la réduction des disparités d'accès et de réussite entre riches et pauvres, élèves de zone urbaine ou rurale, garçons et filles. Logiquement, la vision inclusive de l'école mentionne la volonté de ne pas séparer les élèves à BEP des autres : des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à ceux présentant de troubles du développement psychomoteur, l'idéal est de ne pas les exclure des classes régulières. Il est intéressant de constater que le lien avec le marché du travail ne concerne ici pas le niveau CITE 1: le Mozambique considère que ce sont les études ultérieures qui doivent répondre aux besoins du marché du travail. L'école primaire remplit un rôle d'éducation fondamentale.

Au niveau cognitif, la marginalisation des plus pauvres, que nous avons mise en évidence, est reconnue. Les mesures prises visent à renforcer l'accès à l'école pour les filles, réduire le taux de redoublement et augmenter celui de la rétention, augmenter le nombre d'élèves maîtrisant les notions de base en fin d'école primaire, assurer le nombre d'heures minimales d'enseignement (760 à 950 heures par an) en réglant le problème de l'absentéisme des enseignants, mais aussi en supprimant les classes à double, voire triple flux. Des mesures d'incitation à l'enseignement sont envisagées, notamment le suivi de la carrière assurant des avantages en fonction du nombre d'années mais aussi des résultats obtenus. Le problème de la corruption et des abus sexuels à l'école est décrié, les enseignants et l'administration doivent être informés des lois qui régissent les abus et formés pour les faire respecter. L'implantation du nouveau *curriculum* doit être intensifiée. Les classes multigrades sont envisagées pour assurer une présence de l'école dans des petites communautés. L'enseignement bilingue est mentionné.

La décentralisation est présentée de manière réfléchie, la vision mozambicaine de ce concept correspond au principe de subsidiarité tel que défini par Altinok. Les fonds liés à l'équipement (écoles et fournitures) doivent être distribués en fonction des besoins locaux et gérés par les administrations décentralisées. Toutefois, le ministère joue un rôle dans la planification et le pilotage (donc également le contrôle) des décisions. Il s'agit donc en réalité d'une gestion déconcentrée, qui relève de l'équité verticale, au sens de Sherman & Poirier (2007).

L'engagement d'enseignants non-formés n'aura plus cours, le recrutement et le déploiement des enseignants doit être fait en fonction des besoins locaux, en respectant le niveau de formation requis et la nécessité de garantir la présence d'enseignantes en plus grand nombre, ceci pour inciter la

fréquentation de l'école par les filles. Le *curriculum* de formation des maîtres doit être adapté aux modifications apportées au *curriculum* du niveau correspondant et les instituts de formation regroupés sous le terme *National Institute for Teacher Education*. Le seuil de compétences minimales requises pour l'enseignement est fixé à dix années de scolarisation au minimum, ainsi qu'une spécialisation de deux ans pour le métier d'enseignant. La dimension inclusive de l'école demande aussi de former spécifiquement le personnel des écoles concernées. La gestion des écoles doit être renforcée, notamment par l'établissement de plans de développement de l'établissement et par la révision des mandats des responsables d'école, des comités directeurs et des districts par rapport à leurs responsabilités respectives dans le pilotage.

Enfin, l'éducation non-formelle est reconnue comme essentielle pour réduire le taux d'analphabétisme des jeunes et des adultes. Là également, le partenariat public-privé est réfléchi, dans la mesure où le gouvernement annonce ne pouvoir augmenter sa part de financement dans ce domaine (4% du budget alloué à l'éducation). Il se fixe donc pour but de coordonner, d'harmoniser ce qui existe, en partenariat avec la société civile et les organismes privés. Sa responsabilité se jouera dans la gestion du Forum National des partenaires dans ce domaine, la création d'un *curriculum* commun et du matériel y relatif, ainsi que la formation des formateurs (nombre et délais non déterminés au niveau instrumental).

En ce qui concerne la mise en œuvre, les investissements iront prioritairement à la réduction du triple flux, la construction de 3'000 classes par an, construites au plus proche des communautés afin de réduire les frais de transports. Le TNS au primaire doit être de 95% en 2009, le ratio maître-élève de 1 : 63 (il était effectivement de 1 : 54 en 2012), le taux de redoublement de 5% (effectivement à 7,5% en 2012). Les scores moyens aux tests nationaux devront être supérieurs de 10% d'ici 2009 (en réalité, les scores entre 2000 et 2007 ont diminué au SACMEQ et le nombre d'élèves obtenant le MRC en langue et mathématiques également, de 74,6% à 63,4%). Les élèves auront au moins un livre personnel pour les disciplines principales et auront tous accès à un programme de santé, les élèves OVC recevant également des repas, du matériel scolaire et du soutien personnalisé. Les enseignants auront des cahiers d'exercice et du matériel d'enseignement spécifique dans les classes bilingues et multigrade. Des réserves financières pour payer des remplaçants doivent être prévues pour assurer le nombre minimal d'heures d'enseignement. Le pays dispose d'un service de formation continue pour les enseignants via le programme CRESCER¹⁷¹ (programme national de formation continue pour le renforcement des compétences à l'enseignement) et propose des cours de perfectionnement à distance, puisque la formation de base dure en principe deux ans, mais que des enseignants seront déployés sur le terrain après une année seulement, vu la demande importante (il faut en effet engager

¹⁷¹ *Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos*

rapidement 7'000 enseignants par année et 2'000 actifs sont déjà non-formés). Pour combler le manque de personnel, les nouveaux enseignants seront recrutés parmi les élèves ayant accompli 10 années d'école. Ils recevront une formation pédagogique de base durant une année et auront un salaire équivalent aux diplômés des centres de formation de professeurs du primaire (CFPP). Les nouveaux enseignants auront un salaire suffisant pour vivre de leur métier. Les inspecteurs seront formés à leurs nouvelles fonctions décentralisées.

En ce qui concerne le secteur non-formel, les classes doivent passer de 320 à 5'000, 70% des nouveaux élèves seront des femmes, le taux d'analphabétisme devant être réduit de 40% d'ici à 2009 (en réalité, le taux a stagné). L'utilisation de programmes radio pour renforcer la littératie est prévue et sera évaluée dans trois provinces pilotes.

La situation du Mozambique est caractéristique d'un pays qui a réussi à alphabétiser la moitié de sa population en l'espace d'une génération (93% d'analphabétisme en 1975, 72% en 1980, 61% en 1997, 51% en 2003, 49% en 2009). De plus, le coût unitaire de l'alphabétisation est l'un des plus bas parmi les quatorze pays. Même s'il y a eu régression au niveau des scores dans SACMEQ, dans l'absolu, l'alphabétisation a progressé. De plus, entre 1995 et 2009, le pays a passé d'environ un million et demi d'élèves scolarisés à cinq millions. Une génération pour tripler la scolarisation et faire progresser l'alphabétisation de 44 points nous semble être un bon résultat, ce d'autant que le discours politique du pays est non complaisant et cible ce qui fait défaut dans le fonctionnement de son système éducatif. Le pays semble se donner les moyens, dans la limite du financement qui est le sien, de réaliser l'EPU durant la période Incheon.

Namibie

Le document que nous avons choisi pour analyser les orientations politiques de ce pays durant la période Dakar est *The Strategic Plan for Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP) 2005-2020*. La Namibie avait pourtant produit en 2002 un Plan d'action national pour obtenir un financement IMOA, mais en 2004, le gouvernement a édité *Vision 2030*, un texte de base obligeant les plans stratégiques en cours à être révisés en fonction de ce nouveau cadre. Son *leitbild* est « une Namibie prospère et industrialisée, développée grâce à ses propres ressources humaines, jouissant de la paix, de l'harmonie et de la stabilité politique¹⁷² » (p.38). On comprend bien la nécessité, pour ce pays qui ne souffre pas de manques de ressources comme d'autres, de vouloir dresser des plans pour le futur : l'indépendance date de 1990¹⁷³ et le pays est considéré comme l'un des plus inégalitaires du monde, puisque la moitié du revenu national est détenu par 10% de la population. De plus, les traces

¹⁷² *A prosperous and industrialised Namibia, developed by her human resources, enjoying peace, harmony and political stability.*

¹⁷³ Retrait de l'Afrique du Sud en 1989

du régime d'apartheid mènent à la pauvreté et aux maladies : le VIH/SIDA touche une personne sur cinq, mais la prévalence augmente dans les régions les plus pauvres. L'espérance de vie en 2007 n'était que de 43,3 ans. Des voix s'élèvent de plus en plus pour dénoncer la politique menée par le parti majoritaire, le SWAPO¹⁷⁴, depuis l'accession à l'indépendance (OCDE 2007). La gestion de tous les secteurs est effectivement très centralisée et le plan *ETSIP 2005-2020* n'échappe pas à cette forte concentration. Il a pour but de déterminer quelles cibles sont visées au niveau du secteur de l'éducation et quels indicateurs seront utilisés pour mesurer la performance attendue (*benchmarking*). Le plan est très hiérarchisé (objectifs par domaines, puis sous-objectifs, indicateurs et cibles dans le temps : 2005-2007, 2008-2010, 2011-2019) et la plus importante partie du document est réalisée à l'aide de tableaux. Les textes introductifs sont peu explicites, pas assez détaillés pour comprendre les enjeux réels, mais leur mise en relation avec *Vision 2030* permet de comprendre la visée à moyen et long terme des décisions. Le pays est dans une phase de transition au niveau des secteurs d'emploi : il progresse vers l'industrialisation.

On comprend rapidement que le problème du système éducatif est lié à la répartition de son financement : au moment de la rédaction, 90% du budget de l'éducation est attribué sous forme de salaires et ce, au détriment de l'équipement. Les salaires ne sont pas différents selon les zones d'enseignement, la qualification, l'expérience et les enseignants ne sont pour la plupart pas certifiés. Aussi, le choix politique de base est peu populaire et extrêmement concret : revoir le salaire de base des enseignants à la baisse, accréditer les enseignants sous forme de validation des acquis par l'expérience (licence pas forcément définitive, mais dont le renouvellement pourrait dépendre des résultats obtenus), introduire une part de salaire au mérite liée aux résultats et à la formation continue et ajouter des primes incitatives pour l'engagement en zone de travail défavorisée. Un deuxième axe d'économie est l'augmentation du ratio maître-élève. Là où d'autres pays se battent pour atteindre le seuil inférieur de 40, la Namibie fixe un seuil minimal de 30 pour le niveau CITE 1 et de 35 pour le niveau CITE 2. Pour celui-ci, elle envisage même un système à double flux. Un troisième axe d'économie concerne la limitation des épreuves nationales, trop nombreuses (aux degrés 5, 7, 8, 10 et 12) et coûteuses.

L'argent dégagé par ces ajustements permettrait d'équiper correctement les écoles en livres et matériel didactique, chaque élève devant bénéficier d'un livre personnel par discipline de base. Il est également prévu d'installer des bibliothèques dans toutes les écoles dépourvues de ce service. Toutefois, le coût de production des livres doit être revu à la baisse (on va jusqu'à penser à la simplification du design et des couvertures par exemple), quitte à s'approvisionner chez des éditeurs étrangers. Une part de

¹⁷⁴ *South-West African People's Organization*, parti de tendance marxiste

l'argent dégagé doit être allouée, selon des normes à définir, aux écoles les plus désavantagées. Celles-ci se verront davantage subventionnées si elles accueillent des élèves OVC qui réussissent. La supervision de la juste répartition des ressources et de la qualité de l'enseignement incombe aux responsables des écoles qui doivent également rendre des comptes sur la qualité de l'enseignement dispensé sous leur responsabilité en fixant les cibles visées et évaluées par l'école (les cibles concernent les acquis des élèves, mais aussi les faiblesses des enseignants auxquelles il faut remédier). L'utilisation d'EMIS est mentionnée, mais pas mise en avant. Les inspecteurs sont aussi concernés par la formation continue afin d'améliorer leurs compétences et également concernés par le système d'*accountability*. Enfin, ces réformes se feront parallèlement à la révision du *curriculum* (prévu pour 2005 et incluant les TIC, des cours de management, de design et de technologie pour le niveau CITE 2) qui doit ensuite être revu périodiquement.

Afin de pallier les manques qualitatifs de l'enseignement, *ETSIP* envisage de recruter les enseignants à la retraite pour permettre de limiter, puis progressivement supprimer, les expatriés du corps enseignant. Ces retraités et expatriés pourraient, une fois les enseignants nécessaires dûment formés et déployés, avoir une fonction de mentor ou d'expert pour intervenir dans les écoles qui en auront besoin. La formation des enseignants était, jusqu'à l'*ETSIP*, une formation inadéquate par rapport aux besoins du terrain. Celle-ci devait donc être entièrement revue (*curriculum*) pour introduire de nouvelles disciplines, mais également des techniques d'enseignement moins traditionnelles (recherche, développement de l'esprit critique, mentorat, conseil et enseignement spécialisé) et l'apprentissage à l'utilisation des manuels disponibles en classe. Elle devait également inclure la problématique du VIH/SIDA, de l'explicitation au conseil personnalisé. Elle serait assortie d'un examen permettant l'octroi d'un diplôme. La formation à distance était envisagée. Les enseignants les plus performants devaient être attribués aux écoles les plus désavantagées. Afin de rendre le métier attractif, les enseignants auraient, en plus du salaire et des primes possibles, un logement de fonction, une cotisation pour la retraite et un système de promotion. Un pool de remplaçants formés devait également être mis sur pied. L'éducation non-formelle serait réservée aux élèves non scolarisés car trop éloignés des écoles, ou s'adresserait aux jeunes qui avaient quitté le système. On envisageait pour eux une offre de formation à distance ou des écoles mobiles.

Lorsque l'on compare le coût unitaire en 2000 (1786 \$ PPA constant) et en 2007 (1316 \$ PPA constant), soit environ 25% de diminution, on peut constater que l'orientation de l'*ETSIP* a visiblement été mise en place. En sept ans, le coût a diminué pour un gain de 76,5% d'élèves alphabétisés. Les scores moyens au SACMEQ sont meilleurs en 2007 qu'en 2000 (43 points contre 29 en langue et 51 points contre 42 en mathématiques). De plus, la proportion d'élèves obtenant le MRC en langue a passé de 44 à 74,5% et en mathématiques, de 15,5 à 55,2%.

Ce pays montre que les économies ne se font pas forcément au détriment de la qualité et que c'est bien l'allocation des fonds qui permet de faire progresser la qualité d'un système éducatif. La Namibie n'a pas eu à entrevoir une masse énorme d'élèves à scolariser et ne souffre pas de classes nombreuses (moins de 30 élèves par professeur). Sa seule préoccupation reste donc la faiblesse de ses élèves dans les tests d'acquis. Même si le coût unitaire d'un élève alphabétisé reste très élevé par rapport aux autres pays, la Namibie a réussi à le faire diminuer entre les deux vagues tout en augmentant parallèlement la qualité des acquis scolaires. Certes, les décisions d'économies ne sont pas les plus populaires, mais dans un contexte où la pauvreté et la localisation géographique pèsent sur les inégalités de réussite, une politique pragmatique et centralisée peut avoir des effets rapides sur l'investissement des enseignants dans leur travail (*via* une politique incitative), jouant positivement sur la qualité des acquis scolaires.

Ouganda

En 2007, l'Ouganda publie un document intitulé *Revised Education Sector Strategic Plan 2007-2015*, considérant que son *Education Sector Strategic Plan 2004-2015* produit en 2003 était avant tout une projection permettant la définition des bases légales soutenant le budget pour l'éducation. Le Ministère de l'Éducation et des Sports propose alors sa révision sur la base de données plus en phase avec la réalité du terrain et moins orienté sur les contraintes financières. Considérant positivement cette décision de revoir ses orientations politiques en cours de période Dakar, nous avons choisi d'analyser le document révisé.

La forme de celui-ci se présente plus comme un récit que comme un plan de développement. Son articulation n'est pas claire, on a le sentiment d'une compilation de constats, avec des pistes à suivre, mais on peine à trouver des cibles définies. Le discours porte bien sur des problèmes que nous avons également soulevés, mais il n'y a pas d'action concrète proposée. Malgré nos recherches. Les documents attendants, proposant des cibles concrètes pour mesurer l'effet des décisions politiques pour la scolarisation primaire, n'ont pas fourni d'indications plus précises. Par conséquent, la dimension de mise en œuvre est très pauvre, le discours n'est pas porté par des actions concrètes.

Tout d'abord, la présence du Ministère et son rôle central dans les décisions et le pilotage du système éducatif ougandais sont prégnants. Le Ministère lui-même est extrêmement complexe, les commissions innombrables. Il dicte les règles et développe les outils, approche caractéristique d'un pilotage *top-down*. Le sentiment que nous avons eu à la lecture de ce document est celle d'un discours commercial, vantant les mérites d'un produit sans en montrer véritablement les limites.

Les finalités mettent en avant le lien entre l'école et l'économie: l'école permet un développement de multiples compétences qui se résument à « contribuer à la construction d'une économie nationale intégrée, auto-suffisante et indépendante¹⁷⁵ » (p.11). Toutefois, on trouve également mention de la nécessité, pour ce pays, à participer à la globalisation. L'éducation primaire est vue comme un gain pour les pauvres, puisqu'il est fait état d'un chiffre (5,6%) qui serait le gain supplémentaire de salaire que procurerait chaque année d'école primaire effectuée. Sur le versant concret, l'école doit être gratuite pour jouer son rôle d'égalisation des chances dans la société, puisqu'elle est considérée comme un moyen de sortir de la pauvreté. Elle est complémentaire d'autres secteurs pour ce qui est des programmes en lien avec le VIH/SIDA, la promotion de la paix, l'éducation des réfugiés (même si ceux-ci sont pris en charge par des ONG), l'égalité des sexes et doit intensifier ses services dans les zones défavorisées. La dimension d'inclusion, ou même d'intégration, est absente. Or, avec près d'un enfant sur deux souffrant de retard de croissance, des enfants à BEP sont logiquement présents parmi les élèves ougandais.

Les lignes directrices portent sur l'accomplissement par tous les élèves du niveau CITE 1. La révision du *curriculum* est prévue afin qu'il soit « faisable et utilisable dans la pratique¹⁷⁶ » (p.22). Il doit être suivi d'une formation des enseignants et des directeurs d'établissement pour garantir son implantation. Un changement fondamental dans le *curriculum* concerne la langue d'enseignement. Celle-ci sera la langue locale jusqu'au degré 3 (pour faciliter l'apprentissage de la lecture et l'écriture), l'introduction de l'anglais arrivant au degré 4. Du côté de l'enseignement, on attend plus d'heures d'enseignement effectif autour des langues et des mathématiques et une meilleure articulation des cours avec le *curriculum*. Pour garantir un apprentissage de qualité, les enseignants doivent disposer de manuels. Pour ceux qui travailleraient dans des zones de conflit, du matériel adapté doit être fourni. Les économies à réaliser doivent concerner les niveaux CITE 2 et 3, tenus à une utilisation plus efficiente des ressources à disposition. Enfin, il y a tentative d'incitation à l'enseignement et à la direction d'école en créant une échelle progressive des salaires, en proposant des logements de fonction, en conservant un poste de senior pour une femme et un homme dans chaque école à des fins de supervision des plus jeunes, pour encourager la formation d'enseignantes et pour limiter l'absentéisme. Le document précise que ces propositions n'ont que peu d'impact sur le budget de l'éducation. Par contre, le Ministère n'hésite pas à dire qu'il n'y a pas suffisamment d'argent pour subvenir aux besoins des écoles les plus défavorisées tout en maintenant le niveau de fonctionnement actuel de celles qui n'ont pas de besoins spécifiques. Celles-ci ne recevront donc qu'une partie de ce qui était jusqu'ici nécessaire à leur plein fonctionnement.

¹⁷⁵ to contribute to the building of an integrated, self-sustaining and independent national economy.

¹⁷⁶ feasible and practical

En ce qui concerne la décentralisation (toute relative), le pilotage par les résultats et la privatisation de certains services sont attendus. Le Ministère constate qu'il y a eu des efforts pour décentraliser le pilotage, mais il semble que le système soit peu efficace. Il souhaite enquêter afin de déterminer pourquoi les enseignants engagés par l'Etat ne sont pas déployés en nombre suffisant dans les zones les plus défavorisées. Il est assez surprenant de lire ceci dans un plan stratégique, il devrait plutôt y figurer une décision pour résoudre le problème. La qualité de l'enseignement est donc remise en cause et les modifications suivantes sont proposées:

- adopter des méthodes efficaces (on ne sait pas lesquelles)
- former les enseignants à leur utilisation
- prendre des mesures pour limiter l'absentéisme des enseignants et des élèves (pas de proposition concrète)
- mieux rentabiliser les ressources existantes, le Ministère s'engageant parallèlement à continuer de construire des classes et d'équiper les établissements de manière à garantir l'hygiène et la sécurité des enfants (mais on ne sait pas précisément ce qui est entendu par-là)
- procurer des manuels en nombre suffisant (dans les langues locales et en anglais)
- aider les enseignants à développer leur propre matériel
- planifier un test annuel de compétences en littérature et mathématiques pour tous les élèves, de manière à déceler ceux qui éprouveraient des difficultés afin de leur proposer une aide adéquate (mais on ne sait pas qui donnerait cette aide et il est précisé que les écoles devront s'organiser pour la fournir)

S'engageant au niveau de l'égalité des sexes, le Ministère attend des « initiatives » pour la promotion de l'école pour les filles et propose de déployer des enseignantes dans les régions rurales (disponibilité en nombre inconnue). Pour comprendre les problèmes de marginalisation, des études ciblées sont annoncées et devraient être menées par le Ministère.

Au niveau du pilotage, les fonctionnaires auront besoin de « toujours plus de compétences sophistiquées en matière de planification et de management¹⁷⁷ » (p.46). La proposition de pilotage par les résultats s'assortit d'une forme de compétition entre écoles qui seront tenues de publier les résultats des évaluations. Les évaluations concerneront également la qualité du management par le responsable qui utilisera une procédure, le *Customized Performance Targets*. Les inspecteurs devront visiter les écoles et fournir des rapports, tandis que *The Education Standards Agency* (ESA) sera au service des écoles pour l'aide à la construction ou l'équipement des bâtiments : toute décision devra être prise à partir d'un set d'informations standardisé, dans un temps « raisonnable ».

Enfin, les ONG s'occupant des réfugiés ou actives dans des zones de guerre, qui ont laissé des enfants déplacés traumatisés et non-scolarisés, sont reconnues comme des partenaires et recevront un financement pour ce service. Le Ministère développera aussi ses propres services d'aide et de conseil

¹⁷⁷ even more sophisticated planning and management skills.

pour ces enfants et les enseignants indigènes qui voudraient travailler dans les zones de conflits recevront des primes. Le Ministère considère que son rôle, au niveau de l'offre privée, est d'encourager son développement tout en protégeant l'utilisateur en fixant des standards de qualité et de gestion¹⁷⁸ (p.45).

Ce document présente enfin un certain nombre de propositions concrètes :

- les enseignants non formés sont tenus de se mettre à jour jusqu'en 2007 par le biais d'un service de formation en cours d'emploi
- leur salaire sera augmenté de 15%
- le TNS de 100% est visé pour 2015 (94% en 2011)
- le ratio maître élève doit passer de 1 : 85 à 1 : 53 (il était de 1 : 46 en 2012)
- l'habitude des classes multigrades très nombreuses au primaire et d'un seul degré avec peu d'élèves au secondaire sera inversée
- la subvention des écoles par élève scolarisé augmentera, mais sera pondérée en fonction des populations concernées (élèves pauvres décrits comme ayant moins de ressources intellectuelles, sociales, économiques et demandant plus d'attention)¹⁷⁹ (p.30)
- les enseignants intervenant au niveau non-formel seront régularisés, formés, puis redéployés et salariés
- un contrôle du respect de la promotion automatique sera effectué auprès des écoles et des parents, notamment pour le degré 6
- introduction du sport à l'école
- suppression des frais d'écolage
- équipement des écoles en bibliothèques et laboratoires de sciences (CITE 2)
- publication de tabelles d'indicateurs par district (TNS, taux de réussite, taux de survie, etc.)
- création de programmes complémentaires pour les élèves désavantagés (de communautés pauvres, dispersée, isolée, dans des zones de conflits, ou des élèves porteurs d'un handicap physique)
- création d'un partenariat public-privé
- réponse accélérée du secteur éducatif à la problématique du VIH/SIDA

Comme vu précédemment, l'Ouganda est sujet à la marginalisation, notamment des plus pauvres, mais aussi des élèves qui vivent en zone rurale et surtout en ce qui concerne la langue d'enseignement. Nous avons calculé un IDEA plutôt bon (notamment grâce au TNS) et remarqué que le pays ne finance pas son système au maximum de ce qui est attendu. A ce titre, c'est d'ailleurs le pays de notre groupe qui a le financement par élève alphabétisé le plus bas (120 \$ PPA constant en 2007). Si l'on reprend les chiffres de l'augmentation de la masse d'élèves scolarisés entre les deux vagues, l'Ouganda comptabilise 29,7% d'élèves supplémentaires pour 21% d'élèves alphabétisés en plus. Ceci confirme que ce n'est pas au niveau de l'accès, mais bien au niveau de la rétention et de la réussite que les

¹⁷⁸ *The Ministry's main roles vis-à-vis private schools and institutions are, first, to encourage their development and sustainability and, second, to protect the consumer of education services by setting standards and monitoring all schools.*

¹⁷⁹ *children of poor families come to school with fewer intellectual, social, and economic resources and require more attention.*

inégalités jouent et nous avons été étonnés de voir que ces problèmes ne sont pas soulevés dans le document analysé. L'incitation à l'enseignement par l'augmentation des salaires ne résout pas le problème de la qualité : la part d'élèves qui atteint le MRC n'a pas évolué entre les deux vagues de test et représente moins de la moitié des élèves. Outre le fait qu'il n'est pas fait mention d'enseignement spécialisé pour les élèves en difficulté (mais que les tests pour les déceler semblent exister et des programmes spécifiques doivent être développés), la prise en charge des enfants réfugiés est, en quelque sorte, privatisée avec l'aide de l'Etat. Sachant que le pays mise sur le secteur privé comme moteur principal de sa croissance économique (OCDE 2006), cette décision est moins surprenante.

Le chapitre des Perspectives Economiques de 2006 concernant l'Ouganda s'ouvre sur cette phrase : « L'Ouganda, qui conjugue croissance forte et inflation faible, figure depuis vingt ans parmi les économies d'Afrique les plus performantes. » (OCDE 2006, p. 465). Il est donc légitime de se questionner sur les raisons des inégalités de réussite à l'école. Or, le choix de porter les investissements de l'Etat prioritairement sur des cibles permettant le développement du secteur privé (les infrastructures routières et ferroviaires notamment) a une incidence sur la qualité de vie des ougandais : on voit s'essouffler l'effort d'éradication de la pauvreté, les inégalités de revenus se creusent, les infrastructures sanitaires ne répondent pas aux besoins (réseau insuffisant et manque de médicaments et de personnel qualifié), le paludisme représente 51% des décès d'enfants (OCDE 2006). Ces constatations n'ont quasiment pas bougé en 2015 et l'OCDE mentionne un recul des progrès au niveau de l'EPT (OCDE 2015b).

Les choix politiques en matière d'éducation de 2007 se basaient sur des constats mais ne s'assortissaient pas de pistes de régulation. Le Ministère est très, sans doute trop, présent dans la gestion de tout et son fonctionnement semble complexe. Il semble clair, avec le recul, que ses choix ne pouvaient pas mener à des réformes de fond et ne répondaient pas aux besoins de régulation du système éducatif ougandais. La Note de pays n° 17 du Pôle de Dakar de 2014 précise que « la part des dépenses publiques dévolue au secteur de l'éducation a diminué de 27 % à 19 % au cours des dix dernières années. [...]. Il est estimé que 57 % des ressources d'éducation seraient « gaspillées » du fait de la combinaison des redoublements et abandons » (UNESCO & IIEP 2014, p. 1). Une analyse fine, passant par le calcul de l'IDEA et l'IDEB, ainsi que l'analyse qualitative de documents décisionnels au sujet de l'école primaire, fonctionnerait comme un garde-fou pour éviter une péjoration qualitative telle que la connaît actuellement l'Ouganda. Nos deux indicateurs avaient mis en évidence le problème de la qualité de l'enseignement et la difficulté du système à garantir la rétention des élèves inscrits à l'école primaire. Ils avaient aussi laissé une question en suspens, suite à la constatation d'un taux d'alphabétisation des adultes supérieur à celui des élèves scolarisés : si les mesures de ceux-ci étaient

plus en phase avec la réalité (Seurat 2012), les différences seraient sans doute beaucoup moins importantes. Dans tous les cas, l'Ouganda ne répond pas aux exigences d'EPT et ne peut pas reporter ses manques sur une conjoncture défavorable. L'absorption des enfants réfugiés liés aux conflits de la région ne pèse pas autant qu'au Tchad ou au Cameroun et ne peut expliquer à elle seule le problème d'efficacité de l'école primaire. Les autres indicateurs concernant des types d'élèves nécessitant des prises en charge adaptées (tableau 74) ne sont pas plus importants en Ouganda qu'ailleurs en ASS. Toutefois, l'instabilité de la région dans laquelle se situe ce pays, de par les nombreux conflits qui l'entourent, doit être prise en compte pour comprendre la dynamique de développement de l'école primaire au sein de la société ougandaise, voire régionale, dans son ensemble.

Sénégal

C'est en 2001, suite à la Conférence de Dakar et en lien direct avec l'IMOA dont bénéficie ce pays, que le PAN du Sénégal a été rédigé. Etant donné que Dakar est le fer-de-lance du programme PASEC, le Sénégal connaissait logiquement, à ce moment-là, sa situation par rapport aux exigences d'EPT. On pouvait donc s'attendre à ce qu'il oriente ses choix en matière de politique de l'éducation en toute connaissance de cause.

La structure du système éducatif sénégalais est très complexe. Plusieurs Ministères interagissent (Petite enfance, Enseignement Technique, Alphabétisation & Formation professionnelle, Enseignement Supérieur, Famille et Action nationale, Solidarité nationale de l'Agriculture, puis encore de nombreux sous-ministères, comme la SCOFI¹⁸⁰ qui s'occupe des questions relatives à la scolarisation des filles). En 1988, le Sénégal avait déjà établi un Plan d'action d'éradication de l'analphabétisme (alors chiffré à 73,1%), avec pour but de réduire ce taux de 5% par an pour viser 70% d'alphabétisation en 2004¹⁸¹. Le PAN 2001 du Sénégal s'apparente à un diagnostic de la situation, au moment de la rédaction. Il n'est pas structuré au-delà des en-têtes de chapitres. Il n'y a en effet pas de systématique dans l'évaluation des mesures prises en faveur de l'EPT, si bien qu'il est difficile de se faire une idée de ce qui fonctionne ou non. Il est par exemple étonnant de voir que l'analyse de la situation des écoles privées est très pragmatique (diagnostic de la qualité portant sur le ratio maître-élève, les taux d'abandon et de redoublement, état des bâtiments, sous-couverture au niveau de l'équipement en bancs et livres, formation inégale des enseignants, etc.), mais qu'en revanche, celle concernant les écoles publique est uniquement ciblée sur l'accès à l'école. Le document propose en revanche une analyse assez détaillée concernant la scolarisation des filles et certains chiffres permettent de comprendre que le secteur non-formel a endossé la responsabilité de l'alphabétisation des adultes.

¹⁸⁰ Stratégie gouvernementale en faveur de la scolarisation des filles

¹⁸¹ Taux effectif de 66% en 2011

Un certain nombre de constats montre que le pays a conscience de sa grande difficulté à gérer l'efficacité, voire l'efficience de son système. Ce problème se résume ainsi :

- constat d'une décentralisation déficiente, par manque de cahier des charges pour les différents acteurs
- faiblesse à imposer les régulations nécessaires, comme le redéploiement des enseignants par exemple

Bien que ces constats, pourtant fort durs, soient posés, ils ne sont pas suivis de lignes de conduite stratégiques pragmatiques. Ceci va mener le pays à éditer, en 2013, un *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), Secteur éducation et formation (EF) 2013-2025*¹⁸². Celui-ci confirme malheureusement « l'insuffisance de l'adaptation de l'offre d'éducation et de formation, la faible qualité de l'enseignement dispensé à tous les niveaux, le pilotage pédagogique et la gestion administrative inappropriée. » (p.14). On pourrait se sentir soulagé que le pays ait une vision claire de ses difficultés. Mais en comparant les deux documents, produits à douze ans d'intervalle dans une période dédiée à l'alphabétisation, le PAQUET-EF se présente malheureusement comme une réinterprétation du PAN.

Dans les faits, nous avons déjà constaté les faibles progrès du Sénégal en termes d'alphabétisation, pour de gros investissements, comparativement à d'autres pays de notre échantillon. On peut d'ailleurs lire dans le PAN qu'en 2001 déjà « l'examen des dépenses publiques tend à montrer que le gouvernement aurait pu, avec les ressources à sa disposition, porter le taux brut de scolarisation à 75% en l'an 2000 s'il avait exécuté toutes les réformes auxquelles il s'était engagé. » (p.21). Le problème d'allocation des ressources était bien identifié. Or, le coût par élève alphabétisé a augmenté de 116,5% entre les deux vagues de test PASEC, passant de 392 \$ PPA constant à 849 (la plus forte augmentation du groupe), pour une augmentation de 43,3% d'élèves scolarisés et un gain calculé de 31,6% d'enfants alphabétisés. Sachant que seuls 35,1 % des élèves obtiennent le MRC en langue d'enseignement en 2006 (contre 38,2% dix ans plus tôt), le rapport entre dépenses et résultats montre que la difficulté du pays à mener les réformes annoncées s'est accentuée depuis Dakar. Le problème pourrait se poser au niveau même de la réflexion et de la rédaction des lignes directrices de la politique éducative : le discours du PAN est en effet très confus et suggère l'impossibilité d'une mise en œuvre concrète. Il y a par exemple assez peu de chiffres sur l'offre scolaire publique primaire, comparativement aux secteurs privé et non-formel, comme si ces offres complémentaires devaient être réglés préalablement. Les tableaux d'objectifs confondent souvent actions et objectifs ou stratégies et résultats. Le plus souvent, il n'y a pas d'indicateurs proposés pour mesurer concrètement la progression des objectifs à terme et la

¹⁸² Ci-après PAQUET-EF

colonne « coût » est majoritairement vide. Pour mieux comprendre le flou du document, voici un exemple (p.38) :

Action :	Action 13. Adapter et produire des outils pédagogiques
Objectif :	Améliorer la distribution et l'accroissement du taux d'accès pour le porter à 100%
Stratégies :	Adaptation et production de manuels de lecture et de mathématiques Réimpression de 30% des stocks de chaque niveau Campagne de promotion Magasins régionaux Politique d'entretien préventif
Résultats attendus :	Les élèves disposent de manuels scolaires et de fournitures Bibliothèques solaires créées ou renforcées dans les écoles à CDF [double flux], CMG (multigrades) et à grands effectifs
Activités :	Mise en place d'une politique de gratuité Prise en charge de la distribution et de l'entretien des manuels par les projets d'écoles Corrélation entre l'édition et la réimpression et la mise en place d'un réseau de distribution déconcentré et de participation des communautés (...)
Période :	2001-2007
Coût :	colonne vide

On comprend, entre les lignes et en croisant les informations, que l'objectif fixé ci-dessus est d'équiper chaque école en livres (bibliothèque commune et livres de classe). Le 100% devrait correspondre à la cible de un livre par élève dans les disciplines principales (c'est une supposition, rien ne permet de l'affirmer). Apparemment, les livres sont prêtés aux élèves (politique d'entretien préventif, réimpression de 30% des stocks), la mise en œuvre de cet objectif passe donc par plusieurs étapes qui doivent être coordonnées : l'adaptation des contenus, l'édition et l'impression par l'Etat, une campagne de promotion (pour faire savoir aux communautés que des livres sont disponibles pour être prêtés aux élèves ?), un relais avec les magasins (ou les communautés, ce n'est pas clair) pour la distribution locale (mais sur quelles base ? à quels élèves ?). On ne sait pas quelle part du budget est réservée à l'équipement en livres (il pourrait y avoir un chiffre de x francs CFA¹⁸³ par élève) et la progression de cet équipement dans le temps. Cette décision n'est pas reliée à des choix en amont (par exemple aux décisions d'investissement ou au contraire d'économies) et ne renseigne pas sur la cible visée par cette mesure. Doit-elle avoir un impact sur la qualité de l'enseignement et donc, permettre un niveau accru d'alphabétisation ? Doit-elle inciter à la fréquentation de l'école, par une mesure visible de la gratuité ? Est-ce un moyen de renforcer le réseau décentralisé ? Sans doute les trois à la fois, mais le document n'est pas explicite à ce sujet.

Les finalités nous apprennent que « tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école » (p.4) mais on ne dit pas pour quel bénéfice, dans quel but, s'il y a un lien avec une éventuelle lutte contre la pauvreté ou la marginalisation. Le pays défend une

¹⁸³ Franc CFA pour « Colonie Française d'Afrique », monnaie utilisée dans la plupart des pays d'Afrique francophone

« discrimination positive en faveur des femmes, des enfants mendiants, des handicapés, des travailleurs analphabètes des zones rurales et péri urbaines » (p.28). Pour autant, la conception de l'école pour tous en 2001 n'est pas celle d'une école inclusive. La vision des élèves à BEP est uniquement naturalisante (catégorie A) puisque ce document envisage le « recensement des enfants handicapés en sériant les types d'handicaps » puis l' « intégration progressive des enfants ayant des besoins spécifiques » et enfin « renforcement de la formation et recrutement d'enseignants [spécialisés] » (p. 35). L'idée générale était de construire des centres spécialisés pouvant accueillir ces élèves. A titre de comparaison, le PAQUET-EF de 2013 montre que le concept d'inclusion est compris, à l'instar de la plupart des pays, comme de l'intégration :

De même, il n'y a pas encore de réponse adéquate à la demande d'éducation inclusive. Le Sénégal compte seulement quatre écoles spécialisées dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux, localisées à Dakar et à Thiès. Face à cette offre limitée, des initiatives sont prises pour créer des écoles inclusives destinées à accueillir ce type de clientèle éducative. (p.14)

La décentralisation est un principe défendu par le gouvernement : si elle est appliquée (une forme de résistance est mentionnée), elle sera un « bénéfice pour la communauté » (p.6). Malheureusement, « L'absence d'une stratégie rigoureuse de pilotage » (p.22) crée la confusion, le niveau local interférant dans les affaires ministérielles. En retour, le ministère tente de récupérer la mauvaise gestion locale en multipliant les demandes de rapport. Les lois elles-mêmes souffrent d'un manque de clarté donnant « l'impression d'un flou institutionnel qui ouvre la porte à des conflits d'interprétations et à des télescopages en l'absence d'un cadrage législatif cohérent et transparent quant aux missions des directions et services » (p.22). Si la décentralisation était une volonté du gouvernement, elle semblait complexe à mettre en pratique. Par ailleurs, on ne trouve pas de description précise de ce qui devait être entrepris pour résoudre les problèmes soulevés.

Le Sénégal connaît un problème de gestion inefficace des ressources financières. Le document précise qu'il serait nécessaire de « Développer des stratégies de réduction des coûts unitaires de formation » (p.28). La solution évoquée reposait principalement sur l'association de réseaux de formation existants, pour combler les manques de l'Etat. La conception du partenariat public/privé relevait de la privatisation de certains secteurs du système éducatif, notamment l'alphabétisation des adultes, via le secteur non-formel. Mais l'appui sur le privé ou les initiatives communautaires était aussi de mise pour l'école primaire par la facilitation de l'accès au crédit, en invitant les formateurs à adopter le nouveau *curriculum* et surtout, en incitant les professeurs du privé à fréquenter les cours proposés par les instituts de formation des enseignants. Ces cours, payants pour les auditeurs, devraient permettre de créer 1'100 nouvelles places de travail privées par an pour amener, d'ici à 2010, 25% des effectifs du primaire dans le secteur privé.

En ce qui concerne les infrastructures, le Ministère prévoyait :

- l'équipement des bibliothèques « en priorité dans les zones pauvres, les écoles où se développent les innovations, les écoles à grands effectifs » (p.39) est lié à « La redynamisation des structures d'édition nationales » (p.26)
- l'aménagement d'installations sportives et de salles spécialisées (laboratoires, salle d'informatique)
- la question des manuels (que nous avons détaillée ci-dessus)
- l'édition de matériel audio-visuel « comme moyen d'amélioration des processus d'enseignement/apprentissage » (p.27)

Un chiffre concret concernait la construction de 2'000 salles et la réhabilitation de 300 classes dégradées par an. Mais il n'était pas lié, comme nous avons pu le voir dans d'autres pays, au problème du ratio maître-élève (31,7 élèves par enseignant en 2012). Par contre, il y avait des classes à double-flux, multigrades, et il ne semble pas que la construction de locaux visait à les supprimer, puisque la formation des enseignants les désignait comme « un dispositif pédagogique pertinent et efficace du temps d'apprentissage » (p.39).

Pour améliorer les compétences des enseignants, le document prévoyait la révision du *curriculum* de la formation des enseignants, le « développement d'approches de pédagogie active intégrative et interactive », la diffusion de matériel didactique, le « développement de procédures et construction d'instrument d'évaluation des apprentissages », la promotion de la recherche et le développement de la formation continue (p.36). Précisons que la formation des enseignants au Sénégal était très courte, par rapport à d'autres pays et qu'il était prévu qu'elle passe de 3 à 5 mois. Il était également attendu que les femmes entrant en formation soient plus nombreuses, mais sans aucun quota minimal. Les candidats au métier d'enseignant étaient des volontaires qui se présentaient à un concours d'entrée : il n'était pas effectué de recrutement direct auprès des élèves ou étudiants du niveau CITE 2 qui seraient potentiellement intéressés. On ne trouve pas non plus, dans ce document, d'éléments d'incitation à l'exercice de la profession même. Il n'est pas fait mention de supervision au niveau du suivi sur le terrain. Ainsi, une formation de base très courte, conjuguée à une relative indépendance des enseignants une fois celle-ci terminée, pourrait expliquer la baisse de qualité entre les deux vagues. Le PAQUET-EF de 2013 semble le confirmer, puisqu'il cible « Le manque d'efficacité du dispositif de formation initiale et surtout continuée des enseignants » ainsi qu'« Un dispositif de contrôle et d'encadrement pédagogique inefficace » (p.15). Quand les *inputs* doivent être régulés, il paraît difficile de mettre en place un pilotage par les résultats, avec une évaluation standardisée. C'est pourtant ce que visait le PAN de 2001.

Au niveau de la mise en œuvre, trois éléments permettent de finir sur une note plus optimiste. Premièrement, le principe d'égalité des chances pour les filles et femmes était effectivement prévu sur le terrain par des actions tout à fait concrètes: campagnes média (sports publicitaires, T-shirts,

émissions radio et télévision), « Exploitation et vulgarisation des études existantes sur les problèmes liés au genre » (p.41), distribution de prix pour les élèves de sexe féminin, mention pour les enseignantes et directrices méritantes (dans le but de valoriser la réussite des femmes), nomination de directrices d'école, recrutement de répétiteurs pour encadrer les filles en difficulté, surtout en milieu rural. Dans les faits, on sait qu'en 2011, les filles représentaient 51,1% des élèves du cycle primaire. A plus large échelle, la lutte pour l'égalité des sexes est également perceptible au Sénégal qui « a connu des avancées significatives dans le domaine des droits juridiques et politiques des femmes même si des marges de progrès demeurent dans l'application des lois protégeant les femmes » (OCDE 2014a, p.12).

Le deuxième axe concret décliné était le développement de la santé à l'école avec :

- le renforcement de l'installation de points d'eau et latrines dans les écoles (cent écoles par année reliées au réseau)
- la construction de deux-cents cantines scolaires par an en zone rurale
- la mise sur pied d'une visite médicale par année (minimum 90% des élèves) durant laquelle les élèves sont déparasités et reçoivent une dose de vitamines et de fer
- la désinfection annuelle de toutes les écoles

Troisièmement, le document proposait le développement d'un nouveau *curriculum* incluant les langues nationales, notamment l'arabe. Les écoles bilingues franco-arabes deviendraient également des partenaires et leurs diplômés seraient reconnus par l'Etat. Cent classes expérimentales pour un enseignement bilingue français-arabe étaient prévues. Le nouveau *curriculum* devait s'attarder également sur le développement des mathématiques et des sciences appliquées, ainsi que l'éducation environnementale. Il était en outre attendu des enseignants qu'ils donnent « du sens à l'éducation par le développement des compétences liées à la vie courante et à l'insertion sociale » (p.36).

La volonté d'égalité et d'équité au niveau des sexes, ainsi que l'utilisation de l'école à des fins de réseau de santé sont à saluer. Malheureusement, ceci pèse peu par rapport à d'autres propositions moins structurées. Le Sénégal a peu progressé entre 1996 et 2006 et il semble que l'investissement consenti pour assurer l'alphabétisation d'un élève montre une déperdition de moyens et une inefficience, par ailleurs reconnue. Le fait de compter sur des volontaires pour recruter à l'entrée des Ecoles de Formation Initiale est contre-productif : il y a trop peu de places en formation et l'engagement de professeurs non-formés est donc toujours possible sur le terrain. Le pays ne peut pas garantir la qualité de l'enseignement s'il est obligé d'engager qui a bien envie de faire ce métier. Professionnaliser les enseignants nous aurait semblé être la première action à mener pour influencer la qualité du système éducatif sénégalais, d'autant plus que l'école primaire a été partiellement privatisée et donc, se trouve en concurrence directe avec l'alphabétisation des adultes, dévolue au secteur non-formel. Par exemple, le Sénégal a la chance d'avoir expérimenté entre 2012 et 2014 le premier programme d'alphabétisation

des adultes PAJEF¹⁸⁴, financé par Procter & Gamble et piloté par l'UNESCO, un programme extrêmement bien structuré qui promet d'excellents résultats (96% de réussite dans cette phase test).

Nous avons pu mettre en évidence que les chances d'alphabétisation à l'école primaire variaient selon la condition socio-économique de base des enfants sénégalais. L'école sénégalaise aurait ainsi tendance à accentuer les inégalités sociales. Or, la privatisation pourrait paradoxalement jouer un rôle dans l'égalité des chances, dans la mesure où

certains parents, de revenus élevés, souhaitent donner à leurs enfants un enseignement de nature particulière. Il est estimé que cela ne doit pas être découragé (et que les pays doivent prendre des dispositions favorables, si ce n'est déjà fait, dans cette direction), notamment parce que cela soulage les finances publiques sans nuire à la qualité des services éducatifs globalement offerts (...) (Mingat, Rakotomalala & Tan 2003, p. 15)

L'accès à une scolarisation dans le privé pour les familles les plus aisées pourrait libérer des places dans le secteur public. Mais le Sénégal ne connaît pas de problème au niveau du ratio maître-élève et de plus, Mingat & al. retiennent « un chiffre de 10% pour la proportion d'effectifs dans ce type d'enseignement » (Mingat, Rakotomalala & Tan 2003, p. 15). Le Sénégal vise un taux de 25% des élèves dans le privé, ce qui pourrait accentuer le risque d'analphabétisme pour les catégories sociales les moins favorisées, les professeurs formés se tournant plus facilement vers le privé si les classes y sont plus homogènes. De plus, le nombre d'enfants scolarisés croît plus rapidement que le nombre d'élèves alphabétisés, malgré une augmentation importante (+116%) du coût unitaire de ceux-ci, alors que la formation des enseignants est très limitée en termes de places à disposition.

Au final, il nous semble que le PAN du Sénégal souffrait d'une part d'un manque d'ancrage sur des données factuelles et, d'autre part, d'un manque de priorités claires menant à des choix discutables, conduisant au creusement des inégalités de réussite entre classes favorisées et défavorisées durant la période Dakar. Le PAQUET-EF présente un profil malheureusement similaire. Il nous paraît urgent que ce pays utilise les données à sa disposition pour élaborer une politique pragmatique, permettant de répondre aux exigences de qualité de son école primaire. Il serait éthiquement difficilement défendable que le soutien étatique aux secteurs privé et non-formel fassent de l'alphabétisation un bien privé, car comme le précise la *Déclaration d'Incheon*, « L'éducation est un bien public, dont l'état est le garant » (UNESCO 2015, p.6).

Swaziland

Dans l'introduction du très attendu *Education and Training Sector Policy (EDSEC 2011)*, le Ministre de l'Éducation précise que c'est « le premier document du pays à traiter globalement les questions

¹⁸⁴ Projet d'Alphabétisation des Jeunes Filles et Femmes

d'éducation et de formation¹⁸⁵ » (introduction p. v). Effectivement, le Swaziland fonctionne, depuis 1999, avec un projet de Loi sur l'éducation, loi qui n'a jamais été promulguée¹⁸⁶. Ceci est la conséquence d'une monarchie absolue qui le reste, malgré une constitution entrée en vigueur le 8 février 2006 (le roi choisit ses ministres, les partis n'ont pas le droit de présenter des listes aux élections, il a droit de regard sur toute décision de justice). Cette situation très particulière de droit d'ingérence du monarque dans toutes les affaires du pays nous a amené à considérer avec beaucoup de prudence les documents politiques concernant les décisions éducatives. Puisque, depuis 1999, l'école primaire ne reposait sur aucun document officiel, nous avons analysé le document le plus récent - *EDSEC 2011* – pour voir comment l'avenir est envisagé, compte tenu de ce que nous avons déjà pu constater à propos de ce pays.

Le document est avant tout un discours politique et très peu de pistes de mise en œuvre sont avancées : ceci permet sans doute de choisir le tempo à adopter pour la réalisation, mais limite les évaluations d'objectifs ciblés. En comparaison d'autres documents du même type, dont la structure rend difficile la compréhension des intentions, celui-ci est clairement rédigé, structuré et mis en lien avec d'autres documents du pays pour comprendre la logique systémique de certaines décisions. En préambule à l'analyse, précisons que le taux prévalence du VIH/SIDA dans la population adulte était de 27,7% en 2012, le plus élevé au monde. Ceci a évidemment une incidence directe sur les décisions concernant le système éducatif.

Les finalités mettent en exergue le lien entre l'éducation et l'économie : compétitivité, productivité sont des mots utilisés pour qualifier les compétences des futurs adultes, même si on trouve conjointement les notions de besoins culturels et de confiance en soi comme étant également des bénéfices de l'éducation. L'école est gratuite depuis 2010 (fournitures scolaires, enseignement) et un système de bourses pour les plus démunis est mis en place afin de couvrir les frais non pris en charge (uniforme, repas). L'école primaire concerne tous les enfants (système inclusif), annonce ne pas tolérer la discrimination et autoriser les enfants momentanément en rupture à revenir dans leur classe à n'importe quel moment. La protection de l'enfance est mentionnée comme un devoir de la part des adultes et tout abus (la liste va du harcèlement au viol) devrait être puni par des procédures disciplinaires selon les lois et règlements en vigueur (dans les tiroirs de la bureaucratie depuis 2006, effectifs en 2013). Or, selon un rapport de l'UNICEF (2013), un tiers des enfants de ce pays est exposé à des violences sexuelles. Les filles sont particulièrement vulnérables, de par la tradition de domination des hommes¹⁸⁷. Mais la prise de position du royaume en faveur d'une protection légale de l'enfance est

¹⁸⁵ *the first document in the country to holistically address education and training issues.*

¹⁸⁶ *National Policy Statement on Education - Draft (1999) & Special Education Policy Statement – Draft (1999)*

¹⁸⁷ La polygamie est admise, le roi a lui-même 14 épouses.

récente et dans la réalité, les abuseurs sont rarement inquiétés, les femmes ne se reconnaissant pas les droits qu'on semble leur accorder. De plus, le roi a encore toute marge de manœuvre pour orienter la justice et les organisations de protection des victimes dénoncent une application très allégée des peines en cas de jugement. Il en est de même pour la notion d'inclusion, allant de pair avec la lutte contre la marginalisation et donc, la pauvreté. Selon la diplomatie française¹⁸⁸, une diminution du train de vie de la famille royale (qui possède 60% des richesses du pays) et une réduction du nombre trop élevé de fonctionnaires ont été jugées indispensables par le FMI, lorsque le roi a demandé une aide financière en 2012. Mais ces mesures n'ont pas été mise en place. On peut donc douter de l'attention que le royaume semble porter aux pauvres du pays, qui représentent tout de même 2/3 de la population.

Les lignes directrices proposent des décisions ambivalentes. L'incitation se traduit par des mesures concrètes : l'école doit distribuer un repas à chaque élève, l'éducation au problème du VIH/SIDA doit entrer dans le *curriculum*, tout comme les TIC, les arts et le sport. Le personnel éducatif porteur du VIH/SIDA doit pouvoir continuer de travailler le plus longtemps possible, notamment par une aide coordonnée entre l'école et les services de santé (toutes les écoles doivent devenir à terme également un Centre d'Aide et de Soins¹⁸⁹, trois cent soixante écoles pilotes sont prévues dans un premier temps). Du point de vue du pilotage, il faudrait créer des comités d'école, un organe de révision annuel pour la loi sur l'école primaire, prévoir des enseignants spécialisés pour les élèves à BEP, superviser le fonctionnement des écoles privées.

Quelques éléments concrets de mise en œuvre de ces réformes sont proposés :

- la distribution d'un livre par élève et par discipline
- la création de bibliothèques dans toutes les écoles primaires du pays
- la réduction du taux de redoublement à 5% (15,5% en 2012)
- un ratio maître-élève à 1 : 40 maximum partout dans le pays
- des évaluations nationales d'acquis scolaire aux degrés 3 et 5
- une formation certifiée de trois mois pour les directeurs d'école (management humain et financier)
- l'équipement de six cents écoles avec un service de santé
- la rénovation prioritaire des écoles rurales, notamment l'installation de toilettes et de points d'eau en tenant compte des besoins spécifiques des filles
- la construction de nouvelles écoles dans des lieux minimisant le trajet d'élève le plus long à 5km

L'IDEA calculé mettait en évidence deux manquements au Swaziland : les investissements insuffisants et la malnutrition. L'indice a régressé entre les deux périodes de calcul. En ce qui concerne la qualité, le

¹⁸⁸ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/swaziland/presentation-du-swaziland/>

¹⁸⁹ *Schools as Centre of Care and Support (SCCS)*

Swaziland est le pays qui avait le moins d'élèves en dessous du MRC pour la langue d'enseignement en 2007, avec seulement 3,62% (11,7% pour les mathématiques). Par contre, le taux de survie était de 71,7% : ceci pourrait signaler que les élèves les plus faibles quittent le système scolaire avant d'arriver au degré 6 et que seuls restent ceux qui réussissent. La discrimination pourrait donc être peu visible, dans la mesure où la question de l'inégalité à l'école réside dans l'accès, puis la survie, même si le pays a fait des progrès de ce point de vue durant la période Dakar (taux de survie au degré 6 de 58,5% en 2000). La qualité de l'enseignement n'est pas en jeu. Le financement entre les vagues a augmenté de 83,1%, passant de 399 à 731 \$ PPA constant, mais pour un gain calculé de 9,3% au niveau de la scolarisation et de 13,1% de gain au niveau des élèves alphabétisés. Si cette somme supplémentaire sert réellement à rendre l'école plus sûre et plus saine, que la dimension de la prévention concernant le VIH/SIDA et la santé globale des enfants (distribution de médicaments et de repas, école inclusive) en bénéficient, alors les propositions de 2011 ont du sens. Mais, comme dit plus haut, la réelle mise en œuvre de l'*EDSEC 2011* (et si oui, avec quelles priorités ?) n'est pas une certitude, compte tenu de contexte politique particulier du Swaziland. Ainsi, la question de la discrimination subtile des marginalisés pourrait rester invisible encore longtemps.

Tanzanie

En 2001, le pays produit son *Education and training sector development program (ETSDP) : Primary Education Development Programme (PEDP I) 2002-2006*, puis en 2006 le *Primary Education Development Programme II (PEDP II) 2007-2011*. En introduction de ce deuxième document, la Ministre de l'Éducation reconnaît que les progrès ont été impressionnants en cinq ans et avertit que cela pourrait mener à une forme de suffisance¹⁹⁰ (introduction p. i). Nous pourrions effectivement nous attendre à un document prudent, au vu des progrès effectués dès le début de l'ère Dakar. Mais au contraire, il est ambitieux et très pragmatique. Sa présentation est structurée et logique.

Les finalités de l'éducation sont portées par des valeurs universelles. Il est fait référence à des textes-cadre pour affirmer le droit de tous les enfants à l'éducation : la Convention des Droits de l'Enfant, la Déclaration de Salamanque, le *National Strategy for Growth and Reduction of Poverty*. Cet ancrage permet d'affirmer la nécessité de continuer à supprimer tous les frais directs pour l'école primaire, à engager toutes les possibilités pour communiquer son caractère obligatoire (campagnes d'information publique par les médias) à sensibiliser la population à la nécessité de scolariser les élèves non conventionnels (orphelins, OVC, enfants des rues, victimes du travail des enfants, les filles, les enfants porteurs de handicap sensoriels et de handicaps psychomoteurs, les pauvres, les nomades, les chasseurs-cueilleurs, les enfants aux conditions de vie difficiles, les enfants éloignés des centres

¹⁹⁰ *Such achievements can sometimes lead to complacency.*

scolaires). Le principe de l'inclusion est ici compris dans le sens de la *Déclaration de Salamanque* (1994), il est d'ailleurs très bien expliqué : l'école doit accueillir tous les élèves, un enseignant spécialisé par école intervenant directement dans les classes, les enseignants réguliers des écoles pré-primaires étant formés à identifier les éventuels problèmes. Chaque communauté a une responsabilité dans la prise en charge de ces élèves, un code de conduite précisant le rôle de chacun devant toutefois être établi. Les infrastructures devraient être adaptées pour les enfants porteurs de problèmes sensori-moteurs. Le pays visait, pour 2010, l'inclusion de 20% d'élèves supplémentaires des catégories précitées. Consécutivement, la collaboration est essentielle dans cette vision de l'école. Aussi, les communautés, les communautés religieuses, les ONG, les fondations, la société civile sont considérés comme des partenaires pouvant apporter leur savoir, leur expérience, leurs observations, leurs critiques et participer activement à la réalisation de l'EPT. Il n'y a pas de hiérarchie, pas de partenariat formalisé, mais un engagement mutuel. D'ailleurs, la rédaction des *PEDP* ou la révision du *curriculum* sont issus de processus participatifs. Le concept de décentralisation n'apparaît d'ailleurs pas, il semble en effet que la gestion du système éducatif privilégie la responsabilisation locale, par le biais de Comités d'Ecole (*school committees*) qui s'engagent aussi bien dans la construction des écoles, dans la fixation des objectifs de développement de l'école et leur évaluation. Il était également prévu de mettre en place un processus permettant aux utilisateurs de donner leur avis sur la mise en place du nouveau *curriculum*. Etant donné que le financement et les ressources humaines font aussi partie des prérogatives des Comités d'Ecole, la traduction en Kiswahili¹⁹¹ des manuels de gestion financière et de demandes de fonds était planifiée, tout comme la distribution à toutes les écoles et Comités. Les gestionnaires de fonds dédiés à l'école devaient accepter de tenir des comptes, d'effectuer des rapports et de se soumettre aux audits. Enfin, le pilotage passait aussi par la nécessité de fournir de l'information, *via* les indicateurs de la base de données EMIS, la formation continue des membres des Comités étant financée à hauteur de 500 \$ par école.

La construction et l'équipement d'écoles est fondamentale pour continuer à progresser vers la réalisation de l'EPT et là aussi, les communautés doivent s'engager au côté du gouvernement : construction, réhabilitation (3% par année) ou achèvement d'écoles en cours, y compris en ce qui concerne les points d'eau potable, des gouttières et citernes pour la récupération d'eau de pluie et les toilettes, largement détaillés comme nécessaires pour répondre aux besoins de sécurité et de santé des enfants (toilettes séparées filles à un ratio de 1 : 20 avec un dispositif permettant d'incinérer ou de jeter les bandes hygiéniques / garçons à un ratio de 1 : 25). Les classes devaient avoir une taille permettant de réduire le ratio maître-élèves à 1 : 40 (1 : 52 en 2007, 1 : 45,6 en 2012) et le double flux devait avoir disparu des zones urbaines en 2010. Une enquête interne de 2004 avait montré que 50% des élèves ne

¹⁹¹ Langue vernaculaire en Tanzanie, mais aussi langue véhiculaire en ASS.

disposaient pas de pupitre. L'équipement en chaises et bureaux était donc une priorité, de même que l'approvisionnement en livres qui restait insuffisant (un livre pour trois élèves en moyenne en 2005, un livre par élève visé pour 2010, le document précisant en passant que les élèves doivent être éduqués à prendre soin de ce qui leur est mis à disposition). 3% des équipements seraient renouvelés chaque année pour garantir un cadre d'apprentissage attractif et le fonds alloué par école pour l'équipement serait calculé par élève scolarisé (ce montant double lorsqu'il s'agit d'un élève à BEP). Le temps minimal d'enseignement était fixé à 20h par semaine, au minimum 85% des élèves devaient être présents en classe chaque jour et 75% des enfants devaient réussir l'examen permettant le passage au niveau CITE 2 d'ici 2010.

Le recrutement toujours important des enseignants (pour cause de décès dû au SIDA, retraite, mais aussi pour atteindre le ratio de 1 : 40) imposait le renoncement à de longues procédures d'engagement pour entrer en formation initiale. La sélection des candidats devait se faire parmi les élèves ayant obtenu un certificat d'études secondaires. Le placement rapide sur le terrain, après deux ans de formation, avec un complément de formation en cours d'emploi, était possible. Le *curriculum* de la formation initiale devait encore être adapté au nouveau *curriculum* du niveau CITE 1. Le collège de formation des enseignants devait également gagner en qualité, notamment au niveau des supports d'apprentissage. Au niveau du *curriculum*, les sciences de l'environnement, le développement durable, les nouvelles méthodes d'enseignement (centrée sur l'apprentissage, par la recherche, la résolution de problèmes, le développement de l'esprit critique, des travaux pratiques de mise en lien des concepts théoriques avec la vie courante) faisaient leur apparition. Le document insiste sur la progression possible des compétences des enseignants, la possibilité pour eux de se perfectionner (*up-grading teacher's qualifications*), voire de gravir des échelons (tuteur, inspecteur, superviseur). Le recrutement d'enseignantes en plus grand nombre pour les zones rurales, la construction de logements de fonction (50% des nouveaux enseignants sont concernés) et des primes sur le salaire pour ceux travaillant dans des régions isolées ou difficiles en termes de gestion de l'enseignement étaient prévus. Les jeunes enseignants formés en emploi seraient supervisés dans leur pratique par les inspecteurs qui joueraient un rôle de formateur et qui devraient aussi voir leur nombre augmenter rapidement, hommes et femmes. Ils auraient la responsabilité d'évaluer les enseignants, dans le respect des indicateurs prévus et des règles de bienséance, notamment en regard du sexe féminin. Des séminaires de rencontre enseignants-inspecteurs sur les week-ends seraient organisés. Les inspecteurs pourraient également recevoir des primes en cas de redéploiement dans des zones difficiles ou en début de carrière et seraient aussi concernés par la formation continue.

La question du sexe n'est pas seulement déclinée au niveau de l'accès, de la réussite, ou encore de l'engagement d'enseignantes. Dans tous les domaines, on peut voir le souci de ne pas négliger cet

aspect, notamment dans le cas des examens de collège des professeurs, qui doit garantir « *un environnement sûr et sécurisé durant tout le processus d'examen*¹⁹² » (p. 28), mais aussi dans les livres et le matériel d'enseignement, « *manuels d'enseignement et d'apprentissage respectueux du sexe [féminin]* »¹⁹³ (p. 30), dans la rédaction des lois, des programmes et des budgets.

Enfin, le problème de la gestion du VIH/SIDA à l'école est relié à la protection de l'enfance de la part des adultes qui assurent la sécurité, la non-violence et l'intégrité vis-à-vis des personnes touchées. Des programmes d'éducation à la problématique du VIH/SIDA et du SIDA (vivre avec, mais aussi prendre soin et aider les malades, aborder le sujet avec délicatesse), au respect de l'environnement, au savoir-vivre étaient prévus aux niveaux CITE 1 et 2, ainsi que dans le cursus de formation des enseignants.

Nous l'avons vu, la Tanzanie a progressé au niveau qualitatif entre les deux vagues, plus qu'au niveau quantitatif. Le problème de la mise à disposition de livres est bien soulevé dans ce document et la moindre réussite des filles (sous-représentées dans les meilleurs élèves et légèrement surreprésentées chez les plus faibles) trouve ici des réponses. Nous avons également vu que la marginalisation était en diminution entre les vagues, aussi bien pour les élèves pauvres que pour les filles. Le seul réel problème que nous avons ciblé était la rétention, puisque le taux de survie au degré 6 était de 74% en 2007 (mais déjà de 81,4% en 2009). De plus, le coût par élève alphabétisé était modeste, il avait diminué entre les vagues, tandis que 67% d'élèves étaient scolarisés pour un gain probable de 79% d'enfants alphabétisés. De plus, le MRC en langue a augmenté entre les deux vagues et 93% des élèves restés dans le système semblent avoir les compétences minimales en littératie. Ainsi, la conception inclusive de l'école et la volonté explicite de prendre en charge les élèves habituellement exclus montrent que la marginalisation peut être évitée en considérant l'école comme un lieu de développement cognitif et social pour chacun. Il semble ici que les valeurs fondant les décisions politiques montrent des effets de progression évidents dans l'atteinte des objectifs d'EPT, dans son sens le plus large, et non seulement d'EPU.

Tchad

Le PAN de ce pays date de septembre 2002. Toutefois, il en existe une version révisée, datée d'août 2004. Elle suit l'introduction, en décembre 2003, du *Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad* et le *Programme d'Appui à l'Enseignement Bilingue*¹⁹⁴. Étant donné que les deux vagues de test PASEC concernant ce pays datent de 2004 et 2010, nous avons choisi d'analyser le PAN révisé.

¹⁹² *secure and safe environment in the whole process of examination.*

¹⁹³ *teaching and learning materials are gender sensitive.*

¹⁹⁴ « soutenu par la Banque Islamique de Développement » (*Plan d'Action nationale de l'Éducation pour Tous à l'An 2015* 2004, p. 7).

Le premier adjectif qui nous vient à l'esprit après lecture du PAN tchadien est « pragmatique ». Les analyses d'éléments concrets montrent qu'en 2004 tout restait à faire pour ce pays qui est le plus faible du groupe des quatorze pays analysés, tant du point de vue de l'IDEA que de l'IDEB. Le problème des chances d'accès se posait en premier lieu, bien que la question des chances de réussite soit également préoccupante. Toutefois, c'est aussi le pays qui, selon nos calculs, a fait le plus de progrès entre les deux vagues, avec des chiffres très éloquentes :

- 59,8% d'élèves ont été scolarisés en plus
- le coût unitaire plutôt bas (310 \$ PPA constant pour la 2^e vague) a légèrement diminué
- la proportion d'élèves obtenant le MRC en langue d'enseignement a doublé (22,01 à 45,3 %)
- le nombre d'enfants alphabétisés en fin du cycle primaire a augmenté de 228,8%

Le PAN de 2004 montre que le pays s'était fixé des objectifs de base très concrets et limités en nombre. Les grandes lignes émergeant de ce document sont l'équipement, la formation des enseignants, la lutte contre la marginalisation (avec un accent important sur les filles et les enfants de communautés nomades) et le pilotage au niveau régional. Les finalités visent « une éducation de base de qualité, gratuite, souple et accessible d'ici 2015 afin de créer les conditions permettant aux populations de jouer effectivement leur rôle de moteur dans le processus de développement socio-économique du pays » (p.9) et afin « d'assurer l'épanouissement et le bien-être de la jeunesse » (p.33). L'éducation physique et artistique sont brièvement abordées. Les valeurs défendues sont explicites: une école laïque (qui doit composer avec les écoles coraniques existant sur le territoire), l'égalité des sexes, la lutte contre la marginalisation en combattant « les préjugés et les comportements nuisibles à la cohésion sociale et nationale par la promotion d'une culture de la tolérance et de respect de l'autre » (p.34). Le pays s'inquiète de la « culture de la violence qui prévaut dans le pays et qui n'épargne pas les milieux scolaires » (p. 49). Ainsi, il ajoute aux objectifs d'EPT « les valeurs universelles, à savoir : l'éducation à la Culture de la Paix et à la citoyenneté, à la non-violence, aux Droits de l'Homme et à la Démocratie » (p. 49), thèmes que reprend la *Déclaration d'Incheon*.

La lutte contre l'analphabétisme du pays concerne tout le monde. Aussi, deux programmes d'alphabétisation des adultes étaient proposés, avec formation ou recyclage de 2'500 formateurs supplémentaires aux 5'000 bénévoles en fonction, qui seraient désormais rémunérés. La fourniture d'un million de livrets de lecture, d'écriture et de calcul, ainsi que la mise à disposition de véhicules pour les conseillers et inspecteurs, formés également aux tâches de supervision était prévue. Selon l'ISU, le taux d'alphabétisation des adultes était de 35,4% contre 47,9% pour les jeunes en 2011. Le PAN de 2004 annonçait trois quart de la population analphabète en 2000-2001 (p. 8). Il semble donc que les décisions prises au niveau politique aient eu un impact sur le terrain, même si l'objectif d'alphabétisation universelle est loin d'être atteint dans ce pays.

Les lignes directrices concernant l'école primaire comportent quelques décisions non assorties de mesures concrètes pour leur mise en application : la décentralisation du pilotage (il faut la renforcer, mais on ne dit pas concrètement ce qui sera entrepris pour y parvenir), le taux d'encadrement de la petite enfance devrait passer de 2,4% à 50% en 10 ans (là non plus, pas d'éléments concrets sur la mise en œuvre), le soutien attendu du secteur privé dans l'effort d'alphabétisation, la visée de scolarisation d'un « maximum possible des enfants handicapés ou défavorisés » soit par l'intégration (à noter que le pays ne parle pas d'école inclusive mais intégrative), soit par la création d' « écoles spécialisées pour les cas des déficients » (p.47). Toutefois, on ne trouve pas trace de mise en route concrète de ces objectifs, ni dans la formation du personnel, ni dans l'équipement, car le pays avoue qu' « Il faudra pour cela une mobilisation des parents, des partenaires en développement et des organisations caritatives pour le financement de ces actions » (p.47). Certaines autres décisions sont plus précises dans leur mise en application possible :

- le choix du bilinguisme avec introduction des deux langues officielles (français et arabe) dans le nouveau *curriculum*, ainsi que l'enseignement dans les langues nationales aux degrés 1 et 2 du niveau CITE 1
- la démocratisation de l'accès à l'école primaire par « des mesures incitatives en faveur des mères et des familles démunies, la promotion de l'éducation des filles [...], l'éducation des groupes à risque : les nomades et les enfants nécessitant une protection spéciale, l'élimination des disparités régionales (p.10)
- la promotion automatique pour lutter contre le taux élevé de redoublement (23% en 2012 contre 27,5% en 2000-2001, le problème est toujours bien présent) et la gratuité effective
- L'augmentation de la capacité de rétention du système éducatif : le PAN 2004 annonçait un taux de survie au degré 6 de 40,8% en 2000-2001 et l'ISU le chiffre à 36,5% pour 2009-2010
- un financement correspondant aux *minima* fixés par les instances internationales (c'est le cas en 2012)
- la formation des enseignants (56% non-formés en 1999-2000 selon le PAN 2004) et des inspecteurs (moins de la moitié d'entre eux étaient formés alors)
- la refonte du *curriculum* de formation des enseignants, incluant le bilinguisme, les langues nationales, la prévention du VIH/SIDA, l'éducation à la vie familiale, la résolution pacifique des conflits, le respect de l'environnement et l'évaluation des apprentissages

Parfois, les pistes de mise en œuvre visent trop loin en termes de résultats attendus pour 2015: alphabétisation de 500'000 adultes, 100% des enfants scolarisés au niveau CITE 1 (mais on ne sait pas s'il s'agit du TBS ou du TNS), scolarisation au degré 6 de 70% et scolarisation au niveau CITE 2 de 30% des enfants, décentralisation (tout était à faire, tant au niveau législatif qu'administratif), la construction d'espaces verts autour des écoles, l'adaptation des programmes aux élèves à BEP (mais on ne proposait rien au niveau de la formation des enseignants le permettant), un soutien de l'Etat au

développement des écoles privées, notamment en termes de matériel didactique et de formation de 20'000 maîtres communautaires rémunérés par l'Etat.

Des propositions plus réalistes étaient toutefois proposées : ratio maître-élève à 1 : 52 en 2015 (il était de 1 : 66 en 2004 et de 1 : 61,3 en 2012), le système à double flux (milieu urbain) et classes multigrades (milieu rural) devait être maintenu là où on ne pouvait pas faire autrement, « la demande d'éducation ne pouvant être entièrement satisfaite à brève échéance » (p.44). La lutte pour l'égalité des sexes passait par l'édition de dépliants, affiches, mais aussi production d'émissions radiophoniques, l'organisation de meetings, la construction de crèches pour libérer les filles aînées de la garde de leurs frères et sœurs plus petits, des allocations financières permettant de dispenser les filles de certains travaux domestiques, la construction de points d'eau dans les villages pour libérer les femmes de cette corvée, la gratuité des manuels et des fournitures scolaires. Au niveau légal, le PAN de 2004 prévoyait l'élévation de l'âge de mariage pour répondre à la *Convention relative aux Droits de l'Enfant*¹⁹⁵. En ce qui concerne le pilotage, le Tchad faisait référence au PASEC ainsi qu'au programme MLA pour renforcer la dimension d'évaluation des acquis scolaires et annonçait la réhabilitation de cent dix-neuf inspections et la formation de quarante inspecteurs, cent conseillers pédagogiques et quatre mille directeurs d'école. La formation des enseignants nécessite la réhabilitation de sept écoles normales et leur extension par la construction de quarante-huit nouvelles classes. Le nouveau *curriculum* serait assorti de guides pour l'utilisation des manuels existants et l'élaboration de nouveaux manuels en français et en arabe. La formation continue comprendrait quarante-six centres, dont quarante et un devaient être construits, en mettant l'accent sur la formation des enseignantes. En ce qui concerne l'équipement, la liste était longue : construction de dix-huit centres d'éducation féminine (CEF, enseignement axé sur la vie en famille) pour porter leur nombre à quarante, la réhabilitation de structures scolaires existantes par la construction de sanitaires, de points d'eau, de bureaux pour l'administration et de magasins pour le stockage du matériel scolaire, la construction de cantines scolaires pour l'amélioration de la nutrition des enfants, mais prioritairement « dans les zones à déficit alimentaire chronique » (p.44). Chaque élève recevra un livre de lecture, de calcul et de sciences et dix mille mallettes pédagogiques (cantine métallique comportant dictionnaire et manuels ainsi que matériel de démonstration), six millions de manuels et cinq cents mille jeux seront distribués aux écoles nécessiteuses. Enfin, le secteur non-formel devait absorber quinze mille enfants déscolarisés, de 10 à 14 ans.

Il paraît évident que le Tchad a encore un énorme chemin à parcourir pour réussir à répondre aux objectifs d'EPT et que certains objectifs chiffrés étaient peu réalistes en 2004. Toutefois, tenant compte du fait que (OCDE 2015a):

¹⁹⁵ Ordonnance contre le mariage des mineurs adoptée le 12 mars 2015

- le pays vit un contexte géopolitique particulier, l’amenant à gérer non seulement les violences internes, mais à assister de tous côtés à des conflits générant l’accueil de réfugiés : Soudan, Lybie, Nigéria, RCA. En 2014, le pays est classé par le Haut-Commissariat aux Réfugiés (HCR) au deuxième rang des pays africains accueillant le plus de réfugiés (3.4% de sa population)
- l’économie du pays repose sur l’agriculture et l’exploitation du pétrole, soit deux domaines soumis à des fluctuations de revenus importantes, selon le climat ou le cours de la bourse

Les choix politiques de 2004 étaient donc raisonnables et la progression, entre 2004 et 2010, du nombre d’élèves alphabétisés par rapport au volume de scolarisation, montre que le processus d’EPT pour ce pays est en cours de réalisation, même si le chemin de la réussite prendra encore de nombreuses années.

Zambie

Nous avons précédemment mis en évidence une forme d’érosion de la qualité du système éducatif zambien durant la période Dakar, alors qu’il présentait de bonnes dispositions vers une progression de l’EPT durant la décennie Jomtien. Pour rappel, l’accès à l’école primaire est quasiment garanti à 100%, trois-quarts des élèves restent scolarisés jusqu’en fin du primaire et le taux de redoublement est assez faible (5,3% en 2012). Ces chiffres globaux ne sont malheureusement pas assortis de résultats qualitatifs, puisqu’un peu plus du tiers des élèves obtient le MRC en langue d’enseignement lors de la deuxième vague du SACMEQ.

Au moment de rédiger son *Strategic Plan 2003-2007*, le Ministère de l’Education avait connaissance de ses résultats au SACMEQ II. Il les convoquait d’ailleurs: « Le résultat des apprentissages reste à un niveau faible, les scores moyens en anglais et mathématiques au degré 5 sont respectivement de 33 et 34 points sur cent ». ¹⁹⁶(*Strategic Plan 2003-2007* p.23, traduction de l’auteur). De plus, la population d’élèves a plutôt eu tendance à s’appauvrir entre les deux vagues de test. Si ce sont les plus pauvres qui ont grossi les rangs des élèves scolarisés, le coût unitaire par élève alphabétisé aurait logiquement dû augmenter, dans la mesure où cette catégorie d’élèves aurait pu bénéficier d’incitations diverses, en compensation du coût d’opportunité que représente la fréquentation de l’école (voir par exemple les décisions en faveur des filles au Tchad).

A la lecture de ce plan stratégique, on apprend très peu de choses concernant l’école primaire et ce qui est prévu pour l’améliorer. Paradoxalement, les choix concernant les dépenses éducatives dévolues au cycle primaire étaient uniquement orientées sur :

¹⁹⁶ Learning achievement remains at low levels, mean scores in English and Maths in Grade 5 at 33% and 34% respectively.

- l'augmentation de la taille des classes (ratio maître-élève annoncé de 1 : 36,2 dans le document), le renforcement du système à double flux *for lower Grades* (il est même fait mention de triple flux), même si d'ici 2015, ce système était annoncé comme provisoire. Ce choix était dicté par l'impossibilité de former rapidement 25'000 enseignants
- le redéploiement de presque la moitié des enseignants formés (43,3%) en leur donnant une allocation pour classe nombreuse afin d'éviter les tailles des classes à un degré comportant de 52 à 64 élèves
- des offres complémentaires incitatives pour les enseignants telles que logements de fonction, primes pour travail en zone rurale, système de promotion de carrière

Si, sur le papier, le système à double flux réduit effectivement le ratio à 1 : 45, ce chiffre ne traduit pas l'impact inévitable de cette mesure sur le temps effectif d'enseignement/d'apprentissage, réduit par deux. Paradoxalement, le temps scolaire est pourtant un paramètre que la Zambie prenait en compte, puisqu'elle souhaitait que les conseils régionaux fassent concorder le calendrier scolaire avec les travaux agricoles saisonniers. L'option du double flux, nécessaire pour rationaliser les coûts, aurait pu trouver sa place au secondaire, comme cela est envisagé en Ouganda ou en Namibie. Mais réserver cette solution aux premiers degrés peut s'avérer contre-productif en ce qui concerne l'alphabétisation. Cette décision ne semble pas avoir été prise dans l'optique de régler le problème fondamental du faible taux d'élèves alphabétisés à l'école, mais visait plutôt à ne pas augmenter les coûts de fonctionnement du système éducatif, alors que la Zambie n'avait pas atteint le seuil minimal requis. Même si le Ministère affirmait qu'il avait « un ambitieux programme pour éliminer complètement le système à double flux d'ici 2015¹⁹⁷ » (*Strategic Plan 2003-2007*, p.25), il est légitime de se questionner sur une décision transitoire qui ne saurait avoir été sans effet sur la qualité globale de l'éducation. Accentuant le paradoxe, le texte annonçait un programme de formation des maîtres qui produirait plus de personnes formées que de places à repourvoir, eu égard au système à double flux mis en place. Ceci signifierait qu'entre 2003 et 2006, 1'500 et 2'100 enseignants sont sortis chaque année de formation et n'ont pas trouvé d'emploi dans l'enseignement public.

Au niveau du financement, si le pays dépense effectivement plus de 50% de ressources de l'éducation pour le cycle primaire, nous savons aussi qu'en 2008, 1,35% du PIB seulement était dévolu à l'éducation, le taux le plus faible des pays de l'ASS¹⁹⁸. Pourtant, la Zambie affichait en 2003 la volonté de mettre en place une évaluation nationale des acquis scolaires en fin de cycle primaire et des ambitions de pilotage par les résultats. Pour ce faire, tout en avouant sa préoccupation au sujet de l'Administration du système et les salaires qui avaient toujours absorbé une grande part du budget de l'éducation, le document annonçait que la restructuration du Ministère de l'Education augmenterait encore son poids sur le budget (+5,9%). La décentralisation de celui-ci était en effet l'un des axes

¹⁹⁷ has an ambitious programme of eliminating the double shifting vice completely by 2015.

¹⁹⁸ avec celui de la République de Centrafrique

prioritaires du plan de développement, dans une perspective de forte hiérarchisation, avec de multiples intervenants dont les grandes lignes du cahier des charges étaient largement détaillées. Parallèlement, la gestion des fonds et du pilotage serait supervisée par le Ministère, via un EMIS développé localement et nommé IFMIS : *Integrated Financial Management Information System*. Notons que cette décentralisation amène des propositions que nous n'avons pas trouvées dans d'autres plans :

- laisser aux conseils locaux la possibilité de choisir le contenu des programmes et réaliser leurs propres ouvrages didactiques
- développer des programmes radio comme moyen de toucher les élèves non scolarisés

Notre analyse de la marginalisation avait pointé la dimension discriminatoire de l'école en Zambie, avec une plus grande probabilité de quitter l'école analphabète pour un enfant pauvre ou indigent, ne parlant pas la langue d'enseignement, n'ayant pas d'aide à domicile, plus souvent pour les filles que pour les garçons. De plus, le tableau 74 avait mis en évidence un taux important d'enfants et de jeunes orphelins, ainsi qu'un taux de prévalence du VIH/SIDA de 12,8%. Le document analysé met effectivement l'accent sur la scolarisation des filles et des élèves porteurs du VIH/SIDA, les enfants OVC, prévoyant des bourses pour les besoins fondamentaux (vêtements, soins, nourriture) ainsi que la formation d'enseignants spécialisés. Les écoles accueillant des enfants à BEP se verraient octroyer des fonds et du matériel spécifiques.

L'ambivalence est le sentiment que nous avons ressenti à la lecture du plan stratégique de la Zambie. La question qui en résulte est celle-ci : quelle est la pertinence de réformer l'administration, de la renforcer au niveau régional et local (il n'est pas fait mention d'appui sur les communautés, voire les enseignants, pour le pilotage local et ce, même s'il est activement demandé aux communautés et au secteur privé de s'investir pour la promotion de l'éducation), de former un nombre important de cadres, quand de toute évidence il y a à se questionner sur la qualité de l'enseignement dispensé, notamment par rapport au temps scolaire ? Le choix de rentabiliser l'éducation en remplissant les classes par un système à double, voire triple flux, tout en formant des professeurs qui n'auront pas de travail à la sortie de leurs études nous a paru particulièrement déroutant. Il pourrait avoir eu l'effet pervers de faire refluer certains élèves vers le privé (le privé étant présenté comme une alternative bienvenue) car, comme le précise l'UNESCO « les familles aisées et les familles de la classe moyenne vivant dans les zones urbanisées sont conscientes de cette tendance [au surpeuplement des classes et au nombre insuffisant d'enseignants] et optent graduellement pour l'enseignement privé plutôt que l'enseignement public » (UNESCO-ISU 2011, p.4), avec le risque que l'on connaît du reflux également des meilleurs enseignants vers le privé, offrant des meilleures conditions de travail. Comme le précise le rapport de suivi de 2014, à partir d'un document préparé par Altinok,

D'après une étude du SACMEQ, en Afrique du Sud, les enseignants ayant une meilleure connaissance de la matière en mathématiques et en lecture étaient plus couramment déployés vers les écoles urbaines et ayant plus de ressources. [...] Par contraste, la connaissance de la matière chez les enseignants faisant cours à des élèves du quartile le plus pauvre était la pire de la région (p. 250).

Comme pour les pays précédents, le nombre d'élèves scolarisés a augmenté plus vite, entre deux vagues de test, que le nombre d'élèves alphabétisés. La question de la qualité de l'enseignement est donc cruciale. Cette question de l'alphabétisation durable se pose d'autant plus que le pays fait de l'extension de sa scolarité de base au niveau CITE 2 une priorité politique et la décline dans le chapitre consacré à l'école secondaire. Or, le niveau CITE 1 durait jusque-là sept ans, contre deux pour le niveau CITE 2. Mais à quoi cela sert-il d'investir dans les niveaux ultérieurs, si l'école primaire ne remplit pas sa mission d'éducation de base ? Voici une question à laquelle le plan stratégique n'apporte pas de réponse. Pourtant, en regard de l'orientation socio-économique du pays, ce questionnement fait sens. Comme le rappelle l'OCDE « L'agriculture reste le secteur le plus important d'un point de vue socio-économique: elle représente 60% des emplois chez les 4,9 millions de personnes qui ont un emploi informel et 8% chez celles qui ont un emploi formel » (OCDE 2014b, p. 4). Or, Mingat le présentait « Si l'enseignement supérieur et l'enseignement technique sont évidemment importants pour le secteur moderne, c'est l'enseignement primaire qui constitue l'investissement « à tout faire » de référence pour le secteur traditionnel. » (Mingat 2002, p.16). Il se place, de ce point de vue et par le temps, en contradiction avec la vision post-2015 qui fait de l'extension de l'éducation de base au niveau CITE 2 une priorité. En 2013, la Zambie est par ailleurs revenue sur cette décision de cycle de base à neuf années, pour séparer les écoles primaire et secondaire, la poursuite au-delà du degré 7 ne concernant qu'à peine un quart des élèves et ne montrant pas de progression (OCDE 2014b).

Face au financement en diminution, et bien que le pays soit conscient de la marginalisation possible de certains enfants, la question de l'EPT en Zambie laisse une impression de découplage entre la politique éducative et les besoins sur le terrain durant la période Dakar, que malheureusement nos calculs montrent également : la proportion d'élèves scolarisés progresse plus vite que la proportion d'élèves alphabétisés pour un coût en diminution et l'exposition à la marginalisation la plus forte parmi les quatorze pays analysés.

3.4.3. LES DÉCLINAISONS POSSIBLES DE L'INCITATION

En compilant les données récoltées suite à l'analyse du référentiel sectoriel¹⁹⁹ nous avons constaté que certaines catégories d'élèves y étaient plus citées que d'autres et que les réponses spécifiques de certains pays, particulièrement touchés par l'une ou l'autre, n'étaient pas toujours au rendez-vous des décisions politiques. Ce n'est heureusement pas le cas pour les victimes du VIH/SIDA. L'impact du virus

¹⁹⁹ Annexe Y : grille d'analyse complète

sur la fréquentation de l'école et sur l'absentéisme des enseignants est un enjeu crucial de la qualité de l'éducation en ASS. Nous avons donc regroupé les informations collectées à ce sujet lors de l'analyse (tableau 76).

Dimension	Déclinaison	SWA	BOT	LES	NAM	ZAM	MAL	MOZ	UGA	TAN	CAM	TCD
<i>Taux de prévalence 15-49 ans en 2012</i>		27,7	25,6	23,4	16,4	12,8	10,9	10,9	7,2	5,7	4,9	2,8
Politique générale	campagnes d'information nationale		x	x		x	x	x	x	x	x	
	introduction de la prévention / information VIH/SIDA à l'école	x	x	x	x	x	x		x		x	x
	les enseignants et directeurs doivent être formés à l'entretien de conseil sur ce thème		x	x	x	x	x			x		
	enquêtes de suivi du virus dans les écoles		x	x								
	le VIH/SIDA est une composante permanente de la vie scolaire	x	x	x		x		x	x	x		
	plan de recrutement d'enseignants pour pallier les absences et décès dus au virus		x			x						
	thème VIH/SIDA inclus au <i>curriculum</i>	x	x	x	x	x	x		x		x	x
	programme de prévention et poursuite des abus sexuels	x							x			
Incitation à la fréquentation	accent mis sur les enfants touchés par le VIH/SIDA	x		x		x	x	x			x	
Incitation à l'enseignement	programmes d'aide (remplacement, soutien, médication) pour les enseignants touchés par le SIDA	x	x	x	x	x						

Tableau 76 : Déclinaisons des prises en charge de la question du VIH/SIDA à l'école primaire dans 11 pays de l'ASS

Les pays les plus engagés, à la fois pour lutter et vivre avec le VIH/SIDA dans le cadre de l'école, sont aussi ceux qui ont un fort taux de prévalence. Le Botswana, le Lesotho et la Zambie en font clairement une priorité de leur politique éducative à l'école primaire, tant au niveau des élèves qu'au niveau du personnel éducatif. Enquêtes de suivi, formation des enseignants à l'entretien de conseil, développement du thème dans le *curriculum*, toutes les dimensions sont investies. La Namibie n'est pas aussi impliquée sur ce sujet, mais en revanche, la question du soutien de l'offre éducative en zone rurale, ainsi que la prévision d'une équipe de remplaçants pouvant intervenir rapidement en cas de maladie ou de décès d'un enseignant semble montrer que le problème du VIH/SIDA est appréhendé de manière moins directe, mais évidemment pas occulté. Le Swaziland propose également moins de pistes concrètes, mais il est important de préciser que dans son plan sectoriel, il inclut en revanche la prévention et la poursuite des abus sexuels, y compris dans le cadre de l'école. Un seul autre pays aborde cette dimension également : le Mozambique. C'est d'autant plus important pour ce pays qui

présente le plus fort taux de fertilité des femmes de 15-19 ans (15,3 naissances pour 100 jeunes filles) de notre groupe.

La question des abus est directement liée à la propagation du virus VIH/SIDA. D'autre part, seuls trois pays ont un taux de fertilité des jeunes femmes bas : Maurice (2,9) et le Botswana (3,9). Tous les autres se situent entre 8 et 15,4. La question des grossesses prématurées (ciblée uniquement par le programme du Botswana) est donc une dimension qui a également sa place au niveau de l'éducation primaire, puisque nous savons qu'une grande partie des filles quitte l'école en fin de ce niveau. Ainsi, en ce qui concerne l'inclusion des élèves porteurs du VIH/SIDA, les pays les plus touchés avaient, durant la période Dakar, pris les devants pour garantir leur scolarisation. Du côté des enseignants, le Malawi et le Mozambique n'avaient en revanche pas prévu de dispositif en cas d'absence due à la maladie. Cette dimension est pourtant essentielle pour garantir la continuité des apprentissages, puisqu'elle joue directement sur le temps effectif d'enseignement.

Une deuxième question cruciale liée à la marginalisation concerne l'offre scolaire en zones rurales²⁰⁰. Là également, nous avons pu trouver des informations sur les orientations politiques générales et les dimensions incitatives relatives à la fréquentation de l'école et à l'enseignement. La Namibie est le pays qui avait prévu de déployer le plus de moyens pour toucher les enfants de ces zones, y compris en proposant le redéploiement des enseignants en fonction des besoins du terrain et des programmes de formation à distance (le Malawi et le Botswana prévoyaient aussi cette offre). Pourtant, sa population vit à 56% en zone rurale, et les pauvres représentent 22,6% de la population. En revanche, nous savons que le développement économique lié aux secteurs secondaire et tertiaire tient à l'écart les zones rurales, puisqu'il se développe le long de la voie principale des chemins de fer, liée à l'exploitation du cuivre. Avec un profil assez proche sur la question de la marginalisation des élèves de zone rurale, l'Ouganda et la Zambie avaient également prévu des mesures adéquates similaires pour répondre à ce problème :

- appliquer le principe de subsidiarité, tel que défini par Altinok (2005) : le Cameroun, le Lesotho et le Mozambique l'ont également prévu
- redéployer les enseignants selon les besoins locaux : le Burkina Faso et le Cameroun ont aussi fait ce choix
- octroyer une prime pour la pénibilité du travail : le Malawi et la Tanzanie ont aussi adopté cette mesure

Le tableau 74 montrait une présence importante d'enfants et de jeunes orphelins dans 12 pays, dans une proportion variant de 11,34²⁰¹% au Burkina Faso à 24,31% au Lesotho. Nous avons trouvé la

²⁰⁰ Voir annexe Y, tableau 2

²⁰¹ Proportion de la tranche d'âge 0-17 ans

mention de cette catégorie d'élèves dans presque tous les plans sectoriels sous l'appellation *OVC* ou sous l'expression « enfants pauvres et vulnérables ». Le Botswana est le seul pays qui ne prévoit pas de mesures spécifiques en leur faveur mais en revanche, il cible les délinquants et les enfants des rues. Etant donné que ce pays a la proportion de sa population rurale la plus faible du groupe (43% de la population) et que la question du VIH/SIDA est une priorité, nous faisons l'hypothèse que les orphelins sont certainement compris dans le groupe des enfants touchés par le virus ou des enfants des rues.

La question des réfugiés concernait surtout deux pays : Le Tchad (3,4%) et le Cameroun (1,31%). Etrangement, ni l'un ni l'autre ne fait explicitement mention des enfants déplacés. En revanche, d'autres pays, moins touchés par le phénomène, les ciblent : l'Ouganda (0,55%) et le Malawi (0,04%).

Les minorités ethniques ou religieuses ou les enfants nomades sont ciblés par le Cameroun, le Lesotho, le Swaziland, la Tanzanie, le Tchad. De manière générale, la Tanzanie est le pays qui tient compte du plus grand nombre de catégories d'enfants potentiellement en marge du système scolaire, la seule catégorie ignorée étant celle des réfugiés (mais il est vrai que ce pays reste encore préservé à ce niveau).

Enfin, la moitié des pays sont conscients de la nécessité de structures adaptées pour les enfants à BEP porteurs d'un handicap sensoriel ou psychomoteur et proposent une politique d'intégration: le Botswana, le Malawi, le Mozambique, le Sénégal, la Tanzanie, le Tchad et la Zambie.

Outre le fait de vérifier si les pays avaient effectué des choix politiques ciblant la marginalisation, ce travail d'analyse avait pour but de voir également comment ils avaient songé, durant la période Dakar, à inciter ces enfants à fréquenter l'école. Deux orientations étaient possibles :

- des mesures visant explicitement les élèves (sans forcément de distinction de catégorie)
- des mesures visant d'une part l'assurance d'une présence régulière de l'enseignant et son implication dans son métier et, d'autre part, un suivi des apprentissages suffisant pour éviter le décrochage scolaire et favoriser l'alphabétisation au terme du niveau CITE 1

Le tableau 77 liste les déclinaisons, tous pays confondus, rendant compte de ces deux dimensions politiques favorisant les chances d'accès et de réussite. Trois pays proposent des actions allant dans le sens des deux types d'incitation : le Malawi, la Tanzanie, et la Zambie. Trois pays ont opté pour l'incitation à l'apprentissage en premier lieu : Le Tchad, le Mozambique et le Swaziland. La Namibie et l'Ouganda ont plutôt orienté leurs politiques vers l'incitation à l'enseignement. Trois pays n'avaient pas prévu de mesures d'incitation, ni pour les enseignants, ni pour les élèves. Il s'agit du Burkina Faso, du Cameroun et du Lesotho. Enfin, certains pays ont visé des problèmes spécifiques à résoudre et ont donc limité les incitations à des populations très ciblées :

- le Botswana vise à résoudre le problème du VIH/SIDA
- le Sénégal est très axé sur l'incitation à l'école pour les filles (prix pour les filles méritantes, déploiement d'enseignantes pour favoriser la scolarisation des filles, campagnes nationales)
- Maurice met en place un système lié au développement de l'inclusion, via une reconnaissance des besoins de certains élèves en difficulté d'apprentissage (tests diagnostiques)

Incitation à la fréquentation		
offre scolaire	programme d'alphabétisation à distance	
	offre d'écoles de proximité (trajets à pied diminués) ou écoles mobiles	
	adaptation du calendrier scolaire en fonction des travaux agricoles	
	offre d'écoles de proximité (trajets à pied diminués) ou écoles mobiles	
	déploiement des enseignantes favorable à la scolarisation des filles	
infrastructure et matériel propice aux apprentissages	accès à l'eau courante salubre	
	construction d'équipement sanitaire	
	généralisation des cantines scolaires / cuisines	
	école fonctionnant aussi, à terme, comme centre d'aide et de soins	
	organisation d'un prêt de livres, subvention ou distribution gratuite de matériel scolaire	
incitation financière	gratuité de l'écolage (suppression des redevances)	
	bourse pour élèves dans le besoin en cas de frais partagés public / familles	
	bourses pour les frais annexes	
	bourses incitatives (pour garde des enfants, primes aux familles pour la scolarisation des filles)	
	prix pour les élèves filles méritantes	
compléments en nature	frais de transport pris en charge par l'état	
	crèches à l'école	
	repas pris à l'école	
	vaccination / déparasitage à l'école	
aides à l'apprentissage	distribution de médicaments à l'école	
	développement de diagnostics pour les difficultés d'apprentissage	
	offre de pédagogie différenciée menée par l'enseignant ordinaire	
	enseignants spécialisés dans les difficultés d'apprentissage / enseignement compensatoire	
prise en charge des enfants à BEP Cat A	Enseignement interactif, méthodes constructivistes	
	instituts spécialisés existants ou prévus	
	intégration (classes dans les centres scolaires)	
incitation à l'inclusion	inclusion (dans les classes ordinaires avec enseignants spécialisés)	
	Incitation à l'enseignement	
	incitation financière	introduction de programmes de formation des enseignants spécifiques pour les élèves à BEP
matériel et fonds spécifiques alloués à l'enseignement spécialisé dans les écoles régulières		
primes pour prise en charge d'enfants à BEP		
compléments en nature	suppression des statuts précaires / alignement des salaires	
	cotisation de retraite	
	système de promotion / échelle progressive des salaires	
	primes de longévité	
	primes d'excellence	
compléments en nature	prime de pénibilité / travail en zone défavorisée	
	logement de fonction	
	électricité dans le logement	
	participation aux frais médicaux / médicaments	
compléments en nature	participation aux frais de transport	
	programmes d'aide (remplacement, soutien, médication) pour les enseignants touchés par le SIDA	

Tableau 77 : Déclinaisons des offres d'incitation à l'apprentissage et à l'enseignement

Il n'est pas question ici de juger la pertinence des choix effectués par chacun des pays. Il y a en effet à considérer conjointement plusieurs dimensions contextuelles dans lesquelles s'inscrit l'apprentissage des élèves du niveau CITE 1, notamment les conditions culturelles, politiques, socio-économiques, sanitaires, géopolitiques et les décisions d'allocation des fonds disponibles pour le

secteur éducatif. La normativité, redoutée par Altinok (2005), qui viserait l'alignement de certains pays sur d'autres qui semblent mieux réussir (mais à partir de quels critères peut-on dire qu'il y a réussite, tant que tous ne sont pas atteints ?), semble heureusement impossible à définir après l'analyse des différents plans sectoriels. Les choix politiques en ASS doivent continuer à s'articuler avec des dimensions locales, pour que l'alphabétisation soit le fruit des efforts conjoints des ministères, des régions, des communautés, éventuellement des ONG, mais à condition que l'affectation des fonds réservés à l'EPU soit en lien direct avec l'incitation à l'enseignement/l'apprentissage, afin d'atteindre les enfants qui risquent une mise à ban de la société. Il s'agit surtout de ne pas prendre de décisions peu rationnelles (formation des cadres à l'utilisation d'EMIS, formations d'enseignants sans postes à repourvoir, équipements informatiques généralisés) dans un contexte où des enjeux sociétaux (malnutrition, VIH/SIDA, pauvreté) imposent de ne pas gaspiller les fonds disponibles à d'inutiles fins. Dans un registre plus formel, l'articulation d'un plan sectoriel selon les trois niveaux finalités-lignes directrices-mise en œuvre, ancré sur des données factuelles, permettrait à certains pays de voir plus clair, de procéder à des décisions logiquement articulées, de la définition des finalités de l'éducation à leur application par des mesures concrètes, en passant par la définition d'objectifs ciblés et mesurables.

3.5 PROPOSITION POUR ANCRER LES POLITIQUES ÉDUCATIVES SUR DES DONNÉES FACTUELLES

3.5.1 MATRICE D'ANALYSE A TROIS SECTEURS

Tout comme les TBS et les TNS ne peuvent pas rendre compte, à eux seuls, de l'efficacité des systèmes éducatifs, il est à présent évident que la qualité d'un système éducatif ne peut pas non plus se résumer aux seules compétences minimales en littératie et numératie, synonymes de réussite ou d'échec scolaire. Un indice composite, qu'il soit l'IDE, l'IDEA ou l'IDEB, ne signifie rien si l'on ne se penche pas sur les indicateurs qui le composent.

Suite à l'analyse du contexte de politique éducative dans laquelle se sont inscrits les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'EPU durant la période Dakar, nous comprenons que les pays ne sont définitivement pas comparables et que « l'injonction faite aux Etats d'offrir une éducation de base homogène aux populations rencontre des difficultés d'adaptation sur le terrain » (Poirier 2012 p. 43). Il nous semble désormais évident que chaque pays doit procéder à une analyse propre, pour considérer son secteur éducatif au sein de sa politique globale et non par rapport à des attentes internationales (ainsi que l'a démontré Maurice). Si celles-ci imposent des normes impossibles à exiger pour les pays de l'ASS, comme l'extension de l'école obligatoire au niveau CITE 2 par exemple, les acquis fragiles au niveau de l'alphabétisation à l'école primaire risquent de ne pas perdurer, voire de créer de nouvelles inégalités, les fonds engagés dans le niveau CITE 2 allant forcément favoriser les élèves déjà

alphabétisés. Nous plaçons donc pour une exigence mondiale valorisant les singularités et considérant chaque cas comme une situation unique, demandant des réponses adaptées. Partant du principe que chaque pays répond (et répondra) à l'EPT à partir de sa propre expérience et de son propre contexte, il nous paraît néanmoins possible de tirer parti des bonnes pratiques, mises à jour par l'analyse des plans sectoriels nationaux de l'éducation, que nous venons de réaliser.

Une matrice d'analyse globale permettrait, dans un premier temps, de poser un regard rétrospectif structuré sur chaque système éducatif, de manière générale et statistique, puis d'accompagner les choix en matière de politique éducative avec un certain pragmatisme. Comme annoncé, notre modèle est une adaptation du modèle de Tikly (2001, voir figure 34). Pour le réaliser, nous avons repris les déclinaisons mises en évidence ci-avant²⁰².

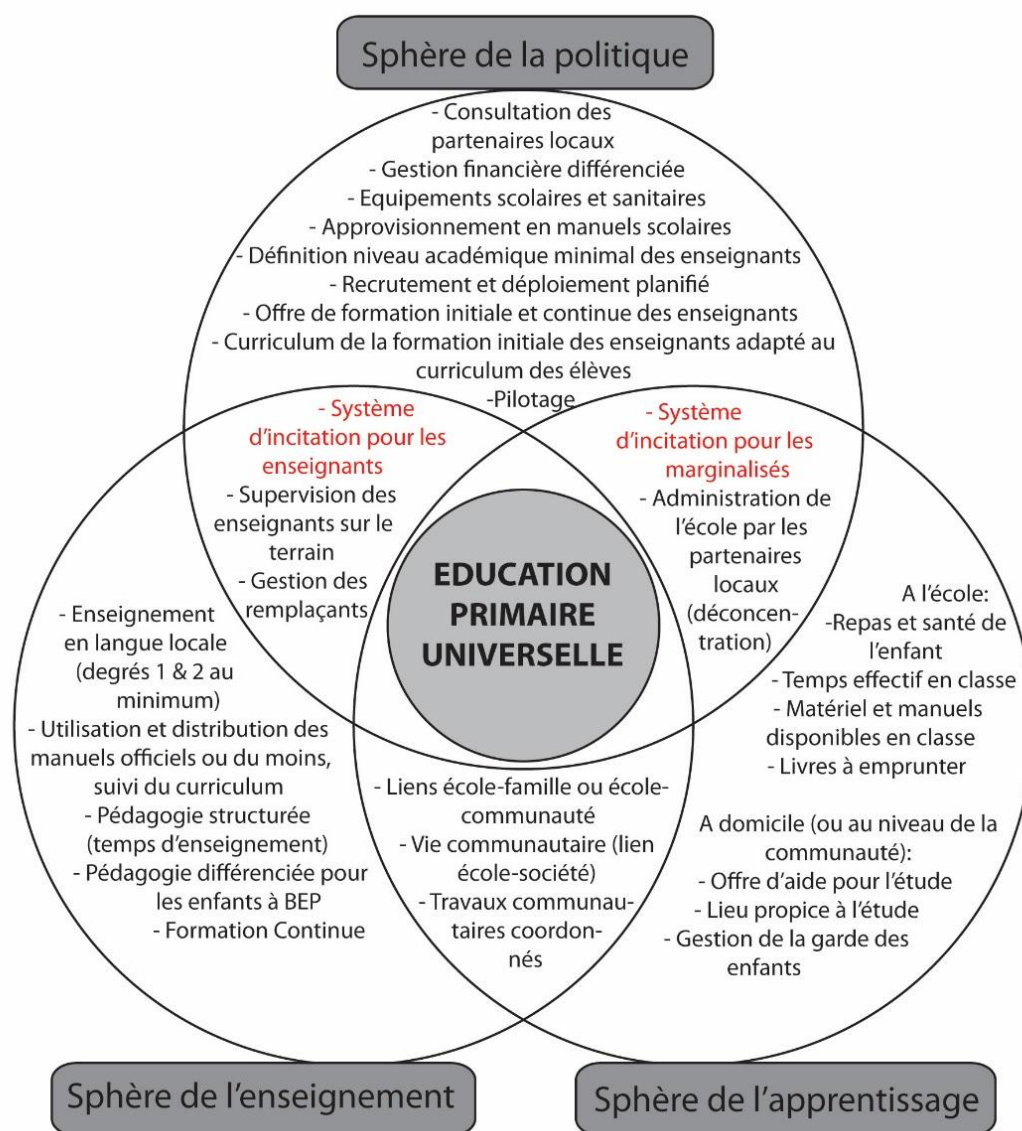


Figure 35 : Un cadre d'analyse pour les pays n'ayant pas encore réalisé l'EPU (Tripet Lièvre 2016, d'après Tikly 2011)

²⁰² Pour rappel, tableau complet en annexe Y

Premièrement, la dénomination des ensembles a été revue. Il nous semblait tout d'abord que l'idée de « sphère », en lieu et place d' « environnement », permettait de désigner non seulement le cadre dans lequel s'inscrivent les acteurs du système éducatif, mais aussi les acteurs en tant que tels.²⁰³ Ensuite, nous avons déterminé qui étaient ces acteurs de l'éducation. Evidemment, les enseignants et les élèves sont incontournables sinon, l'école n'a pas lieu d'être. La sphère politique ne pouvait pas uniquement désigner la dimension décisionnelle, elle comprenait le pilotage même du système éducatif, ainsi que nous avons pu le remarquer lors de l'analyse du référentiel sectoriel.

Ainsi, nous retrouvons les trois dimensions de Jobert & Muller (1987). La sphère politique fixe les lignes directrices, assure leur mise en œuvre et évalue leur suivi, du point de vue :

- normatif : finalités de l'école incluant la parfaite compréhension des concepts tels que l'inclusion ou la déconcentration et leur déclinaison correcte dans la mise en œuvre sur le terrain en incluant les partenaires locaux pour connaître les besoins spécifiques (modèle proposé au Cameroun)
- financier : principe de distribution des ressources selon les besoins locaux (modèle proposé dans six pays) et gestion des salaires et primes incitatives pour les enseignants travaillant dans des zones défavorisées (modèle proposé dans cinq pays)
- qualitatif : construction des écoles, des sanitaires, des cantines, choix et distribution des fournitures scolaires, définition du niveau minimal académique des enseignants (la politique de recrutement de la Tanzanie tient compte de ce facteur), recrutement et déploiement en fonction des besoins locaux (le redéploiement est vu comme une nécessité au Sénégal, même si ce pays ne réussit pas actuellement à l'imposer), offre de formation initiale et continue, définition des contenus des *curricula* correspondant entre la formation des enseignants et les apprentissages visés pour les élèves (déjà prévu dans la majorité des pays)
- du pilotage : à l'aide de rapports sur les différentes dimensions précitées, mais aussi à travers l'évaluation des prestations des enseignants (via les supervisions des inspecteurs tels qu'attendu dans la moitié des pays) et des acquis des élèves (dix pays l'annoncent)

La sphère de l'enseignement est, nous l'avons vu, primordiale dans la qualité de l'école primaire. La langue maternelle durant les premières années d'école devrait être un principe universel, pour limiter les risques de bilinguisme soustractif²⁰⁴. La maîtrise de celle-ci est importante pour l'intégration à la vie communautaire. Aussi, l'enseignant des premiers degrés (au minimum), devrait la parler, le démarrage de la langue d'enseignement (langue administrative généralement) pouvant se faire, comme c'est le cas à Madagascar, au degré 3.

Le suivi du *curriculum* édité par l'état est un absolu. Tout en sachant qu'il y a forcément une interprétation de ses contenus par les enseignants, que l'on désigne par *curriculum* réel en opposition à

²⁰³ Ce terme semble même aller de soi, si l'on considère le choix d'un diagramme de Venn comme représentation graphique : un ensemble ne désigne à la fois le cadre et son contenu.

²⁰⁴ Pour rappel, voir chapitre 1.3.2, para. Origine ethnique, religion et langue maternelle

ce qui est écrit, ou *curriculum* formel (Perrenoud, 1994), il reste néanmoins un premier garde-fou pour harmoniser les programmes d'apprentissage entre régions. A ce titre, la démarche de coordination des *curricula* menée par SACMEQ²⁰⁵ et semblant reprise par PASEC2014 est essentielle. Que les *curricula* soient disponibles ou non, les manuels peuvent toujours faire office de guides pour les enseignants. Mais là également, il est de la responsabilité de l'état de gérer l'approvisionnement des écoles, la distribution devant être faite par l'enseignant et non par la communauté, afin d'assurer la gratuité et le plein accès aux ouvrages de référence (modèle du Cameroun).

Au niveau pédagogique, la question de la structuration des cours nous intéresse surtout par rapport à la gestion du temps d'enseignement. En quantité d'abord, dans la mesure où la question de la présence des enseignants est évidemment essentielle à l'apprentissage, l'absentéisme pouvant être lié à la maladie, mais aussi à la nécessité qu'ont certains enseignants d'exercer un deuxième métier pour subvenir à leurs besoins. La question du double, voire du triple flux, divisant le temps d'apprentissage en classe par deux ou trois, entre dans cette considération également. En cas de maladie de longue durée, le remplacement de l'enseignant doit être assuré par l'état, comme le proposent le Mozambique et la Namibie. En ce qui concerne la dimension qualitative du temps scolaire, elle est évidemment en lien avec la capacité des enseignants à différencier leur enseignement en fonction de besoins des élèves, notamment dans les classes multigrades. La question de l'inclusion est déclinée par la mention des enfants à BEP, incluant les catégories A, B et C telles que définies par l'OCDE et nécessitant une adaptation de l'enseignement, autant que faire se peut, par des enseignants formés à cet effet. Enfin, il nous semble que la qualité de l'enseignement passe également par des remises en question permanentes, notamment au niveau des contenus des *curricula*, que la formation continue proposée par l'état devrait assurer. Les besoins spécifiques des enseignants devraient être discutés lors des visites de l'inspectorat, qui prendraient la forme de supervisions (modèle du Tchad et de la Tanzanie) et devraient déboucher sur des conseils en matière de formation continue.

La sphère des apprentissages comprend la dimension familiale ou communautaire, sachant que les orphelins ne peuvent pas s'appuyer sur des familles. La question du repas est essentielle, elle fait partie du modèle incitatif que peuvent proposer les états, mais est aussi liée à la nécessité, pour les enfants, de ne pas avoir faim pour être disponibles à l'apprentissage (prévu au Botswana, au Swaziland, au Malawi, au Mozambique et en Zambie). La question de la santé, mais aussi de la protection de l'enfance et des maltraitances doit faire partie des préoccupations de la sphère des apprentissages. Ceci est déjà mentionné dans les textes du Mozambique, de la Tanzanie, du Botswana et du Lesotho, avec plus ou moins de précision selon les pays. La question de la prise en compte du VIH/SIDA, au niveau de la

²⁰⁵ Pour rappel, voir Annexe L

prévention et de la non-discrimination est centrale, nous l'avons vu. La question des livres en classe paraît être une évidence, mais le fait de pouvoir les emporter à domicile doit aussi être garanti. Enfin, nous avons vu que, parfois, l'aide à domicile est utile, notamment pour les élèves les plus marginalisés. Le relais par la communauté nous paraît être essentiel de ce point de vue, les liens avec l'école pouvant être resserrés par ce biais. Le Malawi, le Cameroun et la Tanzanie sont attentifs à travailler avec les communautés pour éviter la marginalisation, notamment celle des enfants touchés par le VIH/SIDA ou les enfants OVC. Enfin, la question du genre n'est pas seulement liée à l'intégrité des filles à l'école, mais aussi dans la dimension d'incitation à la scolarisation. De ce point de vue, le Tchad propose des mesures de crèche pour libérer les filles de la garde des plus petits, ainsi que des allocations pour qu'elles puissent déléguer les corvées d'eau. Au Botswana, les filles-mères peuvent revenir à l'école si elles l'ont quittée prématurément. Des campagnes plus générales, comme au Sénégal, relèvent également de la sphère des apprentissages, même si elles paraissent surtout appartenir à la sphère politique. C'est en effet leur impact direct sur la perception de la fréquentation de l'école par les filles et le droit, pour celles-ci, d'être alphabétisées, qui sont en jeu.

Au niveau des intersections des sphères, la communauté devrait avoir certaines responsabilités dans la gestion déconcentrée de l'école. Il nous paraît intéressant de penser aussi le calendrier scolaire en fonction des travaux agricoles (Burkina Faso), puisque ces travaux engagent les enfants et provoquent des absences préjudiciables aux apprentissages. En ce sens, la participation des enseignants à la vie communautaire et la cogestion de l'école pourraient permettre de ne léser ni la communauté, ni les élèves. C'est la politique de partenariat que défend la Tanzanie.

Cette démonstration théorique serait d'autant plus pertinente si l'on pouvait définir les moyens de mesurer ce que les pays mettent effectivement en œuvre pour répondre à toutes les dimensions proposées. Une analyse *a posteriori*, menée avec cette matrice, permettrait de redéfinir le rôle de chacune des trois sphères en jeu dans la poursuite de l'objectif d'EPU. La même matrice servirait ensuite à définir, pour chacune des sphères et intersections, des lignes directrices concrètes à suivre, pour une durée déterminée, afin d'atteindre réellement cet objectif. Consécutivement, il s'avérera évidemment nécessaire d'assortir ce modèle théorique d'une série d'indicateurs de mesure si l'on souhaite qu'il serve également de support à la mesure quantitative et qualitative. Or, nous savons que le problème actuel, pour mesurer la pertinence des systèmes éducatifs des PMA, est dû au manque de données réellement utiles recensées²⁰⁶. De plus, la dissémination des études et la diversité des sources d'informations ne facilitent pas la tâche des décideurs à qui les bailleurs de fonds demanderont, pour

²⁰⁶ Le chapitre 7 du rapport de suivi de l'EPT 2010 aborde ce problème.

l'ère Incheon qui s'ouvre, de baser leurs choix politiques sur des données factuelles. Actuellement, les pays de l'ASS ont plutôt tendance à évaluer leur système éducatif en :

- utilisant les indicateurs-clefs habituels, dont nous savons qu'ils rendent une image très partielle de la réalité
- menant leurs propres enquêtes de terrain, y compris les enquêtes sur les acquis des élèves et ce, même s'ils participent à PASEC ou SACMEQ (ce qui génère des coûts pesant inutilement sur le financement des apprentissages à proprement parler)

Une enquête internationale sur les acquis des élèves cohérente, tant du point de vue des items testant les acquis scolaires que ceux visant à documenter sur les conditions de ces apprentissages, assortie de quelques indicateurs habituels disponibles via l'ISU, serait suffisante pour brosser un tableau de la situation, au niveau de la progression de l'alphabétisation d'un pays, en fin de niveau CITE 1. De ce point de vue, l'IDEA et l'IDEB seraient une piste possible. Mais ce qui manque concrètement, dans les indicateurs actuellement disponibles, concerne la dimension d'incitation (en rouge dans la figure 35). Garantir l'alphabétisation de tous, signifie « atteindre les marginalisés », comme le titre le rapport de suivi de l'EPT 2010. Notre démonstration montre ces deux dimensions sont bien présentes dans les décisions politiques. Mais actuellement, il n'est pas d'usage de mesurer leur impact sur les chances d'accès et de réussite des marginalisés. Pourtant, les questionnaires généraux des enquêtes internationales offrent une série de variables qui pourraient déjà rendre compte, quoique très partiellement, de l'effet de l'incitation sur les résultats des élèves. Construire un embryon d'indice d'incitation est possible, mais il faudrait repenser les questionnaires généraux pour pouvoir proposer quelque chose de consistant. Nous avons toutefois tenté l'exercice avec les données de PASEC et SACMEQ en notre possession.

3.5.2. PISTES POUR CONSTRUIRE DES INDICES DE MESURE DE L'INCITATION

Les pistes dégagées ci-après seraient bien entendu à tester : notre propos vise ici à ouvrir des pistes de recherche, nous ne souhaitons pas démontrer la fonctionnalité de ces indices. Par contre, comme pour les indices IDEA et IDEB, nous souhaitons montrer qu'il est inutile de perdre temps, énergie et argent, dans le montage d'indices trop complexes (cette critique vaut, de notre point de vue, pour la batterie d'indicateurs proposée en annexe du *Cadre d'Action de la Déclaration d'Incheon*), pour des pays dont la nécessité première en matière d'EPT restera encore, pour plusieurs années, l'alphabétisation de sa population *via* l'école primaire.

Comme pour ce qui concerne les données utiles à la construction des indices de niveau de vie, la version PASEC de la période Dakar se révèle également pauvre en données utiles à exploiter pour la dimension incitative. Nous avons déjà pu constater que les questionnaires concernant les acquis des élèves étaient très imparfaits, que les variables pour mesurer la marginalisation étaient peu

nombreuses. Ce manque de précision, voire de vision, se retrouve dans les questionnaires généraux s'adressant aux élèves, aux professeurs, aux responsables d'écoles et renseignant sur l'environnement d'apprentissage. Trop peu de variables permettent d'alimenter la réflexion au sujet d'indices d'incitation à la scolarisation et malheureusement, nous n'avions pas à disposition les nouveaux questionnaires de contexte PASEC2014 au moment de clore cette recherche. En conséquence, nous avons concentré notre essai sur les questionnaires généraux du SACMEQ²⁰⁷ et retenu une série de variables permettant de décrire :

- le domicile où se poursuivent (ou pas) les apprentissages après l'école
- l'école et la classe, en tant que lieux de vie et d'apprentissage, offrant des conditions propices, ou pas, à l'apprentissage et suscitant la motivation des élèves
- l'enseignant au niveau de sa maîtrise des savoirs en jeu qui va favoriser (ou pas) l'acquisition de connaissances et de compétences, ainsi que ce qui le motive (ou pas) à venir travailler et à assumer le temps d'enseignement nécessaire pour des acquis pérennes

Premièrement, nous avons réfléchi aux conditions d'apprentissage. Certaines variables de contexte, présentes dans l'enquête SACMEQ, renseignent sur le contexte de vie des élèves : la fréquentation réelle de l'école (nombre de jours effectifs), la possibilité d'avoir des livres à disposition (soit du domicile, soit venant de l'école), les types de travaux effectués pour la famille, l'aide possible pour les devoirs, notamment le niveau de formation de la mère qui permet un suivi des devoirs à domicile et incite l'enfant à fréquenter l'école. Toutefois, les indicateurs présents ne sont malheureusement pas suffisamment clairs et détaillés pour renseigner efficacement sur le contexte d'apprentissage à domicile. En ce qui concerne la classe et l'école, l'environnement de l'école favorable que décrit Tikly (2011), soit les conditions structurelles offertes et pouvant favoriser l'apprentissage, il serait possible de construire un indicateur à partir des données de SACMEQ. Comme le souligne un rapport consacré au financement de l'éducation en ASS (UNESCO-ISU 2011, p. 76), « Il est probable que la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage soit fortement influencée par les ressources mises à disposition pour soutenir le processus et par la gestion de ces ressources. » Ainsi, la première idée qui nous vient à l'esprit quand nous pensons aux ressources est la présence de livres, car « il s'agit d'un *input* jugé depuis longtemps très coût-efficace » (Rasera 2005, p. 423). La présence de sièges et de tables, l'offre d'un ou de deux repas, l'engagement de la direction d'école à faire remplacer judicieusement les maîtres absents pour de longues périodes, l'engagement du professeur à corriger les devoirs et en expliciter les erreurs, toutes ces dimensions disponibles dans SACMEQ décrivent un cadre propice aux apprentissages. Le tableau 78 montre quelles variables seraient actuellement disponibles pour construire un indice d'environnement scolaire favorable aux apprentissages.

²⁰⁷ Contrairement aux items concernant les acquis des élèves, les questionnaires d'accompagnement sont diffusés par SACMEQ. Ils sont quatre et concernent : les élèves, les enseignants, les responsables d'école (un questionnaire personnel et un questionnaire sur l'école en tant que telle).

Conditions favorables à un apprentissage en classe : variables disponibles dans SACMEQ III		
CODE	N° DE LA QUESTION & FASCICULE	DESCRIPTION DE LA VARIABLE
PWRITE	30, PUPIL BOOKLET	Support pour écrire (siège et bureau)
PHMWKS	52, PUPIL BOOKLET	Correction des devoirs & explicitation de l'enseignant
PTEXTR + PTEXTM	53+54, PUPIL BOOKLET	Livre en classe à partager
SMSURE08 + SMSURE09	17.08 + 17.09, SCHOOL HEAD BOOKLET	Remplacement de l'enseignant absent par quelqu'un de qualifié

Tableau 78 : Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice de la qualité de l'environnement d'apprentissage à l'école (synthèse de l'auteur)

Deuxièmement, nous avons considéré que l'école avait un rôle à jouer dans la promotion de l'alphabétisation et que l'offre éducative devait inclure des dimensions incitatives pour favoriser la motivation à apprendre. Cette réflexion d'un directeur d'école en Ethiopie illustre notre propos :

[...] cet environnement économique pauvre détourne l'attention des élèves sur la recherche d'emplois pour répondre aux nécessités immédiates que sont la nourriture et l'eau, plutôt que de se concentrer sur l'apprentissage. (Tuli & Fiorucci 2012, p. 138, traduction de l'auteur)²⁰⁸

Nous avons donc cherché ce qui pourrait indiquer la capacité des écoles (des systèmes éducatifs) à rendre l'école attractive pour les marginalisés. Le tableau 79 dresse la liste des variables actuellement disponibles dans SACMEQ et recoupant les déclinaisons issues de l'analyse du référentiel sectoriel.

Indice d'incitation à la fréquentation de l'école (lutte contre la marginalisation) : variables disponibles dans SACMEQ III		
CODE	N° DE LA QUESTION & FASCICULE	DESCRIPTION DE LA VARIABLE
SSFP	54, SCHOOL INFORMATION BOOKLET	offre de repas à l'école
SCONDIS	18, SCHOOL HEAD BOOKLET	état des bâtiments scolaires
SRES01 à SRES35	19, SCHOOL HEAD BOOKLET	équipement de l'école
SCOMM07 à SCOMM11	21, SCHOOL HEAD BOOKLET	frais directs et indirects à charge des familles
SHPUPIL	30, SCHOOL HEAD BOOKLET	élève porteur VIH peut continuer l'école
SHIVP01A à SHIVP01E	38.1, SCHOOL HEAD BOOKLET	aide aux enfants marginalisés (pauvres et orphelins)
SHIVP02A à SHIVP02E	38.2, SCHOOL HEAD BOOKLET	aide aux enfants porteurs VIH
SHIVP09A à SHIVP09E	38.9, SCHOOL HEAD BOOKLET	médication enfants porteurs VIH
PREPEAT	23, PUPIL BOOKLET	pas de redoublement (limite le coût d'opportunité des familles)

Tableau 79: Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice d'incitation à la fréquentation de l'école (synthèse de l'auteur)

Finalement, en ce qui concerne les dimensions de l'enseignement, nous avons soulevé que la formation académique de base était plus utile, dans le cadre actuel du développement des compétences des élèves de l'ASS ou des PMA en général, à des apprentissages de qualité qu'une formation professionnalisante, en lien avec le métier d'enseignant. Mais il convient, pour s'assurer les services à long terme des enseignants et pour attirer de nouveaux professeurs compétents au niveau des savoirs en jeu à l'école primaire, de rendre le métier attractif. Dans cette perspective, si les conditions de travail sont cruciales, le salaire l'est évidemment tout autant. Altinok soulevait en 2005 un paradoxe étonnant :

les deux principaux changements qui sont demandés par la Banque mondiale aux pays dont les systèmes éducatifs sont inefficients sont la baisse de la rémunération des enseignants et l'abaissement du taux de redoublements (...) Il semble même que principalement les pays d'Afrique francophone soient exclusivement concernés par une baisse de la rémunération, tandis que les pays asiatiques ou du Caucase sont plutôt dans une situation opposée » (p.9)

²⁰⁸ *this weak economic environment diverts the attention of students toward searching for jobs to address their immediate needs such as food and water rather than concentrating on their education.*

Il ne nous a malheureusement pas été possible d'avoir accès aux revenus des enseignants. Toutefois, sachant qu'entre les pays et à l'intérieur même de ceux-ci, selon les régions et les villes ou villages, voire quartiers ou communautés, toutes sortes de catégories d'enseignants se côtoient, avec des échelles de salaires différentes, ce n'est pas uniquement par rapport à la rémunération qu'il convient de réfléchir, si l'on souhaite susciter des vocations. La plupart des pays analysés l'ont bien compris. Indépendamment du salaire touché en espèces, d'autres avantages peuvent être incitatifs tels que le logement, la nourriture ou l'entretien par la communauté d'une parcelle personnelle fournissant des vivres (Henaff 2003). Dans les variables proposées par le SACMEQ, nous trouvons un certain nombre d'informations utiles à la construction d'un indice d'incitation pour les enseignants : le matériel mis à disposition pour enseigner, le type de contrat qui les lie à l'école (poste fixe ou non, payé par le gouvernement ou la communauté), les conditions-cadre les incitant à travailler là plutôt qu'ailleurs, soit le droit d'exercer en étant porteur du VIH/SIDA, une offre de test VIH/SIDA, un accès à la médication en cas d'infection et l'assurance de continuer à recevoir un salaire, s'ils souffrent d'une longue maladie. Dans SACMEQ, nous avons également pu trouver des pistes pour rendre compte de l'attractivité du métier d'enseignant, indépendamment des considérations purement salariales. Le tableau 80 résume les dimensions actuellement mesurables.

Indice d'incitation à l'exercice du métier d'enseignant: variables disponibles dans SACMEQ III		
CODE	N° DE LA QUESTION & FASCICULE	DESCRIPTION DE LA VARIABLE
TOACADEM	4, TEACHER BOOKLET	niveau académique de l'enseignant
TOPROFES	5, TEACHER BOOKLET	durée des études pédagogiques de l'enseignant
TOPERMNT	3, TEACHER BOOKLET	type de contrat
TTEACH+TTTRAIN	19.1 à 19.5+20.1 à 20.5, TEACHER BOOKLET	l'enseignant enseigne effectivement les disciplines étudiées
TRESC	12.1 à 12.9, TEACHER BOOKLET	matériel à disposition en classe
SRES01 à SRES35	19.01 à 19.35, SCHOOL HEAD BOOKLET	équipement de l'école
SHTCHER	31, SCHOOL HEAD BOOKLET	enseignant porteur du VIH/SIDA accepté
SHIVP13A à SHIVP13E + SHIVP14A à SHIVP14E	38.13+38.14 SCHOOL HEAD BOOKLET	médication et test VIH/SIDA offerts à l'école
SHIVP15A à SHIVP15E	38.15 SCHOOL HEAD BOOKLET	remplacement payé en cas de maladie

Tableau 80: Variables disponibles dans SACMEQ III pour construire un indice d'incitation à l'enseignement (synthèse de l'auteur)

Au final, les variables mobilisables dans SACMEQ permettraient la construction des trois indices suivants :

- Environnement école favorable (sphère des apprentissages)
- Incitation à l'enseignement (intersection entre la sphère politique et la sphère de l'enseignement)
- Incitation à la fréquentation de l'école (intersection entre la sphère politique et la sphère des apprentissages)

Il nous paraît que les deux derniers indices, liés aux intersections de la sphère politique et des deux dimensions d'enseignement et apprentissage, seront sans doute décisifs pour rendre compte de la capacité d'un système éducatif à favoriser l'accès à l'école (incitation à la fréquentation) et la qualité des apprentissages, directement dépendants de la qualité de l'enseignement et fortement lié à la

motivation des enseignants à pratiquer ce métier (incitation à l'enseignement). De notre point de vue, il ne suffit pas, dans les PMA, de choisir les enseignants les mieux formés. Il faut encore trouver les moyens de leur assigner des postes de travail où ils pourront déployer leur savoir-faire, auprès des élèves qui en ont le plus besoin. En ce sens, la sphère politique doit anticiper la question du recrutement et du déploiement, en gardant à l'esprit que la qualité de l'enseignement est un facteur déterminant de l'incitation à la fréquentation de l'école.

3.6. CONCLUSION

La question de l'allocation des ressources et la capacité des pays à les distribuer selon les besoins n'est de loin pas effective dans les pays de l'ASS. Le modèle brésilien des *Bolsa Família* pourrait être une piste intéressante à suivre (Pero 2012). Ce programme, officiellement mis en œuvre dès 2004, mais déjà effectif dans certaines régions avant, repose sur une distribution de subventions pour l'alimentation et la santé aux familles indigentes ayant des enfants de moins de dix-sept ans. Le recensement des familles est centralisé au niveau de l'état, quand la distribution des fonds est gérée par les municipalités. La contrepartie de ces subventions est l'inscription obligatoire des enfants à l'école. Ce programme est étroitement lié à la lutte contre la pauvreté, dans la mesure où « Dans la plupart des cas, les enfants pauvres ne vont pas à l'école parce qu'ils doivent travailler pour contribuer au revenu de leur famille » (Pero 2012, p. 4). C'est évidemment le cas aussi dans les PMA. Ainsi, la question de la fréquentation de l'école par les élèves marginalisés ne peut pas se résoudre à la disponibilité d'une école à faible distance du domicile. La question de la pauvreté induit d'autres paramètres que l'école peut prendre à sa charge. Pour les parents, l'avantage d'alphabétiser leurs enfants n'est pas mesurable à court ou même à moyen terme. C'est un objectif de longue haleine sur lequel les considérations de survie immédiate prennent le pas de manière logique. L'école devrait donc clairement se profiler comme un passage obligé vers plus d'égalité entre les hommes et compenser, à court et moyen terme, les revenus que les enfants en âge de fréquenter l'école, ne procurent pas à leur famille. Egalement, elle devrait pouvoir assumer des frais liés à la santé et la nutrition, de manière à faire diminuer les charges qu'un enfant génère dans sa famille ou sa communauté. En ce sens, il y a lieu de réfléchir aux compensations que l'école offre aux familles, en échange de leur bonne volonté à scolariser leurs enfants. La question de l'incitation à la fréquentation de l'école est incontournable, dans les PMA, pour augmenter le nombre d'élèves scolarisés.

Considérant la situation du point de vue des enseignants, on peut légitimement admettre que le métier soit peu attractif quand des classes regroupent toutes sortes d'élèves en nombre, que le matériel d'enseignement fait défaut, que le salaire est faible ou que d'autres considérations telles que la maladie ou l'entretien d'une famille pèsent dans la balance. En ce sens, ce métier peut être adopté par défaut

(comme c'est le cas au Brésil dans les régions pauvres, où l'enseignement est « choisi » faute de mieux par les femmes) et l'investissement dans l'exercice de la fonction, s'il n'est pas compensé par certaines facilités au-delà du simple salaire, peut se résumer à un minimum insuffisant pour que les élèves apprennent durablement. Ici, la question de l'incitation à l'enseignement, au choix d'exercer ce métier plutôt qu'un autre et d'y consacrer sa pleine énergie, est essentiel pour augmenter le nombre d'élèves alphabétisés.

La Déclaration d'Incheon et le cadre d'action qui l'accompagne ne font étonnamment pas mention de l'incitation comme un moyen de parvenir à l'EPT. De notre point de vue, cette question de la double incitation est cruciale pour aider chaque pays à réaliser l'EPU. L'alphabetisation de base ne saurait se résumer à des discours *a priori* favorables sur papier, suivis de mesures de son efficacité *a posteriori*. La question des choix politiques, consécutifs à une analyse structurée autour des trois dimensions que sont le pilotage politique et l'environnement d'apprentissage, divisé entre les questions d'enseignement et d'apprentissage, recouvre inévitablement la dimension incitative des politiques éducatives, dans la perspective d'une mise en œuvre concrète de l'éducation inclusive. Le pilotage par les résultats n'exclut pas, ou ne devrait pas exclure, les dimensions à la fois incitative et inclusive de l'école. Inclusive non pas au sens de l'accueil des marginalisés, mais au sens de l'inclusion propre de l'école dans le règlement de la pauvreté des pays les plus défavorisés.

Incitation et inclusion scolaires nous paraissent définitivement indissociables dans le règlement de la question de l'alphabetisation, levier d'une société plus égalitaire et moins soumise aux règles du jeu de l'aide internationale. Les traiter séparément, ou ignorer la première, tout en incitant (justement) à la réalisation de la seconde, pourrait mener à des décisions politiques déséquilibrées dont les pays les plus pauvres n'ont définitivement pas besoin.

CONCLUSION

Notre thèse devait répondre à deux interrogations principales :

- Quelles données factuelles seraient pertinentes à collecter, afin de soutenir les PMA dans leurs choix politiques, selon leur contexte, en vue de permettre à l'école primaire de remplir sa mission première : alphabétiser ?
- Les pays concernés par cette recherche avaient-ils conscience de la dimension de marginalisation, au moment de répondre aux injonctions internationales en matière d'EPU ? Plus précisément, quels choix politiques avaient-ils adoptés pour la limiter, à défaut de l'éliminer, durant la période Dakar ?

Pour répondre à ces questions, une définition précise des objectifs d'EPT, puis une analyse plus approfondie de l'évolution de l'EPU depuis 1990, étaient tout d'abord nécessaires. Nous avons appris, en réalisant l'historique de l'EPT, que depuis les années 2000, la question de l'alphabétisation avait progressivement pris le pas sur l'éducation au sens large, telle que proposée à Jomtien. L'école primaire a progressivement été considérée comme une pièce fondamentale du rouage économique, dont les sociétés du XXI^e siècle, préoccupées par un développement continu, semblent avoir besoin. La vision d'Incheon corrobore cette hypothèse, notamment au travers des cibles n° 3 & 4, clairement rattachées au niveau de formation CITE 3. Néanmoins, tous les pays ne partagent pas la même vision utilitaire de l'éducation de base. Nous avons pu constater, lors de l'analyse du référentiel sectoriel, que certains considèrent l'alphabétisation comme un droit fondamental, un devoir d'état, quand d'autres lui accordent un statut de nécessité, voire d'obligation citoyenne, pour le développement économique du pays (notion de capital humain). Selon les deux visions, l'orientation des politiques éducatives divergent. Quand bien même les pays auraient des visées différentes, l'alphabétisation de tous les humains est évidemment souhaitable. Ne pas maîtriser le code écrit et ne pas savoir calculer revient à être dépendant du bon vouloir d'autrui. L'autonomie et la capacité à choisir son existence sont étroitement liées à la question de l'alphabétisation. Dans le cas des femmes, ce droit à l'autodétermination prend son sens en ce qui concerne la gestion des naissances et de la dépendance (ou même de la soumission) à l'égard d'un époux.

Nous étions sceptique sur la capacité réelle des pays les plus pauvres à s'approprier les recommandations internationales. Les pays qui ne répondaient pas encore à l'objectif d'EPU n'avaient, de notre point de vue, pas toujours la compréhension et les moyens nécessaires pour construire une politique d'alphabétisation à long terme. Une méthodologie simple, accompagnant de manière pragmatique ces pays vers l'alphabétisation universelle, nous paraissait faire défaut. A cette fin, nous avons proposé deux indicateurs permettant de situer la question de l'alphabétisation réalisée (IDEB) en regard de l'EPT en général (IDEA). L'IDEB combine effectivement deux mesures, tel que préconisé par Michaleowa (2000) et Spaul & Taylor (2014 ; 2015), l'une quantitative et l'autre qualitative. Il permet de calculer la probabilité, pour un élève, d'être alphabétisé. Il mesure donc aussi le pourcentage

d'élèves qui ne le seront pas, au sortir du niveau CITE 1. Toutefois, nous avons vu qu'il ne tenait pas compte des élèves tenus en marge de l'école. C'est la raison pour laquelle il était essentiel d'ouvrir notre raisonnement aux dimensions de fréquentation de l'école et de financement. De ce point de vue, la représentation en diamant (figure 31), inspirée d'Altinok (2005), nous semble être, *a posteriori*, une synthèse très parlante de toutes les dimensions dont il faut tenir compte pour mesurer la pertinence d'un système éducatif. Déclinée par pays et proposant dans un même graphique IDEA, IDEB, enfants effectivement scolarisés et financement public, elle donne une vision instantanée de l'arbitrage effectif entre les dimensions quantitative et qualitative de l'éducation (Mingat & Suchaut 2000).

Si les mesures statistiques et les graphiques permettent de constater que la marginalisation est bien une réalité pour l'école primaire, ils ne proposent évidemment pas de solution. En revanche, ils nous ont fait prendre conscience que le phénomène doit être appréhendé de deux façons, répondant à deux réalités distinctes, divisant les enfants en deux sous-catégories de marginalisés : d'une part, ceux qui ne trouvent pas leur place à l'école (les exclus) et, d'autre part, ceux qui ne savent pas lire, écrire et compter, au terme de six ans de scolarisation (les scolarisés non alphabétisés). Si les premiers sont souvent identifiés, nous avons pu nous rendre compte, dans l'analyse des politiques éducatives, que les seconds sont encore largement ignorés. Ainsi, les exclus formeraient une catégorie d'enfants liés à une marginalisation explicite (exclusion sociale, selon Klasen 2001), quand les seconds répondraient à la dimension implicite du même problème. En résumé, l'inégalité de chances d'accès est explicite, quand l'inégalité de chances de réussite est implicite.

Consécutivement, la réponse à donner à la marginalisation scolaire doit également se dédoubler. Pour ce qui est de la dimension implicite, il y a lieu de se questionner sur la qualité de l'enseignement et les moyens qui sont donnés aux personnels éducatifs d'exercer leur métier. Quant à la dimension explicite, la solution réside du côté des familles ou des communautés qu'il faut convaincre des bienfaits, à long terme, d'une scolarité suivie. Dans les deux cas, il y a nécessité de réfléchir à des systèmes d'incitation : incitation à l'enseignement dans le premier cas, incitation à l'apprentissage dans le deuxième. Que ce soit d'un côté ou de l'autre, le financement de l'éducation passe non seulement par des paiements directs (salaires, assurances de la gratuité de l'écolage, des équipements et du matériel), mais aussi par des moyens incitatifs conjoints (repas, vaccins, médicaments, logement de fonction, équipement sanitaire séparé pour filles et garçons, points d'eau, primes pour les familles qui scolarisent leurs enfants, etc.).

La réalisation de l'EPU, durant la période 2000-2015 peut être analysée sous l'angle de la réussite. La proportion d'enfants scolarisés a augmenté en quinze ans, puisque le rapport de suivi de l'EPT de 2015 fait état de 15% d'enfants non-scolarisés dans le monde contre 19% en 1999 (UNESCO-GMR, p. 3). Mais

nous savons aussi qu'un peu plus de la moitié de ces enfants vivent en ASS, soit environ 10% de plus qu'en 1999. Nous avons pu calculer que le taux de survie moyen, au degré 5, y est de 64,3 % seulement (tableau 45). Ainsi, après avoir réussi à attirer les enfants à l'école primaire, il faut encore réussir à les garder en classe, au minimum jusqu'en fin de degré 6, tout en sachant que huit années d'école seraient idéales pour garantir l'alphabétisation de neuf enfants sur dix (Seurat 2012). Car si, consécutivement à la massification de l'enseignement (qui représente tout de même une augmentation de 34,5% entre les périodes 1995-2004 et 2005-2009, ainsi que le montre le tableau 71), beaucoup plus d'enfants ont aussi été alphabétisés (+41,4%), ceci ne suffit pas à résoudre la question de l'analphabétisme en ASS. L'école primaire a effectivement gagné en efficacité en 25 ans : les jeunes adultes sont proportionnellement plus alphabétisés que leurs aînés. Mais « Si la proportion d'adultes analphabètes recule depuis quelques années en Afrique subsaharienne, le nombre d'individus analphabètes continue en réalité à augmenter du fait de la croissance démographique » (Seurat 2012, p. 218).

Pourtant, nous restons convaincus que les efforts mis en place par certains pays parmi les plus pauvres doivent absolument être reconnus. En revanche, il convient aussi de déterminer ce qui fait défaut aux autres, dans la réalisation de l'EPU. Nous savons maintenant que durant la période Dakar, le coût du financement public de la scolarisation pour un élève alphabétisé oscillait entre 120\$ plus de 2200\$ paritaires, selon les pays. Ce ne sont pas ceux dépensant le plus qui ont proportionnellement réussi à alphabétiser un plus grand nombre d'enfants. Aussi, cette constatation laisse beaucoup de questions en suspens. Evidemment, comme nous n'avons malheureusement pas pu accéder aux données concernant le financement privé, notre raisonnement est tronqué. Toutefois, le croisement de ces chiffres avec des lectures plus générales sur le développement des quatorze pays étudiés a permis ce constat : les pays dépensant le plus de deniers publics ne sont pas ceux qui sont le plus au clair sur la manière de piloter l'éducation. Généralement, la maîtrise même du pilotage de l'école primaire est très inégale en ASS. La question de l'allocation des ressources (Henaff 2003, Altinok 2005) et de l'arbitrage entre scolariser plus ou scolariser mieux (Mingat & Suchaut 2000) devrait nécessairement, à l'avenir, fonder le choix des politiques éducatives des pays les plus pauvres.

Nous avons pour but de proposer des outils concrets aux PMA, pour mesurer leur situation, à l'aube d'une nouvelle période de développement liée aux cibles d'Incheon. Pour pouvoir fixer des objectifs clairs, pour cibler des paramètres mesurant la qualité de l'éducation, pour effectuer des choix d'investissement éclairés, il nous semblait primordial de pouvoir exploiter, dans un premier temps, des bases de données accessibles à tous pays. Une proposition d'indices à la fois simples au niveau de leur construction et représentatifs pour mesurer la progression vers l'EPT nous semblait essentiel (Bouchard 2002). De ce point de vue l'IDEA, composé de cinq ou six indicateurs selon les cas, est un outil quantitatif permettant de dresser rapidement « l'état de l'EPT ». Plus subtilement, il permet, par

l'analyse des indicateurs qui le composent, de mieux saisir les dimensions qui pèsent sur la réalisation globale de l'EPT (tableaux 33 à 37). Nous savons, par exemple, que le taux d'enfants souffrant de retard de croissance joue un rôle non négligeable dans la mission d'alphabétisation à l'école primaire. Un indicateur faible de ce point de vue (même si le taux de retard de croissance des enfants de moins de 5 ans a diminué en ASS durant la période Dakar, passant de 48% à 38% (UNESCO-GMR, 2015 p. 6)), engage inévitablement des moyens importants, au niveau de l'école, pour soutenir des apprentissages difficiles pour des enfants souffrant de problèmes cognitifs, imputables à la malnutrition. Nombre d'enseignants en ASS n'ont déjà pas les compétences requises, que ce soit au niveau académique ou pédagogique, pour assurer des apprentissages de qualité chez des enfants ne présentant pas de difficultés cognitives, sensorielles ou psychomotrices particulières. On voit mal, dès lors, comment ils pourraient s'occuper parallèlement et convenablement d'enfants à BEP. D'autre part, viser l'inclusion de ces enfants dans des classes encore très nombreuses, comme les connaissent les pays de l'ASS (n'oublions pas qu'une classe de 30 élèves est une petite classe dans ces pays), ne présage pas une situation d'apprentissage favorable sans l'intervention d'un enseignant spécialisé. Or, nous avons vu que la prise en compte des enfants à BEP de la catégorie B (troubles de l'apprentissage) est encore largement ignorée en ASS, le lien entre les carences nutritionnelles et les éventuels problèmes d'acquisition des compétences en littératie et numératie n'étant pas une évidence.

Bien entendu, l'IDEA ne pourra pas être utilisé « tel quel » pour mesurer les cibles d'Incheon. Nous avons pu voir que le libellé des objectifs (appelés « cibles » depuis Muscat) a changé, ainsi que leur ordre. Ceci ne facilite évidemment pas la possibilité du suivi dans le temps et nous regrettons d'arriver trop tard pour modifier les composantes de l'IDEA, afin d'en proposer une version compatible avec Incheon. Mais il nous semble toutefois que la réflexion menée dans cette recherche peut être reprise pour correspondre aux exigences de la période 2015-2030. A notre avis, les indicateurs proposés dans l'Annexe II du *Cadre d'Action d'Incheon* sont actuellement trop éloignés des réalités des pays pauvres. Mais du moment où la *Déclaration d'Incheon* concerne également les pays développés, l'exposition de nouveaux outils de mesure est parfaitement logique. Pour autant, il ne nous paraît pas nécessaire de complexifier la mesure de l'éducation universelle, du moins pour les pays de l'ASS ou les PMA. D'ailleurs, de nombreuses attentes d'Incheon ne nous semblent actuellement pas essentielles en ASS. Nous pensons même qu'elles pourraient péjorer un système éducatif primaire qui doit encore largement s'améliorer, du point de vue qualitatif. Dans cet ordre d'idée, la question de la scolarisation précoce dès 3 ans est un idéal, fonctionnant certainement pour les pays développés, mais demandant des infrastructures et des compétences particulières de la part des éducateurs, que les pays pauvres ne peuvent actuellement pas offrir. A l'opposé, allonger la scolarité obligatoire et gratuite au secondaire inférieur aurait un coût considérable, même si l'on sait qu'elle aurait aussi l'avantage de garantir

l'alphabétisation à une plus grande proportion de personnes. Enfin, nous n'hésiterons pas à dire que la formation professionnalisante au niveau CITE 3 est irréaliste dans le contexte actuel de l'éducation en ASS. Il nous semble donc que les nouvelles exigences mondiales en matière d'éducation pourraient déstabiliser l'EPU qui doit encore s'affirmer comme une norme, dans tous les pays de l'ASS.

L'IDEA recoupe actuellement les dimensions utiles et réalistes des cibles d'Incheon, en ce qui concerne les PMA. Il pourrait donc remplir son rôle de balise, afin de permettre aux pays encore à la recherche de l'EPU, de tenir le cap jusqu'à sa réalisation effective. En ce qui concerne l'IDEB, il devrait rester, par-delà les époques et les lieux, un outil efficace pour mesurer les chances d'alphabétisation à l'école primaire. Il est en soi une mesure de la qualité de l'EPT, si l'on considère que l'alphabétisation constitue le socle de compétences initial nécessaire à toute société moderne du XXI^e siècle. Chaque pays pourrait le calculer, de manière régulière, à l'aide d'un test de compétences, au plus proche de la fin de l'école primaire. Toutefois, il faudra veiller à ne pas exploiter le résultat des examens de passage vers le niveau CITE 2, puisque ceux-ci fonctionnent souvent comme des outils de sélection et non des outils de mesure des acquis en langue d'enseignement et mathématiques. Nous pensons que les enquêtes internationales devraient servir de base commune pour ce calcul, ceci afin de limiter les coûts liés à l'élaboration et au suivi d'évaluations nationales ou même locales. L'utilisation de l'enquête SACMEQ est souhaitable de ce point de vue. Quant à PASEC, il sera nécessaire d'analyser rapidement si les modifications apportées à la série PASEC2014 répondent de manière optimale à la fonction attendue de ce genre d'enquête. En effet, un contenu révisé, basé sur des compétences qui semblent faire consensus entre les pays de la CONFEMEN, ne signifie pas forcément que le test en lui-même est pertinent. Précisons que l'exploitation d'enquêtes généralisées telles qu'EGRA ou EGMA pourrait également être possible pour le calcul de l'IDEB.

Au-delà des mesures statistiques, nous avons pu réaliser une analyse de contenu des documents accompagnant l'évolution de l'EPU, pour quatorze pays de l'ASS, durant la période Dakar. L'intérêt principal de cette démarche a été de systématiquement doubler l'analyse statistique d'une réflexion politique, portant sur l'orientation prise par les différents pays pour répondre à l'objectif d'EPU, notamment en ce qui concerne les élèves potentiellement marginalisés. Cette analyse a permis de dresser un inventaire des pistes possibles pour aboutir à l'EPU. Certains pays font preuve de pragmatisme, avec peu de moyens, et obtiennent d'excellents résultats, tout en étant dans le groupe des PMA (tableau 71). L'inverse est malheureusement aussi possible, avec des choix décontextualisés, mobilisant beaucoup d'argent pour peu de progrès en termes d'alphabétisation. Nous avons également remarqué que certains concepts, utilisés par l'UNESCO ou la Banque Mondiale, peuvent être mal compris et donner lieu à des discours creux : l'école inclusive et la décentralisation sont mentionnés dans les documents politiques des pays de l'ASS, mais on constate que la compréhension de ces

concepts est souvent partielle. Pire, la mise en œuvre de la décentralisation pourrait même générer des investissements allant à l'encontre de l'alphabétisation (formation des cadres de ministère par exemple). Les principes de déconcentration (gestion locale, mais prise de décision et gestion du budget centralisée) et de subsidiarité (distribution des ressources financières calculées en fonction des besoins locaux et non simplement par nombre d'élèves), défendus par Altinok (2005) semblent encore largement méconnus en ASS.

Il faut toutefois souligner que la plupart des pays de cette région font preuve de clairvoyance en ce qui concerne la nécessité de trouver des moyens pour « atteindre les marginalisés »²⁰⁹. En analysant précisément le contenu des discours politiques, portés sur l'école primaire durant la période Dakar, nous avons effectivement pu collecter de nombreuses pistes permettant de réfléchir à la question de l'incitation à la scolarisation, voire de l'incitation à l'enseignement. En effet, il ne suffit pas de dire « il faudrait » que tous les enfants fréquentent l'école, ni « il faudrait » former plus d'enseignants, pour que le miracle de la réalisation de l'EPU ait lieu. Les enjeux liés au coût d'opportunité de la scolarisation sont encore, et on peut le comprendre, des freins à l'éducation universelle dans les pays pauvres. Les gouvernements ont une responsabilité dans les moyens qu'elles donnent aux familles de laisser partir les enfants à l'école, plutôt que de les faire travailler pour subvenir aux besoins du foyer. Ils ont aussi une responsabilité dans les mesures sanitaires et sécuritaires permettant, par exemple, aux filles de pouvoir apprendre dans de bonnes conditions. L'évident lien qui existe entre la formation des filles et la gestion des naissances, entre l'éducation des femmes et leur avenir professionnel et personnel sont encore sous-estimés. Scolariser en vue de sortir de la pauvreté, s'affranchir de la dépendance d'autrui et non scolariser pour scolariser : l'enjeu est de taille.

Dans le même ordre d'idées, le métier d'enseignant dans les pays pauvres n'est pas toujours attractif. Les conditions de travail, classes nombreuses, équipement insuffisant, salaire maigre et aucune couverture sociale, n'incitent évidemment pas ceux qui ont le choix à épouser ce métier. Chaque gouvernement a également une responsabilité non seulement en termes d'offre de formation, mais de soutien permanent à ces enseignants qui pratiquent dans des conditions difficiles. Il ne s'agit pas d'enseigner à défaut d'autre possibilité professionnelle : l'alphabétisation est nécessaire à une société de l'écrit, mondialisée. L'enseignant est au service du développement global d'un pays et de ce point de vue, entretenir sa motivation à exercer est crucial.

La question du recrutement est essentielle pour résoudre la question de l'embauche. Idéalement, il faudrait inciter les étudiants du secondaire supérieur à s'engager dans ce métier, puisque la formation académique devrait être un préalable à la formation pédagogique. Une fois engagés sur le terrain, il est

²⁰⁹ Titre du rapport de suivi de l'EPT de 2010

nécessaire de leur donner les moyens de « durer » dans ce métier. Des formations continues à distance, des visites formatives par des enseignants chevronnés ou des inspecteurs formés à la supervision pédagogique, un salaire décent et des avantages en nature, nous semblent composer le « kit » minimal de l'incitation à l'enseignement.

Pour tous ces arguments, la nécessité de trouver des moyens pour attirer et retenir élèves et enseignants se trouve derrière la question de l'incitation. Tout n'est pas à inventer de ce point de vue, beaucoup est déjà fait et les pays qui se questionnent à ce niveau trouveront des pistes chez leur voisin (tableau 77).

Enfin, les dernières pages de notre exposé ont permis de synthétiser toutes nos observations, des recommandations internationales aux politiques nationales, dans une matrice pouvant servir de guide d'analyse global, pour tout pays encore à la poursuite de l'EPU ou même, pour tout système éducatif qui cherche à établir son état des lieux. Notre modèle met en relation trois sphères juxtaposées : la politique, l'enseignement et l'apprentissage. Toutes contiennent des lignes directrices issues des *best practices* récoltées au fil de l'analyse des politiques éducatives du groupe de quatorze pays analysés (référentiel sectoriel). Nous y avons également inclus deux éléments offrant des orientations possibles pour des études ultérieures sur la qualité de l'EPU dans les pays en développement : les systèmes d'incitation. Car si nous avons effectivement pu proposer un éventail des pratiques en matière d'incitation à l'enseignement et l'apprentissage, d'autres pratiques existent évidemment. Il serait intéressant de pouvoir enquêter plus largement autour de cette dimension d'incitation. Les consortiums d'évaluations internationales pourraient d'ailleurs compléter cet inventaire en développant des indicateurs permettant de mesurer l'incitation des enseignants et des élèves à respectivement enseigner et apprendre. Nous l'avons vu, SACMEQ offre une série de variables possibles à combiner pour construire des indices d'incitation. N'ayant pas à notre disposition les questionnaires généraux PASEC2014, il ne nous a pas été possible de faire le même exercice avec cette enquête. Mais idéalement, tout test concernant le niveau des enseignants ou les compétences des élèves pourrait inclure des questions générales permettant de comprendre si, et dans quelle mesure, les dimensions d'incitation à l'enseignement et l'apprentissage jouent un rôle dans la progression de l'alphabétisation à l'école primaire.

En conclusion, la lutte pour le recrutement et contre le désinvestissement des enseignants, ainsi que la lutte contre l'exclusion de l'école et pour sa fréquentation assidue sont, à notre avis, des leviers essentiels de la qualité de l'EPU. Mais à l'évidence, tous les indices statistiques construits pour mesurer l'incitation ne sauraient permettre à l'égalité des chances de réussite de se révéler, si les décideurs politiques ne les ciblent pas, dorénavant, comme une priorité.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES ET ARTICLES DE RÉFÉRENCE

- Akkari, A. & Da Silva, C. (2010). La qualité de l'éducation de base au Brésil: entre politiques éducatives et engagement des enseignantes. In A. Akkari, A. & J.-P. Payet (Ed.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud: entre globalisation et diversification* (pp. 89-118). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Alexander, N. (2001, 16 février). Payer pour s'instruire ou comment la Banque Mondiale et le FMI influencent l'éducation dans le tiers monde. *Education et mondialisation*, n°118. Consulté en ligne le 30 avril 2015 sous : <http://informations-et-commentaires.nursit.com/spip.php?article286>
- Altinok, N. & Bourdon, J. (2012, décembre). *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation, analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement*. Paris : Agence française de développement, Collection À savoir.
- Altinok, N. & Bourdon, J. (2014, juillet). *Une réévaluation de l'objectif de scolarisation primaire universelle sous l'angle des acquis scolaires* (Document de travail n° 138). Paris : Agence française de développement.
- Altinok, N. (2005). *La Banque Mondiale et l'Education en Afrique Subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif*. Dijon: IREDU-CNRS.
- Amat-Roze, J.-M. (2003). L'infection VIH/SIDA en Afrique sub-saharienne, propos géographiques. *Revue La Découverte « Hérodote »* 2003/4, n° 111, 117-155.
- Assemblée nationale du Québec, (2007, février). *La réussite scolaire des autochtones*. Québec: Commission de l'Éducation.
- Becker, G. (1999, 22 novembre). Bribe: Third World Parents to Keep Their Kids in School. *Business Week (Industrial/technology edition)*, 3656, 15.
- Benavot, A. & Resnik, J. (2006). Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. In J.E., Cohen, D.E., Bloom, & M.B., Malin (Ed.), *Educating all children: a global agenda* (pp. 1-89). Cambridge: American Academy of Arts and Science.
- Bernard, J.-M. (2010). Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain: quels indicateurs ? In M. Pilon, J.-Y., Martin & A. Carry (Ed.), *Le droit à l'éducation: quelle universalité?* (pp. 251-266). Paris: Edition des Archives Contemporaines.
- Bernard, J.-M., Nkeghe Nkeghe, A.P. & Robert, F. (2007), Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, vol. 53, n°5-6. 555-575.
- Bernard, J.-M., Simon, O. & Vianou, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine* (Rapport de recherche). Dakar : Confemen.
- Bernard, J.-M., B.K. Tiyab. & Vianou, K. (2004). *Profils d'enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. (Rapport de recherche). Dakar : Confemen.

- Bernstein, B. (1993). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bey, M. (2008, avril). Le programme social Progres-Oportunidades au Mexique, de vieilles recettes pour un nouveau modèle. *Revue Tiers Monde*, n° 196, 881-900.
- Bobin, F. (2013, 4 avril). Les castes inférieures sont condamnées à un enseignement de l'anglais médiocre. *Le Monde*. Consulté en ligne le 13 mai 2013.
- Bouchard, C. (2002). *La qualité d'un organisme : construction et expérimentation d'un dispositif d'indicateurs de la qualité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Laval.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdon, J. (2006). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne. In M. Pilon (Ed.), *Défis et développement en Afrique subsaharienne: L'éducation en jeu* (pp. 123-145). Paris: CEPED.
- BREDA-UNESCO (2012). *Les dépenses des ménages en éducation* (Rapport de recherche). Dakar: Pôle de Dakar.
- Brossard, M. & Foko, B. (2007, avril). *Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives*. (Note théma n° 2). Dakar : Pôle de Dakar.
- Bruns, B., Evans, D. & Luque, J. (2012). *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Rapport de recherche). Washington DC: The World Bank.
- Burnett, N. & Felsman, C. (2012). *Post-2015 education MDGS* (Rapport de recherche). Londres: ODI (Overseas Development Institute).
- Channa, A. & Faguet, J.-P. (2012). *Decentralization of Health and Education in Developing Countries: A Quality-Adjusted Review of the Empirical Literature*. (Document de travail n° 38). London: The London School of Economics and Political Sciences.
- Clarke, P. (2011). *Accélérer l'accès des filles à l'éducation* (Rapport d'avancement de l'initiative Fast-Track). Washington DC: Initiative Fast Track.
- CMAP (2005). *L'analphabétisme en Mauritanie, diagnostic et orientations stratégiques* (Rapport de recherche). Nouakchott: Centre Mauritanien d'Analyse de Politiques (CMAP).
- CNUCED (2014). *Rapport 2014 sur les pays les moins avancés. Croissance et transformation structurelle: un programme de développement pour l'après 2015*. New-York & Genève: ONU.
- Cohen, D. (1998). *Poverty and HIV/AIDS in sub-Saharan Africa* (Rapport de recherche n° 27). New-York: PNUD.
- Commission Internationale sur l'Éducation pour XXIe siècle (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans: Extraits*. Paris: UNESCO.
- CONFEMEN-PASEC (2015). *Résumé exécutif PASEC2014 : Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone, compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : Auteur.

- CONFEMEN-PASEC (2009, 2 Février). *Termes de référence pour le recrutement d'un consultant pour la révision des tests PASEC*. Dakar: Auteur.
- CONFEMEN-PASEC (2008, décembre). *L'enseignement primaire à Maurice: la qualité au cœur des défis* (Rapport de recherche). Dakar: Auteur.
- CONFEMEN-PASEC (2008, janvier). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous: rapport Madagascar* (Rapport de recherche). Dakar: Auteur.
- CONFEMEN-PASEC (2007, octobre). *Rapport PASEC Cameroun 2007: Le défi de la scolarisation universelle de qualité* (Rapport de recherche). Dakar: Auteur.
- CONFEMEN-PASEC (2006, février). *La qualité de l'éducation en Mauritanie: quelles ressources pour quels résultats?* (Rapport de recherche). Dakar: Auteur.
- CONFINTEA (2012, février). *Suivi de CONFINTEA VI: Rapport national soumis par le gouvernement du Tchad*. N'jamena: Direction Générale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DGAPLAN) du Ministère de l'Enseignement Primaire et de l'Education Civique (MEPEC).
- De Marmoz, L. (2005). L'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation: une perspective comparative. *Cahiers Africains de recherche en éducation*, n° 3. Paris: L'Harmattan.
- de Vries, M. (2011). Savoir distinguer les politiques symboliques de celles reposant sur des informations factuelles: les initiatives brésiliennes visant à améliorer la qualité de l'enseignement de base. *Revue internationale des sciences administratives* 3/2011, Vol. 77, 447-462.
- Dhunnoo, S. & Adialen, V. (2013). Value-Based Education and Teacher Education in Mauritius: Analyzing the Pertinence of a Value-Based Education at School to Reconstruct Society. *School of Management and Science Journal*, Vol VI (1). Varanasi (Inde): SMS.
- Ducatteau, S. (2015, 3 avril). Que l'école devienne une marchandise est inadmissible. *L'Humanité*. Consulté en ligne le 30 avril 2015.
- Dupuy, C. Ledoux, C. & Pollard, J. (2007, mars). L'analyse cognitive et normative des politiques publiques. *Idées économiques et sociales*, n° 147, 44-57.
- EdQual (2010, November). A Framework for Education Quality. *EdQual Policy Brief*, n°10. Bristol (UK): University.
- EFA Steering Committee (2014). *Joint proposal of the EFA Steering Committee on Education Post-2015*. Paris: UNESCO.
- EFA-Forum (2000a). *Education pour tous, bilan à l'an 2000: synthèse globale*. Paris: UNESCO.
- EFA-Forum (2000b). *Education for All Year 2000 Assessment: Statistical Document*. Paris: UNESCO.
- EFA-PRELAC (2007). *The state of education in Latin America and the Caribbean: guaranteeing quality education for all*. Santiago de Chili: OREALC-UNESCO.
- Egbo, B. (2000). *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Cleverdon (UK): Multilingual Matters Ltd.

- Fernandez, A. & Ponci, J.-D. (2005). *La gratuité de l'enseignement primaire: une approche fondée sur les droits*. Genève: OIDEL.
- Fernig, L. (1960, mars). Pour un enfant sur deux, l'école affiche "complet". *Courrier de l'Unesco*, XIII (3), 11-13.
- Filmer, D., Hasan, A. & Pritchett, L. (2006, 28 août). *A Millenium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education* (Working Paper Nr. 97). Washington DC: Center For Global Development.
- Gatade, S. (janvier 2013). *Schools of discrimination*. Kashmir Times Online Edition. Consulté en ligne le 13 mai 2013.
- Genevois, I. & Thévenin A. (2012). *Les défis du financement de l'enseignement de base: réexaminer les solutions impliquant le secteur privé* (Rapport du Forum des Politiques Educatives de l'IPE). Paris: UNESCO, Institut International de Planification de l'Education.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19 (2), 141-164.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* (Rapport de recherche). Australian Council for Educational Research. Consulté en ligne le 7 avril 2014 sous: http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Haut Commissariat du Plan du Royaume du Maroc (2012). *La région de l'Oriental: Disparités intra-régionales et développement contrasté*. Oujda: Direction régionale.
- Heckman, J.J. Moon, S.H. Pinto, R. Savelyev, P. A. & Yavitz, A. (2009). The rate of return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, vol. 94(1-2), 114-128.
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'école en Afrique ? *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 167-188.
- Heyneman, P. (1983, mars). Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement. *Finances et Développement*, n°1983/1, 18-21.
- Jackson, P. (2007, décembre). Un historique des Objectifs du Millénaire pour le développement: Quatre décennies d'efforts des Nations Unies pour le développement. *Chronique ONU*, Vol. XLIV, n°4. New-York: ONU.
- Jobert B, & Müller P. (1987). *L'État en action : politique publique et corporatisme*. Paris: PUF.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite de politiques publiques. *Revue française de science politique*, Vol. 42 (2), 219-234.
- Kabeer, N. (2006, mars). *Social Exclusion and the MDGs: The Challenge of 'Durable Inequalities' in the Asian Context*. Texte présenté lors de la Conférence Asia 2015, Promoting growth, ending poverty. Brighton.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Kasprzyk, D. (1999). *Measuring teacher qualifications* (NCES Working Paper Series). Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Klasen, S. (2001). *Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues*. Munich : University, Dpt of Economics.
- Kovacevic, M. & Calderon, M. C. (2014). *UNDP's Multidimensional Poverty Index: 2014 Specifications*. New-York: PNUD.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil.
- Latif, A. (n.d.). *Situation alarmante de l'éducation au Pakistan*. Consulté en ligne le 8 juillet 2013 sous http://www.unesco.org/education/efa/fr/know_sharing/grassroots_stories/pakistan_2.shtml
- Lauwerier, T. Brüning, M. & Akkari, A. (2013). *La qualité de l'éducation de base au Bénin: la voix des acteurs locaux*. Université de Genève: Archives Ouvertes.
- Maazou, B. (2012, 6 avril). Scolarisation de la jeune fille: un impératif de développement. *Le Républicain Niger*. Consulté en ligne le 28 juin 2013.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes* (Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Dijon: IREDU.
- MFFDS-Ministère de la Femme, de la Famille et du Développement Social (2007). *Stratégie nationale pour l'égalité et l'équité de genre* (Rapport de recherche). Dakar: Auteur.
- Michaelowa, K. (2000). *Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté: l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone* (Document de travail n° 157). Paris: Centre de développement de l'OCDE.
- Michaelowa, K. (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire: Enseignement de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone* (Document de travail). Bussy Saint-George: ADEA.
- Mingat, A., Rakotomalala, M. & Suchaut, B. (1999). *Une analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie*. Dijon : IREDU – Université de Bourgogne.
- Mingat, A., Rakotomalala, M. & Tan, J.-P. (2003). *Le financement de l'Education pour Tous en 2015 : Simulations pour 33 pays d'Afrique subsaharienne* (Document de travail). Washington: Banque Mondiale.
- Mingat, A., Seurat, A. (2010). *Pratiques parentales et développement des enfants de 0 à 6 ans à Madagascar*. Dijon : IREDU – Université de Bourgogne.
- Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck.
- Mingat, A. (2002). *Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015* (Document de travail). Washington: Banque Mondiale.
- Mingat, A. (2003). *Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne: diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle*. Washington: PSAST / AFTHD Banque Mondiale.
- Müller, J. (2000). De Jomtien à Dakar: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux - de qui ? *Education des adultes et développement n° 55*. Consulté en ligne le 25 mars 2013 sous : <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/aed-552000/dakar-education-pour-tous/de-jomtien-a-dakar-repondre-aux-besoins-educatifs-fondamentaux-ndash-de-qui/>

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, Vol. 50/2, 189-208.

Ndayisaba, J. (2009). *Gratuité de l'enseignement de base: Bilan et perspectives*. Bujumbura: Université du Burundi. Consulté en ligne le 30 avril 2013 sous <https://ndayisabajoseph.wordpress.com/2011/08/11/gratuite-de-lenseignement-de-base-constats-et-perspectives/>

Ndem, F. (2011), *Analphabétisme en Afrique : situation actuelle et perspectives d'évolution*. Mémoire de Master 2 en Education et Formation, Université de Bourgogne.

OCDE (2006). Ouganda: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD & OCDE. Consulté en ligne le 25 octobre 2015 sous: <http://www.oecd.org/fr/dev/36801329.pdf>

OCDE (2007). Namibie: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD & OCDE. Consulté en ligne le 9 août 2015 sous: <http://www.oecd.org/fr/dev/emoa/40570778.pdf>

OCDE (2008). Burkina Faso: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD & OCDE. Consulté en ligne le 25 octobre 2015 sous: <http://www.oecd.org/fr/dev/emoa/40568810.pdf>

OCDE (2013). *Perspectives économiques en Afrique 2013*. BAfD, OCDE & PNUD.

OCDE (2014a). Sénégal: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 11 août 2015 sous: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_FR/Senegal_FR.pdf

OCDE (2014b). Zambie: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 11 août 2015 sous: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_FR/Zambia_FR.pdf

OCDE (2014c). Malawi: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 15 septembre 2015 sous: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_FR/Malawi_FR.pdf

OCDE (2014d). Botswana: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 30 septembre 2015 sous: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_FR/Botswana_FR.pdf

OCDE (2015a), Tchad: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 20 août 2015 sous: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2015/CN_data/Cn_Long_FR/Tchad_2015.pdf

OCDE (2015b). Ouganda: *Perspectives économiques en Afrique*. BAfD, OCDE & PNUD. Consulté en ligne le 20 août 2015 sous : http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2015/CN_data/CN_Long_EN/Uganda_GB_2015.pdf

OIT (2012). *Inverstir dans les jeunes pour accélérer le développement rural*. Le développement rural par le travail décent. Note d'orientation rurale.

ONU (2001). *Mise en œuvre du Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. (Rapport du Secrétaire Général A/56/169).

- ONU (2005, mai). *La langue d'enseignement : facteur de pauvreté parmi les populations autochtones. Les peuples autochtones se font entendre* (Note d'information DPI/2383C).
- ONU (2005). *Indicateurs pour le suivi des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement*. Genève: Auteur.
- ONU (2007). *De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées*. Genève: Auteur.
- Parsuramen, A. (1997). *Masterplan for Education for the Year 2000: the Maurician Experience*. New-York: UNESCO-IIEP.
- Perrenoud, P. (1994). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In J. Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* Paris : ESF.
- Pero, V. (2012). *Bolsa Família : une nouvelle génération de programmes sociaux au Brésil. CERISCOPE Pauvreté*. Consulté en ligne le 15 avril 2015.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon & A., Schneider, C. (2007). *Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, 159-164*.
- PNUD & MPCE (Ministère de la planification et de la coopération externe de la République d'Haïti) (2006). *Inégalités et pauvreté en Haïti*. Port-au-Prince: PNUD Haïti.
- Poirier, T. (2012). *Education pour tous : l'aléa des Etats fragiles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- Rasera J.B. (2005). *L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique. Tiers-Monde, tome 46, n°182. 407-426*.
- Ravallion, M. (2007, septembre). *La pauvreté urbaine. Finances et développement. 15-17*.
- Robert, F. (2005). *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. Revue internationale des Sciences de l'Education, n° 13/2005. 115-125*.
- Sauvageot, C. (2003). *Des indicateurs pour la planification de l'éducation: un guide pratique*. Paris: UNESCO.
- Schanzenbach, D.W. (2014). *Does class size matter?* University of Colorado Boulder: National Education Policy Center.
- Seurat, A. (2012). *Questions d'alphabétisation dans le contexte africain*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- Sherman, J.D. & Poirier, J.M. (2007). *Educational equity and public policy: Comparing results from 16 countries* (Document de travail n° 6). Montréal: UNESCO-ISU.
- Spaull, N. & Taylor, S. (2014). *Combining educational access and educational quality into a single statistic*. University of Cape Town: Development Policy Research Unit.
- Spaull, N. & Taylor, S. (2015, February). *Access to what ? Creating a Composite Measure of Educational Quantity and Educational Quality for 11 African Countries*. University of Chicago: Chicago Press, Comparative and International Education Society.

- Spaull, N. & Taylor, S. (2015). Measuring Access to *learning* over a period of increased access to *schooling*: The case of Southern and Eastern Africa since 2000. *International Journal of Educational Development*, 41, 47-59.
- Teng Fu, M. (2005). Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire entre urbains et ruraux. *Perspectives chinoises n° 89*.
- Tiehi, T.N. (2011). Les facteurs explicatifs de prévalence du VIH/SIDA en Afrique subsaharienne : expérience des pays de la CEDEAO (pp.103-118). *Les perspectives de l'Afrique au XXIe siècle*. Dakar : CODESRIA.
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47/1, 1-23.
- Tomasevski, K. (2006). *The state of the right to education worldwide. Free or fee: 2006 Global Report*. Consulté en ligne le 23 avril 2013 sous: http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf
- Torres, R.M. (2000). *One decade of Education for All: the challenge ahead*. Paris: IIEP Unesco.
- Tsafack Temah C. (2009). Les déterminants de l'épidémie du VIH/SIDA en Afrique subsaharienne. *Revue d'économie du développement*, 1/2009 (Vol. 17), 73-106.
- Tripet Lièvre, C. (2011). *Impact de la scolarisation primaire universelle sur les inégalités de chance de réussite scolaire au Burkina Faso*. Mémoire de Master 2 en Education et Formation, Université de Bourgogne.
- Tuli, F. & Fiorucci, M. (2012). Examining quality issues in primary schools in Ethiopia: implications for the attainment of the Education for All goals. *ECPS Journal 5/2012*, 129-149.
- UNESCO (1997). *Classification internationale type de l'éducation CITE 1997*. Paris: Auteur.
- UNESCO (2000). *Rapport final du Forum mondial sur l'éducation*. Paris: Auteur.
- UNESCO (2008). *The right to primary education free of charge for all: ensuring compliance with international obligations*. Paris: Auteur.
- UNESCO (2014). *Position Paper on Education Post-2015*. Consulté en ligne le 2 juin 2014 sous: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336e.pdf>
- UNESCO-Division des statistiques relatives à l'éducation (1982, septembre). *Développement de l'éducation dans les pays les moins avancés depuis 1970: Etude statistique*. Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2001). *Monitoring report on education for all* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Author.
- UNESCO-GMR (2002). *Education pour tous: le monde est-il sur la bonne voie ?* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2003). *Genre et éducation pour tous: le pari de l'égalité* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2005). *Education pour tous: l'exigence de la qualité* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.

- UNESCO-GMR (2008). *L'EPT en 2015: un objectif accessible ?* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2009). *Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2010). *Atteindre les marginalisés* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2011). *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2012). *Jeunes et compétences: l'éducation au travail* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2014). *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO-GMR (2015). *Education pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux* (Rapport de suivi de l'EPT). Paris: Auteur.
- UNESCO & IIEP (2014). *Les notes du Pôle de Dakar*: Ouganda. Dakar: Auteur.
- UNESCO-ISU (2009). *Indicateurs de l'éducation : directives techniques*. Montréal: Auteur.
- UNESCO-ISU (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne: relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*. Montréal: Auteur.
- UNESCOPRESS (2012, 16 octobre). *20% des jeunes des pays en développement n'achèvent pas le cursus primaire et se retrouvent sans qualification*. Consulté en ligne le 10 mai 2013.
- UNESCO-UIL (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: López & Hanemann.
- UNICEF (2012). *La situation des enfants dans le monde: les enfants dans le monde urbain*. New-York: Auteur.
- UNICEF (2013). *Annual report 2013 – Swaziland*. Consulté en ligne le 25 août 2015 sous : http://www.unicef.org/about/annualreport/files/Swaziland_COAR_2013.pdf
- UNICEF (2014). *La situation des enfants dans le monde: Chaque enfant compte*. New-York: Auteur.
- Vendramini, C. (2005). L'organisation du système d'enseignement au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n°38, 131-136.
- WCEFA (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 90*. (Document de référence de la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande).
- World Bank (2002). *Achieving Education for All by 2015: Simulation Results for 47 Low-Income Countries* (Document de travail). Washington: Author.
- Zoundi, L. (2008). Les politiques de la Banque Mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement: promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? *Canadian Journal of Education*, 31 (1), 229-254.

DOCUMENTS COMPOSANT LE REFERENTIEL SECTORIEL

Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (Convention internationale, UNESCO, 14 décembre 1960).

Convention relative aux droits de l'enfant (Résolution 44/25, ONU, 2 septembre 1990).

Déclaration d'Incheon et Cadre d'action: Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous (Draft) (Déclaration internationale sur l'éducation, UNESCO, 28 octobre 2015).

Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. (Déclaration internationale concernant l'éducation spécialisée, UNESCO, 1994).

Déclaration du Millénaire. (Résolution 55/2 adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, 8 septembre 2000).

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Déclaration internationale sur l'éducation, UNICEF, 1990).

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (Résolution 217 IIIA, ONU, 1948).

Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2006-2015 (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Cameroun, 2006). Yaoundé : République du Cameroun & UNESCO.

Éducation pour tous : atteindre l'objectif. (1996) Rapport final du Forum consultatif international de l'éducation pour tous (Conférence d'Amman). Paris : UNESCO.

Education and training sector development program (ETSDP): Primary Education Development Program II (2007-2011) (Plan de développement sectoriel de l'éducation de la Tanzanie, 2006). Dar-el-Salaam: Basic Education Development Committee.

Education for All National Action Plan (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Malawi, 2004). Lilongwe: Government.

Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020 (Plan de développement de l'île Maurice, 2009). Port-Louis: Ministry of Education, Culture and Human Resources.

Education Sector Strategic Plan 2005-2015 (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Lesotho, 2005). Maseru: Ministry of Education and Training.

Education Sector Strategic Plan II (ESSP II) 2005-2009. (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Mozambique, 2005). Maputo: Ministry of Education.

National Development Plan 9: Education and training (pp.268-304). (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Botswana, 2002). Gaborone, Botswana: Government.

National Policy Statement on Education (Draft) (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Swaziland, 1999). Mbabane: Ministry of Education.

Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels (Haut Commissariat aux Droits de l'Homme, 16 décembre 1966).

Plan National d'Action de l'Education pour Tous (PNA-EPT) (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Sénégal, 2001). Dakar: République du Sénégal.

Plan d'action nationale de l'éducation pour tous. (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Burkina Faso, 2002). Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA).

Plan d'Action nationale de l'Education pour Tous à l'An 2015. (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Tchad, 2004). N'Djaména: Unité travail et progrès.

Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) – Secteur éducation et formation (EF) 2013-2025 (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Sénégal, 2013). Dakar: République du Sénégal

Recommandation n° 1 concernant la scolarité obligatoire et sa prolongation (Recommandation du Bureau International de l'Education et de l'UNESCO, 1934).

Recommandation n° 32 aux Ministères de l'Instruction Publique concernant la scolarité obligatoire et sa prolongation (Recommandation du Bureau International de l'Education et de l'UNESCO, 20 juillet 1951).

Revised Education Sector Strategic Plan 2007-2015 (Plan de développement sectoriel de l'éducation de l'Ouganda, septembre 2008). Kampala: The Republic of Uganda.

Special Education Policy Statement (Draft). (Plan de développement sectoriel de l'éducation spécialisée du Swaziland, 1999). Mbabane: Ministry of Education.

Strategic Plan 2003-2007 (Plan de développement sectoriel de l'éducation de la Zambie, 2003). Lusaka: Ministry of Education Zambia.

The Strategic Plan for Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP) 2005-2020: Planning for a learning nation (Plan de développement sectoriel de l'éducation de la Namibie, 2004). Windhoek: Government.

The Swaziland Education and Training Sector Policy. (Plan de développement sectoriel de l'éducation du Swaziland, 2011). Mbabane: Ministry of Education.

Vision 2030. (Document général présidant aux plans sectoriels de la Namibie, 2004). Windhoek: Government.

LISTE DES ANNEXES

Annexe A :	L'Éducation pour Tous : les Objectifs de Jomtien (1990)	294
Annexe B :	TNS ajusté pour les pays d'Afrique subsaharienne durant la période Dakar	298
Annexe C :	Gratuité scolaire au niveau CITE 1 et perception de redevances dans le monde, par pays	299
Annexe D :	Evolution des effectifs officiels scolarisés au niveau CITE 1 pour les PMA	302
Annexe E :	Calcul de l'évolution du TNS ajusté au niveau CITE 1 pour les PMA	303
Annexe F :	TBS CITE 1 et taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes dans les PMA, moyenne 2007-2011	304
Annexe G :	Comparaison des taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes dans les PMA en fonction du sexe, moyenne 2007-2011	305
Annexe H :	Tableau comparatif des libellés d'objectifs / cibles de l'EPT de Jomtien, Dakar, Muscat et Incheon	306
Annexe I :	Indice de développement de l'éducation en 2011	308
Annexe J :	Classement de quarante-trois pays selon l'IDEA pour la période 2010-2013	311
Annexe K :	Périodes comparées de l'IDEA pour soixante et un pays	313
Annexe L :	Echelles des niveaux de compétences en langue d'enseignement et en mathématiques pour le test SACMEQ	315
Annexe M :	Correspondance des items PASEC avec la classification par niveaux du SACMEQ	317
Annexe N :	PASEC 2 ^e vague, degré 5 du niveau CITE 1, résultats du post-test	319
Annexe O :	Détail du calcul des variables MEAL et LIFE	320
Annexe P :	Répartition des filles par niveaux de vie dans PASEC et SACMEQ	321
Annexe Q :	Scores moyens par niveaux de vie dans PASEC et SACMEQ	322
Annexe R :	Répartition des scores par niveaux de vie, quartiles et MRC, pour PASEC et SACMEQ	325
Annexe S :	Scores insuffisants et excellents par niveaux de vie pour SACMEQ II & III	329
Annexe T :	Impact des variables de test sur les scores extrêmes	330
Annexe U :	Tableau général des indices originaux de cette recherche	333
Annexe V :	Modèle de marginalisation : régressions linéaires	335
Annexe W :	Situation économique globale et stabilité politique dans 14 pays de l'ASS	363
Annexe X :	Corpus de documents composant le référentiel sectoriel	364
Annexe Y :	Grille d'analyse du référentiel sectoriel et déclinaisons issues de l'analyse	365

ANNEXE A

L'EDUCATION POUR TOUS : LES OBJECTIFS DE JOMTIEN (1990)

ARTICLE I - REPONDRE AUX BESOINS EDUCATIFS FONDAMENTAUX

1. Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.

2. En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité - ainsi que la responsabilité correspondante - de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

3. Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.

4. L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.

ARTICLE II - ELARGIR NOTRE VISION

1. S'employer à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Une vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en œuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle. L'accroissement quantitatif de l'information et la capacité de communication sans précédent avec laquelle il se conjugue engendrent aujourd'hui des possibilités inédites, dont nous devons tirer parti avec inventivité et avec la volonté de parvenir à une plus grande efficacité.

2. Cette approche élargie implique les orientations ci-après, développées dans les articles III à VII :

- Universaliser l'accès et promouvoir l'équité ;
- Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
- Elargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
- Améliorer le contexte de l'apprentissage ;
- Renforcer les partenariats.

Les individus ne pourront réaliser leurs potentialités considérables et ne seront à même de contribuer au progrès de l'humanité que si on leur donne les moyens d'acquérir l'instruction et les bases dont ils ont besoin pour puiser dans la masse toujours croissante de connaissances susceptibles de leur être utiles et pour mettre à profit les nouveaux moyens de transmission de ce savoir.

ARTICLE III - UNIVERSALISER L'ACCES ET PROMOUVOIR L'EQUITE

1. Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. A cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités.

2. Pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir.

3. La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation active. Tous les stéréotypes sexuels sont à bannir de l'éducation.

4. Il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations.

5. Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées.

ARTICLE IV - METTRE L'ACCENT SUR LA REUSSITE DE L'APPRENTISSAGE

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne. Les méthodes actives, fondées sur la participation, sont particulièrement aptes à assurer cette acquisition et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités. Il est nécessaire de définir pour chaque programme éducatif des niveaux d'acquisition satisfaisants et d'appliquer des systèmes améliorés d'évaluation des résultats.

ARTICLE V - ELARGIR LES MOYENS ET LE CHAMP DE FONDAMENTALE

La diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes, ainsi que l'évolution de ces besoins, nécessitent d'élargir et de constamment redéfinir le champ de l'éducation fondamentale, afin de prendre en compte les éléments suivants :

L'apprentissage commence dès la naissance. Cela implique que l'on accorde l'attention voulue aux soins aux enfants et à leur éducation initiale, qui peuvent être dispensés dans le cadre d'arrangements faisant intervenir les familles, la communauté ou des structures institutionnelles, selon les besoins.

Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire. L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci. Des formations supplémentaires de substitution peuvent être mises en place pour contribuer à répondre aux besoins des enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement scolaire ou n'y ont qu'un accès limité, à condition qu'elles respectent les normes pédagogiques appliquées à l'enseignement scolaire et bénéficient d'un financement suffisant.

Les besoins d'apprentissage fondamentaux des adolescents et des adultes sont variés et il convient pour les satisfaire de recourir à des systèmes de formation divers. Des programmes d'alphabétisation sont indispensables car l'alphabétisation est un apprentissage nécessaire en soi qui se trouve à la source des autres compétences essentielles de l'existence. L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de

conscience du patrimoine culturel. D'autres besoins pourront être satisfaits par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale - y compris une information en matière de fécondité - et d'autres problèmes de société.

Tous les instruments et canaux d'information, de communication et d'action disponibles pourraient être mis à contribution pour aider à transmettre les connaissances essentielles et pour informer et éduquer le public dans le domaine social. A côté des supports traditionnellement utilisés, il convient d'exploiter le potentiel qu'offrent les bibliothèques, la télévision, la radio et les autres moyens d'information pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

Ces divers éléments devraient constituer un système intégré, c'est-à-dire être complémentaires, se renforcer mutuellement et répondre à des normes comparables, et ils devraient contribuer à la mise en place et au développement de possibilités d'éducation permanente.

ARTICLE VI - AMELIORER LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage ne peut être conçu isolément. C'est pourquoi la société doit assurer à tous les apprenants l'alimentation, les soins de santé et, d'une manière générale, le soutien physique et affectif dont ils ont besoin pour participer activement à leur propre éducation et en tirer bénéfice. Les programmes éducatifs communautaires destinés aux adultes devraient inculquer à ceux-ci les connaissances et les savoir-faire requis pour améliorer les conditions d'apprentissage des enfants. L'éducation des enfants et celle de leurs parents ou des autres personnes qui en ont la garde se renforcent réciproquement et cette interaction devrait être mise à profit pour que l'apprentissage de tous s'effectue dans un climat stimulant et chaleureux.

ARTICLE VII - RENFORCER LES PARTENARIATS

C'est aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement qu'il incombe plus particulièrement de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux: partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation, tenant compte du rôle spécifique des enseignants et de celui des administrateurs et autres personnels de l'éducation ; partenariats entre l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du Plan, des finances, de la santé, du travail, de la communication et d'autres secteurs sociaux ; partenariats entre l'Etat et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. Il est particulièrement important de reconnaître le rôle crucial joué par les familles comme par les enseignants. A cet égard, il est urgent que les conditions de service et le statut des enseignants, qui constituent un facteur déterminant de la mise en œuvre de l'éducation pour tous, soient améliorés dans tous les pays conformément à la Recommandation OIT/Unesco concernant la condition du personnel enseignant (1966). Des partenariats authentiques facilitent la planification, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des programmes d'éducation fondamentale. La "vision élargie" et l'"engagement renouvelé" que nous prônons reposent sur de tels partenariats.

ARTICLE VIII - METTRE EN PLACE DES POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

1. Il est indispensable, pour assurer pleinement l'éducation fondamentale et son utilisation efficace aux fins du développement individuel et social, de prévoir des politiques d'accompagnement dans les secteurs social, culturel et économique. L'éducation fondamentale pour tous suppose un engagement et une volonté politiques étayés par des mesures budgétaires et allant de pair avec une réforme de l'enseignement et un renforcement des institutions. Une politique économique et commerciale et une politique du travail, de l'emploi et de la santé judicieuses amélioreront la motivation des apprenants et leur permettront d'apporter une contribution plus positive au développement de la société.

2. Les sociétés devraient aussi offrir à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique une amélioration de l'enseignement supérieur et le

développement de la recherche scientifique. D'étroits contacts avec le savoir technologique et scientifique contemporain devraient pouvoir exister à tous les niveaux d'éducation.

ARTICLE IX - MOBILISER DES RESSOURCES

1. Pour pouvoir satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous, en élargissant notablement le champ de l'action menée, il est indispensable de mobiliser de nouvelles ressources financières et humaines, publiques, privées et volontaires, outre celles qui existent déjà. C'est la société tout entière qui doit être mise à contribution, si l'on considère que le temps, l'énergie et l'argent consacrés à l'éducation fondamentale constituent peut-être l'investissement humain le plus déterminant pour l'avenir d'un pays.

2. L'élargissement du financement public implique des prélèvements sur les ressources de toutes les administrations de l'Etat responsables du développement humain, par une augmentation en valeur absolue comme en valeur relative des crédits alloués aux services d'éducation fondamentale, sans toutefois perdre de vue que, dans la répartition des ressources nationales, l'éducation est certes un secteur important, mais au même titre que d'autres. S'attacher sérieusement à mieux tirer parti des ressources disponibles pour l'éducation et à améliorer l'efficacité des programmes éducatifs permettra non seulement de produire davantage mais aussi, sans doute, d'attirer de nouvelles ressources. L'urgence qu'il y a à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux pourra nécessiter une redistribution des ressources entre les secteurs, par exemple une réaffectation de crédits militaires en faveur des dépenses d'éducation. Mais surtout, les pays engagés dans un processus d'ajustement structurel et ployant sous le fardeau de la dette extérieure devront veiller à ce que l'éducation fondamentale bénéficie d'une protection spéciale. Aujourd'hui plus que jamais, il faut voir dans l'éducation une dimension fondamentale de tout projet social, culturel et économique.

ARTICLE X - RENFORCER LA SOLIDARITE INTERNATIONALE

1. Satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux constitue une responsabilité commune et universelle de l'humanité, qui exige la solidarité internationale et des relations économiques équitables et justes afin de corriger les disparités économiques existantes. Toutes les nations ont à offrir des connaissances et des expériences utiles pour la conception de politiques et programmes d'éducation efficaces.

2. Une augmentation substantielle et de longue durée des ressources consacrées à l'éducation fondamentale sera indispensable. Il incombe à la communauté mondiale, y compris les organisations et institutions intergouvernementales, de pallier d'urgence les contraintes qui empêchent certains pays de réaliser l'éducation pour tous. Cela suppose l'adoption de mesures visant à augmenter le budget national des pays les plus pauvres ou à alléger un endettement trop lourd. Créanciers et débiteurs doivent trouver des formules novatrices et équitables pour réduire cette charge, car la capacité de nombreux pays en développement de répondre effectivement à leurs besoins d'éducation et autres besoins essentiels serait grandement améliorée par le règlement du problème de la dette.

3. Il convient de se préoccuper des besoins d'éducation fondamentale des adultes et des enfants partout où ces besoins existent. Les pays les moins avancés et les pays à faible revenu ont des besoins spéciaux et devront bénéficier en priorité de l'appui international accordé à l'éducation fondamentale pendant les années 90.

4. Toutes les nations doivent aussi unir leurs efforts pour résoudre les conflits et les dissensions, mettre fin aux occupations militaires et installer les populations déplacées ou faciliter leur retour dans leur pays d'origine, en veillant à répondre à leurs besoins éducatifs fondamentaux. Seul un environnement stable et pacifique peut offrir des conditions qui permettent à chaque être humain, enfant ou adulte, de tirer bénéfice des objectifs de la présente Déclaration.

ANNEXE B

TNS AJUSTÉ POUR LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE DURANT LA PÉRIODE DAKAR (SOURCE : ISU UNESCO)

Pays	Année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Moyenne Afrique subsaharienne		61,1	62,8	64,7	67,4	69,2	71,9	73,8	75,8	76,9	76,9	76,7	
Angola										85,8	86,3	85,7	
Bénin					85,6	87,2	88,0	89,9		92,1			
Botswana		81,0	82,9	83,5	83,9	85,1	84,7	86,1	85,8	86,0	87,3		
Burkina Faso		34,5	35,5	35,5	36,9	39,7	43,7	47,3	52,6	58,5	61,5	58,3	63,2
Burundi		44,9	54,3	53,6	57,4	59,4	63,1	81,5	89,7				
Cameroun										92,2	93,8	93,5	
Cap-Vert		99,4	98,8	98,8	98,6	98,4	97,3	96,0	94,7	93,4	93,2	93,5	93,8
RCA							49,2	49,6	58,1	67,6	68,3	70,9	68,9
Tchad		54,6	56,3	60,5	62,5								
Comores		73,4							77,8				
Congo							53,0	56,7				90,8	92,6
Côte d'Ivoire		56,8	61,5	62,1	59,1						61,5		
RDC													
Guinée équatoriale		72,4	76,0	73,9	72,5					55,9	55,8	56,3	58,9
Érythrée		38,0	39,3	43,6	47,3	49,0	49,7	48,5	43,6	40,3	37,1	34,9	36,9
Éthiopie		40,4	44,5	46,5	47,5	50,8	62,7	68,7	75,4	82,7	83,4	82,2	87,4
Gabon													
Gambie		67,9	69,0	67,3	71,0	71,4	69,0	73,6	73,7	70,1	73,7	69,3	69,5
Ghana		65,0	59,7	62,3	64,8	60,3	67,4	67,1	72,7	78,4	77,0		84,3
Guinée		46,9	50,8	58,8	62,8	66,5	69,0	71,9	74,5	73,9	75,8	78,8	83,5
Guinée-Bissau		51,2										75,0	
Kenya		65,7	67,2	62,4	74,8	74,1	75,9	75,9	87,0	82,8	84,0		
Lesotho		76,2	76,1	76,4	76,4	74,2	73,5	70,8	71,2	72,2	72,2	73,7	74,5
Libéria								36,3		43,5	40,8		41,1
Madagascar		67,2	68,7	69,6	79,5								
Malawi						97,6	97,6	97,1	94,3	97,1	97,5		
Mali				49,6	49,6	49,7	54,5	55,6	57,6		64,5	65,8	67,2
Maurice													
Mozambique		56,0	60,6	56,5		70,3	75,9	80,3	85,8	89,3	90,5	92,0	89,8
Namibie		89,6	90,4	91,7	91,4	88,7	88,4	86,8	87,7	86,7	86,4	86,1	
Niger		27,1	30,7	34,3	38,2	41,9	42,1	43,8	45,4	49,3	53,6	58,3	63,7
Nigéria		64,5				66,5	67,2	67,8	65,1	58,8	57,4	57,6	
Rwanda				79,8	85,6	79,8			91,7	90,6	98,4	98,7	
Sao Tomé-et-Principe				98,3	99,2	99,5	99,3		94,9	97,3	97,9	98,6	
Sénégal		60,0	61,5		66,5	70,4	75,8	74,8	76,0	78,4	77,7	78,0	78,9
Seychelles			91,8	94,2		99,8	95,1						
Sierra Leone													
Somalie													
Afrique du Sud		93,9	94,3	94,5	94,8	94,4	93,1	92,5	93,1	91,7	90,3		
Swaziland		72,1	72,5	72,5	72,7	75,4	76,4	82,2	84,9				82,7
Togo		88,8	90,3	90,9	91,3	92,0	92,6	93,2	93,7	94,3			
Ouganda											94,2	91,0	93,9
République-Unie de Tanzanie		53,1	57,9	73,0	81,7	86,3	90,9	96,5		98,2			
Zambie		71,0	70,9	74,1		87,6	96,4	95,8	96,8	99,1	94,8	92,7	97,2
Zimbabwe													

ANNEXE C

GRATUITÉ SCOLAIRE AU NIVEAU CITE 1 ET PERCEPTION DE REDEVANCES DANS LE MONDE, PAR PAYS

(SOURCE : TOMASEVSKI 2006 ET INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION)

Pays	Gratuité et redevances perçues	Législation garantissant l'école gratuite			Redevances perçues	
		oui	non	programmée	oui	non
États arabes						
Algérie		x				x
Bahreïn		x				x
Djibouti			x		x	
Égypte		x			x	
Irak		x				
Jordanie		x				x
Koweït		x				x
Liban		x			x	
Libye		x				x
Mauritanie		x			x	
Maroc		x				x
Oman		x				x
Palestine						
Qatar		x			x	
Arabie saoudite		x				x
Soudan (pré-sécession)		x			x	
République arabe syrienne		x				x
Tunisie		x				x
Émirats arabes unis		x			x	
Yémen		x			x	
Europe centrale et orientale						
Albanie		x			x	
Bélarus		x			x	
Bosnie-Herzégovine		x			x	
Bulgarie		x			x	
Croatie		x			x	
République tchèque						
Estonie						
Hongrie						
Lettonie						
Lituanie						
Macédoine		x			x	
Monténégro		x			x	
Pologne						
République de Moldova		x			x	
Roumanie		x			x	
Fédération de Russie		x			x	
Serbie		x			x	
Slovaquie						
Slovénie						
Turquie		x			x	
Ukraine		x			x	
Asie centrale						
Arménie		x			x	
Azerbaïdjan		x			x	
Géorgie		x			x	
Kazakhstan		x			x	
Kirghizistan		x			x	
Mongolie		x			x	
Tadjikistan		x			x	
Turkménistan		x			x	
Ouzbékistan		x			x	

Asie de l'est et Pacifique				
Australie				
Brunéi Darussalam				
Cambodge	x		x	
Chine	x		x	
République populaire démocratique de Corée				
Fidji		x	x	
Indonésie		x	x	
Japon				
Kiribati				
RDP lao		x	x	
Malaisie		x		x
Myanmar		x	x	
Nouvelle-Zélande				
Papouasie-Nouvelle-Guinée		x	x	
Philippines	x		x	
République de Corée	x			x
Singapour		x	x	
Îles Salomon				
Thaïlande	x			x
Timor-Leste	x		x	
Vanuatu		x	x	
Viet Nam	x		x	
Amérique latine et Caraïbes				
Antigua-et-Barbuda	x		x	
Argentine	x			x
Barbade	x			x
Belize	x			x
Bolivie	x			x
Brésil	x			x
Chili	x		x	
Colombie		x	x	
Costa Rica	x			x
Cuba	x			x
République dominicaine	x			x
Équateur	x		x	
El Salvador	x			x
Grenade		x	x	
Guatemala	x		x	
Guyana	x		x	
Haïti		x	x	
Honduras	x			x
Jamaïque		x	x	
Mexique	x			x
Nicaragua	x		x	
Panama	x			x
Paraguay	x		x	
Pérou	x		x	
Porto Rico				
Saint-Kitts-et-Nevis	x			x
Sainte-Lucie		x	x	
Saint-Vincent-et-les Grenadines		x	x	
Suriname	x		x	
Trinité-et-Tobago	x		x	
Uruguay	x			x
Venezuela	x			x

Asie du sud et de l'ouest					
Afghanistan	x			x	
Bangladesh	x			x	
Bhoutan	x			x	
Inde	x			x	
Iran	x			x	
Maldives		x		x	
Népal	x			x	
Pakistan		x		x	
Sri Lanka		x			x
Afrique subsaharienne					
Angola		x		x	
Bénin			x	x	
Botswana	x				x
Burkina Faso			2009	x	
Burundi		x			
Cameroun		x			
Cap-Vert		x		x	
RCA		x		x	
Tchad	x			x	
Comores		x		x	
Congo	x			x	
Côte d'Ivoire		x		x	
RDC	x			x	
Guinée équatoriale	x			x	
Érythrée			x	x	
Éthiopie		x		x	
Gabon	x			x	
Gambie	x			x	
Ghana	x			x	
Guinée		x		x	
Guinée-Bissau	x			x	
Kenya	x				
Lesotho			x		
Libéria			x	x	
Madagascar	x				
Malawi	x				
Mali	x			x	
Maurice	x				x
Mozambique		x		x	
Namibie	x			x	
Niger	x			x	
Nigéria	x				
Rwanda	x				
Sénégal	x				
Seychelles	x				x
Sierra Leone		x		x	
Somalie		x		x	
Afrique du Sud		x		x	
Swaziland		x		x	
Togo			x	x	
Ouganda					
République-Unie de Tanzanie		x			
Zambie		x			
Zimbabwe		x		x	

ANNEXE D

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS OFFICIELS SCOLARISÉS AU NIVEAU CITE 1 POUR LES PMA (SOURCE : ISU UNESCO)

Année	1ère année de mesure	2e année de mesure	1999	2011	Evolution globale en millions	Evolution globale en %	Evolution annuelle moyenne en %
Niger	1999	2011	447480	1686110	1238630	276,8%	23,1%
Guinée	2005	2011	563393	1275878	712485	126,5%	21,1%
Éthiopie	1999	2011	3714083	11712974	7998891	215,4%	17,9%
République-Unie de Tanzanie	1999	2008	3103398	7586274	4482876	144,5%	16,1%
Burkina Faso	1999	2011	654262	1753834	1099572	168,1%	14,0%
Mozambique	1999	2011	1733093	4247130	2514037	145,1%	12,1%
Mali	1999	2011	753233	1629632	876399	116,4%	9,7%
Madagascar	1999	2003	1358227	1877402	519175	38,2%	9,6%
Tchad	1999	2003	685095	932483	247388	36,1%	9,0%
RCA	2005	2011	306618	472004	165386	53,9%	9,0%
Bhoutan	2005	2011	60473	88133	27660	45,7%	7,6%
Zambie	1999	2011	1312013	2465713	1153700	87,9%	7,3%
Timor-Leste	2005	2011	122527	176382	53855	44,0%	7,3%
Guinée-Bissau	1999	2010	94118	167433	73315	77,9%	7,1%
Sénégal	1999	2011	872165	1514750	642585	73,7%	6,1%
Comores	1999	2007	54151	79589	25438	47,0%	5,9%
Djibouti	1999	2011	31381	53342	21961	70,0%	5,8%
Yémen	1999	2011	1803300	3053577	1250277	69,3%	5,8%
Rwanda	1999	2010	1024837	1666638	641801	62,6%	5,7%
Îles Salomon	2005	2010	56247	71454	15207	27,0%	5,4%
Népal	1999	2011	2042087	3352689	1310602	64,2%	5,3%
Mauritanie	1999	2011	250595	395367	144772	57,8%	4,8%
Bénin	2003	2008	1030796	1275047	244251	23,7%	4,7%
Angola	2008	2010	2816334	3062025	245691	8,7%	4,4%
Malawi	2000	2009	1862668	2472844	610176	32,8%	3,6%
Sao Tomé-et-Principe	1999	2010	18973	26476	7503	39,5%	3,6%
Érythrée	1999	2011	166879	237808	70929	42,5%	3,5%
Libéria	1999	2011	193857	267619	73762	38,0%	3,2%
Gambie	1999	2011	139756	191654	51898	37,1%	3,1%
Lesotho	1999	2011	206133	278462	72329	35,1%	2,9%
Togo	1999	2008	679459	843783	164324	24,2%	2,7%
Bangladesh	2005	2011	15105882	17239810	2133928	14,1%	2,4%
RDP lao	1999	2011	568818	695446	126628	22,3%	1,9%
Guinée équatoriale	2000	2011	49159	57765	8606	17,5%	1,6%
Kiribati	1999	2002	13818	14276	458	3,3%	1,1%
Soudan (pré-sécession)	1999	2001	2112441	2353679	241238	11,4%	1,0%
Ouganda	1999	2011	6294605	6706593	411988	6,5%	0,5%
Samoa	1999	2011	25707	27070	1363	5,3%	0,4%
Cambodge	1999	2011	1820922	1827278	6356	0,3%	0,0%
Myanmar							
Tuvalu							
Haïti							
Afghanistan							
RDC							
Sierra Leone							
Somalie							

données non disponibles

ANNEXE E

CALCUL DE L'ÉVOLUTION DU TNS AJUSTÉ AU NIVEAU CITE 1 POUR LES PMA (SOURCE : ISU UNESCO)

Pays ¹	1ère année de mesure		2e année de mesure		Evolution globale du TNS
	Année	Valeur	Année	Valeur	
Burundi	1999	37,6	89,7	2007	52,1
Éthiopie	1999	36,6	87,4	2011	50,8
République-Unie de Tanzanie	1999	49,3	98,2	2008	48,9
Guinée	1999	43,4	83,5	2011	40,1
Mozambique	1999	52,0	89,8	2011	37,8
Niger	1999	26,4	63,7	2011	37,3
Bhoutan	1999	55,8	89,3	2011	33,5
Burkina Faso	1999	33,3	63,2	2011	29,8
Zambie	1999	70,9	97,2	2011	26,3
Mali	1999	42,2	67,2	2011	25,0
Djibouti	1999	27,3	52,0	2011	24,7
Guinée-Bissau	1999	50,4	75,0	2010	24,6
Timor-Leste	2005	66,8	90,9	2011	24,1
Sénégal	1999	56,9	78,9	2011	21,9
Rwanda	1999	78,0	98,7	2010	20,7
République démocratique populaire lao	1999	77,2	97,4	2011	20,1
République centrafricaine	2005	49,2	68,9	2011	19,7
Yémen	1999	56,7	76,4	2011	19,7
Lesotho	1999	56,4	74,5	2011	18,1
Mauritanie	1999	60,9	75,3	2011	14,5
Madagascar	1999	65,6	79,5	2002	13,9
Comores	1999	65,7	77,8	2007	12,1
Cambodge	1999	86,9	98,2	2011	11,3
Sao Tomé-et-Principe	1999	87,8	98,6	2010	10,8
Îles Salomon	2005	77,0	87,5	2010	10,5
Tchad	1999	52,4	62,5	2003	10,1
Bénin	2003	85,6	92,1	2008	6,5
Népal	1999	65,1	71,1	2000	6,0
Togo	1999	88,6	94,3	2008	5,7
Érythrée	1999	33,2	36,9	2011	3,6
Soudan (pré-sécession)	1999	43,0	46,1	2001	3,1
Kiribati	1999	99,1	99,4	2002	0,3
Angola	2008	85,8	85,7	2010	-0,1
Ouganda	2009	94,2	93,9	2011	-0,3
Gambie	1999	70,0	69,5	2011	-0,4
Samoa	1999	94,1	93,4	2011	-0,8
Malawi	1999	99,1	97,5	2009	-1,6
Libéria	1999	46,5	41,1	2011	-5,4
Guinée équatoriale	2000	72,4	58,9	2011	-13,5
République démocratique du Congo	1999	33,1	n.d.	n.d.	n.d.

¹ Données non disponibles pour Afghanistan, Bangladesh, Haïti, Myanmar, Sierra Leone, Somalie, Tuvalu

ANNEXE F

TBS CITE 1 ET TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES DANS LES PMA, MOYENNE 2007-2011 (SOURCE : ISU UNESCO)

Pays	TBS CITE 1 moyen 2000-2007	Taux alphabétisme 15-24 ans moyenne 2007-2011	Taux alphabétisme > 15 ans moyenne 2007-2011
Malawi	132,7	72,1	61,3
Ouganda	129,5	87,4	73,2
Sao Tomé-et-Principe	126,7	80,2	69,5
Madagascar	124,6	64,9	64,5
Rwanda	123,8	77,3	65,9
Cambodge	123,7	87,3	75,7
Togo	118,3	80,8	58,8
Angola	114,8	73,0	70,4
Népal	114,5	82,4	57,4
Comores	113,8	86,0	75,5
Kiribati	112,5	données non disponibles	
République démocratique populaire Lao	112,4	83,9	n,d,
Lesotho	111,2	83,2	75,8
Timor-Leste	110,7	79,5	54,5
Myanmar	110,0	96,1	92,7
Guinée équatoriale	106,5	98,1	94,2
Guinée-Bissau	106,0	73,2	55,3
Samoa	104,7	99,5	98,8
Libéria	103,8	49,1	42,9
Zambie	103,0	64,0	61,4
Bénin	100,8	42,4	n,d,
Îles Salomon	99,4	données non disponibles	
Tuvalu	98,2	données non disponibles	
République-Unie de Tanzanie	94,2	74,6	67,8
Mozambique	92,7	67,1	50,6
Mauritanie	90,7	69,0	58,6
Bhoutan	87,5	74,4	n,d,
Gambie	85,9	68,1	51,1
Burundi	85,9	88,9	86,9
Yémen	83,5	86,4	65,3
Sénégal	78,2	65,0	49,7
Sierra Leone	78,1	61,0	43,3
Guinée	77,3	31,4	25,3
Tchad	76,0	47,9	35,4
République démocratique du Congo	72,8	65,8	61,2
Éthiopie	71,9	55,0	39,0
Afghanistan	70,0	données non disponibles	
République centrafricaine	69,1	65,6	56,6
Mali	66,6	45,6	32,3
Érythrée	62,0	90,1	68,9
Soudan (pré-sécession)	55,1	87,3	71,9
Burkina Faso	50,9	39,3	28,7
Niger	43,9	36,5	n,d,
Djibouti	38,9	données non disponibles	
Somalie	32,5	données non disponibles	
Bangladesh	n,d,	78,7	57,7
Haïti	n,d,	72,3	n,d,

ANNEXE G

COMPARAISONS DES TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES DANS LES PMA EN FONCTION DU SEXE, MOYENNE 2007-2011 (SOURCE : ISU UNESCO)

Pays (36 / 47)	Taux Alphabétisme des jeunes (15-24 ans)			Taux Alphabétisme des adultes (>15 ans)		
	Femmes	Hommes	Différence	Femmes	Hommes	Différence
Libéria	37,2	63,5	26,3	27,0	60,8	33,7
République démocratique du Congo	53,3	78,9	25,7	46,1	76,9	30,8
Mozambique	56,5	79,8	23,3	36,5	67,4	30,9
Yémen	76,0	96,4	20,3	48,5	82,1	33,6
Mali	36,4	56,2	19,8	22,4	43,2	20,8
Sierra Leone	52,1	70,5	18,4	32,6	54,7	22,0
Sénégal	56,2	74,2	18,0	38,7	61,8	23,1
Éthiopie (I')	47,0	63,0	15,9	28,9	49,1	20,2
Guinée	21,8	37,6	15,8	12,2	36,8	24,6
Angola	66,1	80,1	14,1	58,6	82,6	24,0
Togo	73,6	87,3	13,6	45,8	72,6	26,8
Burkina Faso	33,1	46,7	13,6	21,6	36,7	15,1
République centrafricaine	59,1	72,3	13,2	44,2	69,6	25,4
Guinée-Bissau	67,1	79,3	12,2	42,1	68,9	26,9
Zambie	58,5	70,3	11,8	51,8	71,9	20,2
Népal	77,5	89,2	11,8	46,7	71,1	24,4
Tchad	42,2	53,6	11,4	25,4	45,6	20,2
Gambie	63,6	72,6	9,0	41,9	60,9	19,0
Sao Tomé-et-Principe	77,3	83,1	5,7	60,1	80,3	20,2
Mauritanie	66,2	71,6	5,5	52,0	65,3	13,3
Soudan (pré-sécession)	84,5	89,9	5,4	63,2	80,7	17,6
Érythrée (I')	87,7	92,6	4,8	59,0	79,5	20,4
Malawi	70,0	74,3	4,3	51,3	72,1	20,8
Ouganda	85,5	89,6	4,2	64,6	82,6	18,0
République-Unie de Tanzanie	72,8	76,5	3,7	60,8	75,5	14,7
Cambodge	85,7	88,9	3,2	68,4	83,9	15,5
Madagascar	64,0	65,9	1,9	61,6	67,4	5,8
Timor-Leste	78,6	80,5	1,9	47,7	61,0	13,3
Burundi	88,1	89,6	1,5	84,6	88,8	4,2
Myanmar	95,8	96,3	0,5	90,4	95,1	4,7
Comores	85,9	86,1	0,2	70,6	80,5	9,9
Samoa	99,6	99,4	-0,2	98,6	99,0	0,4
Guinée équatoriale	98,4	97,7	-0,7	91,1	97,1	6,1
Rwanda	78,0	76,7	-1,3	61,5	71,1	9,6
Bangladesh	80,4	77,1	-3,3	53,4	62,0	8,6
Lesotho	92,1	74,2	-17,9	85,0	65,5	-19,4

ANNEXE H

TABLEAU COMPARATIF DES LIBELLÉS D'OBJECTIFS / CIBLES DE L'EPT DE JOMTIEN, DAKAR, MUSCAT ET INCHEON

Déclaration de Jomtien 1990	Déclaration de Dakar 2000	Accord de Muscat 2014	Déclaration d'Incheon 2015
1. Expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille et de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés.	1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.	1. D'ici 2030, au moins x% des filles et garçons seront prêts pour entrer à l'école primaire de par leur participation à des programmes de qualité au niveau des soins et de l'éducation de la petite enfance (EPPE), dont un an au moins d'enseignement pré-primaire obligatoire et gratuit, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	2. D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire.
2. Universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme « fondamental »), d'ici l'an 2000.	2. Faire en sorte que d'ici à 2015 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. 5. Eliminer les disparités entre les genres dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 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.	2. D'ici 2030, toutes les filles et tous les garçons auront accompli 9 ans d'éducation de base obligatoire et gratuite et auront atteint des résultats d'apprentissage efficaces, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	1. D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. 5. D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les genres dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. <i>Complément: Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.</i>
3. Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge (exemple, 80 % des 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire.	3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.	3. D'ici 2030, tous les jeunes et au moins x% des adultes auront atteint un niveau de compétences en littératie et numératie suffisant pour participer pleinement à la société, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	6. D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.
4. Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays) par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin.	4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation 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.	4. D'ici 2030, au moins x% des jeunes et y% des adultes auront les connaissances et compétences, grâce à l'enseignement secondaire supérieur et tertiaire technique et professionnel, pour accéder à un travail et une vie décentes, avec une attention particulière portée sur l'égalité des genres et des chances pour les plus marginalisés.	3. D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable. <i>Complément : D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux</i>

			<p><i>petits États insulaires en développement et aux pays d’Afrique, pour financer le suivi d’études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d’ingénieur, dans des pays développés et d’autres pays en développement.</i></p> <p>4. D’ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d’adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l’emploi, à l’obtention d’un travail décent et à l’entrepreneuriat.</p>
<p>5. Expansion des services d’éducation fondamentale et des formations à d’autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l’efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l’impact sur la santé, l’emploi et la productivité.</p>	<p>N’apparaît pas dans les objectifs de Dakar.</p>	<p>5. D’ici 2030, tous les apprenants auront acquis des connaissances, compétences, valeurs et attitudes, par l’éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, afin de développer des sociétés durables et pacifiques.</p>	<p>7. D’ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l’éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l’homme, de l’égalité des genres, de la promotion d’une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l’appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.</p>
<p>6. Acquisition accrue par les individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, grâce au concours de tous les canaux d’éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l’action sociale - l’efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.</p>	<p>N’apparaît pas dans les objectifs de Dakar.</p>	<p>N’apparaît pas dans les cibles de Muscat.</p>	<p>N’apparaît pas dans les cibles d’Incheon.</p>
<p>Pas de mention de la qualité de l’éducation en tant que telle, mais présente de manière implicite dans les objectifs.</p>	<p>6. 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 de la vie courante.</p>	<p>6. D’ici 2030, tous les gouvernements veilleront à ce que tous les apprenants soient instruits par des professeurs professionnellement formés et qualifiés, motivés et soutenus.</p> <p>7. D’ici 2030, tous les pays alloueront 4-6% de leur produit intérieur brut ou au moins 15-20% de leurs dépenses publiques à l’éducation (15-20%) en privilégiant les groupes les plus démunis ; la coopération financière pour l’éducation sera renforcée en priorité pour les pays les plus démunis.</p>	<p><i>Complément C:</i> <i>D’ici à 2030, accroître nettement le nombre d’enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d’enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en Développement.</i></p>

ANNEXE I

INDICE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN 2011 (SOURCE : UNESCO-GMR 2012)

Niveau de l'IDE	Classement	Pays/Territoires	IDE	TNS total CITE 1	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie au degré 5 du niveau CITE 1
IDE élevé	1	Japon	0,995	1,000	0,992	0,999	0,990
	2	Royaume Uni	0,995	0,998	0,998	0,992	0,990
	3	Norvège	0,994	0,987	1,000	0,992	0,998
	4	Kazakhstan	0,994	0,991	0,997	0,992	0,995
	5	France	0,992	0,991	0,994	0,994	0,990
	6	Italie	0,992	0,993	0,988	0,992	0,996
	7	Suisse	0,991	0,991	1,000	0,983	0,990
	8	Croatie	0,990	0,989	0,987	0,984	0,998
	9	Pays-Bas	0,989	0,989	0,985	0,988	0,995
	10	Slovénie	0,989	0,975	0,997	0,995	0,990
	11	Nouvelle-Zélande	0,988	0,995	0,988	0,980	0,990
	12	Espagne	0,987	0,998	0,976	0,973	0,999
	13	Allemagne	0,987	0,999	1,000	0,991	0,956
	14	Cuba	0,986	0,995	0,998	0,992	0,960
	15	Australie	0,986	0,971	1,000	0,984	0,990
	16	Finlande	0,985	0,962	1,000	0,981	0,998
	17	Danemark	0,985	0,961	1,000	0,990	0,990
	18	Suède	0,985	0,946	1,000	0,995	0,999
	19	Chypre	0,985	0,990	0,978	0,985	0,986
	20	Estonie	0,984	0,965	0,998	0,986	0,986
	21	Irlande	0,983	0,971	0,994	0,978	0,990
	22	Luxembourg	0,983	0,975	0,990	0,985	0,983
	23	Azerbaïdjan	0,983	0,961	0,995	0,986	0,990
	24	Lituanie	0,982	0,961	0,997	0,991	0,980
	25	Hongrie	0,981	0,954	0,990	0,988	0,990
	26	Bélarus	0,981	0,948	0,997	0,985	0,995
	27	Grèce	0,981	0,996	0,970	0,974	0,985
	28	Pologne	0,981	0,957	0,995	0,994	0,977
	29	Israël	0,980	0,971	0,971	0,982	0,996
	30	Géorgie	0,979	0,990	0,997	0,979	0,951
	31	Tadjikistan	0,978	0,975	0,997	0,943	0,995
	32	Islande	0,977	0,976	1,000	0,988	0,945
	33	États-Unis	0,975	0,931	0,989	0,996	0,985
	34	Brunéi Darussalam	0,975	0,973	0,950	0,980	0,997
	35	Serbie	0,973	0,958	0,976	0,973	0,984
	36	Uruguay	0,972	0,978	0,982	0,985	0,944
	37	Trinité-et-Tobago	0,972	0,953	0,987	0,964	0,984
	38	Argentine	0,972	0,991	0,977	0,956	0,964
	39	Belgique	0,972	0,986	0,999	0,989	0,912
	40	Mongolie	0,971	0,992	0,973	0,970	0,949
	41	Tonga	0,971	0,992	0,990	0,979	0,921
	42	Kirghizistan	0,970	0,910	0,993	0,993	0,983
	43	Arménie	0,970	0,929	0,995	0,979	0,977
	44	Bulgarie	0,970	0,974	0,983	0,984	0,937
	45	République tchèque	0,969	0,896	0,999	0,993	0,989
	46	Émirats arabes unis	0,969	0,990	0,900	0,986	1,000
	47	Portugal	0,969	0,990	0,946	0,949	0,990
	48	Ouzbékistan	0,968	0,906	0,993	0,986	0,987

Niveau de l'IDE	Classement	Pays/Territoires	IDE	TNS total CITE 1	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie au degré 5 du niveau CITE 1
IDE élevé	49	Chili	0,968	0,945	0,986	0,975	0,964
	50	République de Corée	0,968	0,990	0,935	0,958	0,987
	51	Bahreïn	0,966	0,993	0,908	0,973	0,989
	52	Roumanie	0,966	0,965	0,976	0,988	0,933
	53	Ukraine	0,964	0,894	0,997	0,991	0,973
	54	Maldives	0,963	0,962	0,984	0,964	0,943
	55	Koweït	0,963	0,934	0,945	0,976	0,995
	56	Macédoine	0,962	0,919	0,970	0,977	0,982
	57	Mexique	0,957	0,995	0,929	0,964	0,939
	58	Aruba	0,956	0,992	0,981	0,967	0,882
	59	République de Moldavie	0,956	0,905	0,983	0,978	0,956
	60	Bahamas	0,955	0,916	0,988	0,990	0,925
	61	Jordanie	0,953	0,937	0,922	0,962	0,991
62	Malte	0,953	0,914	0,924	0,984	0,990	

Niveau de l'IDE	Classement	Pays/Territoires	IDE	TNS total CITE 1	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie au degré 5 du niveau CITE 1
IDE moyen	63	Antigua-et-Barbuda	0,949	0,888	0,990	0,944	0,974
	64	Sainte-Lucie	0,946	0,935	0,901	0,977	0,969
	65	Malaisie	0,945	0,961	0,921	0,961	0,937
	66	Macao, Chine	0,943	0,900	0,935	0,948	0,990
	67	Maurice	0,942	0,931	0,875	0,973	0,990
	68	Panama	0,940	0,989	0,935	0,960	0,874
	69	Indonésie	0,934	0,987	0,920	0,966	0,862
	70	Fidji	0,934	0,895	0,929	0,961	0,950
	71	Colombie	0,929	0,935	0,934	0,967	0,878
	72	Pérou	0,925	0,973	0,896	0,960	0,872
	73	Turquie	0,919	0,947	0,887	0,901	0,942
	74	Venezuela	0,919	0,921	0,952	0,959	0,843
	75	Belize	0,916	0,997	0,769	0,963	0,933
	76	Territoires palestiniens	0,916	0,775	0,941	0,955	0,991
	77	Paraguay	0,915	0,907	0,946	0,969	0,836
	78	Bolivie	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
	79	Liban	0,911	0,893	0,896	0,931	0,923
	80	Équateur	0,911	0,993	0,842	0,974	0,834
	81	Tunisie	0,910	0,995	0,776	0,907	0,961
	82	Sao Tomé-et-Principe	0,901	0,997	0,883	0,935	0,787
	83	Namibie	0,900	0,907	0,882	0,944	0,868
	84	Botswana	0,898	0,895	0,833	0,973	0,891
	85	Philippines	0,898	0,921	0,936	0,965	0,768
	86	Arabie saoudite	0,894	0,846	0,855	0,904	0,970
	87	El Salvador	0,890	0,956	0,840	0,964	0,798
	88	Brésil	0,887	0,951	0,900	0,942	0,756
	89	Oman	0,883	0,718	0,867	0,951	0,995
	90	Honduras	0,878	0,972	0,836	0,927	0,778
	91	Cap-Vert	0,878	0,848	0,841	0,912	0,911
	92	Suriname	0,875	0,901	0,907	0,896	0,797
93	Kenya	0,864	0,823	0,865	0,938	0,829	
94	Swaziland	0,863	0,829	0,865	0,936	0,821	
95	Zambie	0,858	0,967	0,707	0,856	0,901	
96	République dominicaine	0,840	0,824	0,882	0,926	0,729	
97	Guatemala	0,830	0,964	0,738	0,914	0,705	
98	Ghana	0,804	0,770	0,658	0,900	0,886	

Niveau de l'IDE	Classement	Pays/Territoires	IDE	TNS total CITE 1	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre	Taux de survie au degré 5 du niveau CITE 1
IDE bas	99	Ouganda	0,798	0,972	0,746	0,884	0,590
	100	Nicaragua	0,795	0,934	0,780	0,952	0,514
	101	Bhoutan	0,793	0,842	0,528	0,841	0,961
	102	Cambodge	0,786	0,886	0,776	0,861	0,621
	103	Lesotho	0,779	0,730	0,895	0,872	0,618
	104	Burundi	0,775	0,994	0,659	0,828	0,620
	105	Cameroun	0,773	0,883	0,759	0,822	0,629
	106	Maroc	0,773	0,899	0,564	0,799	0,828
	107	Inde	0,769	0,955	0,628	0,834	0,658
	108	Madagascar	0,762	0,993	0,707	0,923	0,425
	109	RDP lao	0,761	0,824	0,727	0,826	0,668
	110	Mauritanie	0,756	0,769	0,568	0,864	0,821
	111	Malawi	0,739	0,912	0,728	0,881	0,434
	112	Bangladesh	0,723	0,884	0,550	0,909	0,548
	113	Djibouti	0,715	0,476	0,703	0,783	0,899
	114	Togo	0,686	0,853	0,649	0,697	0,543
	115	Gambie	0,679	0,716	0,453	0,831	0,715
	116	Bénin	0,676	0,928	0,408	0,653	0,715
	117	Sénégal	0,671	0,752	0,419	0,804	0,709
	118	Mozambique	0,670	0,799	0,540	0,735	0,604
	119	Pakistan	0,656	0,661	0,537	0,727	0,697
	120	Yémen	0,654	0,730	0,609	0,613	0,663
	121	Mali	0,635	0,747	0,262	0,663	0,868
	122	Érythrée	0,634	0,402	0,653	0,747	0,733
	123	Guinée	0,615	0,723	0,380	0,658	0,697
	124	Burkina Faso	0,607	0,612	0,287	0,733	0,796
	125	RCA	0,592	0,669	0,546	0,621	0,531
126	Éthiopie	0,578	0,790	0,359	0,691	0,471	
127	Niger	0,520	0,495	0,287	0,577	0,720	

ANNEXE J

CLASSEMENT DE QUARANTE-TROIS PAYS SELON L'IDEA POUR LA PÉRIODE 2010-2013

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA 2010-2013	IDE GMR 2011	Différence des Indices
			Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans	Moyenne IPS & Taux de redoublement	Taux de professeurs formés CITE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs		
IDEA Elevé (0,95 à 1,00)	1	Ukraine		0,948	0,998	0,998	0,999	1,000	0,988	0,964	0,024
	2	Cuba		0,943	1,000	0,995	1,000	1,000	0,988	0,986	0,002
	3	Tunisie		0,998	0,972	0,940	1,000	1,000	0,982	0,910	0,072
	4	Maurice		0,981	0,981	0,964	1,000	0,964	0,978	0,942	0,036
	5	Mongolie		0,917	0,985	0,970	0,985	1,000	0,971	0,971	0,000
	6	Tadjikistan		0,935	0,999	0,947	0,935	1,000	0,963	0,978	-0,015
	7	Aruba		0,879	0,991	0,913	0,998	1,000	0,956	0,956	0,000
IDEA Moyen (0,8 à 0,95)	8	Mexico	0,864	0,873	0,986	0,963	0,956	1,000	0,940	0,957	-0,017
	9	El Salvador		0,809	0,963	0,955	0,956	1,000	0,937	0,890	0,047
	10	Colombie	0,873	0,810	0,982	0,949	1,000	1,000	0,936	0,929	0,007
	11	Equateur		0,861	0,987	0,980	0,837	1,000	0,933	0,911	0,022
	12	Uruguay	0,883	0,859	0,989	0,913		1,000	0,929	0,972	-0,043
	13	Koweït	0,959	0,927	0,988	0,993	0,777		0,929	0,963	-0,034
	14	Cap-Vert		0,842	0,981	0,874	0,922	1,000	0,924	0,878	0,046
	15	Serbie	0,934	0,946	0,993	0,989	0,631	1,000	0,915	0,973	-0,058
	16	Azerbaïdjan		0,917	0,999	0,988	1,000	0,626	0,906	0,983	-0,077
	17	Panama		0,823	0,976	0,930	0,912	0,862	0,901	0,940	-0,039
	18	Maroc	0,851	0,912	0,815	0,911	1,000		0,898	0,773	0,125
	19	Armenia	0,792	0,903	0,997	0,910		0,860	0,892	0,970	-0,078
	20	Indonésie	0,608	0,882	0,988	0,977		1,000	0,891	0,934	-0,043
	21	Mauritanie	0,780	0,725		0,964	1,000	0,954	0,885	0,756	0,129
	22	Gambie		0,799	0,694	0,972	0,897	1,000	0,872	0,679	0,193
	23	Bahreïn		0,950	0,982	0,994	0,812	0,618	0,871	0,966	-0,095
	24	République Dominicaine		0,796	0,971	0,886	0,849	0,720	0,845	0,840	0,005
	25	Cambodge	0,591	0,755		0,927	0,993	0,872	0,828	0,773	0,055
	26	Djibouti	0,665	0,742		0,908	0,980	0,832	0,826	0,715	0,111
	27	Ghana		0,720	0,857	0,963	0,521	1,000	0,812	0,804	0,008
	28	Ouganda	0,663	0,579	0,874	0,895	0,948	0,908	0,811	0,798	0,013
	29	Belize	0,807	0,816		0,919	0,490	1,000	0,807	0,916	-0,109
	30	Togo	0,702	0,770	0,799	0,788	0,765	1,000	0,804	0,686	0,118
	31	Cameroun	0,674	0,775	0,806	0,873	0,678	1,000	0,801	0,773	0,028
	32	Burkina Faso	0,649	0,550		0,856	0,948	1,000	0,801	0,607	0,194

Catégorie	Rang	Pays	Indicateurs de la période 2010-2013						IDEA 2010-2013	IDE GMR 2011 Catégorie	Différence des Indices Rang
			Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2	Catégorie	Rang	Pays	Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS & Taux de survie CITE 1 & 2		
IDEA Bas (moins de 0,8)	33	Swaziland	0,690	0,560	0,935	0,810	0,756	1,000	0,792	0,863	-0,071
	34	Sénégal	0,779	0,740	0,660	0,958	0,479	1,000	0,769	0,671	0,098
	35	Burundi	0,425	0,593		0,739	0,946	1,000	0,741	0,775	-0,034
	36	Malawi	0,522	0,372	0,721	0,885	0,920	1,000	0,737	0,739	-0,002
	37	Bangladesh	0,586	0,756	0,799	0,872	0,577		0,718	0,723	-0,005
	38	Pakistan	0,570	0,634	0,710	0,854	0,836	0,685	0,715	0,656	0,059
	39	Niger		0,453	0,235	0,820	0,967	1,000	0,695	0,520	0,175
	40	Ethiopie	0,558	0,473		0,918	0,481	1,000	0,686	0,578	0,108
	41	Mali		0,671	0,457	0,775	0,524	1,000	0,685	0,635	0,050
	42	Guinée	0,642	0,607	0,314	0,743	0,774	0,804	0,647	0,615	0,032
	43	République de Centrafrique		0,428	0,364	0,659	0,577	0,477	0,501	0,592	-0,091

ANNEXE K

PERIODES COMPARÉES DE L'IDEA POUR SOIXANTE ET UN PAYS

Pays	PMA	Rang IDE en 2011 (sur 127 pays)	Evolution sur 10 ou 15 ans	Moyenne arithmétique des 5 ou 6 indicateurs			
				IDEA 1995-1999	IDEA 2000-2004	IDEA 2005-2009	IDEA 2010-2013
Burkina Faso	X	124	0,358	0,442	0,587	0,693	0,801
Népal	X		0,277	0,548	0,642	0,713	0,826
Cambodge	X	102	0,267	0,561	0,735	0,782	0,828
Togo	X	114	0,202	0,602		0,809	0,804
Equateur	X	80	0,184		0,749		0,933
Mauritanie	X	110	0,183		0,702	0,770	0,885
Myanmar	X		0,162	0,578	0,669		0,740
Gambie	X	115	0,158		0,714		0,872
République Dominicaine		96	0,156	0,688	0,830	0,870	0,845
Lao PDR	X	109	0,148	0,643	0,712	0,791	
Maldives		54	0,128	0,755	0,824	0,883	
Mongolie		40	0,125	0,847	0,915	0,915	0,971
Côte d'Ivoire			0,120	0,701	0,827	0,821	
Tadjikistan			0,118		0,845	0,869	0,963
Vietnam			0,113	0,821	0,850	0,925	0,934
Mozambique	X	118	0,113	0,601	0,668	0,714	
Rwanda	X		0,094	0,708	0,723	0,732	0,802
Mali	X	121	0,089	0,596	0,682	0,650	0,685
Sénégal	X	117	0,089		0,681	0,711	0,769
Uruguay		36	0,076	0,853		0,866	0,929
Maroc		106	0,073		0,825	0,899	0,898
Tunisie		81	0,073		0,909	0,936	0,982
Ouganda	X	99	0,070		0,741	0,821	0,811
Nicaragua		100	0,062	0,715	0,753	0,778	
Burundi	X	104	0,061		0,680	0,752	0,741
Cap-Vert		91	0,060		0,864		0,924
Guinée	X	123	0,060	0,587	0,607	0,699	0,647
Afrique du Sud			0,058	0,820		0,878	
El Salvador		87	0,055		0,881	0,897	0,937
Ethiopie	X	126	0,055		0,631	0,732	0,686
Tchad	X		0,054		0,560		0,615
Arménie		43	0,053	0,839	0,831	0,872	0,892
Kirghizistan		42	0,053	0,840		0,892	
Iran			0,050	0,916	0,954	0,965	
Oman		89	0,047	0,892	0,948	0,939	
Malawi	X	111	0,045	0,691			0,737
Maurice		67	0,045	0,933	0,965		0,978
Panama		68	0,043	0,858	0,870	0,888	0,901
Colombie		71	0,043	0,893	0,892	0,927	0,936
Costa Rica			0,041	0,864	0,913	0,905	
Egypte			0,031	0,866		0,897	
Ghana		98	0,029	0,783	0,758	0,771	0,812
Ukraine		53	0,026		0,962		0,988
Indonésie		69	0,026		0,865	0,882	0,891
Cameroun		105	0,020		0,781	0,760	0,801
Guyane			0,018	0,837	0,842	0,855	
Cuba		14	0,014		0,973		0,988
Palestine et Bande de Gaza		76	0,014	0,933	0,935	0,947	
Azerbaïdjan		23	0,004	0,902	0,937	0,884	0,906

Kazakhstan		4	0,003	0,907		0,910	
Mexique		57	-0,003		0,943	0,934	0,940
Aruba		58	-0,008		0,964		0,956
Jamaïque			-0,009	0,939			0,930
Bangladesh	X	112	-0,014		0,732	0,741	0,718
Swaziland		94	-0,016		0,808	0,802	0,792
Niger	X	127	-0,024	0,719	0,599	0,661	0,695
Koweït		44	-0,030	0,959	0,980	0,976	0,929
Zambie	X	95	-0,034	0,717	0,713	0,683	
Bénin	X	116	-0,038	0,689	0,670	0,651	
Tanzanie	X		-0,099		0,845		0.839
Qatar			-0,108	0,892		0,784	

ANNEXE L

ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET EN MATHÉMATIQUES POUR LE TEST SACMEQ

Tiré de : Altinok, N. & Bourdon, J. (2014, juillet). *Une réévaluation de l'objectif de scolarisation primaire universelle sous l'angle des acquis scolaires*. Agence française de développement, document de travail n° 138.

Tableau 1 : Niveaux de compétences en lecture au SACMEQ

Niveau 1 Pre Reading (Stade précoce)	Les compétences acquises renvoient à la capacité de reconnaître des mots associés à des représentations qui se retrouvent dans la vie courante. L'élève est capable de suivre des instructions écrites.
Niveau 2 Emergent Reading (Stade émergent)	L'élève peut associer des mots et des représentations qui nécessitent l'acquisition de prépositions et la compréhension de concepts abstraits. L'élève peut également utiliser des structures et règles grammaticales simples pour répondre à des questions spécifiques.
Niveau 3 Basic reading (Stade basique)	L'élève peut comprendre la signification d'un texte court et simple en le lisant ou en le relisant. Il peut relier des mots à des phrases, terminer des phrases, ou encore relier des mots connexes.
Niveau 4 Reading for Meaning (Stade de la compréhension)	Lecture et relecture dans l'ordre afin de relier et d'interpréter une information se trouvant dans différentes parties d'un texte.
Niveau 5 Interpretive Reading (Stade de l'interprétation)	Capacité à lire et expliquer afin de combiner et interpréter l'information issue de différentes parties d'un texte en association avec une information extérieure qui « complète » et conceptualise la signification du texte.
Niveau 6 Inferential Reading (Stade de l'inférence)	Capacité à lire et expliquer des textes longs, de combiner l'information issue de différentes parties d'un texte et de déduire l'argumentaire de l'auteur.
Niveau 7 Analytical Reading (Stade de l'analyse)	Cible l'information dans un texte long, en lisant et en expliquant, afin de combiner l'information issue de différentes parties du texte et de saisir les opinions personnelles de l'auteur.
Niveau 8 Critical Reading (Stade de la maîtrise)	Cible l'information dans des textes longs en lisant et en expliquant afin de combiner l'information issue de différentes parties du texte, ce qui permet d'évaluer la capacité de l'élève à comprendre le sens du texte mais également ses caractéristiques (âge, niveau de connaissances, convictions personnelles).

Tableau 2 : Niveaux de compétences en mathématiques au SACMEQ

<p>Niveau 1 Pre Numeracy (Stade précoce)</p>	<p>Utiliser des opérations simples telles que l'addition ou la soustraction. Reconnaître des formes géométriques simples. Relier des nombres et des représentations. Compter avec des nombres entiers.</p>
<p>Niveau 2 Emergent Numeracy (Stade introductif)</p>	<p>Connaître et appliquer l'addition et la soustraction. Estimer la longueur d'objets familiers. Reconnaître des formes communes à deux dimensions (carré, triangle...).</p>
<p>Niveau 3 Basic Numeracy (Stade basique)</p>	<p>Etre capable d'extraire et d'énoncer une information d'une phrase, mais également à l'aide d'un graphique simple ou d'un tableau en utilisant une opération arithmétique en plusieurs étapes. Traduire en fractions l'information présente dans un graphique. Interpréter la valeur des nombres entiers jusqu'aux milliers. Interpréter des unités de mesures utilisées dans la vie quotidienne.</p>
<p>Niveau 4 Beginning Numeracy (Stade intermédiaire)</p>	<p>Traduire une information verbale ou graphique en problème arithmétique simple. Utiliser différentes opérations arithmétiques dans le bon ordre, ou encore des fractions ou des décimales.</p>
<p>Niveau 5 Competent Numeracy (Stade compétent)</p>	<p>Traduire de l'information verbale, graphique, sous forme de tableau, en une forme arithmétique, afin de résoudre un problème donné. Résoudre des problèmes à opérations multiples (en utilisant dans le bon ordre des opérations arithmétiques) basées sur des mesures utilisées dans la vie de tous les jours. Convertir des unités de mesure simples (par exemple, conversion de mètres en centimètres).</p>
<p>Niveau 6 Mathematically skilled (Stade de maîtrise de la résolution de problèmes)</p>	<p>Résoudre des problèmes avec des opérations multiples qui nécessitent des fractions, ratios et décimales. Traduire des représentations graphiques ou verbales sous forme de symboles, algébrique ou d'équations afin de résoudre un problème mathématique donné. Vérifier et fournir une estimation de solutions en utilisant des informations extérieures.</p>
<p>Niveau 7 Concrete Problem Solving (Stade de la résolution concrète des problèmes)</p>	<p>Extraire et convertir de l'information provenant de tableaux, de graphiques, de présentations symboliques afin d'identifier et de résoudre des problèmes en plusieurs étapes.</p>
<p>Niveau 8 Abstraction Problem Solving (Stade de l'abstraction de problèmes)</p>	<p>Identifier la nature de problèmes mathématiques non formulés explicitement dans un texte ou un graphique, et les traduire sous une forme symbolique, algébrique ou d'équations pour résoudre le problème.</p>

ANNEXE M

CORRESPONDANCE DES ITEMS PASEC AVEC LA CLASSIFICATION PAR NIVEAUX DU SACMEQ

Résumé de l'analyse des items PASEC du post-test Langue d'enseignement au degré 5 du niveau CITE 1				
Correspondance avec les Niveaux SACMEQ	Compétence	Contenu de l'item	N° de l'item	
			TCD/CIV/BDI/SEN/CGO/GBO/MDG/CMR/BEN/MAU/GUI	BFA/COM
niveau 2	lecture	prépositions à choix	a	d
			b	e
			c	f
niveau 3	lecture	compréhension texte écrit		a
				b
				c
niveau 3	lecture	compréhension texte écrit	ak	ai
			al	aj
			am	ak
			an	al
			ao	am
			ap	an
niveau 4	lecture	compréhension texte écrit	j	
			k	
			l	
niveau 4	lecture	compréhension texte vie courante (notice de médicament)	z	ad
			aa	ae
			ab	af
			ac	ag
			ad	ah
pas de correspondance	orthographe	homophones		g
				h
	conjugaison / orthographe	conjugaison & accord sujet-verbe	d	i
			e	j
			f	k
	conjugaison	temps de verbes		l
				m
				n
				o
	grammaire	pronominalisation	g	t
			h	u
			i	v
	grammaire	adjectif possessif		w
	orthographe	orthographe		x
	grammaire	accord GNS-V		y
	grammaire	Formes phrase interrogative	m	p
			n	q
			o	r
	grammaire	complément d'objet direct		s
	orthographe	homophones	p	z
			q	aa
			r	ab
			s	ac
	conjugaison / orthographe	conjugaison & accord sujet-verbe	t	
			u	
			v	
	grammaire	grammaire compléments de phrase	w	
			x	
y				
grammaire	fonction de l'adjectif	ae		
		af		
		ag		
grammaire	phrases relatives	ah		
		ai		
		aj		

Résumé de l'analyse des items PASEC du post-test Mathématiques 5e année primaire			
Correspondance avec les Niveaux SACMEQ	Contenu de l'item	N° de l'item	
		BFA/TCD/CIV/BDI/SEN/COG/GBN/MDG/CMR/BEN/MAU/GUN	COM
niveau 1	calcul mental	a	a
		b	b
		c	c
		d	d
niveau 1	addition en colonne		f
niveau 2	estimation		e
niveau 2	nombre en lettres à écrire en chiffres		k
			l
			m
			n
niveau 2	unités, centaines, milliers		o
			p
			q
			r
niveau 2	chaîne numérique	e	s
		f	t
			u
			v
niveau 2	reconnaissance formes géométriques	t	ac
			ad
niveau 2	tracer médianes	aj	
		ak	
		al	
	tracer diagonales	am	
		an	
		ao	
niveau 3	opérations en colonne (+/-)	p	g
		q	h
		r	
		s	
niveau 3	calculs en colonne (x / :)		i
			j
niveau 4	nombre décimaux ordination	g	
		h	
		i	
niveau 4	surface / capacité	n	ag
		o	
niveau 4	périmètre, surface	u	
		v	
		w	
niveau 4	fractions / comparaison	z	
		aa	
		ab	
		ac	
niveau 4	simplification fractions	ad	
		ae	
		af	
		ag	
niveau 5	unités de mesure	j	y
		k	z
		l	aa
		m	ab
niveau 5	problème de coût	x	af
		y	ah
niveau 5	problème de capacité	ah	
		ai	
non classable	tableaux - consigne pas claire		w
			x
			ae
	système de coordonnées		

ANNEXE N

PASEC 2^E VAGUE, DEGRÉ 5 DU NIVEAU CITE 1, RÉSULTATS DU POST-TEST

Scores post-test PASEC - Degré 5 – Langue d'enseignement								
Pays	Année	Moyenne	Ecart-Type	< 25%	> 25% < 50%	> 50% < 75%	> 75%	> 95%
Burundi	2009	39,80	15,77	25,7	19,5	27,5	27,3	6,0
Bénin	2006	28,18	16,70	27,2	19,6	24,8	28,4	5,6
Burkina Faso	2007	32,96	15,67	23,6	26,0	25,1	25,3	6,3
Côte d'Ivoire	2009	32,27	16,43	25,2	26,5	21,8	26,5	5,8
Cameroun - FRA	2006	47,75	18,70	22,4	23,0	26,4	28,2	5,8
Cameroun Anglais	2006	46,73	16,96	21,0	28,6	25,6	24,8	5,0
Congo-Brazzaville	2007	33,85	19,54	19,7	32,8	20,1	27,4	5,3
Comores	2009	29,98	15,79	24,3	17,0	34,1	24,6	6,4
Gabon	2006	49,96	17,68	27,9	16,0	29,7	26,5	5,5
Madagascar -Français	2005	32,45	12,43	17,6	29,1	27,5	25,8	6,1
Madagascar - Malgache	2005	51,61	16,04	21,3	26,8	22,2	29,7	7,7
Mauritanie - Français	2004	20,91	13,28	19,1	28,8	32,1	20,0	5,2
Mauritanie - Arabe	2004	30,23	17,54	28,4	18,1	26,4	27,0	5,6
Maurice - anglais	2006	46,76	27,28	25,0	21,2	29,5	24,4	3,2
Sénégal	2007	35,20	15,70	18,1	24,3	28,3	29,4	5,5
Tchad - français	2010	35,07	21,23	23,6	23,9	26,4	26,2	5,5
Tchad - arabe	2010	42,54	18,49	18,2	25,8	27,7	28,3	5,0

Scores post-test PASEC Mathématiques – Degré 5 - Mathématiques								
Pays	Année	Moyenne	Ecart-Type	< 25%	> 25% < 50%	> 50% < 75%	> 75%	> 95%
Burundi	2009	44,95	18,07	26,3	20,4	31,7	21,6	5,8
Bénin	2006	32,64	17,42	20,2	24,3	28,6	26,8	5,0
Burkina Faso	2007	39,02	16,12	22,9	23,1	27,2	26,8	6,4
Côte d'Ivoire	2009	27,50	12,17	23,3	24,7	22,5	29,5	6,7
Cameroun	2006	46,17	16,89	22,9	23,7	24,3	29,1	5,6
Congo-Brazzaville	2007	36,30	18,13	19,3	25,8	25,9	29,0	5,8
Comores	2009	33,17	15,97	22,8	21,6	28,4	27,1	6,1
Gabon	2006	44,19	13,80	23,7	19,2	27,0	30,1	5,9
Madagascar	2005	52,56	16,23	22,9	23,9	22,9	30,2	7,0
Mauritanie	2004	22,85	15,98	24,6	20,5	29,3	25,6	6,3
Maurice	2006	47,07	21,67	22,7	23,9	27,5	25,9	5,8
Sénégal	2007	41,56	16,31	23,4	21,5	27,1	28,0	5,4
Tchad	2010	37,36	19,69	24,7	21,7	29,5	24,1	5,8

ANNEXE O

DÉTAIL DU CALCUL DES VARIABLES « MEAL » ET « LIFE »

VARIABLES POUR INDICATEUR MEAL / LIFE PASEC								
	Burkina Faso				Cameroun			
	1996-1997	val, manque	2006-2007	val, manque	1996-1997	val, manque	2006-2007	val, manque
PETITDEJ	71,70%	7	88,27	32	40,89%	2	76,16	78
GOATER	30,60%	7	n'existe pas		42,96%	2	n'existe pas	
DEJEUNER	80,27%	7	96,43	28	55,30%	2	76,26	76
DINER	n'existe pas		96,78	22	n'existe pas		94,6	76
EAU	19,31%	7	13,05	52	36,22%	2	18,85	46
ELECTRICITE	27,26%	7	13,49	30	62,96%	2	42,13	46
RADIO	77,26%	7	80,72	26	81,44%	2	82,71	46
	Sénégal				Tchad			
	1996-1997	val, manque	2004-2005	val, manque	2004-2005	val, manque	2009-2010	val, manque
PETITDEJ	29,58%	179	94,49	196	66,45%	35	76,21	44
GOATER	85,82%	202	n'existe pas		n'existe pas		n'existe pas	
DEJEUNER	44,67%	186	99,68	207	79,48%	67	81,18	65
DINER	94,87%	194	99,35	220	88,19%	31	86,89	50
EAU	53,06%	0	61,22	191	niveaux de vie déjà calculés - pas de données brutes pour effectuer une autre répartition des variables		22,4	24
ELECTRICITE	53,83%	0	65,73	197			16,42	24
RADIO	82,49%	0	91,41	187			65,49	26
VARIABLES POUR INDICATEUR MEAL / LIFE SACMEQ								
	Botswana				Lesotho			
	2000	val, manque	2007	val, manque	2000	val, manque	2007	val, manque
PETITDEJ	79,80%		81,67		84,41%		85,35	
DEJEUNER	88,74%		93,05		85,10%		98,56	
DINER	89,04%		90,28		91,47%		92,48	
EAU	41,87%		67,84		27,23%		33,11	
ELECTRICITE	27,24%		54,19		13,09%		21,08	
RADIO	89,37		94,17		93,5		90,75	
	Malawi				Maurice			
	2002	val, manque	2007	val, manque	2001	val, manque	2007	val, manque
PETITDEJ	81,91%		72,02		92,36%		88,79	
DEJEUNER	98,46%		92,99		97,18%		93,1	
DINER	98,46%		95,54		98,57%		94,49	
EAU	23,53%		29,41		93,89%		83,34	
ELECTRICITE	14,19%		13,95		99,63%		99,66	
RADIO	87,61		88,46		97,18		94,75	
	Mozambique				Namibie			
	2000	val, manque	2007	val, manque	2000	val, manque	2007	val, manque
PETITDEJ	74,22%		71,55		79,71%		72,09	
DEJEUNER	89,36%		92,5		86,79%		87,31	
DINER	92,70%		96,16		91,60%		91,18	
EAU	22,95%		26,7		46,20%		54,69	
ELECTRICITE	20,81%		38,42		39,70%		57,61	
RADIO	80,83		82,68		88		88,48	
VARIABLES POUR INDICATEUR MEAL / LIFE SACMEQ								
	Ouganda				Tanzanie			
	2000	val, manque	2007	val, manque	2000	val, manque	2007	val, manque
PETITDEJ	61,85%		55,0%		64,26%		non documenté	
DEJEUNER	76,99%		75,7%		89,87%			
DINER	89,89%		89,5%		96,95%			
EAU	20,97%		23,3%		28,03%			46,85
ELECTRICITE	14,65%		19,1%		14,61%			14,93
RADIO	73,96%		82,0%		65,45%		82,07	
	Zwaziland				Zambie			
	2000	val, manque	2007	val, manque	2000	val, manque	2007	val, manque
PETITDEJ	87,16%		82,9		70,20%		65,46	
DEJEUNER	83,91%		92,58		91,65%		89,05	
DINER	95,99%		94,96		94,52%		92,12	
EAU	30,87%		43,6		29,95%		28,53	
ELECTRICITE	28,70%		46,15		26,62%		26,63	
RADIO	94,97%		95,29		66,79%		68,7	

ANNEXE P

RÉPARTITION DES FILLES PAR NIVEAUX DE VIE DANS PASEC ET SACMEQ

REPARTITION DES FILLES PAR NIVEAU DE VIE DANS LE GROUPE PASEC								
	Burkina Faso		Cameroun		Sénégal		Tchad	
	1997	2007	1997	2007	1997	2005	2005	2010
LIFEHIGH	14,4%	10,3%	19,2%	14,9%	47,4%	51,7%	14,0%	13,8%
LIFENORM	14,7%	10,3%	24,1%	27,5%	22,2%	20,7%	65,8%	14,7%
LIFELOW	34,7%	59,8%	27,6%	40,7%	23,9%	23,1%	11,0%	39,6%
LIFEPAUP	36,2%	19,6%	29,0%	16,9%	6,5%	4,6%	8,0%	31,9%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	98,8%	100,0%

REPARTITION DES FILLES PAR NIVEAU DE VIE DANS LE GROUPE SACMEQ										
	Botswana		Lesotho		Malawi		Maurice		Mozambique	
	2000	2007	2000	2007	2002	2007	2001	2007	2000	2007
LIFEHIGH	18,8%	41,5%	5,7%	8,9%	9,6%	7,8%	91,0%	79,5%	11,3%	18,7%
LIFENORM	24,0%	29,0%	23,3%	29,2%	17,6%	25,1%	7,8%	17,8%	22,1%	23,2%
LIFELOW	44,3%	23,7%	60,7%	52,5%	61,6%	55,7%	1,1%	2,5%	46,1%	44,0%
LIFEPAUP	12,9%	5,8%	10,4%	9,3%	11,1%	11,5%	0,1%	0,2%	20,5%	14,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Namibie		Ouganda		Tanzanie		Zwaziland		Zambie	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
LIFEHIGH	27,4%	33,9%	5,9%	7,1%	6,7%	9,8%	17,1%	23,5%	19,3%	13,2%
LIFENORM	21,4%	29,1%	17,7%	18,9%	18,0%	34,9%	21,9%	35,2%	16,3%	19,4%
LIFELOW	40,3%	30,3%	50,1%	48,5%	46,1%	43,7%	54,7%	36,5%	35,1%	41,2%
LIFEPAUP	10,9%	6,7%	26,3%	25,1%	29,3%	11,6%	6,3%	4,8%	29,4%	26,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	99,6%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

REPARTITION DES FILLES DES REGIONS RURALES PAR NIVEAU DE VIE DANS LE GROUPE PASEC								
	Burkina Faso		Cameroun		Sénégal		Tchad	
	1997	2007	1997	2007	1997	2005	2005	2010
LIFEHIGH	1,7%	2,6%	15,4%	3,0%	8,5%	22,6%	6,2%	2,2%
LIFENORM	3,6%	1,1%	23,1%	14,0%	14,8%	26,3%	70,8%	5,9%
LIFELOW	40,2%	73,7%	53,9%	61,3%	61,4%	42,7%	9,6%	43,4%
LIFEPAUP	54,6%	22,7%	7,7%	21,7%	15,3%	8,3%	12,3%	48,5%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	98,9%	100,0%

REPARTITION DES FILLES DES REGIONS RURALES PAR NIVEAU DE VIE DANS LE GROUPE SACMEQ										
	Botswana		Lesotho		Malawi		Maurice		Mozambique	
	2000	2007	2000	2007	2002	2007	2001	2007	2000	2007
LIFEHIGH	8,6%	25,4%	4,1%	5,3%	2,2%	2,5%	94,0%	78,5%	7,8%	5,0%
LIFENORM	20,0%	29,0%	21,4%	28,1%	14,7%	22,1%	5,1%	18,4%	13,3%	11,6%
LIFELOW	53,7%	36,2%	64,2%	56,3%	69,9%	62,0%	0,8%	2,9%	54,5%	61,1%
LIFEPAUP	17,7%	9,5%	10,4%	10,4%	13,2%	13,5%	0,1%	0,2%	24,3%	22,3%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Namibie		Ouganda		Tanzanie		Swaziland		Zambie	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
LIFEHIGH	7,7%	14,2%	3,9%	3,9%	1,6%	3,7%	7,1%	16,9%	3,3%	5,6%
LIFENORM	18,1%	31,5%	16,1%	14,4%	17,7%	36,0%	20,0%	34,4%	8,0%	13,5%
LIFELOW	58,5%	45,2%	52,5%	53,6%	48,5%	47,4%	65,7%	43,1%	47,1%	47,9%
LIFEPAUP	15,7%	9,2%	27,5%	28,1%	32,2%	12,9%	7,3%	5,6%	41,7%	33,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANNEXE Q

SCORES MOYENS PAR NIVEAUX DE VIE DANS PASEC ET SACMEQ

GROUPE DE PAYS PASEC: Scores en langue et niveaux de vie						
	Burkina Faso					
	1997			2006		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	12,8	49,2	16,9	9,5	44,4	19,7
LIFENORM	13,3	48,6	17,0	9,6	41,9	19,0
LIFELOW	36,2	43,2	15,2	62,8	32,6	15,2
LIFEPAUP	37,7	41,0	14,3	18,0	32,1	16,5
	Cameroun Francophone					
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	62,4	18,3	13,7	52,7	19,8
LIFENORM	26,5	56,0	17,3	25,9	48,3	18,7
LIFELOW	27,5	52,0	16,8	41,6	46,0	17,5
LIFEPAUP	26,5	52,6	18,0	18,8	47,4	19,8
	Sénégal					
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	40,1	36,4	16,9	52,6	31,8	13,9
LIFENORM	18,7	33,2	15,9	19,5	34,0	14,2
LIFELOW	26,3	33,1	17,0	24,2	30,3	13,6
LIFEPAUP	14,9	36,8	17,2	3,7	29,2	12,3
	Tchad					
	2005			2010		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	12,2	31,4	15,2	9,5	37,1	22,0
LIFENORM	62,4	29,1	15,2	11,1	37,8	19,9
LIFELOW	12,4	31,8	18,5	42,5	34,5	20,8
LIFEPAUP	13,0	28,8	16,0	36,9	35,2	21,7

GROUPE DE PAYS PASEC: Scores en mathématiques et niveaux de vie						
	Burkina Faso					
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	2,1	50,5	16,6	9,5	44,4	16,7
LIFENORM	13,2	48,7	15,7	9,6	40,3	17,8
LIFELOW	36,2	45,4	15,5	62,8	36,9	17,5
LIFEPAUP	37,8	44,7	15,1	18,0	35,1	17,7
	Cameroun Francophone					
	1997			2005		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	52,8	17,3	16,4	44,6	16,6
LIFENORM	26,5	50,1	17,8	24,4	43,3	16,0
LIFELOW	27,5	47,7	15,8	39,6	44,3	16,2
LIFEPAUP	26,5	49,9	16,3	19,6	44,0	16,7
	Sénégal					
	1997			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	40,1	38,5	15,9	52,6	44,3	17,0
LIFENORM	18,7	36,4	16,8	19,5	40,4	14,2
LIFELOW	26,3	36,4	17,6	24,2	37,5	15,6
LIFEPAUP	14,9	39,0	17,3	3,7	34,4	13,2
	Tchad					
	2005			2010		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	12,2	32,5	13,2	9,5	39,4	18,9
LIFENORM	62,4	32,0	14,5	11,1	40,3	18,4
LIFELOW	12,4	33,5	15,9	42,5	37,2	20,4
LIFEPAUP	13,0	33,2	17,2	36,9	37,0	19,9

GROUPE DE PAYS SACMEQ: Scores en langue et niveaux de vie						
	Botswana					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	64,1	16,4	41,8	64,9	16,7
LIFENORM	23,8	55,9	15,4	29,6	54,2	16,4
LIFELOW	43,5	51	14	23	50,2	15,1
LIFEPAUP	13,2	47,9	15,1	5,6	47	14,5
	Lesotho					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	6	47,9	16,4	9,6	49,5	15,1
LIFENORM	23,6	42,2	11,8	30,7	43,5	12,9
LIFELOW	59,9	40,7	11,1	51,2	43,7	12,9
LIFEPAUP	10,5	39,7	9,8	8,5	41,9	11,2
	Malawi					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	9,4	42,3	11,3	7,4	43,1	12,1
LIFENORM	16,3	38,8	10	23,4	39	14,6
LIFELOW	63,4	36,3	3,4	57,8	37,9	9,8
LIFEPAUP	10,9	35,4	9,2	11,4	35	8,6
	Maurice					
	2001			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	90,5	56,1	20	77,4	65	10,9
LIFENORM	8,3	48,4	17,9	18,8	55,8	20
LIFELOW	1	46,5	18,9	3,3	44,3	18
LIFEPAUP	0,2	27,8	16,4	0,5	47,1	22,9
	Mozambique					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	9,5	57,53	13,5	18,6	41,7	13,8
LIFENORM	18,6	53,8	12,4	21,6	48,1	13,3
LIFELOW	51,6	52,3	13,4	44,8	47,1	13,9
LIFEPAUP	20,3	50,6	12,7	15	40,1	11,8
	Namibie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	27,3	54,1	14,5	34,1	59,2	17,3
LIFENORM	21,6	42,1	15,3	29,5	50,3	14,9
LIFELOW	40,4	35,8	9,7	29,4	44,9	12,1
LIFEPAUP	10,7	34,6	9,9	7	42,1	11,2
	Ouganda					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	4,7	61,9	18,1	7,5	57,3	15,9
LIFENORM	16,3	54,4	18,8	18,1	50,3	15,5
LIFELOW	49,7	47,7	15,6	48,4	45,4	13,7
LIFEPAUP	29,3	45,7	14,3	26	42,8	13,3
	Swaziland					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	16,7	64	14	24,5	63,9	12
LIFENORM	22,7	56,9	12,5	35,8	59,9	11,8
LIFELOW	54,1	54,6	11,1	35,5	58,7	11,3
LIFEPAUP	6,5	54,1	10,8	4,2	57,8	10,6
	Tanzanie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	205	68,8	13,6	435	69,2	12,9
LIFENORM	520	58,8	15,6	1427	65,9	13,7
LIFELOW	1299	58,7	15,7	1874	63,4	14,3
LIFEPAUP	830	54,6	17,1	458	59,8	17,1
	Zambie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	17,2	48,8	17,4	12,2	49,9	18,1
LIFENORM	14,5	41,4	14,8	18,7	39,8	14,6
LIFELOW	37,9	37,4	12,6	42,4	36,6	11,3
LIFEPAUP	30,4	34,9	12	26,7	34,8	10,7

GROUPE DE PAYS SACMEQ: Scores en mathématiques et niveaux de vie

	Botswana					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	19,5	47,1	14,3	41,8	54,5	11,8
LIFENORM	23,8	42,4	12,1	29,6	47,7	10,2
LIFELOW	43,5	39,5	11,1	23	45,3	10,3
LIFEPAUP	13,2	37	10,9	5,6	43,7	9,2
	Lesotho					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	6	34,6	12,1	9,6	45,7	10,1
LIFENORM	23,6	31,6	9,2	30,7	43,4	9,9
LIFELOW	59,9	31,5	9,7	51,2	43,2	9,8
LIFEPAUP	10,5	31,6	8,6	8,5	41,7	8,6
	Malawi					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	9,4	32	8,7	7,4	39,5	15,1
LIFENORM	16,3	30,2	8,3	23,4	37,3	8
LIFELOW	63,4	28,6	8,6	57,8	38	9,2
LIFEPAUP	10,9	27,9	8,9	11,4	36,2	8,3
	Maurice					
	2001			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	90,5	50,6	21,1	77,4	65,4	1
LIFENORM	8,3	43,5	17,1	18,8	57,4	19,6
LIFELOW	1	38,9	17,5	3,3	47,1	14,7
LIFEPAUP	0,2	37	17	0,5	52,7	24,5
	Mozambique					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	9,5	43,9	11,3	18,6	46,1	9,2
LIFENORM	18,6	42,7	11,3	21,6	44,3	9
LIFELOW	51,6	42,9	10,1	44,8	42,4	9,3
LIFEPAUP	20,3	41,5	10,6	15	41,8	9,5
	Namibie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	27,3	37,8	16,2	34,1	46,9	12
LIFENORM	21,6	29,5	11,3	29,5	42,1	9,6
LIFELOW	40,4	25,1	8,7	29,4	39,7	8,6
LIFEPAUP	10,7	25,4	8,1	7	38,5	8,2
	Ouganda					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	4,7	48,4	17,6	7,5	49,1	11,7
LIFENORM	16,3	44	18	18,1	45,2	11,3
LIFELOW	49,7	37,2	16,4	48,4	42,8	10,2
LIFEPAUP	29,3	36,8	15,4	26	41,4	10,6
	Swaziland					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	16,7	46,8	12,6	24,5	52,6	9,5
LIFENORM	22,7	42,3	10	35,8	51	9,41
LIFELOW	54,1	41,5	9,6	35,5	49,9	9,1
LIFEPAUP	6,5	39,2	8,6	4,2	49,9	8,9
	Tanzanie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	205	50,9	14,6	432	58,2	13,5
LIFENORM	520	42,7	12,8	1423	54,5	11,6
LIFELOW	1299	42,7	12,7	1867	53,1	21,8
LIFEPAUP	830	40,5	12,6	455	51,8	12,2
	Zambie					
	2000			2007		
	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type	Nbre élèves (%)	Score moyen	Ecart-type
LIFEHIGH	17,2	33,7	12,4	12,2	41,7	10,8
LIFENORM	14,5	29,3	9,7	18,7	37,8	9,5
LIFELOW	37,9	38,3	10,1	42,4	36,4	8,7
LIFEPAUP	30,4	27,1	9,4	26,7	35,7	8,1

ANNEXE R

RÉPARTITION DES SCORES PAR NIVEAUX DE VIE, QUANTILES ET MRC, POUR PASEC ET SACMEQ

BURKINA FASO												
	LANGUE						LANGUE					
	1997						2007					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	8,9	7,8	10,5	12,6	18,1	24,2	6,31	5,1	6,2	9,1	9,6	24,3
LIFENORM	8,5	8,5	10,8	15,8	14,6	26,7	7,41	5,7	7,8	8,2	9,6	20
LIFELOW	36,4	37,5	36,2	37,2	36,5	25,8	67,61	66,4	68,8	66,3	62,6	41,4
LIFEPAUP	46,2	46,2	42,5	34,4	30,8	23,3	18,67	22,8	17,2	16,4	18,2	14,3
MATHEMATIQUES												
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
	LIFEHIGH	9,7	8,5	11	12,1	17,9	19,4	6,6	5,9	6	11,7	12,3
LIFENORM	11,1	9,9	13	13,9	14,7	18,1	7,4	6,9	7,6	10,2	12,9	14,1
LIFELOW	37,2	41,8	32,9	36,2	36,6	31,3	65,9	64,7	67,4	61,1	60,8	53,5
LIFEPAUP	42	39,8	43,1	37,8	30,8	31,3	20,1	22,5	19	17	14	14,8
CAMEROUN FRANCOPHONE												
	LANGUE						LANGUE					
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	8,8	10	16,4	21,5	22,7	48,8	11,1	9,8	11,5	12,7	19,2	20
LIFENORM	25,5	24,1	23,4	30,9	27,9	24,8	23,5	24,8	23,6	29,6	24,1	29
LIFELOW	33,2	34,1	29,9	25	26,2	7,4	45,9	44,3	46,4	38,3	42,6	23
LIFEPAUP	32,5	31,8	30,3	22,6	23,2	19	19,5	21,1	18,5	19,4	14,1	28
MATHEMATIQUES												
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
	LIFEHIGH	17	16,1	16,8	20,8	23,5	27,1	15,7	15,7	15,7	16,9	16,7
LIFENORM	27,8	27,4	24,5	25,4	28	29,9	25,6	26,4	24,7	24,1	22,4	22,8
LIFELOW	30,2	31,6	29,8	28,2	20,7	23,4	39	38,1	40	39,1	43,1	34,7
LIFEPAUP	25	24,9	28,9	25,6	27,8	19,6	19,7	19,8	19,6	19,9	17,8	24,4
SENEGAL												
	LANGUE						LANGUE					
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	36,4	36,5	35,8	42,1	47,9	42,3	46,7	39,3	46,9	54,7	60	80,2
LIFENORM	19,7	20,6	19,7	18,5	17,3	11,3	20,7	20	19,8	19,8	20,3	11,3
LIFELOW	29,1	30	30	24,2	17,6	29,9	28,2	35,8	27,9	22,5	17,3	7,6
LIFEPAUP	14,9	12,9	14,5	15,2	17,2	16,5	4,4	4,9	5,4	3	2,4	0,9
MATHEMATIQUES												
	1997						2006					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
	LIFEHIGH	37,8	35,5	37,8	45,7	42,8	37,4	45,1	43	47,5	51,4	63,7
LIFENORM	19,3	21,1	18,6	18,7	17	16,2	19,9	19,4	20,4	22,5	17,1	10,6
LIFELOW	28,6	30,1	27,9	22,7	23,5	27,3	29,9	31,8	27,7	22,2	18,1	12,5
LIFEPAUP	14,3	13,3	15,7	12,9	16,7	19,2	5,1	5,8	4,4	3,9	1,1	1
TCHAD												
	LANGUE						LANGUE					
	2005						2010					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
LIFEHIGH	11,3	9,5	11,1	12,7	15,6	10,9	9,3	7,8	9,3	10,6	9,9	10,9
LIFENORM	62,5	64,9	59,9	62	62,5	43,8	10,3	6,8	11,9	13,1	12,5	9,8
LIFELOW	11,7	10,4	12,4	12,3	10,7	25	43,01	46	43,5	38,3	46	31,5
LIFEPAUP	13,2	13,6	16,6	11,1	9,8	18,8	37,4	39,4	35,3	38	31,6	47,8
MATHEMATIQUES												
	2005						2010					
	< MRC	<25%	> 25%	> 50% <	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25%	> 50%	> 75%	> 95%
	LIFEHIGH	12	9,9	12,7	13,3	13,3	7	9,6	6,7	11,4	9,8	10,1
LIFENORM	61,9	63,5	62,4	58,8	62,1	52,6	10,1	8,1	11,9	10,7	15,2	8
LIFELOW	12,3	11,7	11	15,6	11,2	15,8	42,3	46,7	39,3	42,5	40,6	43,2
LIFEPAUP	12,4	13,9	12	11,4	12,6	21,1	38	38,5	37,4	37	34,1	37,5

BOTSWANA												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	7,9	8	12	18,6	30,4	63,1	20	21,5	31,6	44,3	63,8	80,4
LIFENORM	21,4	21,6	21,4	25,2	28,5	19	35,3	35,1	33,5	28,2	23,7	15
LIFELOW	49,6	49,6	52,1	45,2	31,5	16,3	34,4	33,9	27,8	22,5	10,7	4,6
LIFEPAUP	21,1	20,9	14,5	11	9,6	1,6	10,3	9,6	7,1	5	1,8	0
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	12,9	11,3	16,2	18,6	27	47,6	22,6	23,8	37	43,5	60,8	75,6
LIFENORM	21,8	22,4	20,7	24,7	26,7	23,8	32,4	33,2	34,1	30,1	22,6	17,9
LIFELOW	49,1	48,1	51,3	43,1	37	24,9	36,1	34,5	22,5	20,7	14,5	6,5
LIFEPAUP	16,2	18,2	11,8	13,6	9,3	3,7	8,9	8,5	6,4	5,7	2,1	0
LESOTHO												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	4,6	4,1	5	4,5	7,2	22,9	6,5	6,2	7,3	10,2	12,2	21,5
LIFENORM	22,2	20,3	23,6	24,5	24,3	29,2	31,5	31,2	31,9	30,4	30,5	25,3
LIFELOW	62,1	64,1	60,7	59,8	58,9	43,5	53,1	53,4	52,3	48,9	50,7	49,4
LIFEPAUP	11,1	11,6	10,7	11,2	9,6	4,4	8,9	9,2	8,5	10,5	6,6	3,8
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	5,2	4,9	5,2	5,1	6,6	14,7	7,6	7,4	7,9	10,2	12	14,8
LIFENORM	24,3	23,7	23,1	24,4	24,5	20,1	30,2	29,7	32,1	30,3	29,5	33,9
LIFELOW	60,1	62,2	60,3	60,4	55,7	60,3	52,1	52,6	50,9	50,7	51,5	47,9
LIFEPAUP	10,4	9,2	11,4	10,1	13,2	4,9	10,1	10,3	9,1	8,8	7	3,4
MALAWI												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	6,3	5,5	6,5	8,6	14,7	23,3	5	5,6	10,3	24,5	21,4	23,6
LIFENORM	14,9	13	15,3	18,4	17,8	23,3	21,6	22,6	26,1	24,5	14,3	21,9
LIFELOW	66,6	68,6	66,4	61,9	58,5	48,3	59,3	59,1	54,8	46,8	60,7	50,4
LIFEPAUP	12,2	13	11,8	11,1	9	5,2	14,1	12,7	8,8	4,2	3,6	4,1
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	8,4	5,6	6,8	10,3	13,4	17,8	6,2	6,2	5,8	6,7	10,4	11,1
LIFENORM	16	12,9	15,1	17,1	19,3	19,1	24,2	23,9	23,4	24,9	22,3	17,4
LIFELOW	64,6	67,2	66,5	64,1	56	54,8	57	56,9	57,5	57,1	58,8	62,6
LIFEPAUP	11	14,3	11,6	8,5	11,3	8,3	12,6	13	13,3	11,3	8,5	8,9
MAURICE												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	86,2	85,9	89,4	91,1	94,7	96,3	61,4	63,1	75,5	81,7	87,5	88,7
LIFENORM	11,4	11,6	9,3	8,1	4,6	3,7	26,5	27,1	21,4	15,9	11,7	11,3
LIFELOW	1,7	1,8	1	0,8	0,7	0	10,2	8,5	2,7	2,2	0,4	0
LIFEPAUP	0,7	0,8	0,3	0	0	0	1,9	1,3	0,4	0,2	0,4	0
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%
LIFEHIGH	86,5	86,9	88,1	91,3	94,8	98,3	65,8	66,1	74,7	80,3	88,5	89,8
LIFENORM	11,5	11,4	10	7,6	4,9	1,7	24,6	25,6	21,9	17,2	10,4	10,2
LIFELOW	1,6	1,6	1,3	0,8	0,3	0	7,8	7,2	3,3	2,2	0,6	0
LIFEPAUP	0,4	0,1	0,6	0,3	0	0	1,8	1,1	0,1	0,3	0,5	0

TANZANIE												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	>
LIFEHIGH	1,3	2,8	4,1	7,7	11,9	22,1	3,8	5,9	9,6	11,3	14,1	17,5
LIFENORM	16,4	17,4	17,3	21	17,4	17,2	24,7	29,3	33,3	36,5	38	35,6
LIFELOW	37,9	41,1	51,1	45,1	47,8	38,6	46,9	50,6	45,8	42,3	40	38,4
LIFEPAUP	44,4	38,8	27,5	26,2	22,9	22,1	24,6	14,2	11,3	9,9	7,9	8,6
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	>
LIFEHIGH	3,8	3,8	3,8	6,1	11,7	20,7	6,4	6,3	9,9	9,2	13,4	10,4
LIFENORM	17,7	18,1	17	18,4	19,2	17,1	30,5	31,5	33,1	34,3	36,8	34
LIFELOW	43,4	43,1	43,8	49,6	46	40,2	44,1	47,9	46,7	45,3	41,3	44,7
LIFEPAUP	35,1	35	35,4	25,9	23,1	22	19	14,3	10,3	11,2	8,5	10,9
ZAMBIE												
	LANGUE						LANGUE					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	>
LIFEHIGH	10,4	7,8	11,3	16,1	30,9	51,7	7	4,8	7,1	9,6	20	46,8
LIFENORM	12,8	11,9	13,1	16,6	15,4	21,4	17,4	17,5	18,3	16,6	20,1	28,2
LIFELOW	40,3	38,5	42	39,8	33,1	17,9	44,9	44,5	44,1	46,2	40,9	16
LIFEPAUP	36,5	41,9	33,6	27,5	20,6	9	30,7	33,2	30,5	27,6	19	9
	MATHÉMATIQUES						MATHÉMATIQUES					
	2000						2007					
	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	> 95%	< MRC	<25%	> 25% <	> 50%	> 75% <	>
LIFEHIGH	14,3	12	12,4	16,5	23,6	44,4	9	7,7	8,4	11,3	18,2	38
LIFENORM	14,7	12,4	14,6	15,4	16,9	10,6	17,9	18,6	17,3	17,5	21,5	23,1
LIFELOW	38,4	40,8	39,4	35,6	37,3	29,6	44,2	44,5	44,2	44,6	38,6	28,7
LIFEPAUP	32,6	34,8	33,6	32,5	22,2	15,5	28,9	29,3	30,1	26,6	21,7	10,2

ANNEXE S
SCORES INSUFFISANTS ET EXCELLENTS PAR NIVEAUX DE VIE
POUR SACMEQ II & III

SACMEQ: composition du groupe d'élèves n'obtenant pas le MRC en langue												
		BOT	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	OUG	SWA	TAN	ZAM	Moyenne des
SACMEQ II	LIFEHIGH	7,9	4,6	6,3	86,2	6,7	14,2	1,6	6,0	1,3	10,4	6,6
	LIFENORM	21,4	22,2	14,9	11,4	17,9	20,7	12,1	22,7	16,4	12,8	17,9
	LIFELOW	49,6	62,1	66,6	1,7	49,8	50,8	53,0	63,0	37,9	40,3	52,6
	LIFEPAUP	21,1	11,1	12,2	0,7	25,6	14,3	33,3	8,3	44,4	36,5	23,0
SACMEQ III	LIFEHIGH	20,0	6,5	5,0	61,4	9,9	19,1	3,1	13,7	3,8	7,0	9,8
	LIFENORM	35,3	31,5	21,6	26,5	17,4	29,4	14,1	44,5	24,7	17,4	26,2
	LIFELOW	34,4	53,1	59,3	10,2	51,4	40,3	50,3	38,4	46,9	44,9	46,6
	LIFEPAUP	10,3	8,9	14,1	1,9	21,3	11,2	32,5	3,4	24,6	30,7	17,4

SACMEQ: composition du groupe d'élèves n'obtenant pas le MRC en mathématiques												
		BOT	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	OUG	SWA	TAN	ZAM	Moyenne des
SACMEQ II	LIFEHIGH	12,90	5,20	8,40	86,50	7,50	20,30	2,90	11,50	3,80	14,30	9,6
	LIFENORM	21,80	24,30	16,00	11,50	17,00	22,00	13,20	22,80	17,70	14,70	18,8
	LIFELOW	49,10	60,10	64,60	1,60	50,70	45,70	50,10	57,00	43,40	38,40	51,0
	LIFEPAUP	16,20	10,40	11,00	0,40	24,80	12,00	33,80	8,70	35,10	32,60	20,5
SACMEQ III	LIFEHIGH	22,6	7,6	6,2	65,8	12,9	24,4	4,3	17,5	6,4	9,0	12,3
	LIFENORM	32,4	30,2	24,2	24,6	19,6	30,3	15,4	36,0	30,5	17,9	26,3
	LIFELOW	36,1	52,1	57,0	7,8	49,7	35,9	49,6	42,4	44,1	44,2	45,7
	LIFEPAUP	8,9	10,1	12,6	1,8	17,8	9,4	30,7	4,1	19,0	28,9	15,7

SACMEQ: composition du groupe d'élèves obtenant > 95% de réponses correctes en langue												
		BOT	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	OUG	SWA	TAN	ZAM	Moyenne des
SACMEQ II	LIFEHIGH	63,1	22,9	23,3	96,3	25,7	83,3	16,9	58,7	22,1	51,7	40,9
	LIFENORM	19	29,2	23,3	3,7	17,7	14,4	32,4	20,7	17,2	21,4	21,7
	LIFELOW	16,3	43,5	48,3	0	44,9	1,5	38,5	20	38,6	17,9	29,9
	LIFEPAUP	1,6	4,4	5,2	0	11,8	0,8	12,2	0,7	22,1	9	7,5
SACMEQ III	LIFEHIGH	80,42	21,5	23,6	88,7	43	77,4	27,6	46,9	17,5	46,8	42,7
	LIFENORM	15	25,3	21,9	11,3	32,6	18,3	28,5	30,3	35,6	28,2	26,2
	LIFELOW	4,6	49,4	50,4	0	19,8	4,4	29,4	22	38,4	16	26,0
	LIFEPAUP	0	3,8	4,1	0	4,6	0	14,5	0,8	8,6	9	5,0

SACMEQ: composition du groupe d'élèves obtenant > 95% de réponses correctes en mathématique												
		BOT	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	OUG	SWA	TAN	ZAM	Moyenne des
SACMEQ II	LIFEHIGH	47,6	14,7	17,8	98,3	10,5	85,1	8,4	42,5	20,7	44,4	32,4
	LIFENORM	23,8	20,1	19,1	1,7	21,1	12,5	27,3	22,9	17,1	10,6	19,4
	LIFELOW	24,9	60,3	54,8	0	48,2	1,6	44,2	32,7	40,2	29,6	37,4
	LIFEPAUP	3,7	4,9	8,3	0	20,2	0,8	20,1	1,9	22	15,5	10,8
SACMEQ III	LIFEHIGH	75,6	14,8	11,1	89,8	32,8	75,4	20	36,2	10,4	38	34,9
	LIFENORM	17,9	33,9	17,4	10,2	23,4	19	27,4	34,1	34	23,1	25,6
	LIFELOW	6,5	47,9	62,6	0	32,8	5	33,3	26,6	44,7	28,7	32,0
	LIFEPAUP	0	3,4	8,9	0	11	0,6	19,3	3,1	10,9	10,2	7,5

ANNEXE T

IMPACT DES VARIABLES DE TEST SUR LES SCORES EXTRÊMES

BURKINA FASO								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHÉMATIQUES			
	1997		2007		1997		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	47,8	47,5	43,8	40,7	50	31,3	45,33	33,1
NOHELP	42,8	39,2	47,8	28,6	42,04	40,3	48,3	34,5
NOBOOK	20,1	10	74,8	58,6	19,5	12,5	75,5	57
NOLANGUAGE	74,3	39,2	93	77,1	74,7	45,8	94	74,7
RURAL	54,6	25	76,8	36,4	54,2	31,9	76,8	54,2
LONGWAY			60,7	51,5			61,2	57,5

CAMEROUN FRANCOPHONE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHÉMATIQUES			
	1997		2007		1997		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	50,5	52,1	43,5	39	54,9	47,7	44,9	36,2
NOHELP	34,8	32,2	35,1	28	31,2	36,5	26,3	28,4
NOBOOK	24,8	16,5	53,6	40	22,3	20,6	45,7	38,6
NOLANGUAGE	60,5	45,5	75,2	64	56,9	48,6	78,8	66,1
RURAL	2,3	0,8	55,1	40	1,8	0	56	49,6
LONGWAY			59,3	64,3			57,6	60

SENEGAL								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHÉMATIQUES			
	1997		2007		1997		2005	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	42,7	51,6	49,2	43,4	43,6	36,4	50,8	35
NOHELP	26,3	34	22,4	12,4	25,7	33,3	22,8	21
NOBOOK	32,5	22,7	51,4	28,3	32,3	23,2	52	28,9
NOLANGUAGE	87,6	81,4	97,24	77,4	87,8	84,9	97,1	84,5
RURAL	35,7	19,2	43,8	38,7	33,2	31	45,7	43,3
LONGWAY			34,4	48,6			32,8	37,6

TCHAD FRANCOPHONE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHÉMATIQUES			
	2005		2010		2005		2010	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	35,1	34,9	39,5	38	35,9	30,9	39,7	38,6
NOHELP	45,9	34,9	46,8	40,2	46,2	49,1	48,2	48,9
NOBOOK	71,1	64,1	66,3	69,6	70,5	73,7	66,7	58
NOLANGUAGE	92,9	86,7	91	85,9	94,2	60,8	95,6	88,6
RURAL	57	45,3	65,1	59,8	54,2	59,7	63,2	79,3
LONGWAY			45,3	34,8			45,3	25

BOTSWANA								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHÉMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	36,2	53,8	33,3	59,2	48,8	55	47,1	50,6
NOHELP	16,2	7,1	10,9	1,7	14	5,3	10,5	5,4
NOBOOK	39	26,6	21,4	8,3	40	30,7	22,8	7,7
NOLANGUAGE	88,8	83,2	93,7	65,4	91,9	86,8	92,6	64,3
RURAL	59,4	17,4	59,6	18,8	53	27,5	59	13,7
LONGWAY			51	57,5			50,4	61,3

LESOTHO								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	52,9	56,5	52,4	54,4	56,7	53,4	56,1	56,4
NOHELP	13,7	8,7	11,2	5,1	11,9	14,7	9,8	6,4
NOBOOK	81,9	71,4	42,33	31,2	80,9	76	40,1	36,4
NOLANGUAGE	81,3	77,6	83,6	86,5	80,2	78,9	81,8	89
RURAL	72,2	39,1	77,7	43,9	68,4	40,7	75	66,1
LONGWAY			64,1	47,7			64,6	44,9
MALAWI								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	48,8	34,5	52,9	34,2	49,4	29,9	51,9	35,8
NOHELP	44,1	42,2	32,5	41,5	44,3	41,4	32,2	37,4
NOBOOK	71,8	69	87,6	74,8	71,7	65	85,8	82,6
NOLANGUAGE	97,8	94,8	93,3	97,9	97,2	96,2	92,9	95,3
RURAL	74,9	48,3	81,4	57,7	71,8	59,2	78,8	70
LONGWAY			55,4	45,5			56,5	45,8
MAURICE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2002		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	38,4	54,5	33,7	52	44,7	45,7	40,1	44,4
NOHELP	15	7,9	18,8	10,8	15,4	8,7	20,6	14,8
NOBOOK	39,2	26,2	7,6	2,5	40,8	24,9	6,7	4,6
NOLANGUAGE	99	98,4	96,1	91,2	99,1	97,7	96,8	92,6
RURAL	52,5	38,7	60,4	41,2	52,9	38,7	60,3	45,4
LONGWAY			47,7	40,7			51,6	47,2
MOZAMBIQUE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	39,9	27,8	50,6	47,7	42,8	19,3	48,3	49,3
NOHELP	14,1	18,7	14	11,6	16,9	16,7	12,2	12,4
NOBOOK	63,3	83,5	69,8	80,2	69,1	78,6	70,1	83,1
NOLANGUAGE	53,2	46	56,8	43	50,6	48,3	55,6	46,8
RURAL	34,5	19,3	44,2	9,3	33,3	29,1	39,9	34,8
LONGWAY			63,2	58,1			62,1	63,7
NAMIBIE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	50,3	53,4	45	51,9	52,1	43,4	52	45,5
NOHELP	18	9,9	9,3	4,9	17	9,2	9	7,2
NOBOOK	36,8	20,8	18	4,4	36,9	18,1	19,5	7,2
NOLANGUAGE	90,8	92,8	90,9	71	91,7	93,6	91,5	72,9
RURAL	73,2	1,5	77,6	10,1	64	0	69,7	14,3
LONGWAY			55,9	45,5			53,3	44,6

OUGANDA								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	46,5	52	50,5	48,6	46,7	44,2	52,8	41,1
NOHELP	22,8	21,6	25,2	24,3	21	19,5	24,2	11,9
NOBOOK	16,9	12,8	11,1	11,7	16,6	11,7	11	15,6
NOLANGUAGE	77,6	88,5	78,8	69,2	76,3	90,3	77,8	73,7
RURAL	79,4	62,8	85,5	33,2	78,3	72,1	82,7	50,7
LONGWAY			56,9	47,2			56	54,1
SWAZILAND								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	42,6	52,7	32,2	50,2	52,9	52,9	56,5	43,2
NOHELP	16,7	11,3	14,4	10	16,6	15	10,7	10,5
NOBOOK	81,9	57,3	87	58,9	77,7	62,8	81	62,5
NOLANGUAGE	93,5	87,3	96,6	84,7	94,7	86,9	92,8	87,8
RURAL	84,7	38	86,3	39,8	75,3	55,6	75,3	58,5
LONGWAY			67,8	66			61,6	71,2
TANZANIE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	55,4	31,7	56,5	44,2	57,1	20,7	57,9	34,4
NOHELP	17	13,1	26,7	26,7	16,8	15,9	25,7	29,3
NOBOOK	58,5	41,4	67,1	52,1	48,9	37,8	68,1	54,4
NOLANGUAGE	58,5	31	46,9	28,4	44,2	31,7	44,3	31,2
RURAL	94,8	50,3	89,4	54,1	83,8	57,9	84,5	54
LONGWAY			50,3	43,8			55,2	40
ZAMBIE								
VARIABLE DE TEST	LANGUE				MATHEMATIQUES			
	2000		2007		2000		2007	
	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%	< MRC	> 95%
GIRL	49	53,1	50,9	50,6	48,9	40,1	51,1	41,7
NOHELP	17,4	2,8	12,1	3,9	15,5	5,6	11,7	7,4
NOBOOK	68,9	50,7	41,4	26,3	67,8	50,4	42,1	25,9
NOLANGUAGE	92,7	91	92,6	68	92	96,5	93,3	67,6
RURAL	64,5	9,7	72	29,5	57	26,6	69,8	37
LONGWAY			62,4	49,4			62,4	53,7

ANNEXE U

CONSTRUCTION DES INDICES, VARIABLES ET MODÈLES

a) INDICE IDE : Indice de développement de l'éducation

Indice officiel de l'EPT proposé dès le rapport mondial de suivi de 2011. Il s'agit d'une moyenne arithmétique de 4 indicateurs. L'IDE se situe entre 0 et 1. Plus on se rapproche de 1, plus la réalisation de l'EPU est effective.

Objectif n°2 : Un seul indicateur	Objectif n°4 : Un seul indicateur	Objectif n°5 : Moyenne de deux indicateurs	Cible n°6 : Un seul indicateur
TNS ajusté pour le niveau CITE 1	Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	L'indice de parité des TBS pour les niveaux CITE 1 & 2 Taux d'alphabétisme des adultes	Taux de survie au degré 5

b) INDICE IDEA : Indice de développement de l'éducation adapté

Après avoir rapporté chacun des indicateurs ci-dessous en indice de 0 à 1, une moyenne arithmétique de tous, ou au minimum cinq d'entre eux, donne l'IDEA.

Cible n°1 : Un seul indicateur	Cible n°2 : Moyenne de 4 indicateurs	Cible n°3 : Un seul indicateur	Cible n°4 : Pas d'indicateur retenu	Objectif transversal (lié aux cibles n° 1-2-3-4) : Moyenne de 2 indicateurs	Cible n°6 : Un seul indicateur	Cible n°7 : Deux indicateurs à choix
Enfants < 5ans sans retard de croissance	Moyenne des TNS ajustés & Taux de survie CITE 1 & 2	Taux d'alphabétisme des jeunes 15-24 ans		Moyenne IPS CITE 2 & Taux de <u>non</u> -redoublement CITE 1	Taux de professeurs formés CITE 1	PIB > 4% ou Part des dépenses publiques > 15%

c) INDICE IDEB : Indice de développement de l'éducation de base

Moyenne entre le pourcentage d'élèves obtenant le MRC (minimum de réponses correctes, soit 40% au moins) aux tests PASEC et SACMEQ et le taux de survie au degré 5 ou 6 du niveau CITE 1.

d) INDICE IDEC : Indice de développement de l'éducation combiné

Relation entre les indices IDEA et IDEB

e) VARIABLE « MEAL »

Variable rendant compte de la quantité de repas considérée comme normale pour permettre de bonnes conditions d'apprentissage, soit au minimum deux par jour

Pays & vague	Construction de la variable MEALNORM
Burkina Faso, Cameroun, Tchad / 1 ^{ère} vague PASEC	gen MEALNORM= PETITDEJ+GOUTER+DEJEUNER >=2
Sénégal / 1 ^{ère} vague	gen MEALNORM= PETITDEJ+GOUTER+DEJEUNER+DINER >=2
Burkina Faso, Cameroun, Sénégal / 2 ^e vague PASEC Tchad / 1 ^{ère} et 2 ^e vagues PASEC Tous pays SACMEQ II & III (après renomination des variables)	gen MEALNORM= PETITDEJ+DEJEUNER+DINER >=2

f) **VARIABLE DE CONTRÔLE « LIFE »**

Indicateur rendant compte du niveau de vie des élèves, selon l'équipement à domicile et le nombre de repas pris par jour

Pays & vague	Construction des quatre indicateurs de niveau de vie LIFE
Burkina Faso, Cameroun, Sénégal 1 ^{ère} & 2 ^e vague PASEC Tous pays SACMEQ II & II (après renommation des variables)	gen LIFEHIGH= MEALNORM+EAU+ELECTRICITE+RADIO >3 gen LIFENORM= MEALNORM+EAU+ELECTRICITE+RADIO==3 gen LIFELOW= MEALNORM+EAU+ELECTRICITE+RADIO==2 gen LIFEPAUP= MEALNORM+EAU+ELECTRICITE+RADIO<=1
Tchad 1 ^{ère} vague (niveaux de vie déjà calculés - pas de données brutes pour effectuer une autre répartition des variables, valeurs manquantes 19)	gen LIFEHIGH= nivovi1_rich==1 & MEALNORM==1 gen LIFENORM= nivovi1_inter==1 & MEALNORM==1 gen LIFELOW = nivovi1_inter==1 & MEALNORM==0 gen LIFEPAUP = nivovi1_pauv==1 & MEALNORM<=1

g) **VARIABLES DE TEST**

Facteurs participant à la marginalisation, selon le rapport de suivi de l'EPT de 2010 documentés dans les enquêtes	Variable PASEC 1ère vague	Variable PASEC 2e vague	Variable SACMEQ II	Variable SACMEQ III	Variable recodée ou renommée entrant dans le modèle de marginalisation	Variable non utilisable
Sexe	FILLE	FILLE	PSEX	PSEX	GIRL	
Aide à domicile pour les devoirs	AIDE	AIDFRERES AIDMAITRE AIDPARENTS AIDREPETITEUR AIDTUTEUR	PHMWKHLP	PHMWKHLP	NOHELP	
Livre disponible pour étudier à domicile	LIVR_FRA	LIVRMAI_FR	PBORROW	PBORROWC	NOBOOK	
	LIVR_MAT	LIVRMAI_MT		PRBORROWS PRBORROW		
Langue maternelle autre que la langue d'enseignement	DOMFRANC	DOMFRANCAIS	PENGLISH	PENGLISH	NOLANGUAGE	
Localisation géographique	RURAL	VILLE BANLIEUE GRDVILLGE PTITVILLGE	SLOCAT	SLOCAT	RURAL	
Distance de l'école	non documenté	DISTECOL15 HABITPROCH15	non documenté	PTRAVEL2 R1 = à pied	LONGWAY	
				PTRAVEL R3 à R11 >1km		
Travail des enfants	TRAVAUX TRAVAUX2 TRAVAUX3	TRAVCHAMP TRAVDOM TRAVCOM	non documenté	PTASK 8-9-10-12-13		x
Formation des parents	ALPHPERE - ALPHMERE	MEREALPHA PEREALPHA	PMOTHER PFATHER	PMOTHER PFATHER		x

ANNEXE V

MODÈLE DE MARGINALISATION : RÉGRESSIONS LINÉAIRES

1a) Botswana SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3322
 F(8, 169) = 46.33
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1490
 Root MSE = .9236

(Std. Err. adjusted for 170 clusters in idschool)

ZSRead1001	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.5252186	.0736837	-7.13	0.000	-.6706777	-.3797595
LIFELOW	-.7457105	.0735789	-10.13	0.000	-.8909626	-.6004585
LIFEPAUP	-.9054148	.0875593	-10.34	0.000	-1.078266	-.7325638
GIRL	.2769992	.0316074	8.76	0.000	.214603	.3393954
NOHELP	-.1360983	.0586413	-2.32	0.021	-.2518621	-.0203344
NOBOOK	-.0363838	.048778	-0.75	0.457	-.1326765	.0599089
NOLANGUAGE	.1999075	.126541	1.58	0.116	-.0498972	.4497122
RURAL	-.2021852	.0568987	-3.55	0.000	-.314509	-.0898614
_cons	.369068	.1934413	1.91	0.058	-.0128045	.7509405

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3322
 F(8, 169) = 20.75
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0802
 Root MSE = .9602

(Std. Err. adjusted for 170 clusters in idschool)

ZSMath1001	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3585671	.0844195	-4.25	0.000	-.5252196	-.1919147
LIFELOW	-.5514555	.0851352	-6.48	0.000	-.7195209	-.3833902
LIFEPAUP	-.7282071	.1000477	-7.28	0.000	-.9257114	-.5307029
GIRL	.0893193	.0326021	2.74	0.007	.0249595	.1536791
NOHELP	-.119433	.0613597	-1.95	0.053	-.2405632	.0016972
NOBOOK	-.0621536	.0548281	-1.13	0.259	-.1703897	.0460825
NOLANGUAGE	.1499259	.1505469	1.00	0.321	-.1472687	.4471206
RURAL	-.1477472	.0578686	-2.55	0.012	-.2619857	-.0335086
_cons	.3462966	.2313481	1.50	0.136	-.1104078	.803001

1b) Botswana SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3868
 F(9, 159) = 67.04
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.2117
 Root MSE = .88891

(Std. Err. adjusted for 160 clusters in idschool)

ZSRead1001	Robust					[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.	t	P> t			
LIFENORM1	-.5088369	.044003	-11.56	0.000	-.5957426	-.4219311	
LIFELOW1	-.6838291	.053835	-12.70	0.000	-.790153	-.5775053	
LIFEPAUP1	-.8672521	.0714716	-12.13	0.000	-1.008408	-.7260959	
GIRL	.3086824	.0288147	10.71	0.000	.2517734	.3655914	
NOHELP	-.367139	.0787914	-4.66	0.000	-.5227516	-.2115264	
NOBOOK	-.1406449	.0587551	-2.39	0.018	-.256686	-.0246038	
NOLANGUAGE	-.3960311	.0799718	-4.95	0.000	-.5539751	-.2380871	
RURAL	-.2444729	.0666035	-3.67	0.000	-.3760146	-.1129313	
LONGWAY	-.0167875	.0386287	-0.43	0.664	-.093079	.059504	
_cons	.7221522	.1010266	7.15	0.000	.522625	.9216795	

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3849
 F(9, 159) = 33.60
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1429
 Root MSE = .92687

(Std. Err. adjusted for 160 clusters in idschool)

ZSMath1001	Robust					[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.	t	P> t			
LIFENORM1	-.4135366	.042207	-9.80	0.000	-.4968953	-.3301779	
LIFELOW1	-.5581565	.0499806	-11.17	0.000	-.656868	-.459445	
LIFEPAUP1	-.697839	.0715816	-9.75	0.000	-.8392124	-.5564656	
GIRL	.07824	.028749	2.72	0.007	.0214608	.1350192	
NOHELP	-.2840307	.0743101	-3.82	0.000	-.4307929	-.1372685	
NOBOOK	-.1615046	.0527853	-3.06	0.003	-.2657555	-.0572538	
NOLANGUAGE	-.3798129	.0999187	-3.80	0.000	-.5771518	-.1824739	
RURAL	-.2450954	.0572472	-4.28	0.000	-.3581585	-.1320324	
LONGWAY	-.007915	.04037	-0.20	0.845	-.0876457	.0718156	
_cons	.75276	.1217774	6.18	0.000	.5122501	.9932699	

2a) Burkina Faso 1^{ère} vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2272
 F(8, 119) = 5.86
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0828
 Root MSE = .95956

(Std. Err. adjusted for 120 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5F100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.0073603	.1083985	-0.07	0.946	-.2220002	.2072796
LIFELOW	-.2102376	.1011328	-2.08	0.040	-.4104906	-.0099845
LIFEPAUP	-.2643597	.1111882	-2.38	0.019	-.4845234	-.0441959
GIRL	-.1095089	.0392571	-2.79	0.006	-.1872419	-.031776
NOHELP	.0409024	.059266	0.69	0.491	-.0764502	.158255
NOBOOK	-.131494	.0516722	-2.54	0.012	-.2338102	-.0291778
NOLANGUAGE	-.3094336	.1138862	-2.72	0.008	-.5349397	-.0839274
RURAL	-.2894169	.1097788	-2.64	0.009	-.5067898	-.0720439
_cons	.568736	.120288	4.73	0.000	.3305537	.8069183

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2267
 F(8, 119) = 7.75
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0698
 Root MSE = .96663

(Std. Err. adjusted for 120 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5M100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.077485	.1070887	-0.72	0.471	-.2895313	.1345612
LIFELOW	-.1366331	.114429	-1.19	0.235	-.3632139	.0899477
LIFEPAUP	-.0891668	.1202821	-0.74	0.460	-.3273373	.1490037
GIRL	-.2366884	.0403197	-5.87	0.000	-.3165253	-.1568515
NOHELP	.014249	.0577024	0.25	0.805	-.1000076	.1285055
NOBOOK	-.0846666	.056872	-1.49	0.139	-.1972789	.0279457
NOLANGUAGE	-.2658936	.0914711	-2.91	0.004	-.4470154	-.0847717
RURAL	-.3521888	.1104687	-3.19	0.002	-.5709279	-.1334496
_cons	.5430988	.1276892	4.25	0.000	.2902614	.7959361

2b) Burkina Faso 2e vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2192
 F(9, 157) = 10.07
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1173
 Root MSE = .93855

(Std. Err. adjusted for 158 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5F100C	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.204132	.1317384	-1.55	0.123	-.4643403	.0560763
LIFELOW	-.3471935	.1301326	-2.67	0.008	-.60423	-.090157
LIFEPAUP	-.3504106	.1370275	-2.56	0.011	-.6210658	-.0797554
GIRL	-.1428612	.0409111	-3.49	0.001	-.2236685	-.0620539
NOHELP	.0222512	.0556019	0.40	0.690	-.0875731	.1320755
NOBOOK	-.1418296	.0717335	-1.98	0.050	-.2835168	-.0001424
NOLANGUAGE	-.3040847	.1321973	-2.30	0.023	-.5651994	-.04297
RURAL	-.4038186	.1258267	-3.21	0.002	-.6523501	-.155287
LONGWAY	-.1422802	.0588004	-2.42	0.017	-.2584222	-.0261382
_cons	1.089413	.162756	6.69	0.000	.7679395	1.410887

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2192
 F(9, 157) = 7.32
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0696
 Root MSE = .96513

(Std. Err. adjusted for 158 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5M100C	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.0902559	.119472	-0.76	0.451	-.3262357	.1457239
LIFELOW	-.131302	.1227193	-1.07	0.286	-.3736958	.1110917
LIFEPAUP	-.2135239	.1343152	-1.59	0.114	-.4788218	.0517741
GIRL	-.1896759	.0493264	-3.85	0.000	-.287105	-.0922469
NOHELP	.0305001	.070287	0.43	0.665	-.10833	.1693303
NOBOOK	-.2105932	.073467	-2.87	0.005	-.3557045	-.0654819
NOLANGUAGE	-.3283294	.1226328	-2.68	0.008	-.5705524	-.0861063
RURAL	-.2373796	.1306234	-1.82	0.071	-.4953856	.0206264
LONGWAY	-.0888996	.068593	-1.30	0.197	-.2243837	.0465845
_cons	.8587887	.142411	6.03	0.000	.5775	1.140077

3a) Cameroun 1ère vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2070
 F(8, 108) = 4.91
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0514
 Root MSE = .97583

(Std. Err. adjusted for 109 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5F100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3464859	.0984672	-3.52	0.001	-.541665	-.1513069
LIFELOW	-.5570777	.1197295	-4.65	0.000	-.7944024	-.3197529
LIFEPAUP	-.5400316	.1329635	-4.06	0.000	-.8035882	-.2764749
GIRL	.0341552	.0472939	0.72	0.472	-.0595894	.1278999
NOHELP	.0023627	.0540195	0.04	0.965	-.1047134	.1094388
NOBOOK	.0009374	.0771144	0.01	0.990	-.1519755	.1538502
NOLANGUAGE	-.0823774	.084676	-0.97	0.333	-.2502199	.0854651
RURAL	-.3798482	.1027345	-3.70	0.000	-.5834859	-.1762106
_cons	.4193766	.119722	3.50	0.001	.1820669	.6566864

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2060
 F(8, 108) = 3.10
 Prob > F = 0.0034
 R-squared = 0.0188
 Root MSE = .9925

(Std. Err. adjusted for 109 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5M100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.1492464	.1041477	-1.43	0.155	-.3556852	.0571923
LIFELOW	-.2897499	.1090172	-2.66	0.009	-.5058409	-.073659
LIFEPAUP	-.1586738	.1265473	-1.25	0.213	-.4095125	.0921648
GIRL	-.0521159	.0434966	-1.20	0.233	-.1383338	.0341019
NOHELP	.0815699	.0675267	1.21	0.230	-.0522797	.2154196
NOBOOK	.0571912	.0704164	0.81	0.418	-.0823863	.1967688
NOLANGUAGE	-.1112622	.0961742	-1.16	0.250	-.3018961	.0793718
RURAL	-.5654903	.1910935	-2.96	0.004	-.9442707	-.18671
_cons	.2152891	.1224674	1.76	0.082	-.0274625	.4580407

3b) Cameroun 2e vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 1700
 F(9, 119) = 2.26
 Prob > F = 0.0227
 R-squared = 0.0357
 Root MSE = .98362

(Std. Err. adjusted for 120 clusters in numecole)

Zsfin5f100	Robust					[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.	t	P> t			
LIFENORM	-.2032602	.1111529	-1.83	0.070	-.4233541	.0168337	
LIFELOW	-.1966786	.1182505	-1.66	0.099	-.4308263	.0374691	
LIFEPAUP	-.0822227	.1486783	-0.55	0.581	-.3766249	.212171	
GIRL	-.0019246	.0542259	-0.04	0.972	-.1092972	.1054481	
NOHELP	.0343987	.0812089	0.42	0.673	-.126403	.1952004	
NOBOOK	-.2305671	.072752	-3.17	0.002	-.3746233	-.0865109	
NOLANGUAGE	-.0688532	.0967585	-0.71	0.478	-.2604448	.1227384	
RURAL	-.1644115	.110987	-1.48	0.141	-.3841768	.0553539	
LONGWAY	.0748433	.0718385	1.04	0.300	-.0674041	.2170906	
_cons	.3372795	.1324672	2.55	0.012	.0749813	.5995777	

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 1700
 F(9, 119) = 1.00
 Prob > F = 0.4475
 R-squared = 0.0109
 Root MSE = 1.0325

(Std. Err. adjusted for 120 clusters in numecole)

Zsfin5m100	Robust					[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.	t	P> t			
LIFENORM	-.1850005	.098339	-1.88	0.062	-.3797215	.0097204	
LIFELOW	-.1196501	.1178347	-1.02	0.312	-.3529746	.1136743	
LIFEPAUP	-.0688858	.1553519	-0.44	0.658	-.3764981	.2387265	
GIRL	-.0320352	.0589653	-0.54	0.588	-.1487923	.0847219	
NOHELP	.0184031	.0943929	0.19	0.846	-.1685042	.2053105	
NOBOOK	-.0230793	.088082	-0.26	0.794	-.1974903	.1513318	
NOLANGUAGE	.0517342	.1003722	0.52	0.607	-.1470128	.2504813	
RURAL	-.1866388	.1276004	-1.46	0.146	-.4393002	.0660227	
LONGWAY	.057796	.0723726	0.80	0.426	-.0855089	.2011009	
_cons	.2836272	.1438885	1.97	0.051	-.0012864	.5685407	

4a) Lesotho SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3155
 F(8, 176) = 6.08
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0679
 Root MSE = .96668

(Std. Err. adjusted for 177 clusters in idschool)

ZSRead1003	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.4064801	.2011213	-2.02	0.045	-.8033999	-.0095602
LIFELOW	-.4921083	.2276681	-2.16	0.032	-.9414192	-.0427974
LIFEPAUP	-.5802509	.219897	-2.64	0.009	-1.014225	-.1462766
GIRL	.1455063	.0350535	4.15	0.000	.076327	.2146857
NOHELP	-.0520399	.0758806	-0.69	0.494	-.2017928	.097713
NOBOOK	-.0842099	.1191507	-0.71	0.481	-.3193579	.1509381
NOLANGUAGE	-.1297595	.0689245	-1.88	0.061	-.2657844	.0062654
RURAL	-.3933627	.0943555	-4.17	0.000	-.5795765	-.2071489
_cons	.8033098	.265158	3.03	0.003	.2800114	1.326608

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3155
 F(8, 176) = 3.17
 Prob > F = 0.0022
 R-squared = 0.0472
 Root MSE = .97736

(Std. Err. adjusted for 177 clusters in idschool)

ZSMath1003	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.2468967	.1778918	-1.39	0.167	-.5979723	.104179
LIFELOW	-.213451	.1894423	-1.13	0.261	-.5873218	.1604198
LIFEPAUP	-.2243739	.1788446	-1.25	0.211	-.5773298	.1285821
GIRL	.0423725	.0347047	1.22	0.224	-.0261183	.1108634
NOHELP	.073081	.0786492	0.93	0.354	-.082136	.228298
NOBOOK	.0325146	.0932347	0.35	0.728	-.1514873	.2165165
NOLANGUAGE	-.0763113	.0593445	-1.29	0.200	-.1934297	.0408071
RURAL	-.4247097	.087841	-4.83	0.000	-.598067	-.2513525
_cons	.4875677	.2171876	2.24	0.026	.0589405	.916195

4b) Lesotho SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 4240
 F(9, 181) = 10.45
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0743
 Root MSE = .96313

(Std. Err. adjusted for 182 clusters in idschool)

ZSRead1003	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM3	-.3452211	.0724796	-4.76	0.000	-.4882347	-.2022075
LIFELOW3	-.3078017	.0796701	-3.86	0.000	-.4650034	-.1506
LIFEPAUP3	-.4096626	.092385	-4.43	0.000	-.5919526	-.2273725
GIRL	.141208	.0342499	4.12	0.000	.0736275	.2087885
NOHELP	-.1849716	.0631489	-2.93	0.004	-.3095743	-.060369
NOBOOK	-.0506457	.0681442	-0.74	0.458	-.185105	.0838136
NOLANGUAGE	.0438063	.045973	0.95	0.342	-.0469056	.1345182
RURAL	-.4515329	.0793117	-5.69	0.000	-.6080274	-.2950383
LONGWAY	-.1219604	.0442964	-2.75	0.007	-.2093641	-.0345567
_cons	.60138	.1186837	5.07	0.000	.3671984	.8355617

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 4239
 F(9, 181) = 6.77
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0264
 Root MSE = .98776

(Std. Err. adjusted for 182 clusters in idschool)

ZSMath1003	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM3	-.1755759	.0687061	-2.56	0.011	-.3111439	-.0400079
LIFELOW3	-.1906122	.0726932	-2.62	0.009	-.3340473	-.0471771
LIFEPAUP3	-.3191441	.0849929	-3.75	0.000	-.4868483	-.1514398
GIRL	.0335586	.0371384	0.90	0.367	-.0397213	.1068386
NOHELP	-.0480286	.0639988	-0.75	0.454	-.1743084	.0782511
NOBOOK	.020667	.065192	0.32	0.752	-.107967	.149301
NOLANGUAGE	.1290023	.0512764	2.52	0.013	.0278259	.2301786
RURAL	-.2306627	.0653588	-3.53	0.001	-.3596258	-.1016996
LONGWAY	-.1482422	.040321	-3.68	0.000	-.2278018	-.0686826
_cons	.2963223	.1059791	2.80	0.006	.087209	.5054356

5a) Malawi SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2333
 F(8, 139) = 5.14
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0509
 Root MSE = .97589

(Std. Err. adjusted for 140 clusters in idschool)

ZSRead1004	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.2593942	.1349186	-1.92	0.057	-.5261523 .0073639
LIFELOW	-.4891038	.1341856	-3.64	0.000	-.7544126 -.223795
LIFEPAUP	-.5566733	.146938	-3.79	0.000	-.8471959 -.2661506
GIRL	-.1391896	.0442139	-3.15	0.002	-.2266085 -.0517708
NOHELP	.0170344	.056637	0.30	0.764	-.094947 .1290158
NOBOOK	-.042486	.0870299	-0.49	0.626	-.2145596 .1295876
NOLANGUAGE	-.0577335	.1641878	-0.35	0.726	-.3823619 .266895
RURAL	-.1949475	.1017214	-1.92	0.057	-.3960689 .0061738
_cons	.6957851	.2215631	3.14	0.002	.2577155 1.133855

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2333
 F(8, 139) = 5.55
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0334
 Root MSE = .98483

(Std. Err. adjusted for 140 clusters in idschool)

ZSMath1004	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.1397941	.0998819	-1.40	0.164	-.3372783 .05769
LIFELOW	-.3171797	.1007378	-3.15	0.002	-.5163562 -.1180032
LIFEPAUP	-.3816525	.1251315	-3.05	0.003	-.6290597 -.1342453
GIRL	-.1944853	.0439305	-4.43	0.000	-.2813437 -.107627
NOHELP	.0270054	.0587792	0.46	0.647	-.0892115 .1432222
NOBOOK	-.1360088	.0819643	-1.66	0.099	-.2980668 .0260493
NOLANGUAGE	.0654179	.1351805	0.48	0.629	-.201858 .3326937
RURAL	-.1125149	.0817254	-1.38	0.171	-.2741005 .0490706
_cons	.4581581	.1662643	2.76	0.007	.129424 .7868922

5b) Malawi SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2781
 F(9, 138) = 13.57
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0617
 Root MSE = .97022

(Std. Err. adjusted for 139 clusters in idschool)

ZSRead1004	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM4	-.3122438	.0966496	-3.23	0.002	-.5033494	-.1211382
LIFELOW4	-.3707056	.0972017	-3.81	0.000	-.5629028	-.1785084
LIFEPAUP4	-.6330439	.1035706	-6.11	0.000	-.8378344	-.4282535
GIRL	-.2196491	.0414099	-5.30	0.000	-.3015291	-.137769
NOHELP	.0758883	.091447	0.83	0.408	-.1049303	.2567069
NOBOOK	-.1910744	.1109299	-1.72	0.087	-.4104165	.0282678
NOLANGUAGE	.045783	.0783187	0.58	0.560	-.1090769	.2006428
RURAL	-.2634456	.0875703	-3.01	0.003	-.4365986	-.0902927
LONGWAY	-.0266462	.0507068	-0.53	0.600	-.1269089	.0736166
_cons	.7779068	.161825	4.81	0.000	.4579295	1.097884

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2775
 F(9, 138) = 4.75
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0214
 Root MSE = .99086

(Std. Err. adjusted for 139 clusters in idschool)

ZSMath1004	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM4	-.1598506	.0766143	-2.09	0.039	-.3113404	-.0083608
LIFELOW4	-.0485853	.0790099	-0.61	0.540	-.2048119	.1076413
LIFEPAUP4	-.2291947	.0927481	-2.47	0.015	-.4125858	-.0458036
GIRL	-.1558772	.0414364	-3.76	0.000	-.2378095	-.0739449
NOHELP	.040065	.0739199	0.54	0.589	-.106097	.186227
NOBOOK	-.0593938	.0793854	-0.75	0.456	-.2163628	.0975752
NOLANGUAGE	.0459906	.0818482	0.56	0.575	-.1158483	.2078294
RURAL	-.2016734	.0761678	-2.65	0.009	-.3522803	-.0510665
LONGWAY	-.0580884	.0540799	-1.07	0.285	-.1650208	.0488439
_cons	.3487034	.1339662	2.60	0.010	.0838116	.6135953

6a) Maurice SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2945
 F(8, 152) = 13.23
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0509
 Root MSE = .97553

(Std. Err. adjusted for 153 clusters in idschool)

ZSRead1005	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3676767	.0779965	-4.71	0.000	-.521774	-.2135795
LIFELOW	-.5228432	.2032421	-2.57	0.011	-.9243873	-.1212991
LIFEPAUP	-1.271461	.3156699	-4.03	0.000	-1.895128	-.6477938
GIRL	.2028662	.0343498	5.91	0.000	.1350014	.2707309
NOHELP	-.2519429	.0626078	-4.02	0.000	-.3756368	-.128249
NOBOOK	-.2179007	.0795664	-2.74	0.007	-.3750996	-.0607018
NOLANGUAGE	.0887481	.2986725	0.30	0.767	-.5013373	.6788335
RURAL	-.1490657	.0864068	-1.73	0.087	-.319779	.0216476
_cons	.0323562	.3162579	0.10	0.919	-.5924726	.657185

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2945
 F(8, 152) = 7.33
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0359
 Root MSE = .98322

(Std. Err. adjusted for 153 clusters in idschool)

ZSMath1005	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3205713	.0649363	-4.94	0.000	-.4488655	-.1922771
LIFELOW	-.5912115	.215353	-2.75	0.007	-1.016683	-.16574
LIFEPAUP	-.5576717	.3018132	-1.85	0.067	-1.153962	.0386188
GIRL	.0742399	.0353868	2.10	0.038	.0043264	.1441535
NOHELP	-.2363687	.0618841	-3.82	0.000	-.3586328	-.1141046
NOBOOK	-.2508773	.0735003	-3.41	0.001	-.3960915	-.1056631
NOLANGUAGE	-.2032251	.3110979	-0.65	0.515	-.8178593	.4114091
RURAL	-.100135	.0831478	-1.20	0.230	-.2644096	.0641396
_cons	.3622671	.3328718	1.09	0.278	-.2953856	1.01992

6b) Maurice SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3524
 F(9, 151) = 39.40
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1081
 Root MSE = .94564

(Std. Err. adjusted for 152 clusters in idschool)

ZSRead1005	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM5	-.4102402	.04441	-9.24	0.000	-.4979854	-.322495
LIFELOW5	-.9532016	.0849193	-11.22	0.000	-1.120985	-.7854183
LIFEPAUP5	-.729965	.23877	-3.06	0.003	-1.201726	-.2582035
GIRL	.2295915	.0332962	6.90	0.000	.1638049	.295378
NOHELP	-.1835695	.0683503	-2.69	0.008	-.318616	-.048523
NOBOOK	-.4019425	.1591925	-2.52	0.013	-.7164749	-.0874102
NOLANGUAGE	-.2662034	.1102614	-2.41	0.017	-.4840578	-.048349
RURAL	-.2524938	.0790099	-3.20	0.002	-.4086015	-.0963862
LONGWAY	-.1044296	.0475275	-2.20	0.030	-.1983344	-.0105249
_cons	.4776371	.1206393	3.96	0.000	.2392781	.715996

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3496
 F(9, 151) = 20.37
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0743
 Root MSE = .96339

(Std. Err. adjusted for 152 clusters in idschool)

ZSMath1005	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM5	-.3917531	.0461157	-8.49	0.000	-.4828685	-.3006377
LIFELOW5	-.8166217	.0893113	-9.14	0.000	-.9930829	-.6401604
LIFEPAUP5	-.5883852	.3243149	-1.81	0.072	-1.229166	.0523959
GIRL	.0769683	.0324871	2.37	0.019	.0127804	.1411563
NOHELP	-.1461882	.0683548	-2.14	0.034	-.2812435	-.0111328
NOBOOK	-.3161689	.1604596	-1.97	0.051	-.6332047	.0008669
NOLANGUAGE	-.2940272	.1170617	-2.51	0.013	-.5253177	-.0627368
RURAL	-.2209033	.0835821	-2.64	0.009	-.3860447	-.055762
LONGWAY	-.1165293	.0504626	-2.31	0.022	-.2162332	-.0168255
_cons	.549521	.1322735	4.15	0.000	.2881752	.8108668

7a) Mozambique SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3038
 F(8, 167) = 7.93
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0423
 Root MSE = .98065

(Std. Err. adjusted for 168 clusters in idschool)

ZSRead1006	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.2995888	.0828004	-3.62	0.000	-.4630591	-.1361184
LIFELOW	-.4060774	.0880534	-4.61	0.000	-.5799186	-.2322362
LIFEPAUP	-.5142801	.0932373	-5.52	0.000	-.6983558	-.3302043
GIRL	-.1117257	.0387583	-2.88	0.004	-.1882451	-.0352064
NOHELP	.0560437	.0466605	1.20	0.231	-.0360769	.1481642
NOBOOK	.2384263	.0646491	3.69	0.000	.1107914	.3660611
NOLANGUAGE	-.0605743	.0455679	-1.33	0.186	-.1505376	.029389
RURAL	-.1474263	.094729	-1.56	0.122	-.3344471	.0395945
_cons	.2914052	.1051499	2.77	0.006	.0838108	.4989996

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3038
 F(8, 167) = 10.66
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0325
 Root MSE = .97937

(Std. Err. adjusted for 168 clusters in idschool)

ZSMath1006	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.1181281	.0790428	-1.49	0.137	-.2741799	.0379238
LIFELOW	-.1176456	.0743493	-1.58	0.115	-.2644313	.0291401
LIFEPAUP	-.2196279	.086344	-2.54	0.012	-.3900943	-.0491615
GIRL	-.2874981	.0431519	-6.66	0.000	-.3726917	-.2023045
NOHELP	.0786759	.0428945	1.83	0.068	-.0060095	.1633612
NOBOOK	.1744887	.0533024	3.27	0.001	.0692553	.279722
NOLANGUAGE	-.0216238	.0413924	-0.52	0.602	-.1033435	.060096
RURAL	-.1116088	.0757669	-1.47	0.143	-.2611932	.0379755
_cons	.1260348	.0854482	1.47	0.142	-.042663	.2947326

7b) Mozambique SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3360
 F(9, 182) = 20.32
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1111
 Root MSE = .94411

(Std. Err. adjusted for 183 clusters in idschool)

ZSRead1006	Robust					[95% Conf. Interval]
	Coef.	Std. Err.	t	P> t		
LIFENORM6	-.2412149	.0613581	-3.93	0.000	-.3622795	-.1201502
LIFELOW6	-.5478154	.0651301	-8.41	0.000	-.6763226	-.4193082
LIFEPAUP6	-.7689027	.0797939	-9.64	0.000	-.9263428	-.6114625
GIRL	-.1183795	.0340924	-3.47	0.001	-.1856467	-.0511123
NOHELP	-.0604553	.0821512	-0.74	0.463	-.2225466	.101636
NOBOOK	.1762475	.0733628	2.40	0.017	.0314965	.3209984
NOLANGUAGE	-.1081623	.0445403	-2.43	0.016	-.1960441	-.0202806
RURAL	-.1932815	.0705043	-2.74	0.007	-.3323924	-.0541707
LONGWAY	.0328109	.0416867	0.79	0.432	-.0494405	.1150623
_cons	.4487654	.0914723	4.91	0.000	.2682829	.6292479

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3283
 F(9, 182) = 10.36
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0367
 Root MSE = .98283

(Std. Err. adjusted for 183 clusters in idschool)

ZSMath1006	Robust					[95% Conf. Interval]
	Coef.	Std. Err.	t	P> t		
LIFENORM6	-.1861891	.0541206	-3.44	0.001	-.2929736	-.0794045
LIFELOW6	-.3771611	.0590044	-6.39	0.000	-.4935817	-.2607405
LIFEPAUP6	-.4573286	.0723641	-6.32	0.000	-.600109	-.3145482
GIRL	-.0556334	.0392133	-1.42	0.158	-.1330046	.0217379
NOHELP	.0320923	.1175788	0.27	0.785	-.1999006	.2640852
NOBOOK	.1717597	.0615825	2.79	0.006	.0502523	.2932672
NOLANGUAGE	-.0896933	.0416797	-2.15	0.033	-.1719309	-.0074557
RURAL	.0200052	.0644806	0.31	0.757	-.1072206	.1472309
LONGWAY	.0822092	.0413328	1.99	0.048	.0006561	.1637623
_cons	.1582015	.0851791	1.86	0.065	-.009864	.326267

8a) Namibie SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 5048
 F(8, 269) = 32.37
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.3008
 Root MSE = .83685

(Std. Err. adjusted for 270 clusters in idschool)

ZSRead1007	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.5377884	.0721403	-7.45	0.000	-.6798197 -.395757
LIFELOW	-.7249161	.0771647	-9.39	0.000	-.8768396 -.5729926
LIFEPAUP	-.7960998	.0774442	-10.28	0.000	-.9485736 -.6436259
GIRL	.0419658	.0249506	1.68	0.094	-.0071575 .0910891
NOHELP	.0025817	.0364706	0.07	0.944	-.0692223 .0743857
NOBOOK	-.1580623	.0597557	-2.65	0.009	-.2757107 -.0404139
NOLANGUAGE	.1284648	.0620011	2.07	0.039	.0063957 .2505338
RURAL	-.6191296	.0712897	-8.68	0.000	-.7594863 -.4787729
_cons	.759789	.1242072	6.12	0.000	.5152471 1.004331

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 5048
 F(8, 269) = 22.18
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.2241
 Root MSE = .88154

(Std. Err. adjusted for 270 clusters in idschool)

ZSMath1007	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.4935852	.0752289	-6.56	0.000	-.6416974 -.345473
LIFELOW	-.6749459	.0780232	-8.65	0.000	-.8285598 -.5213321
LIFEPAUP	-.6395966	.0792138	-8.07	0.000	-.7955545 -.4836387
GIRL	-.0458714	.0272296	-1.68	0.093	-.0994816 .0077387
NOHELP	.0312835	.0352563	0.89	0.376	-.0381298 .1006968
NOBOOK	-.1374684	.0566857	-2.43	0.016	-.2490724 -.0258644
NOLANGUAGE	.1405968	.0597771	2.35	0.019	.0229064 .2582872
RURAL	-.5096867	.0638245	-7.99	0.000	-.6353457 -.3840276
_cons	.6733488	.1283309	5.25	0.000	.4206881 .9260094

8b) Namibie SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 6398
 F(9, 266) = 45.08
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.2578
 Root MSE = .86214

(Std. Err. adjusted for 267 clusters in idschool)

ZSRead1007	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM7	-.3037643	.0484799	-6.27	0.000	-.3992175	-.2083111
LIFELOW7	-.4577267	.048181	-9.50	0.000	-.5525914	-.362862
LIFEPAUP7	-.6594226	.059556	-11.07	0.000	-.7766837	-.5421615
GIRL	.154359	.0217381	7.10	0.000	.1115585	.1971596
NOHELP	.0598636	.0577389	1.04	0.301	-.0538197	.173547
NOBOOK	-.0500186	.063065	-0.79	0.428	-.1741887	.0741515
NOLANGUAGE	-.2716786	.0723459	-3.76	0.000	-.4141219	-.1292352
RURAL	-.6835943	.0643832	-10.62	0.000	-.8103599	-.5568287
LONGWAY	-.0547057	.0392156	-1.40	0.164	-.1319181	.0225067
_cons	.8447228	.0987698	8.55	0.000	.6502527	1.039193

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 6386
 F(9, 266) = 20.83
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1435
 Root MSE = .92612

(Std. Err. adjusted for 267 clusters in idschool)

ZSMath1007	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM7	-.2702039	.0510892	-5.29	0.000	-.3707945	-.1696133
LIFELOW7	-.363611	.0494418	-7.35	0.000	-.460958	-.266264
LIFEPAUP7	-.5070971	.0594123	-8.54	0.000	-.6240752	-.3901189
GIRL	-.016679	.0257897	-0.65	0.518	-.0674568	.0340989
NOHELP	.0260805	.0545526	0.48	0.633	-.0813293	.1334902
NOBOOK	-.0818598	.0526808	-1.55	0.121	-.1855842	.0218646
NOLANGUAGE	-.2980617	.0846453	-3.52	0.001	-.4647218	-.1314016
RURAL	-.4811168	.0547568	-8.79	0.000	-.5889287	-.3733049
LONGWAY	-.019157	.0386053	-0.50	0.620	-.0951678	.0568538
_cons	.7864257	.1134732	6.93	0.000	.5630058	1.009846

9a) Ouganda SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2642
 F(8, 162) = 9.64
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0839
 Root MSE = .95858

(Std. Err. adjusted for 163 clusters in idschool)

ZSRead10012	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.4104892	.1228932	-3.34	0.001	-.6531683	-.1678102
LIFELOW	-.7903961	.136546	-5.79	0.000	-1.060036	-.5207566
LIFEPAUP	-.9038002	.1540575	-5.87	0.000	-1.20802	-.5995805
GIRL	-.0514975	.0520277	-0.99	0.324	-.1542374	.0512423
NOHELP	-.0007223	.0716555	-0.01	0.992	-.1422215	.1407768
NOBOOK	-.1293349	.1370872	-0.94	0.347	-.4000431	.1413733
NOLANGUAGE	.1683865	.0675118	2.49	0.014	.0350699	.3017032
RURAL	-.2895359	.1360801	-2.13	0.035	-.5582554	-.0208163
_cons	.8539264	.1484501	5.75	0.000	.5607798	1.147073

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2642
 F(8, 162) = 6.58
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0535
 Root MSE = .97435

(Std. Err. adjusted for 163 clusters in idschool)

ZSMath10012	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.2552118	.1367324	-1.87	0.064	-.5252194	.0147959
LIFELOW	-.5254884	.1369483	-3.84	0.000	-.7959223	-.2550544
LIFEPAUP	-.6603362	.1553437	-4.25	0.000	-.9670958	-.3535765
GIRL	-.1282136	.0527508	-2.43	0.016	-.2323814	-.0240458
NOHELP	-.0342677	.0831399	-0.41	0.681	-.1984453	.12991
NOBOOK	-.0558697	.1687067	-0.33	0.741	-.3890176	.2772781
NOLANGUAGE	.2478467	.0802164	3.09	0.002	.0894421	.4062513
RURAL	-.1819567	.141598	-1.29	0.201	-.4615725	.0976592
_cons	.5138439	.1730901	2.97	0.003	.1720402	.8556476

9b) Ouganda SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 5307
 F(9, 263) = 13.95
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1389
 Root MSE = .92877

(Std. Err. adjusted for 264 clusters in idschool)

ZSRead10012	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM12	-.3244417	.0915582	-3.54	0.000	-.5047221	-.1441613
LIFELOW12	-.5021648	.1144367	-4.39	0.000	-.7274935	-.2768361
LIFEPAUP12	-.6545135	.1236449	-5.29	0.000	-.8979735	-.4110535
GIRL	-.0783629	.0282098	-2.78	0.006	-.1339087	-.0228172
NOHELP	-.0821663	.0703304	-1.17	0.244	-.2206487	.056316
NOBOOK	-.0777392	.1189257	-0.65	0.514	-.3119069	.1564285
NOLANGUAGE	-.1071061	.0432995	-2.47	0.014	-.1923638	-.0218483
RURAL	-.5902553	.10003	-5.90	0.000	-.7872168	-.3932937
LONGWAY	-.0190326	.0383416	-0.50	0.620	-.0945282	.0564631
_cons	1.058821	.135363	7.82	0.000	.7922873	1.325354

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 5251
 F(9, 263) = 10.26
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0729
 Root MSE = .96366

(Std. Err. adjusted for 264 clusters in idschool)

ZSMath10012	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM12	-.252013	.0774667	-3.25	0.001	-.4045469	-.0994792
LIFELOW12	-.3759743	.0923502	-4.07	0.000	-.5578142	-.1941345
LIFEPAUP12	-.4901847	.0959117	-5.11	0.000	-.6790373	-.3013321
GIRL	-.1240231	.029046	-4.27	0.000	-.1812153	-.0668309
NOHELP	-.1609695	.0499823	-3.22	0.001	-.2593859	-.0625532
NOBOOK	.0073103	.1185386	0.06	0.951	-.2260951	.2407158
NOLANGUAGE	-.0404838	.0395468	-1.02	0.307	-.1183524	.0373848
RURAL	-.3935325	.0773638	-5.09	0.000	-.5458638	-.2412011
LONGWAY	.0165837	.0385638	0.43	0.668	-.0593494	.0925168
_cons	.7603337	.1172908	6.48	0.000	.5293852	.9912823

10a) Sénégal 1ère vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 1660
 F(8, 93) = 5.53
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0323
 Root MSE = .95145

(Std. Err. adjusted for 94 clusters in numecole)

ZSF1N5F100	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.1503491	.0775921	-1.94	0.056	-.3044318	.0037335
LIFELOW	-.1158171	.1010352	-1.15	0.255	-.316453	.0848188
LIFEPAUP	-.0032645	.1105338	-0.03	0.977	-.2227626	.2162337
GIRL	-.0917758	.0533381	-1.72	0.089	-.1976947	.0141431
NOHELP	.0938415	.0742167	1.26	0.209	-.053538	.2412211
NOBOOK	-.1973922	.0556404	-3.55	0.001	-.3078831	-.0869014
NOLANGUAGE	-.2016359	.1075644	-1.87	0.064	-.4152374	.0119657
RURAL	-.143241	.1071806	-1.34	0.185	-.3560804	.0695985
_cons	.3165274	.1078977	2.93	0.004	.1022639	.5307908

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 1659
 F(8, 93) = 3.08
 Prob > F = 0.0040
 R-squared = 0.0202
 Root MSE = .96585

(Std. Err. adjusted for 94 clusters in numecole)

ZSF1N5M100	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.1168636	.0677384	-1.73	0.088	-.2513786	.0176514
LIFELOW	-.1897895	.0990565	-1.92	0.058	-.386496	.006917
LIFEPAUP	-.112052	.1171106	-0.96	0.341	-.3446105	.1205066
GIRL	-.1367586	.0582465	-2.35	0.021	-.2524246	-.0210925
NOHELP	.0990917	.070549	1.40	0.163	-.0410046	.2391881
NOBOOK	-.1466435	.0660627	-2.22	0.029	-.2778309	-.0154561
NOLANGUAGE	-.1507411	.0945258	-1.59	0.114	-.3384506	.0369684
RURAL	.020114	.1153362	0.17	0.862	-.2089207	.2491488
_cons	.2594231	.0954105	2.72	0.008	.0699568	.4488894

10b) Sénégal 2e vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 1828
 F(8, 142) = 6.70
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0904
 Root MSE = .94885

(Std. Err. adjusted for 143 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5F100C	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.2444815	.0850873	-2.87	0.005	-.412683	-.07628
LIFELOW	-.5251896	.0996106	-5.27	0.000	-.7221008	-.3282784
LIFEPAUP	-.5542787	.1118392	-4.96	0.000	-.7753636	-.3331937
GIRL	-.0467122	.0519589	-0.90	0.370	-.1494251	.0560007
NOHELP	-.0282289	.0683063	-0.41	0.680	-.1632575	.1067997
NOBOOK	-.2133257	.0667595	-3.20	0.002	-.3452965	-.0813549
NOLANGUAGE	-.6685888	.1796882	-3.72	0.000	-1.023798	-.3133793
RURAL	.1496585	.1083703	1.38	0.169	-.0645691	.3638861
_cons	.8852707	.2059682	4.30	0.000	.4781106	1.292431

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 1828
 F(8, 142) = 6.66
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0712
 Root MSE = .9635

(Std. Err. adjusted for 143 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5M100C	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.2451014	.0828384	-2.96	0.004	-.4088572	-.0813456
LIFELOW	-.451305	.1128552	-4.00	0.000	-.6743983	-.2282116
LIFEPAUP	-.6261124	.1334263	-4.69	0.000	-.889871	-.3623537
GIRL	-.1434175	.0495725	-2.89	0.004	-.241413	-.0454221
NOHELP	.0355677	.0692829	0.51	0.608	-.1013914	.1725269
NOBOOK	-.2310156	.0679403	-3.40	0.001	-.3653207	-.0967105
NOLANGUAGE	-.4206486	.1502711	-2.80	0.006	-.7177061	-.123591
RURAL	.135738	.117968	1.15	0.252	-.0974624	.3689384
_cons	.6903647	.1717885	4.02	0.000	.3507713	1.029958

11a) Swaziland SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 3139
 F(8, 167) = 11.20
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1007
 Root MSE = .94952

(Std. Err. adjusted for 168 clusters in idschool)

ZSRead10010	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.4300214	.0985651	-4.36	0.000	-.6246157	-.2354272
LIFELOW	-.5640868	.1050709	-5.37	0.000	-.7715252	-.3566484
LIFEPAUP	-.6056816	.1200024	-5.05	0.000	-.8425988	-.3687644
GIRL	.1044483	.0318976	3.27	0.001	.0414738	.1674228
NOHELP	-.0071931	.0583346	-0.12	0.902	-.1223615	.1079753
NOBOOK	-.2032824	.0965438	-2.11	0.037	-.3938861	-.0126787
NOLANGUAGE	-.1160831	.1288003	-0.90	0.369	-.3703698	.1382037
RURAL	-.2932067	.090203	-3.25	0.001	-.4712918	-.1151216
_cons	.8636701	.2265116	3.81	0.000	.4164748	1.310865

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 3139
 F(8, 167) = 6.07
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0471
 Root MSE = .97741

(Std. Err. adjusted for 168 clusters in idschool)

ZSMath10010	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	-.3943438	.1015691	-3.88	0.000	-.5948687	-.1938188
LIFELOW	-.4642761	.1124679	-4.13	0.000	-.6863182	-.242234
LIFEPAUP	-.6765248	.1233092	-5.49	0.000	-.9199704	-.4330791
GIRL	-.0646207	.0334819	-1.93	0.055	-.1307231	.0014817
NOHELP	.0036184	.0554705	0.07	0.948	-.1058954	.1131322
NOBOOK	-.1550145	.1005027	-1.54	0.125	-.3534341	.0434051
NOLANGUAGE	-.0626332	.1723292	-0.36	0.717	-.4028577	.2775913
RURAL	-.0679081	.0897159	-0.76	0.450	-.2450316	.1092154
_cons	.6436248	.291379	2.21	0.029	.0683637	1.218886

11b) Swaziland SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 4030
 F(9, 171) = 11.39
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0886
 Root MSE = .95574

(Std. Err. adjusted for 172 clusters in idschool)

ZSRead10010	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM10	-.2356477	.0503227	-4.68	0.000	-.3349815	-.136314
LIFELOW10	-.2751356	.0548428	-5.02	0.000	-.3833917	-.1668795
LIFEPAUP10	-.3556822	.0898067	-3.96	0.000	-.5329547	-.1784098
GIRL	.1430943	.0305678	4.68	0.000	.0827555	.2034331
NOHELP	.0326932	.0599541	0.55	0.586	-.0856522	.1510387
NOBOOK	-.2630231	.0747465	-3.52	0.001	-.4105677	-.1154784
NOLANGUAGE	-.2054493	.0861944	-2.38	0.018	-.3755915	-.0353072
RURAL	-.3810416	.0852163	-4.47	0.000	-.5492529	-.2128302
LONGWAY	-.0424309	.036094	-1.18	0.241	-.1136781	.0288163
_cons	.810264	.1309992	6.19	0.000	.5516803	1.068848

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 4015
 F(9, 171) = 7.72
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0328
 Root MSE = .98455

(Std. Err. adjusted for 172 clusters in idschool)

ZSMath10010	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM10	-.1156262	.047127	-2.45	0.015	-.2086517	-.0226006
LIFELOW10	-.1951862	.0482137	-4.05	0.000	-.2903569	-.1000155
LIFEPAUP10	-.1815461	.0851032	-2.13	0.034	-.3495342	-.013558
GIRL	-.1296092	.0328163	-3.95	0.000	-.1943864	-.064832
NOHELP	.0927976	.0525077	1.77	0.079	-.0108492	.1964443
NOBOOK	-.1786371	.0665481	-2.68	0.008	-.3099987	-.0472755
NOLANGUAGE	-.1132361	.091976	-1.23	0.220	-.2947906	.0683184
RURAL	-.1806389	.0684234	-2.64	0.009	-.3157021	-.0455757
LONGWAY	.0558345	.0355045	1.57	0.118	-.0142491	.125918
_cons	.504993	.133115	3.79	0.000	.2422327	.7677533

12a) Tanzanie SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2854
 F(8, 180) = 21.31
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1304
 Root MSE = .93385

(Std. Err. adjusted for 181 clusters in idschool)

ZSRead10011	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.286086	.0868927	-3.29	0.001	-.4575453 - .1146267
LIFELOW	-.2731199	.0863322	-3.16	0.002	-.4434732 - .1027666
LIFEPAUP	-.5003173	.0929083	-5.39	0.000	-.6836468 - .3169877
GIRL	-.1389051	.0377414	-3.68	0.000	-.2133777 - .0644326
NOHELP	.0512307	.0650996	0.79	0.432	-.0772259 .1796873
NOBOOK	-.2875455	.0569214	-5.05	0.000	-.3998645 - .1752266
NOLANGUAGE	-.1641194	.054549	-3.01	0.003	-.271757 - .0564817
RURAL	-.5450925	.0721605	-7.55	0.000	-.6874818 - .4027033
_cons	.9939498	.0894138	11.12	0.000	.8175156 1.170384

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2854
 F(8, 180) = 20.19
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1049
 Root MSE = .94744

(Std. Err. adjusted for 181 clusters in idschool)

ZSMath10011	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM	-.3895395	.1346295	-2.89	0.004	-.6551945 - .1238845
LIFELOW	-.3734273	.1334476	-2.80	0.006	-.6367502 - .1101044
LIFEPAUP	-.5299011	.13677	-3.87	0.000	-.7997799 - .2600222
GIRL	-.3245164	.040673	-7.98	0.000	-.4047737 - .2442592
NOHELP	.0274342	.0585561	0.47	0.640	-.0881106 .142979
NOBOOK	-.2274387	.0483489	-4.70	0.000	-.3228421 - .1320352
NOLANGUAGE	-.1335338	.050087	-2.67	0.008	-.232367 - .0347006
RURAL	-.3671166	.0698839	-5.25	0.000	-.5050137 - .2292195
_cons	.9924299	.1473512	6.74	0.000	.7016721 1.283188

12b) Tanzanie SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 4194
 F(9, 195) = 12.53
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0714
 Root MSE = .96468

(Std. Err. adjusted for 196 clusters in idschool)

ZSRead10011	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM11	-.0249003	.0605303	-0.41	0.681	-.1442785 .0944779
LIFELOW11	-.1672118	.0633056	-2.64	0.009	-.2920634 -.0423601
LIFEPAUP11	-.4088137	.0947011	-4.32	0.000	-.5955835 -.2220439
GIRL	-.1646255	.0336729	-4.89	0.000	-.2310353 -.0982157
NOHELP	.0184171	.0512354	0.36	0.720	-.0826296 .1194639
NOBOOK	-.0318489	.0516617	-0.62	0.538	-.1337363 .0700385
NOLANGUAGE	-.0960807	.0498169	-1.93	0.055	-.1943298 .0021684
RURAL	-.3947884	.0689871	-5.72	0.000	-.5308451 -.2587317
LONGWAY	-.0576793	.0337914	-1.71	0.089	-.1243229 .0089642
_cons	.5633725	.0652665	8.63	0.000	.4346537 .6920912

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 4177
 F(9, 195) = 11.80
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0618
 Root MSE = .96965

(Std. Err. adjusted for 196 clusters in idschool)

ZSMath10011	Robust				
	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
LIFENORM11	-.1633556	.0952947	-1.71	0.088	-.3512962 .024585
LIFELOW11	-.2657741	.0974688	-2.73	0.007	-.4580025 -.0735457
LIFEPAUP11	-.3615016	.1118709	-3.23	0.001	-.5821338 -.1408693
GIRL	-.2845101	.0361605	-7.87	0.000	-.355826 -.2131942
NOHELP	.0928701	.0683698	1.36	0.176	-.0419692 .2277094
NOBOOK	-.0514375	.0557002	-0.92	0.357	-.1612896 .0584146
NOLANGUAGE	-.0743589	.060254	-1.23	0.219	-.193192 .0444742
RURAL	-.2830544	.0802282	-3.53	0.001	-.4412807 -.124828
LONGWAY	-.0586754	.0387051	-1.52	0.131	-.1350097 .0176589
_cons	.620036	.1288909	4.81	0.000	.3658368 .8742352

13a) Tchad 1ère vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 1197
 F(8, 106) = 2.91
 Prob > F = 0.0057
 R-squared = 0.0493
 Root MSE = .96977

(Std. Err. adjusted for 107 clusters in numecole)

ZSFIN5F100	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	.0176287	.1288376	0.14	0.891	-.2378044	.2730618
LIFELOW	.2044829	.1851015	1.10	0.272	-.1624988	.5714646
LIFEPAUP	.1202117	.1603415	0.75	0.455	-.1976809	.4381043
GIRL	-.0476929	.0647766	-0.74	0.463	-.1761188	.0807329
NOHELP	-.1245614	.0872678	-1.43	0.156	-.2975784	.0484555
NOBOOK	-.0328268	.0823908	-0.40	0.691	-.1961745	.130521
NOLANGUAGE	-.6063779	.168841	-3.59	0.001	-.9411217	-.2716341
RURAL	-.2419815	.1532791	-1.58	0.117	-.5458721	.0619091
_cons	.7315156	.1886834	3.88	0.000	.3574324	1.105599

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 1197
 F(8, 106) = 3.21
 Prob > F = 0.0026
 R-squared = 0.0770
 Root MSE = .9538

(Std. Err. adjusted for 107 clusters in numecole)

ZSFIN5M100	Robust		t	P> t	[95% Conf. Interval]	
	Coef.	Std. Err.				
LIFENORM	.0592468	.1370169	0.43	0.666	-.2124026	.3308962
LIFELOW	.1935364	.1761748	1.10	0.274	-.1557472	.54282
LIFEPAUP	.2156535	.184713	1.17	0.246	-.1505581	.581865
GIRL	-.0517876	.0649447	-0.80	0.427	-.1805467	.0769715
NOHELP	-.1820812	.0827764	-2.20	0.030	-.3461935	-.0179688
NOBOOK	.0239175	.0730828	0.33	0.744	-.1209762	.1688113
NOLANGUAGE	-.9307399	.2709151	-3.44	0.001	-1.467855	-.3936244
RURAL	-.0510633	.1307046	-0.39	0.697	-.3101979	.2080714
_cons	.8754639	.2585985	3.39	0.001	.3627672	1.388161

13b) Tchad 2e vague PASEC

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 1549
 F(9, 129) = 1.16
 Prob > F = 0.3278
 R-squared = 0.0249
 Root MSE = 1.0001

(Std. Err. adjusted for 130 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5F100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	.0093485	.1983992	0.05	0.962	-.3831892	.4018862
LIFELOW	-.0386108	.2199977	-0.18	0.861	-.4738816	.3966601
LIFEPAUP	.0656096	.2359747	0.28	0.781	-.4012723	.5324914
GIRL	-.0227119	.0590554	-0.38	0.701	-.1395545	.0941308
NOHELP	-.1124237	.0860583	-1.31	0.194	-.2826921	.0578447
NOBOOK	-.115652	.0991471	-1.17	0.246	-.3118171	.080513
NOLANGUAGE	-.2411049	.1326282	-1.82	0.071	-.5035131	.0213033
RURAL	-.1742698	.1678863	-1.04	0.301	-.5064369	.1578974
LONGWAY	-.1140461	.0925712	-1.23	0.220	-.2972005	.0691082
_cons	.5061719	.3011887	1.68	0.095	-.0897373	1.102081

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 1549
 F(9, 129) = 2.32
 Prob > F = 0.0188
 R-squared = 0.0342
 Root MSE = .98989

(Std. Err. adjusted for 130 clusters in NUMECOLE)

ZSFIN5M100	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.0276072	.178647	-0.15	0.877	-.3810647	.3258503
LIFELOW	-.0811295	.1899407	-0.43	0.670	-.4569319	.2946729
LIFEPAUP	-.0143334	.2063749	-0.07	0.945	-.4226511	.3939844
GIRL	-.0362136	.0636596	-0.57	0.570	-.1621657	.0897386
NOHELP	-.1593068	.0901701	-1.77	0.080	-.3377106	.0190969
NOBOOK	-.1607128	.1062844	-1.51	0.133	-.3709991	.0495734
NOLANGUAGE	-.3588038	.1226409	-2.93	0.004	-.6014518	-.1161557
RURAL	-.0253471	.1448162	-0.18	0.861	-.3118694	.2611753
LONGWAY	-.1503071	.0987322	-1.52	0.130	-.3456512	.0450371
_cons	.6373494	.2652488	2.40	0.018	.1125481	1.162151

14a) Zambie SACMEQ II

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2538
 F(8, 168) = 13.55
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1562
 Root MSE = .92565

(Std. Err. adjusted for 169 clusters in idschool)

ZSRead10013	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3858666	.1085822	-3.55	0.000	-.600228	-.1715052
LIFELOW	-.5166879	.1048063	-4.93	0.000	-.723595	-.3097808
LIFEPAUP	-.667481	.1053112	-6.34	0.000	-.8753848	-.4595772
GIRL	-.0479236	.0403189	-1.19	0.236	-.1275207	.0316734
NOHELP	-.1473318	.0519879	-2.83	0.005	-.2499656	-.0446981
NOBOOK	-.2040112	.0777416	-2.62	0.009	-.3574876	-.0505348
NOLANGUAGE	.0340614	.0725158	0.47	0.639	-.1090983	.1772211
RURAL	-.4369475	.0638609	-6.84	0.000	-.5630208	-.3108742
_cons	.8462757	.139059	6.09	0.000	.5717475	1.120804

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2538
 F(8, 168) = 7.56
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0746
 Root MSE = .96736

(Std. Err. adjusted for 169 clusters in idschool)

ZSMath10013	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM	-.3318087	.1039456	-3.19	0.002	-.5370165	-.1266008
LIFELOW	-.3334589	.1053836	-3.16	0.002	-.5415057	-.1254121
LIFEPAUP	-.4475867	.1092417	-4.10	0.000	-.66325	-.2319234
GIRL	-.1335316	.03657	-3.65	0.000	-.2057275	-.0613357
NOHELP	-.1069807	.0502797	-2.13	0.035	-.2062421	-.0077192
NOBOOK	-.2024535	.0787033	-2.57	0.011	-.3578284	-.0470786
NOLANGUAGE	.0511713	.0769697	0.66	0.507	-.1007812	.2031238
RURAL	-.2881843	.0624006	-4.62	0.000	-.4113746	-.164994
_cons	.6300609	.1487541	4.24	0.000	.3363929	.923729

14b) Zambie SACMEQ III

Langue d'enseignement

Linear regression

Number of obs = 2895
 F(9, 156) = 11.32
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.1460
 Root MSE = .92557

(Std. Err. adjusted for 157 clusters in idschool)

ZSRead10013	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM13	-.6495486	.1226054	-5.30	0.000	-.8917295	-.4073677
LIFELOW13	-.8200045	.1237202	-6.63	0.000	-1.064387	-.5756216
LIFEPAUP13	-.9263352	.1265742	-7.32	0.000	-1.176356	-.6763148
GIRL	-.1164464	.0363691	-3.20	0.002	-.1882858	-.044607
NOHELP	-.1350042	.0556349	-2.43	0.016	-.2448991	-.0251093
NOBOOK	-.053228	.0701704	-0.76	0.449	-.1918346	.0853787
NOLANGUAGE	-.3866459	.1279306	-3.02	0.003	-.6393456	-.1339462
RURAL	-.2153795	.0801223	-2.69	0.008	-.3736441	-.0571148
LONGWAY	-.0904933	.0468073	-1.93	0.055	-.1829511	.0019646
_cons	1.359499	.2520842	5.39	0.000	.8615605	1.857438

Mathématiques

Linear regression

Number of obs = 2843
 F(9, 156) = 6.19
 Prob > F = 0.0000
 R-squared = 0.0642
 Root MSE = .96891

(Std. Err. adjusted for 157 clusters in idschool)

ZSMath10013	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
LIFENORM13	-.3486174	.095581	-3.65	0.000	-.5374173	-.1598174
LIFELOW13	-.449027	.0983468	-4.57	0.000	-.6432902	-.2547638
LIFEPAUP13	-.5182443	.100877	-5.14	0.000	-.7175053	-.3189833
GIRL	-.1235335	.0368742	-3.35	0.001	-.1963705	-.0506964
NOHELP	-.0679263	.0630457	-1.08	0.283	-.1924597	.0566071
NOBOOK	-.0900859	.0547431	-1.65	0.102	-.1982194	.0180475
NOLANGUAGE	-.3569296	.1161555	-3.07	0.003	-.5863701	-.127489
RURAL	-.1457349	.0659508	-2.21	0.029	-.2760068	-.015463
LONGWAY	-.0987702	.0376517	-2.62	0.010	-.1731432	-.0243972
_cons	.9803679	.2042461	4.80	0.000	.5769232	1.383813

ANNEXE W

SITUATION ÉCONOMIQUE GLOBALE ET STABILITÉ POLITIQUE DANS 14 PAYS DE L'ASS

	Indépendant, stabilité politique	Dépendant de l'Afrique du Sud	Risque d'instabilité lié aux conflits régionaux	Politiquement instable
Emplois dominants dans le secteur de l'agriculture	Tanzanie: l'agriculture occupe 74% des actifs, surtout à des fins de consommation propre, puisque le secteur couvre 29% du PIB. L'exploitation minière, le tourisme et les services couvrent le reste.	Malawi: tente de développer des pôles socioéconomiques en régions rurales pour limiter l'exode vers les villes, l'agriculture occupant 77% des actifs pour 28% du PIB (consommation propre et exportation du tabac et du thé).	Burkina Faso: l'agriculture occupe 92% des actifs et couvre 35% du PIB, notamment avec la culture exportatrice du coton.	Tchad: l'économie dépend grandement du cours du pétrole, le secteur agricole représentant moins de 56% du PIB et est surtout lié à la consommation interne. Le pays vise la souveraineté alimentaire, 61% des actifs travaillent dans ce secteur.
		Mozambique: 80% des actifs travaillent dans l'agriculture, surtout à des fins de consommation propre, puisque le secteur couvre 29% du PIB. Les mines de charbon, pétrole et gaz devraient créer des couloirs de transport menant le pays vers un développement des autres secteurs.	Ouganda: 72% des actifs travaillent dans ce secteur qui couvre 26% du PIB, le secteur des services étant le poumon économique du pays. La pauvreté est concentrée dans les régions rurales.	
Développement de l'industrialisation et tertiarisation	Botswana: mines de diamant couvrent 50% du PIB. On constate une inadéquation de la formation scolaire avec les besoins actuels de diversification de l'économie. Le secteur agricole occupe environ 40% des actifs.	Lesotho: clivage des revenus en zones urbaines et rurales (chômage) et exode rural, dû à l'exploitation minière (diamant). Le secteur agricole occupe moins de 38% des actifs.	Cameroun: l'agriculture (23% du PIB) est surtout liée à l'exportation (cacao, caoutchouc, bananes, café, huiles), elle occupe 43% des actifs. L'exode rural attire les pauvres dans les bidonvilles des deux plus grandes villes dont la planification de développement fait défaut.	
	Maurice: le secteur agricole occupe seulement 8% des actifs. Le pays est entièrement tourné vers le développement du secteur tertiaire, suite à la concurrence mondiale sur le marché des textiles.	Swaziland: inégalités de développement selon les régions, clivage villes / campagne, le secteur agricole compte pour moins de 10% dans le PIB pour moins d'un tiers d'actifs, l'exploitation du diamant étant la principale source de revenu du pays.	Sénégal: le pays repose principalement sur le secteur tertiaire (environ 60% du PIB). L'attractivité de la capitale favorise l'exode rural, puisque l'agriculture occupe encore 69% des actifs, principalement pour leur propre subsistance puisque l'apport au PIB est de 17%.	
	Zambie: repose sur l'exploitation de gisements de minerai et le développement de services. Le secteur agricole couvre 10% du PIB pour 61% d'actifs.	Namibie: développement industriel le long de la ligne principale des chemins de fer liée à l'exploitation du cuivre, laissant les zones rurales en-dehors du développement économique (le secteur agricole rapporte moins de 9% du PIB et occupe 31% des actifs).		

Source : OCDE, Bafd, FAO, tableau de l'auteur

ANNEXE X

CORPUS DE DOCUMENTS COMPOSANT LE RÉFÉRENTIEL SECTORIEL

Pays	Document de politique éducative	Année	Editeur
Botswana	National Development Plan 9: Education and training (pp.268-304)	2002	Gouvernement
Burkina Faso	Plan d'action national de l'éducation pour tous	2002	Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA)
Cameroun	Document de Stratégie Sectorielle de l'Education 2006-2015	2006	République du Cameroun & UNESCO
Lesotho	Education Sector Strategic Plan 2005-2015	2005	Ministry of Education and Training
Malawi	Education for All National Action Plan	2004	Gouvernement
Maurice	Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020	2009	Ministry of Education, Culture and Human Resources
Mozambique	Education Sector Strategic Plan II (ESSP II) 2005-2009	2005	Ministry of Education
Namibie	The Strategic Plan for Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP) 2005-2020: Planning for a learning nation	2004	Gouvernement
	Vision 2030	2004	Gouvernement
Ouganda	Revised Education Sector Strategic Plan 2007-2015	2008	Gouvernement
Sénégal	Plan National d'Action de l'Education pour Tous (PNA-EPT)	2001	Gouvernement
	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) – Secteur éducation et formation (EF) 2013-2025	2013	Gouvernement
Swaziland	National Policy Statement on Education (Draft)	1999	Ministry of Education
	Special Education Policy Statement (Draft)	1999	Gouvernement
	The Swaziland Education and Training Sector Policy	2011	Ministry of Education
Tanzanie	Education and training sector development program (ETSDP): Primary Education Development Program II (2007-2011)	2006	Basic Education Development Committee
Tchad	Plan d'Action national de l'Education pour Tous à l'An 2015	2004	Unité travail et progrès
Zambie	Strategic Plan 2003-2007	2003	Ministry of Education Zambia

ANNEXE Y

GRILLE D'ANALYSE DU RÉFÉRENTIEL SECTORIEL ET DÉCLINAISONS ISSUES DE L'ANALYSE

VIH / SIDA															
Dimension	Déclinaison	BOT	BFA	CAM	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	SEN	SWA	TAN	TCD	UGA	ZAM
Politique générale	campagnes d'information nationale	x	x	x	x	x		x				x		x	x
	introduction de la prévention / information VIH/SIDA à l'école	x		x	x	x			x		x		x	x	x
	les enseignants et directeurs doivent être formés à l'entretien de conseil sur ce thème	x			x	x			x			x			x
	enquêtes de suivi du virus dans les écoles	x			x										
	le VIH/SIDA est une composante permanente de la vie scolaire	x			x			x			x	x		x	x
	plan de recrutement d'enseignants pour pallier les absences et décès dus au virus	x													x
	thème VIH/SIDA inclus au <i>curriculum</i>	x		x	x	x			x		x		x	x	x
	programme de prévention et poursuite des abus sexuels / prévention des grossesses prématurées							x			x				
Incitation à la fréquentation	accent mis sur les enfants touchés par le VIH/SIDA			x	x	x		x			x				x
Incitation à l'enseignement	programmes d'aide (remplacement, soutien, médication) pour les enseignants touchés par le SIDA	x			x				x		x				x
Offre scolaire en zones rurales															
Dimension	Déclinaison	BOT	BFA	CAM	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	SEN	SWA	TAN	TCD	UGA	ZAM
Politique générale	campagnes d'information locales (alphabétisation, égalité des sexes, VIH / SIDA, etc.)			x	x					x		x	x		x
	principe de subsidiarité: allocation des ressources selon les besoins			x	x			x	x					x	x
	recrutement, déploiement ou redéploiement des enseignants en fonction des besoins du terrain		x	x		x		x	x	x		x		x	x
Incitation à la fréquentation	offre d'écoles de proximité (trajets à pied diminués) ou écoles mobiles		x	x	x	x		x	x		x				
	programme d'alphabétisation à distance	x				x			x						
	frais de transport pris en charge par l'état						x								
Incitation à l'enseignement	adaptation du calendrier scolaire en fonction des travaux agricoles		x												
Incitation à l'enseignement	prime de pénibilité / travail en zone défavorisée					x			x			x		x	x

		Intégration / Inclusion																
Dimension		Déclinaison	BOT	BFA	CAM	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	SEN	SWA	TAN	TCD	UGA	ZAM		
Enfants marginalisés (chances d'accès) ou en difficulté d'apprentissage (chances de réussite)	Populations prises en compte	accent mis sur les filles en général		X	X	X	X	X			X	X	X	X		X		
		accent mis sur filles-mères	X									X						
		accent mis sur les enfants pauvres et vulnérables		X	X	X					X		X	X	X	X	X	
		accent mis sur les enfants OVC				X	X			X	X		X	X			X	
		accent mis sur réfugiés					X									X		
		accent mis sur les délinquants / enfants des rues	X				X							X				
		accent mis sur les minorités ethniques et religieuses ainsi que les nomades			X	X							X	X	X			
	Politique générale	gratuité de l'écolage (suppression des redevances)			X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	
		politique de réduction du redoublement		X	X	X				X		X	X				X	
		introduction du bilinguisme ou langues régionales	X	X					X	X		X			X	X		
		déploiement des enseignantes favorable à la scolarisation des filles								X		X				X	X	
	Incitation à la fréquentation	développement de diagnostics pour les difficultés d'apprentissage				X			X					X		X	X	
		offre de pédagogie différenciée menée par l'enseignant ordinaire					X			X								
		enseignants spécialisés dans les difficultés d'apprentissage / enseignement compensatoire	X			X	X	X	X			X		X				
		bourse pour élèves dans le besoin en cas de frais partagés public / familles	X	X														
		bourses pour les frais annexes											X				X	
		bourses incitatives (pour garde des enfants, primes aux familles pour la scolarisation des filles)													X			
		organisation d'un prêt de livres, subvention ou distribution gratuite de matériel scolaire		X	X						X		X		X	X		
		crèches à l'école		X											X			
		repas pris à l'école	X								X		X					X
		vaccination / déparasitage à l'école										X						
		distribution de médicaments à l'école											X					
		prix pour les élèves filles méritantes										X						
	Incitation à l'enseignement	introduction de programmes de formation des enseignants spécifiques pour les élèves à BEP												X		X		
		matériel et fonds spécifiques alloués à l'enseignement spécialisé dans les écoles régulières															X	
	Enfants à BEP porteurs de handicap sensoriel ou psychomoteur (CAT A)	Incitation à la fréquentation	instituts spécialisés existants ou prévus	X				X				X		X	X			
intégration (classes dans les centres scolaires)			X				X							X		X		
inclusion (dans les classes ordinaires avec enseignants spécialisés)					X		X	X	X			X	X				X	
Incitation à l'enseignement		primes pour prise en charge d'enfants à BEP					X											
		programmes éducatifs adaptés à créer	X				X			X								

Qualité de l'enseignement																
Dimension	Déclinaison	BOT	BFA	CAM	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	SEN	SWA	TAN	TCD	UGA	ZAM	
Supervision	supervisions / inspectorat à renforcer	x		x	x				x	x		x		x		
Mesure des acquis des élèves	appui sur PASEC & SACMEQ			x									x		x	
	appui sur MLA												x			
	appui sur une évaluation nationale déjà existante							x	x							
	appui sur une évaluation nationale à créer	x			x					x	x			x		
Formation	niveau de formation académique minimale requis							x	x			x				
	offre de formation initiale en cours bloc	x				x	x	x	x	x		x	x		x	
	offre de formation initiale en cours d'emploi ou à distance possible				x	x		x	x			x			x	
	offre de formation continue (présentiel ou à distance)		x	x			x	x		x			x		x	
	formation de mise à niveau pour les enseignants déjà engagés et insuffisamment formés ou à former selon les réformes engagées		x		x				x		x			x	x	
	offre de formation initiale pour enseignants spécialisés	x				x	x	x	x	x						
	Salaire de base	suppression des statuts précaires / alignement des salaires			x				x	x					x	
	Primes	cotisation de retraite								x						
		système de promotion / échelle progressive des salaires								x		x	x		x	x
		primes de longévité	x						x							
		primes d'excellence	x				x		x	x						
	Complément du salaire en nature	logement de fonction		x			x			x			x		x	x
		électricité dans le logement					x									
		participation aux frais médicaux / médicaments / remplacement en cas de maladie			x					x						
participation aux frais de transport				x												
Incitation à la fréquentation	Enseignement interactif, méthodes constructivistes				x	x		x		x		x				
Equipement / fournitures																
Dimension	Déclinaison	BOT	BFA	CAM	LES	MAL	MAU	MOZ	NAM	SEN	SWA	TAN	TCD	UGA	ZAM	
Politique générale	principe de "un livre pour un élève" dans les disciplines principales					x	x		x		x	x	x	x	x	
	équipement de bibliothèque ou création d'une banque de livres		x		x	x	x				x	x		x		
	achat ou impression de livres et manuels scolaires		x	x	x				x	x			x	x	x	
	équipement des classes en matériel didactique (planches, cartes murales, livres de classe, etc.)	x	x		x	x			x	x		x		x		
	distribution de mallettes pédagogiques			x		x							x			
Incitation à la fréquentation	accès à l'eau courante salubre					x					x	x	x		x	
	construction d'équipement sanitaire		x			x	x				x	x	x		x	
	généralisation des cantines scolaires / cuisines	x				x					x				x	
	école fonctionnant aussi, à terme, comme centre d'aide et de soins											x				