

OBSERVATOIRE DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION



Rapport périodique 2018

OBSERVATOIRE DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION



Rapport périodique 2018

Table des matières

Table des matières	2
Liste des tableaux	5
Liste des graphiques	6
Rédacteur et contributeurs	9
Avant-propos	12
Introduction	14
a - Présentation générale	14
b - Méthodologie.....	16
<i>b-1. Matrice des critères d'appréciation de la qualité de l'éducation</i>	16
<i>b-2. Collecte des données et conception d'une base unique de données sources</i> ...	17
<i>b-3. Calcul des indicateurs de qualité, sortie des tableaux et graphiques de résultats</i> ..	17
CHAPITRE 1 : Situation de la qualité de l'éducation au « niveau élève »	19
Introduction	19
1 - Qualité des apprentissages	20
a - Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue/ lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire.....	20
b - Scores moyen en langue/lecture et en mathématiques.....	21
c - Disparités entre genres et entre localités sur le plan des apprentissages.....	21
d - Taux de réussite aux examens de fin de primaire et de 1er cycle du secondaire.....	23
e - Taux brut de préscolarisation.....	25
2 - Parcours scolaire des élèves	27
a - Taux de redoublement du primaire et du 1er cycle du secondaire.....	27
b - Taux d'abandons au primaire et au 1er cycle du secondaire.....	28
c - Taux de survie au primaire et au 1er cycle du secondaire	30
3 - Qualité des intrants scolaires	31
a - Ratios élèves par manuel de langue dans les écoles primaires publiques.....	32
b - Ratios élèves par manuel de mathématiques dans les écoles primaires publiques.....	32
4 - Nutrition et santé des élèves en 2014	33
Conclusion	34

CHAPITRE 2 : Situation de la qualité de l'éducation au « niveau-école » et au « niveau enseignant »35

Introduction	35
1 - Qualité au « niveau enseignant »	36
a - Enseignants du primaire.....	37
b - Enseignants du 1er cycle du secondaire.....	40
2 - Qualité au «niveau-école» : situation des infrastructures scolaires	42
a - La taille moyenne des groupes pédagogiques.....	42
b - La disponibilité d'eau potable dans le primaire et le 1er cycle du secondaire.....	43
c - L'accès à l'électricité dans le primaire et le 1er cycle du secondaire.....	44
d - L'accès aux latrines dans le 1er cycle du secondaire.....	45
Conclusion	46

CHAPITRE 3 : Qualité du financement de l'éducation47

Introduction	47
1 - Ressources publiques et financement de l'éducation	48
a - Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB	48
c - Dépenses publiques consacrées au primaire.....	50
d - Dépenses publiques consacrées au secondaire.....	51
e - Dépenses par élève et par niveau d'enseignement	52
2 - Autres sources de financement de l'éducation	54
a - L'aide publique destinée à l'éducation.....	54
b - Le financement des ménages.....	58
Conclusion	59

CHAPITRE 4 : Lien entre la fréquentation du préscolaire, la langue d'enseignement et les intrants scolaires sur la qualité de l'éducation61

Introduction	61
1 - Lien entre la fréquentation du préscolaire, la qualité des apprentissages et le parcours scolaire	62
a - Relation entre le préscolaire et la qualité des apprentissages.....	62
b - Relation entre le préscolaire et le parcours scolaire.....	63
2 - Lien entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et la qualité des apprentissages et le parcours scolaire	63
a - Relation entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et la qualité des apprentissages.....	63
b - Relation entre l'usage par l'enseignant de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et le parcours scolaire.....	64

3 – Relation entre qualité des intrants et apprentissages	65
a. Lien entre disponibilité des manuels et performances en début de scolarité	66
b. Lien entre disponibilité des manuels et performances en fin de scolarité.....	67
Conclusion	68

CHAPITRE 5 : Principales conclusions et recommandations.....69

Introduction	69
1 - Les principaux enseignements de ce premier rapport sur la qualité de l'éducation	69
a - Concernant les données de l'OQÉ	69
b - Concernant la qualité des apprentissages, les conditions et l'environnement de travail des élèves.....	71
c - Concernant la formation des enseignants et leurs conditions de travail.....	72
d - Concernant le financement de l'éducation et les facteurs extrascolaires	73
2 - Les principales recommandations pour l'amélioration de la qualité de l'éducation	74
a – Concernant les données de l'OQÉ, l'outil et la méthode d'appréciation de la qualité de l'éducation	74
c - Concernant les facteurs d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs de laCONFEMEN	76

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE 1 : Codes de classification du niveau d'éducation atteint relatifs aux niveaux 0 à 8 de la CITE

ANNEXE 2 : Fiches Pays

ANNEXE 3 : Matrice des indicateurs de qualité de l'OQÉ.....

I. Indicateurs de qualité de l'éducation mesurés au «niveau élève»	84
II. Indicateurs de qualité de l'éducation mesurés au «niveau enseignant».....	89
III. Indicateurs de qualité de l'éducation mesurés au «niveau-école».....	94
IV. Les indicateurs sur les aspects de Financement de l'éducation.....	95

Liste des tableaux

<i>Tableau 1.1 : Taux d'enfants ayant eu accès à une année d'éducation préscolaire parmi les élèves en début et en fin de scolarité en zones rurale et urbaine.....</i>	<i>26</i>
<i>Tableau 2.1 : Taille moyenne d'un groupe pédagogique</i>	<i>42</i>
<i>Tableau 3.1 : Aide totale à l'éducation (en millions de dollars US).....</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 3.2 : Aide directe à l'éducation (en millions de dollars US)</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 3.3 : Part de l'éducation dans l'APD.....</i>	<i>58</i>
<i>Tableau 4.1 : Performances entre élèves ayant fait le préscolaire et ceux n'ayant pas fait le préscolaire – début de scolarité primaire.....</i>	<i>62</i>
<i>Tableau 4.2 : Performance entre élèves ayant fait le préscolaire et élèves n'ayant pas fait le préscolaire – fin de scolarité primaire.....</i>	<i>62</i>
<i>Tableau 4.3 : Proportion de redoublants selon que l'élève ait fait le préscolaire ou pas.....</i>	<i>63</i>
<i>Tableau 4.4 : Langue parlée à la maison et Score moyen des élèves en début et en fin de scolarité.....</i>	<i>64</i>
<i>Tableau 4.5 : Utilisation par l'enseignant de la langue maternelle parlée par la majorité des élèves pour se faire comprendre pendant les cours et score moyen des élèves en début et en fin de scolarité.....</i>	<i>64</i>
<i>Tableau 4.6 : Performances et écarts en langue suivant le nombre de manuels de langue disponibles dans la classe en début de scolarité.....</i>	<i>66</i>
<i>Tableau 4.7 : Performances et écarts en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en début de scolarité</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 4.8 : Performances et écarts en langue suivant le nombre de manuels de langue disponibles dans la classe en fin de scolarité.....</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 4.9 : Performances et écarts en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en fin de scolarité.....</i>	<i>67</i>

Liste des graphiques

<i>Graphique 1.1 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en début et en fin de scolarité</i>	21
<i>Graphique 1.2 : Score moyen des élèves en début et en fin de scolarité</i>	21
<i>Graphique 1.3 : Disparité genre en matière de performance</i>	22
<i>Graphique 1.4 : Localité de l'école et performances scolaires au primaire</i>	23
<i>Graphique 1.5 : Taux de réussite à l'examen de fin du cycle primaire</i>	24
<i>Graphique 1.6 : Taux de réussite à l'examen de fin de 1er cycle du secondaire</i>	25
<i>Graphique 1.7 : Taux brut de scolarisation au préprimaire, les deux sexes (%)</i>	26
<i>Graphique 1.8 : Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire, toutes les années d'études, les deux sexes (%)</i>	27
<i>Graphique 1.9 : Pourcentage des redoublants dans le 1er cycle secondaire</i>	28
<i>Graphique 1.10 : Taux d'abandon cumulative à la dernière année d'études de l'enseignement primaire, les deux sexes (%)</i>	29
<i>Graphique 1.11 : Taux d'abandons au 1er cycle du secondaire</i>	30
<i>Graphique 1.12 : Taux de survie à la dernière année d'études de l'enseignement primaire, les deux sexes (%)</i>	30
<i>Graphique 1.13: Taux de survie à la dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général, les deux sexes (%)</i>	31
<i>Graphique 1.14 : Nombre moyen d'élèves par manuel de lecture dans les écoles primaires (nombre)</i>	32
<i>Graphique 1.15 : Nombre moyen d'élèves par manuel de mathématiques dans les écoles primaires (nombre)</i>	32
<i>Graphique 1.16 : Proportion des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'une visite médicale, d'un déparasitage ou d'un complément nutritionnel au cours de l'année</i>	33
<i>Graphique 2.1 : Pourcentage d'enseignants qualifiés de l'enseignement primaire en 2015</i>	37
<i>Graphique 2.2 : Niveau académique des enseignants du primaire</i>	38
<i>Graphique 2.3 : Répartition des élèves selon la durée de formation initiale de l'enseignant</i>	39
<i>Graphique 2.4 : Répartition des élèves selon la formation continue des enseignants</i>	39
<i>Graphique 2.5 : Ratio élèves/enseignant du primaire</i>	40
<i>Graphique 2.6 : Ratio élèves/enseignants du 1er cycle du secondaire</i>	41
<i>Graphique 2.7 : Taille moyenne d'un groupe pédagogique</i>	42
<i>Graphique 2.8 : Proportion des écoles disposant d'eau potable – primaire</i>	43
<i>Graphique 2.9 : Proportion des écoles disposant d'eau potable – 1er cycle du secondaire</i>	44

<i>Graphique 2.10 : Proportion des écoles disposant d'électricité – primaire.....</i>	<i>44</i>
<i>Graphique 2.11 : Proportion des écoles disposant d'électricité – 1er cycle du secondaire.....</i>	<i>45</i>
<i>Graphique 2.12 : Proportion des écoles disposant de latrines – 1er cycle du secondaire.....</i>	<i>45</i>
<i>Graphique 3.1 : Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (%).....</i>	<i>49</i>
<i>Graphique 3.2 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation préscolaire en % du PIB (%).....</i>	<i>50</i>
<i>Graphique 3.3 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire en % du PIB (%).....</i>	<i>51</i>
<i>Graphique 3.4 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation secondaire en pourcentage du PIB (%).....</i>	<i>51</i>
<i>Graphique 3.5 : Dépenses publiques par élève du primaire en pourcentage du PIB par habitant (%).....</i>	<i>52</i>
<i>Graphique 3.6 : Dépenses publiques par élève du secondaire en pourcentage du PIB par habitant (%).....</i>	<i>53</i>
<i>Graphique 3.7 : Décaissements de l'aide consacrée à l'éducation, par niveau d'études, 2002-2015.....</i>	<i>55</i>
<i>Graphique 3.8 : Part de l'éducation, de la santé et population et des transports dans l'aide totale de 2002 à 2015 (%).....</i>	<i>56</i>
<i>Graphique 3.9 : Comparaison des dépenses unitaires par élève supportées par l'État et les ménages en pourcentage du PIB.....</i>	<i>59</i>
<i>Graphique 4.1 : Langue parlée à la maison et proportion de redoublement des élèves en fin de scolarité.....</i>	<i>65</i>
<i>Graphique 4.2 : Fréquence d'utilisation de la langue maternelle à l'école et proportion de redoublement des élèves en fin de scolarité.....</i>	<i>65</i>

Liste des sigles et acronymes

CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DRO	Document de Réflexion et d'Orientation
EPT	Éducation Pour Tous
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD	Objectifs du Développement Durable
OQÉ	Observatoire de la Qualité de l'Éducation
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
RDC	République Démocratique du Congo
SABER	System Approach for Better Education Results
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
WDI	World Development Indicators
PISA	Program for International Student Assessment
PNB	Produit National Brut
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Rédacteur et contributeurs

Rédacteurs

- **Dr François-Seck FALL**, Maître de Conférences en économie à Toulouse 2-Jean Jaurès, Directeur adjoint du département économie-gestion de Université Toulouse Jean Jaurès, chercheur au LEREPS (Laboratoire d'Étude et de Recherche sur l'Économie, les Politiques et les Systèmes Sociaux), Sciences PO, Université de Toulouse 1.
- **Dr Harouna WASSONGMA**, Statisticien économiste, spécialiste en conception et analyse de données d'enquêtes, consultant en économie de l'éducation.

Contributeurs/Équipe technique OQÉ (CONFEMEN)

- **Ousmane BIRBA**, Conseiller Technique
- **Ndiaga Mahip DIOP**, Responsable informatique
- **Guy-Roger KABA**, Conseiller en Politiques éducatives
- **Ludovic LEVASSEUR**, Conseiller en Politiques éducatives

Ce rapport périodique a été produit sous la supervision de monsieur Jacques Boureima KI, Secrétaire général de la CONFEMEN avec le soutien du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN. Il a également bénéficié de l'implication des équipes OQÉ des pays pilotes ayant renseigné la fiche de collecte.

Cameroun :

- **Mme Madeleine Mamat DAÏFERLE**, Inspectrice pédagogique, chargée de l'Enseignement maternel, Correspondante nationale
- **M. Claude TCHONANG**, Chef de cellule de la planification

Côte d'Ivoire :

- **M. Konan Noël KOUASSI**, Inspecteur général de l'Éducation nationale
- **M. Mamadou FOFANA**, Directeur des stratégies de la planification et des statistiques (DSPS)
- **M. Kouadio François KOFFI**, Sous-Directeur des Statistiques

Liban :

- **Mme Maha HUSSEINI**, Chargée de programme et des affaires francophones DGEOPS
- **Mme May NEHME**, Chargée du suivi des projets de la Francophonie
- **M. El Masri ISSAM**, Chef de l'Unité de statistique CDRP

Madagascar :

- **M. Rolland Juste RABESON**, Secrétaire général
- **M. Théophile RABENANDRASNONA**, Directeur de la Planification de l'Éducation
- **M. Olivier Théodule RAZAFINDRANOVONA**, Directeur de l'Unité d'Évaluation des Acquis Scolaires
- **M. Ernest RANDRIAMANAMPISOA**, Chef de service de la statistique

Mali :

- **M. Augustin POUDIOUGO**, Conseiller technique, Ministère de l'Éducation Nationale.
- **M. Ismaïla BERTHE**, Ancien Directeur de la cellule de planification et de la statistique
- **M. Diakalia KONE**, Directeur Cellule de Planification et de Statistique

Maurice :

- **M. Ram Prakash RAMLUGUN**, Chef de cabinet, ministère chargé de l'Éducation nationale.
- **M. Locknathsing DWARKAN**, Directeur du Département Assurance Qualité de l'Éducation

République Démocratique du Congo :

- **M. Lufunisabo BUNDOKI**, Ancien Secrétaire général, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel
- **M. Jean Marie MANGOBE**, Secrétaire général, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel
- **M. François KUBINDIKILA**, Directeur DIGE
- **M. Mathieu KEMBE NYAMUNYANGO**, Chef de division, Responsable informatique de la cellule des statistiques

Sénégal :

- **M. Djibril Ndiaye DIOUF**, Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
- **M. El Hadji Malick DIA**, Chef de la division suivi/évaluation
- **M. Malick SANOKHO**, Chef de la division des statistiques

Remerciements à madame Anne-Marie Lacasse, conseillère en politiques éducatives à la CONFEMEN, pour sa contribution à l'extraction des données de l'ISU qui ont servi à l'élaboration de ce rapport.

Avant-propos

Faisant suite à l'Éducation pour tous (EPT) dont l'accent était mis sur l'accès à l'éducation, la communauté internationale vise à travers le Cadre d'action Éducation 2030 une éducation inclusive et de qualité pour tous. Cette orientation se retrouve dans l'objectif 4 des ODD (Objectifs de Développement Durable) notamment sa cible 4.1.

En tant qu'organisme de référence en matière d'éducation dans l'espace francophone, la CONFEMEN s'est très tôt intéressée à l'accompagnement des pays membres dans l'amélioration de la qualité de leur système éducatif. Elle a ainsi organisé en 2008 à Bujumbura une réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Sur la même lancée, les DRO (Documents de Réflexion et d'Orientation) des 54^e (Dakar, 2010), 56^e (Abidjan, 2014) et 57^e (Libreville, 2016) sessions ministérielles de la CONFEMEN ont porté sur cette problématique. Toutes ces réflexions ont fini par déboucher sur la mise en place en 2016 d'un programme complémentaire au PASEC : l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQÉ).

L'objectif assigné à l'OQÉ est d'appuyer l'élaboration des politiques éducatives et l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs par la mise en place d'un dispositif agissant en interaction avec le PASEC pour suivre et analyser les paramètres déterminants de la qualité de l'éducation. L'OQÉ ambitionne donc d'être un :

- organe de veille et d'alerte ;
- cadre d'analyse et de réflexion sur les indicateurs déterminant la qualité de l'éducation ;
- instrument de mesure, d'aide à la régulation et de suivi de la qualité dans les systèmes éducatifs des pays francophones ;
- cadre de référence des normes pour la qualité de l'éducation ;
- outil de suivi et d'appréciation des déterminants pour un pilotage efficace de la qualité de l'éducation.

Pour cela, l'OQÉ se structure en quatre axes : 1) administration et pilotage, 2) collecte, traitement et analyse des données, 3) élaboration et diffusion d'un rapport périodique sur l'état de la qualité des systèmes éducatifs 4) renforcement des capacités des pays. Par ailleurs, l'OQÉ se base sur sept déterminants de la qualité :

- 1) L'efficacité interne;
- 2) Les enseignants : recrutement, formation, motivation, affectation;

- 3) L'environnement scolaire;
- 4) L'équité;
- 5) La gouvernance : système, écoles et établissements, décentralisation, dialogue social;
- 6) Le financement;
- 7) L'efficacité externe.

Ces déterminants ont servi de fil conducteur à l'élaboration d'une matrice d'indicateurs en adéquation avec les cibles du cadre d'action Éducation 2030. Cette matrice comporte sept groupes d'indicateurs :

- 1) Élèves : Résultats des apprentissages/Parcours scolaire/Qualité des intrants/Nutrition et santé/Environnement de travail;
- 2) Enseignants : Formation/Suivi des activités/Qualité des intrants/Environnement de travail/Satisfaction professionnelle;
- 3) Écoles : Infrastructure / état des locaux;
- 4) Financement : Interne/Externe;
- 5) Gestion / gouvernance des systèmes éducatifs;
- 6) Marché du travail : Taux d'emploi des sortants;
- 7) Citoyenneté mondiale et équité.

Au cours de la session ministérielle de Libreville en 2016, il a été décidé que la mise en œuvre de l'OQÉ se ferait à travers une phase pilote concernant huit pays choisis selon les aires géographiques de la CONFEMEN :

- Afrique de l'Ouest : Sénégal, Côte d'Ivoire et Mali ;
- Afrique de l'Est et Océan indien : Île Maurice et Madagascar ;
- Afrique centrale : Cameroun et RD Congo ;
- Moyen-Orient : Liban.

Ce premier rapport périodique est la résultante du travail réalisé dans le cadre de cette phase pilote. Il permet de dresser une cartographie dynamique de l'évolution de la qualité de l'éducation dans les huit pays pilotes en se basant sur les données du PASEC2014, de l'ISU (Institut Statistique de l'UNESCO), de la Banque mondiale et de la fiche de collecte élaborée à partir de la matrice des indicateurs de l'OQÉ. Le rapport débouche sur des recommandations visant d'une part à améliorer la collecte des données dans les pays pilotes, et d'autre part à lancer des alertes relativement à certains indicateurs de la qualité de l'éducation. Ce rapport qui n'a évidemment aucune prétention à l'exhaustivité et qui reste à parfaire pourrait servir de base pour approfondir la réflexion pour l'élargissement de l'OQÉ à d'autres pays membres de la CONFEMEN.

Jacques Boureima KI
Secrétaire général de la CONFEMEN

Introduction

« La mise en place d'un suivi et d'un examen basés sur des politiques, systèmes et outils bien conçus de suivi, de communication de l'information et d'évaluation est essentielle à la réalisation d'ODD 4 - Éducation 2030 » (Déclaration d'Incheon, 2015)

a - Présentation générale

La qualité de l'éducation est l'une des dimensions structurantes des objectifs de développement durable (ODD). Consciente du rôle crucial de l'éducation comme vecteur essentiel du développement socioéconomique et de la réalisation des autres objectifs de développement durable, la communauté internationale à travers la déclaration d'Incheon a exprimé fortement son engagement en faveur d'une éducation de qualité.

La qualité est aujourd'hui le point central des objectifs de l'éducation pour tous (EPT). Comme le souligne le rapport 2015 de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) « *Tous les objectifs de l'EPT ont en commun la quête d'une éducation de qualité...* ». Si des actions plus concrètes sur la qualité se sont posées dans l'agenda post-2015, il convient de noter que la qualité de l'éducation apparaît depuis fort longtemps comme une préoccupation importante de la communauté internationale. Déjà en 1990, la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) et le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux engageaient les pays à améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs (Unesco, 2015, p.189). En 2000, le Cadre d'action de Dakar, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, déclarait que l'accès à une éducation de qualité était un droit de chaque enfant (Ibid.). À travers ses objectifs 2 et 6, le Cadre d'action de Dakar engageait la communauté internationale sur le chantier de la qualité. L'objectif 2 souligne la nécessité d'assurer un enseignement primaire « *de qualité* » et l'objectif 6 celle d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects « *de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante* ». Mais jusqu'à récemment, l'accent a été surtout mis sur l'accès universel. Aujourd'hui, de nombreux pays, y compris ceux en développement, ont réalisé des progrès majeurs en termes d'accès à l'éducation. Toutefois, la qualité n'a pas suivi et constitue une préoccupation majeure dans beaucoup de pays, notamment ceux à faible revenu, dont les pays de la CONFEMEN.

Malgré les améliorations notées ces dernières années, l'abandon scolaire demeure très préoccupant. Il est relevé dans le Rapport de suivi de l'EPT de 2015 (UNESCO, 2015) que dans 32 pays, notamment en Afrique subsaharienne, plus de 20% des enfants scolarisés dans le primaire abandonnent avant d'atteindre la dernière année. Le rapport de suivi de l'EPT 2013 (UNESCO, 2013) souligne que sur environ 650 millions d'enfants en âge de scolarisation primaire, plus de 250 millions n'atteignent pas le niveau 4, et quand ils y parviennent, ils restent en deçà des normes minimales d'apprentissage. Le taux brut de scolarisation dans le primaire et le secondaire a augmenté dans nombre de pays, alors que la qualité des infrastructures d'apprentissage n'a pas systématiquement suivi. Pour le tiers des pays dont les données sont analysées par le Rapport de suivi de l'EPT 2015 (Unesco, 2015), moins de 75 % des enseignants du primaire ont reçu une formation répondant aux normes nationales. Dans des pays comme Le Mali, le taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire a progressé d'au moins 25 points de pourcentage. En Afrique subsaharienne les inégalités restent très marquées entre filles et garçons en termes d'accès à l'apprentissage tant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire. Par exemple, en Guinée et au Niger, en 2012, plus de 70 % des filles les plus pauvres n'avaient jamais été scolarisées dans le primaire, contre moins de 20 % des garçons les plus riches (Unesco, 2015). Les inégalités sont aussi marquantes entre zones rurales et zones urbaines. Dans nombre de pays en développement, la majorité de la population vit en zone rurale, alors que les ressources affectées au secteur de l'éducation bénéficient plus largement aux zones urbaines. Par ailleurs, d'un point de vue du financement, l'éducation occupe encore une part très faible des budgets et du PIB des pays en développement, malgré une amélioration notée depuis le Cadre d'action de Dakar. Pourtant de nombreuses études semblent montrer que les acquis cognitifs (tels que mesurés par les tests standardisés) augmentent avec l'élévation des dépenses scolaires, l'amélioration de la formation des enseignants et des installations scolaires (UNESCO, 2005, p.22). Sur les 150 pays ayant fourni des données dans le Rapport de suivi de l'éducation 2013/14, seuls 41 pays avaient consacré 6% de leur PNB à l'éducation. Aussi, l'aide publique au développement qui était dans une dynamique de hausse a baissé depuis 2010, et les bailleurs semblent s'orienter vers d'autres secteurs.

La qualité de l'éducation est donc un défi énorme à relever. L'ampleur des défis pour une éducation de qualité a également renforcé la détermination de la communauté internationale à agir. Cet engagement est explicitement mentionné dans l'ODD4 et les cibles 4.1 à 4.3 et se manifeste implicitement dans les autres cibles. Relever les défis de l'environnement, de la sécurité, du développement social et inclusif et de la paix ne peut se faire sans le développement d'une éducation de qualité pour tous. C'est pourquoi le

suivi de la qualité de l'éducation est extrêmement important pour l'atteinte de l'ODD4. Ce suivi nécessite une collecte systématique de données sur la qualité de l'éducation. C'est d'ailleurs l'une des déclarations clés du Forum mondial sur l'éducation 2015 qui préconise l'instauration d'une coopération et d'une coordination aux niveaux régional et mondial pour le renforcement des capacités des pays en matière de collecte, d'analyse et de communication des données.

En réponse à cet engagement de la communauté internationale en faveur de l'ODD4, la CONFEMEN a entrepris une réflexion sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation, dans le but d'accompagner les États et gouvernements membres à mettre en œuvre des politiques éducatives pertinentes et à relever le défi majeur de la qualité. Cet engagement de la CONFEMEN, manifeste à travers les grandes rencontres organisées sur cette question (Abidjan 2014, Libreville 2015 et avant, Bujumbura 2008, Dakar 2009, Brazzaville 2010, etc.), s'est concrétisé par la mise en place d'un observatoire de la qualité de l'éducation (OQÉ). Celui-ci a pour mission d'analyser et de suivre les déterminants de la qualité de l'éducation dans les pays francophones membres de la CONFEMEN. En complément des analyses usuelles du PASEC, l'OQÉ est destiné à être un outil de veille, d'alerte et de pilotage de la qualité de l'éducation pour les États membres.

Le projet pilote qui concerne huit pays de la CONFEMEN (Cameroun, Côte d'Ivoire, Liban, Madagascar, Mali, Maurice, RD Congo et Sénégal) est en cours de réalisation depuis son adoption en avril 2016 lors de la 57^e session ministérielle de la CONFEMEN qui s'est tenue à Libreville (Gabon). L'Observatoire a posé le cadre d'analyse et d'appréciation de la qualité de l'éducation sous la forme d'une matrice en mettant le focus sur les caractéristiques souhaitables des apprentissages, des processus, de l'environnement et des systèmes.

Le présent rapport périodique a pour objectifs de :

- dresser un panorama de la qualité de l'éducation des huit pays de la CONFEMEN qui ont participé à la phase pilote de l'OQÉ ;
- identifier les menaces qui compromettent la qualité de l'éducation dans ces huit pays ;
- identifier les domaines essentiels d'amélioration de la qualité de l'éducation et les progrès réalisés ces dernières années dans ces huit pays.

Les niveaux d'enseignement visés par ce rapport périodique concernent le préscolaire, le primaire et le 1er cycle du secondaire. Ces niveaux se basent sur la catégorisation CITE (Unesco & Institut de statistique de l'UNESCO, 2013) afin de permettre des comparaisons internationales. Ainsi, le préscolaire correspond au niveau CITE 0, le primaire au niveau CITE 1 et le 1er cycle du secondaire au niveau CITE 2.

b - Méthodologie

b-1. Matrice des critères d'appréciation de la qualité de l'éducation

L'objectif de l'OQÉ est de définir un cadre de suivi de la qualité de l'éducation des membres de la CONFEMEN. À cet effet, l'approche méthodologique a consisté à définir, dans un premier temps, des critères à partir desquels la qualité de l'éducation est appréciée. Le choix de ces critères s'est basé sur les différents Rapports de suivi de l'EPT. Un facteur important dans cette étape a été la mise en adéquation des critères choisis avec l'ODD4 du cadre d'action Éducation 2030. Chacun des critères est opérationnalisé à son tour par un indicateur permettant de l'apprécier. Ces indicateurs ont été choisis pour leur capacité à refléter les critères, mais aussi pour leur pertinence, leur robustesse, leur facilité de compréhension et d'application. Dans la mesure du possible, nous puisons les indicateurs parmi ceux utilisés par la CONFEMEN et ses pays membres ou par les institutions internationales en charge de l'éducation comme l'UNESCO. Cette étape a permis de construire une matrice de critères d'évaluation de la qualité de l'éducation, les indicateurs de leur mesure ainsi que les sources de données. Cette matrice comporte 67 indicateurs de mesure de la qualité de l'éducation, dont 21 mesurés au «niveau élève», 18 mesurés au «niveau enseignant» et 10 au «niveau-école» ; les autres indicateurs étant relatifs au financement, à la gestion et à l'efficacité externe de l'éducation.

b-2. Collecte des données et conception d'une base unique de données sources

Pour le calcul des indicateurs de la qualité de l'éducation, nous avons utilisé plusieurs sources de données, et avons retenu au départ la période 2010 à 2017 pour la collecte. Une fiche de collecte a été conçue par l'OQÉ et envoyée aux pays concernés pour le remplissage des informations officielles nécessaires aux calculs de certains indicateurs de la matrice. En plus des fiches pays, nous avons mobilisé les enquêtes spécifiques du

1. Classification internationale type de l'éducation.

2. Ces différents critères sont mis en évidence dans le préambule de cette déclaration.

3. Le seuil « suffisant » de compétences en langue en début de scolarité primaire correspond à un score minimum de 540,0 et au niveau 3 de l'échelle de compétences PASEC2014 (PASEC, 2015, p.34).

PASEC et particulièrement la base internationale PASEC2014 qui a connu la participation de trois des huit pays concernés par ce présent rapport. Les bases de données en ligne de l'ISU et de la WDI ont été aussi largement exploitées pour l'extraction d'informations utiles aux calculs de nos indicateurs. Enfin, nous avons exploité des rapports nationaux de certains pays et les rapports sur la qualité de l'éducation de l'UNESCO pour extraire des informations primaires. Toutes ces informations ont été consolidées sous une base de données unique apprêtée pour le calcul des indicateurs. Le logiciel Stata a été utilisé pour la consolidation et l'élaboration d'un programme dofile, permettant d'assurer une transparence dans la méthodologie et de faciliter la reproductibilité des résultats pour les futurs rapports périodiques de l'OQÉ.

b-3. Calcul des indicateurs de qualité, sortie des tableaux et graphiques de résultats

Une fois la base constituée, nous avons élaboré un programme toujours avec le logiciel Stata pour le calcul des indicateurs de qualité conformément aux formules de mesure définies dans la matrice des indicateurs de l'OQÉ (voir annexe). Cela nous a permis d'élaborer une autre base panel des indicateurs de la qualité de l'éducation des huit pays couverts par cette édition de l'OQÉ sur la période 2010 à 2017. Il s'agit d'un panel non cylindré, compte tenu des données manquantes. À partir de cette dernière base, nous avons produit les tableaux et graphiques de résultats qui ont servi à l'analyse. À noter que l'analyse des résultats s'est généralement arrêtée à 2015, compte tenu de l'absence de données au-delà.

4. Ces différents critères sont mis en évidence dans le préambule de cette déclaration.

CHAPITRE 1 : Situation de la qualité de l'éducation au « niveau élève »

« Il est possible d'élargir l'accès tout en améliorant l'équité, l'enseignement et l'apprentissage » (UNESCO, 2015, p.188)



Introduction

La finalité de tout système éducatif est de développer les compétences des élèves. Ces compétences sont le résultat d'un apprentissage de qualité, d'un parcours d'étude approprié, mais aussi de conditions d'études idoines et d'un environnement de travail propice. Le premier niveau d'estimation de la qualité de l'éducation est le « *niveau élève* ». Un système éducatif de qualité est un système dans lequel les élèves disposent d'un niveau suffisant de compétences en langue et en calcul, et qui se caractérise par un taux important de réussite aux examens. Lorsque les taux de redoublement et les abandons sont significatifs dans un pays, c'est le signal d'une inefficacité du système éducatif qui peut entraîner un coût financier et éducatif important pour ce pays (UNESCO, 2015). Un système éducatif de qualité repose sur des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves qui se matérialisent par exemple par une disponibilité de manuels d'apprentissage en qualité et en nombre suffisant. Il repose également sur de bonnes conditions de santé, de nutrition et de sécurité pour les

élèves. La qualité est aussi liée à l'équité (UNESCO, 2005) : un système éducatif de qualité est un système qui répond aux exigences de performances et de conditions de travail de façon équitable entre localités, sexes et groupes socioculturels. Un système éducatif qui répond à ces exigences dispose ainsi des conditions lui permettant de garantir aux élèves une éducation de qualité, les prédisposant à la vie active et à la vie en société.

Le présent chapitre analyse les tendances de la qualité de l'éducation pour les huit pays de la phase pilote de l'OQÉ sur la période 2010-2015. La qualité de l'éducation sera appréhendée exclusivement au « *niveau élève* ». L'analyse portera essentiellement sur : 1) la qualité des apprentissages, 2) le parcours des élèves, 3) la qualité des intrants scolaires, 4) la nutrition et la santé des élèves.

1 - Qualité des apprentissages

La qualité des apprentissages est appréhendée à travers les indicateurs suivants : a) le pourcentage d'élèves de début et de fin de scolarité primaire ayant atteint le niveau « *suffisant* » de compétences en langue et en mathématiques, b) le score moyen en langue et en mathématiques au début et en fin de scolarité primaire, c) les disparités entre genre et entre zones rurales et urbaines sur les apprentissages, d) le taux de réussite à l'examen de fin de scolarité primaire et de 1^{er} cycle du secondaire, e) le taux de préscolarisation. Les données prises en compte pour les indicateurs a), b) et c) sont issues de l'évaluation PASEC2014 et ne concernent donc que les trois pays pilotes y ayant participé : Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal. Celles des indicateurs d) et e) proviennent respectivement de la fiche de collecte de l'OQÉ et de l'ISU, elles concernent par conséquent l'ensemble des huit pays même si certaines données sont manquantes.

a – Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil « *suffisant* » de compétences en langue/lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire

Le graphique 1 indique qu'en début de scolarité primaire, les pourcentages d'élèves ayant atteint le seuil « *suffisant*⁵ » de compétence en langue⁶ sont de 29,7% pour le Cameroun, de 17,3% pour la Côte d'Ivoire et de 28,9% pour le Sénégal. En mathématiques⁷, les pourcentages d'élèves ayant atteint le seuil « *suffisant* »⁸ sont de 55,3% pour le Cameroun, de 33,8% pour la Côte d'Ivoire et de 62,3% pour le Sénégal. En fin de scolarité primaire, les pourcentages d'élèves ayant atteint le seuil « *suffisant* »⁹ de compétence en lecture¹⁰ sont de 48,8% pour le Cameroun, de 48,0% pour la Côte d'Ivoire et de 61,1% pour le Sénégal. En mathématiques¹¹, les pourcentages d'élèves ayant atteint le seuil « *suffisant* »¹² de compétences sont de 35,5% pour le Cameroun, de 26,8% pour la Côte d'Ivoire et de 58,8% pour le Sénégal.

5. Le seuil « *suffisant* » de compétences en langue en début de scolarité primaire correspond à un score minimum de 540,0 et au niveau 3 de l'échelle de compétences PASEC2014 (PASEC, 2015, p.34).

6. Le test de langue du début de scolarité primaire de l'évaluation PASEC2014 concerne la langue d'enseignement. Trois domaines sont évalués : 1) la compréhension de l'oral, 2) la familiarisation avec l'écrit et la lecture décodage, 3) la compréhension de l'écrit.

7. Le test de mathématiques de début de scolarité primaire de l'évaluation PASEC2014 mesure les compétences des élèves dans deux domaines : 1) l'arithmétique, 2) la géométrie, l'espace et la mesure.

8. Le seuil « *suffisant* » de compétences en mathématiques en début de scolarité primaire correspond à un score minimum de 489,0 et au niveau 2 de l'échelle de compétences PASEC2014 (PASEC, 2015, p.34).

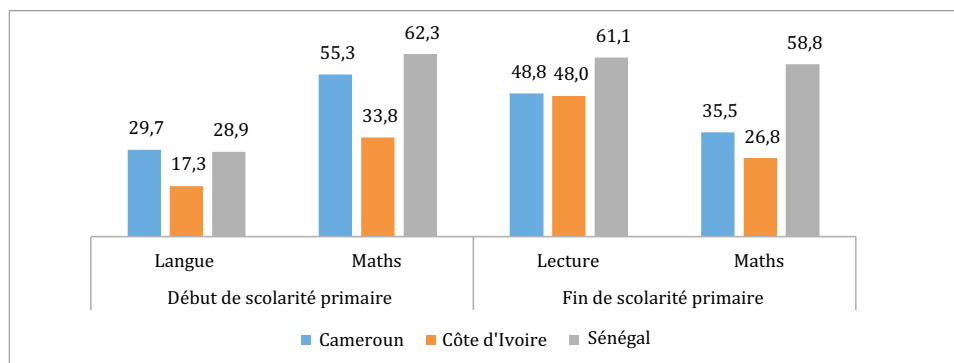
9. Le seuil « *suffisant* » de compétences en lecture en fin de scolarité primaire correspond à un score minimum de 518,4 et au niveau 3 de l'échelle de compétences PASEC2014 (PASEC, 2015, p.47).

10. Le test de lecture de l'évaluation PASEC2014 de la fin de scolarité primaire concerne la lecture de textes informatifs, de documents et de textes littéraires concernant deux domaines : 1) le décodage de mots et de phrases isolés, 2) la compréhension de l'écrit (PASEC, 2015).

11. Le test de mathématiques de fin de scolarité primaire mesure les compétences des élèves dans trois domaines : 1) l'arithmétique, 2) la mesure, 3) la géométrie et l'espace (PASEC, 2015).

12. Le seuil « *suffisant* » de compétences en mathématiques en fin de scolarité primaire correspond à un score minimum de 521,5 et au niveau 2 de l'échelle de compétences PASEC2014 (PASEC, 2015, p.49).

Graphique 1.1 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en début et en fin de scolarité

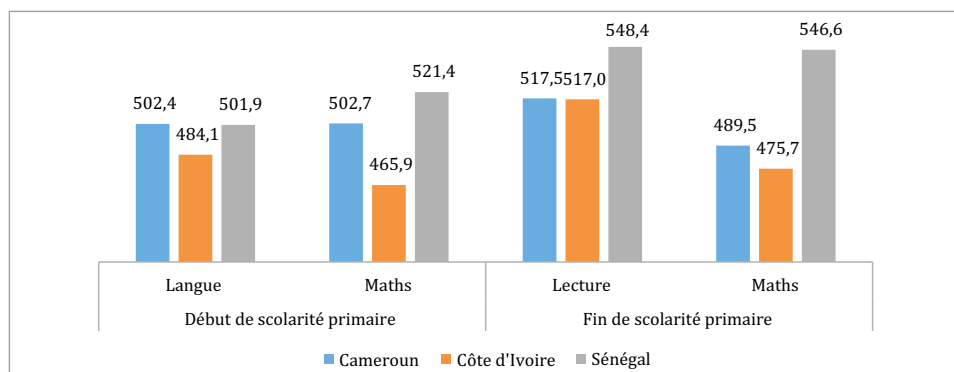


Réalisé à partir de la base de données PASEC2014 (PASEC, 2015)

b - Scores moyen en langue/lecture et en mathématiques

Le graphique 1.2 montre qu'en début de scolarité primaire, aucun pays n'a atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue qui correspond à un score moyen de 540,0. Deux pays affichent un score moyen en mathématiques légèrement supérieur au seuil « suffisant » de compétences correspondant à un score de 489,0. En fin de scolarité primaire, aucun des trois pays n'a atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture correspondant à un score moyen de 518,4. En mathématiques, un seul pays dépasse légèrement le seuil « suffisant » de compétence correspondant à un score moyen de 521,5.

Graphique 1.2 : Score moyen des élèves en début et en fin de scolarité

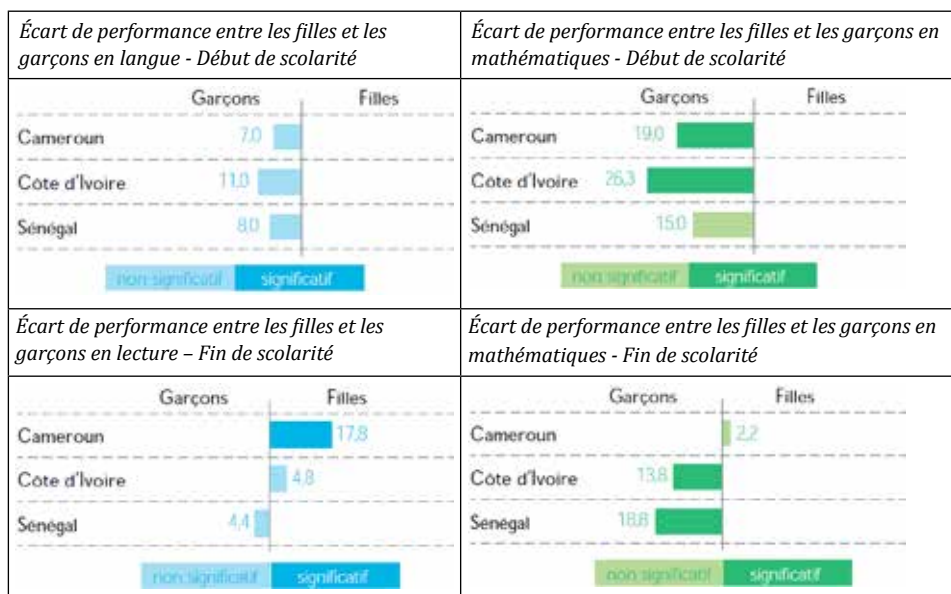


Réalisé à partir de la base des données PASEC2014 (PASEC, 2015)

c - Disparités entre genres et entre localités sur le plan des apprentissages

L'observation des graphiques 1.3 et 1.4 montre qu'il existe des disparités de performances scolaires entre filles et garçons et entre zones rurales et zones urbaines. On note des disparités significatives entre filles et garçons en termes de performance. Ainsi, le graphique 1.3, nous montre que les performances de l'élève en langue/lecture et en mathématiques sont plus importantes chez les garçons que chez les filles tant en début qu'en fin de scolarité. Ces données montrent que les écarts de performance entre filles et garçons en début de scolarité sont en général plus importants en mathématiques qu'en langue. Ces écarts en début de scolarité sont plus accentués en Côte d'Ivoire et au Cameroun qu'au Sénégal. L'écart entre filles et garçons le plus important en début de scolarité concerne les compétences en mathématiques pour la Côte d'Ivoire. L'écart le plus réduit en début de scolarité est constaté pour le Sénégal et concerne les performances en langue. Les écarts de performance sont plus importants en mathématiques pour le Sénégal et la Côte d'Ivoire, alors qu'ils sont plus importants en langue au Cameroun. Par rapport au début de la scolarité, on constate que les écarts de performance se sont significativement réduits en fin de scolarité entre filles et garçons.

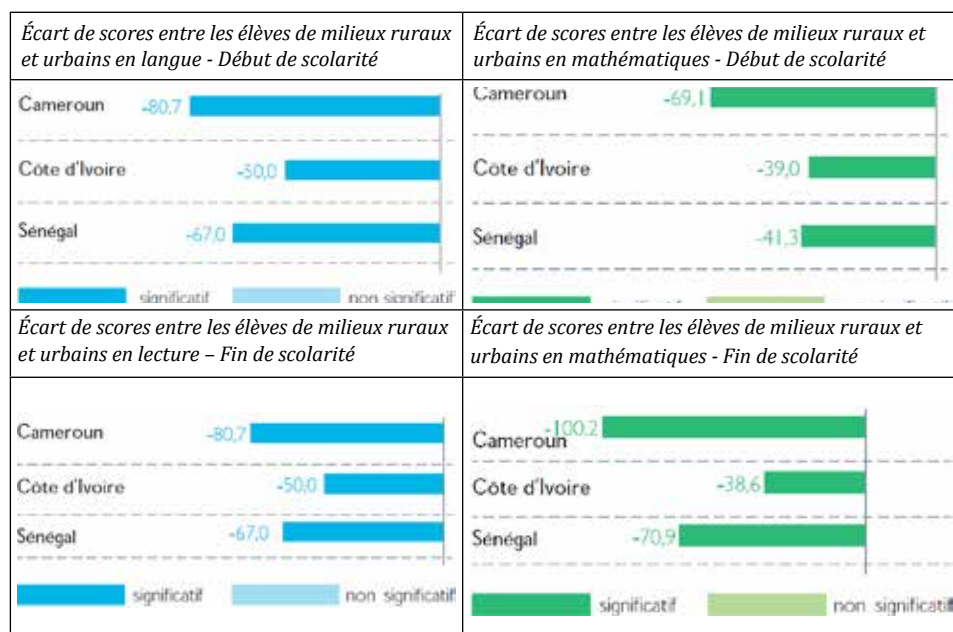
Graphique 1.3 : Disparité genre en matière de performance



Réalisé à partir de la base de données PASEC2014 (PASEC, 2015)

On note également des disparités entre localités, comme le montre le graphique 1.4. Ces disparités semblent significatives entre zones urbaines et rurales pour ce qui est des performances en langue/lecture et en mathématiques, tant en début qu'en fin de scolarité. Les écarts de performance entre zones rurales et zones urbaines en début de scolarité sont très importants, notamment au Cameroun et au Sénégal. En début de scolarité, les écarts entre localités semblent plus importants en langue qu'en mathématiques. Les écarts de performance en langue sont plus prononcés au Cameroun et au Sénégal qu'en Côte d'Ivoire. Les écarts entre localités en fin de scolarité augmentent tant en lecture qu'en mathématiques dans deux pays sur trois. Ces écarts sont plus marqués au Cameroun. On constate que les écarts entre localités se maintiennent en fin de scolarité.

Graphique 1.4 : Localité de l'école et performances scolaires au primaire

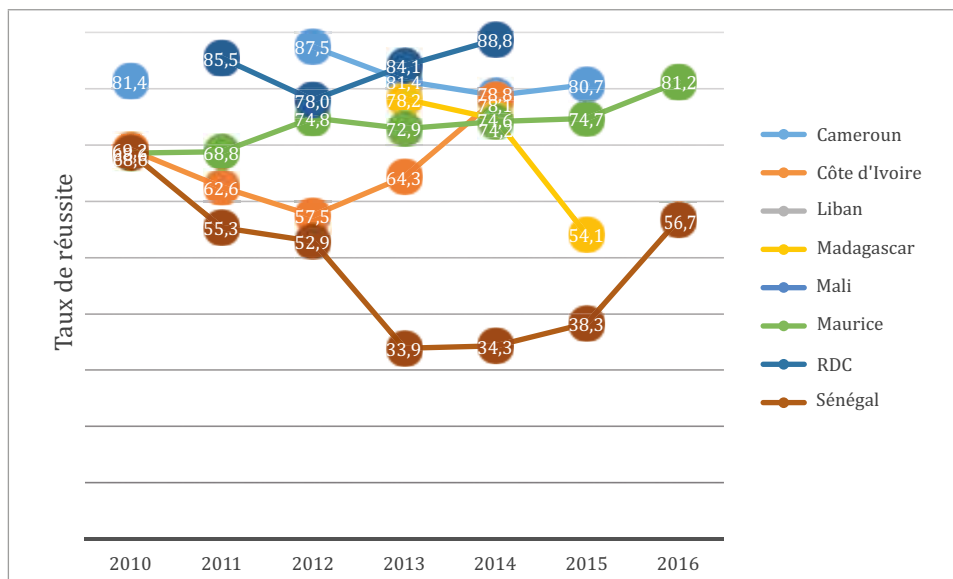


Réalisé à partir de la base de données PASEC2014 (PASEC, 2015)

d - Taux de réussite aux examens de fin de primaire et de 1^{er} cycle du secondaire

Concernant le taux de réussite à l'examen de fin de primaire, on observe une situation contrastée. Il y a d'une part les pays dont le taux de réussite suit une tendance haussière : le Cameroun qui a maintenu des taux au-dessus de 80% de 2012 à 2015 avec une légère baisse à 78,8% en 2014, la Côte d'Ivoire dont les taux ont augmenté de 2010 (69,2%) à 2014 (78,1%) malgré une baisse à 57,5% en 2012 et l'Île Maurice où les taux ont progressé de 2010 (68,6%) à 2016 (81,2%). Concernant la République Démocratique du Congo, le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire a baissé de 85,5% à 78% entre 2011 et 2012 et a augmenté régulièrement de 2011 à 2014 où le taux a atteint 88,8%. D'autre part, il y a deux pays qui s'illustrent par une tendance baissière : Madagascar dont le taux a baissé de 2013 (78,2%) à 2015 (54,1%) et le Sénégal où le taux a chuté de 68,6% en 2010 à 33,9% en 2013 avant de remonter progressivement pour atteindre 56,7% en 2016.

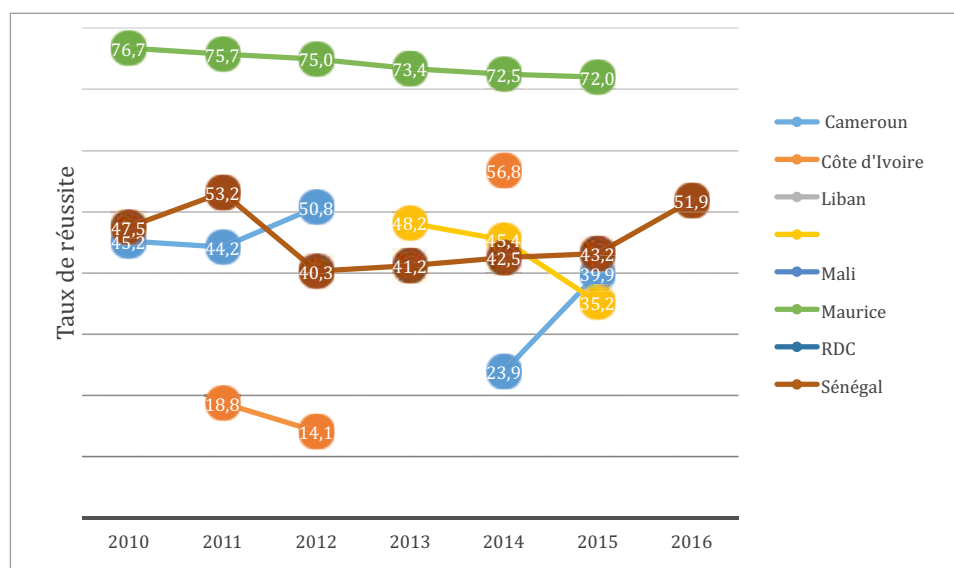
Graphique 1.5 : Taux de réussite à l'examen de fin du cycle primaire



Source : Fiche de collecte de l'OQÉ

Une dynamique beaucoup moins contrastée est observée sur le taux de réussite à l'examen de fin du 1er cycle du secondaire. On constate une légère diminution du taux de réussite pour la fin de cycle 1er cycle du secondaire dans tous les pays, comparé au cycle primaire. Pour le Cameroun, ce taux est passé de 45,2 % en 2010 à un peu moins de 40,0% en 2015. Pour l'Île Maurice, ce taux passe de 76,7% en 2010 à 72,0% en 2015. Pour le Sénégal, il passe de 47,5% en 2010 à 43,2% en 2015. Pour le Cameroun et le Sénégal, le taux de réussite se situe globalement en deçà de la barre des 50,0%, tandis que pour l'Île Maurice, les taux affichés sont généralement au-dessus des 70,0%. Sur la période étudiée, quasi tous les pays sauf l'Île Maurice ont affiché un taux de réussite en dessous de 50,0%, mettant en évidence ainsi l'ampleur de l'échec à l'examen de fin de 1er cycle du secondaire.

Graphique 1.6 : Taux de réussite à l'examen de fin de 1er cycle du secondaire

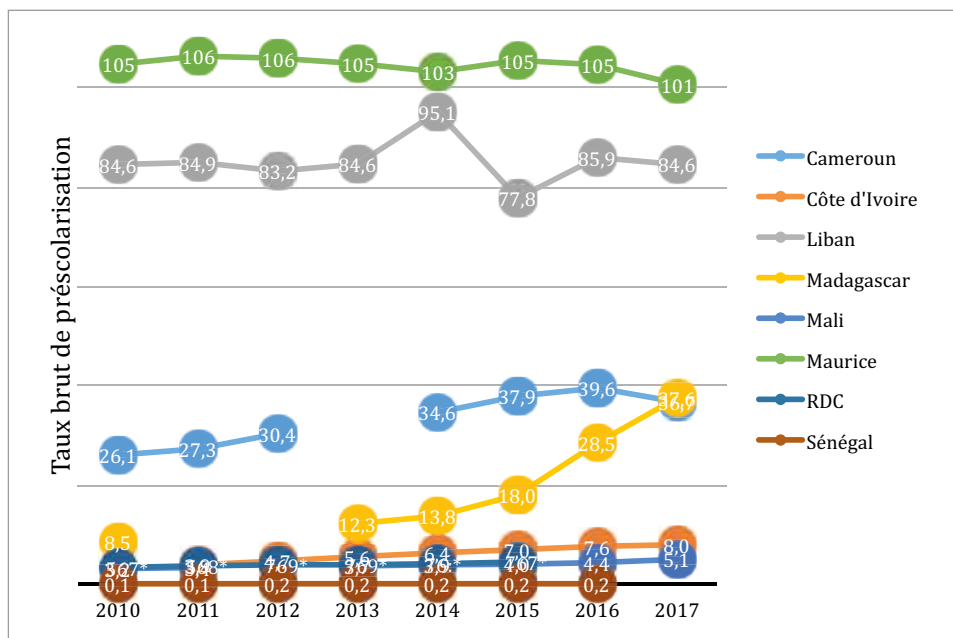


Source : Fiche de collecte de l'OQÉ

e - Taux brut de préscolarisation

Le taux de préscolarisation s'est amélioré dans la période 2010-2015 dans l'ensemble des pays excepté le Liban. Il existe néanmoins de fortes inégalités entre pays. Pour certains pays comme le Liban et l'Île Maurice, on note un taux de préscolarisation très élevé sur la période. Pour d'autres pays, on observe des taux moyens (c'est le cas pour le Cameroun) voire très moyen (le Sénégal) ou très faibles (comme pour la Côte d'Ivoire, le Mali et la RDC). La tendance semble indiquer une prise de conscience de l'importance de la préscolarisation dans tous les pays, y compris ceux pour lesquels elle est encore faible.

Graphique 1.7 : Taux brut de scolarisation au préprimaire, les deux sexes (%)



Source : base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

L'observation des données de l'évaluation PASEC2014 (tableau 1.1) montre une grande disparité entre zones rurales et zones urbaines en termes de taux de préscolarisation, dans les pays pour lesquels les données sont disponibles. Pour les trois pays (Sénégal, Cameroun et Côte d'Ivoire), on remarque que le taux de préscolarisation en zone rurale varie entre 13,8% et 33,1% en début de scolarité primaire et entre 10,8% et 39,5% en fin de scolarité primaire. En zone urbaine, ce taux varie entre 34,0% et 71,4% en début de scolarité primaire et entre 32,6% et 71,7% en fin de scolarité primaire. Au Cameroun, au Sénégal et en Côte d'Ivoire en 2014, plus de 50% des élèves qui sont en début et en fin de scolarité n'ont pas eu ne serait-ce qu'une année d'éducation préscolaire.

Tableau 1.1 : Taux d'enfants ayant eu accès à une année d'éducation préscolaire parmi les élèves en début et en fin de scolarité en zones rurale et urbaine

Pays	Début de scolarité primaire			Fin de scolarité primaire		
	Urbain	Rural	Ensemble	Urbain	Rural	Ensemble
Cameroun	71,4	33,1	49,9	71,7	39,5	46,6
Côte d'Ivoire	34,4	13,8	20,3	32,6	10,8	23,7
Sénégal	54,9	29,3	31,3	34,1	28,4	41,7

Réalisé à partir de la base PASEC2014 (PASEC, 2015)

2 - Parcours scolaire des élèves

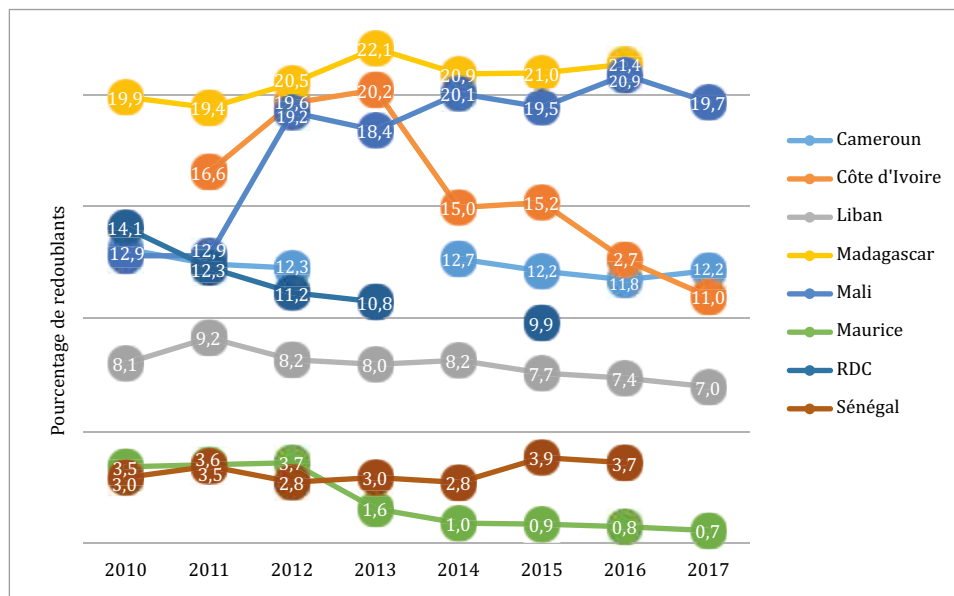
Les données disponibles permettent ici d'analyser le redoublement, l'abandon scolaire, le taux de survie scolaire. Les données utilisées pour le parcours des élèves sont celles de l'ISU sur la période 2010 à 2015.

a - Taux de redoublement du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire

Globalement, on note une tendance baissière du taux de redoublement dans certains pays comme le Cameroun, le Liban, Maurice, la RDC, et dans une moindre mesure la Côte d'Ivoire, alors qu'une hausse de ce taux est constatée pour des pays comme Madagascar et le Mali. L'évolution du taux de redoublement au primaire n'est pas linéaire et il existe une grande disparité entre les pays. Certains pays comme Madagascar, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, et dans une moindre mesure le Mali et la RDC, affichent des taux de redoublement assez significatifs sur la période. D'autres

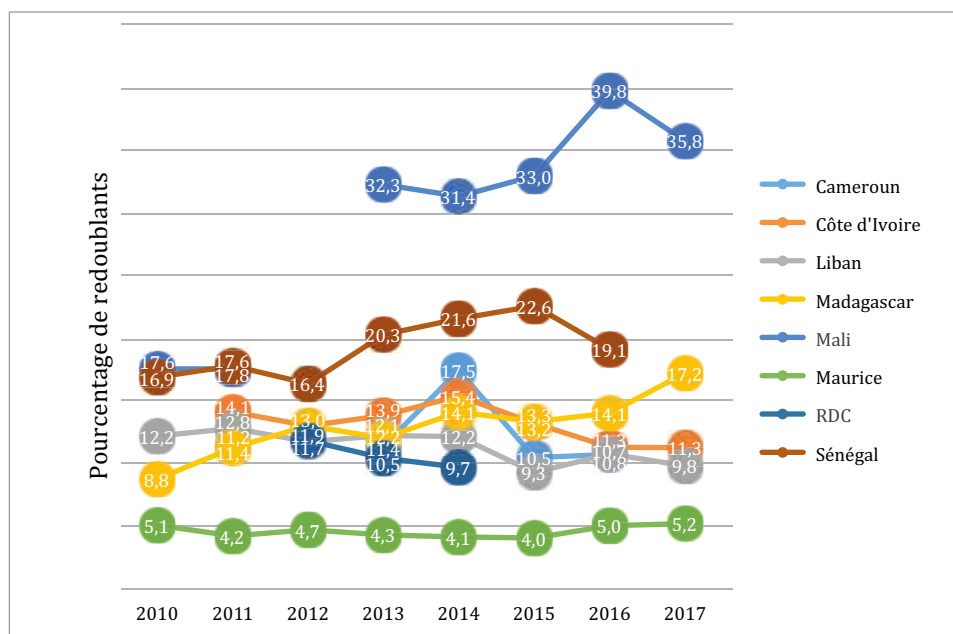
pays comme le Sénégal, Maurice et le Liban présentent des taux plutôt faibles variant entre 0,7 et 9,2%. L'île Maurice affiche les taux les plus bas sur la période allant de 2013 à 2017.

Graphique 1.8 : Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire, toutes les années d'études, les deux sexes (%)



Source : base de données de l'ISU
N. B. MEN pour le Sénégal

Concernant le 1^{er} cycle du secondaire, le taux de redoublants diffère d'un pays à l'autre et son évolution est non linéaire. Contrairement au primaire, la tendance sur la même période semble s'être inversée pour certains pays comme le Sénégal et le Liban qui sont désormais parmi les pays où les taux de redoublants sont significatifs. Maurice et RDC affichent des taux de redoublants relativement faibles pour le 1^{er} cycle du secondaire. En revanche, pour les six autres pays, les taux de redoublement sont assez significatifs bien que non spectaculaires.

Graphique 1.9 : Pourcentage des redoublants dans le 1er cycle secondaire


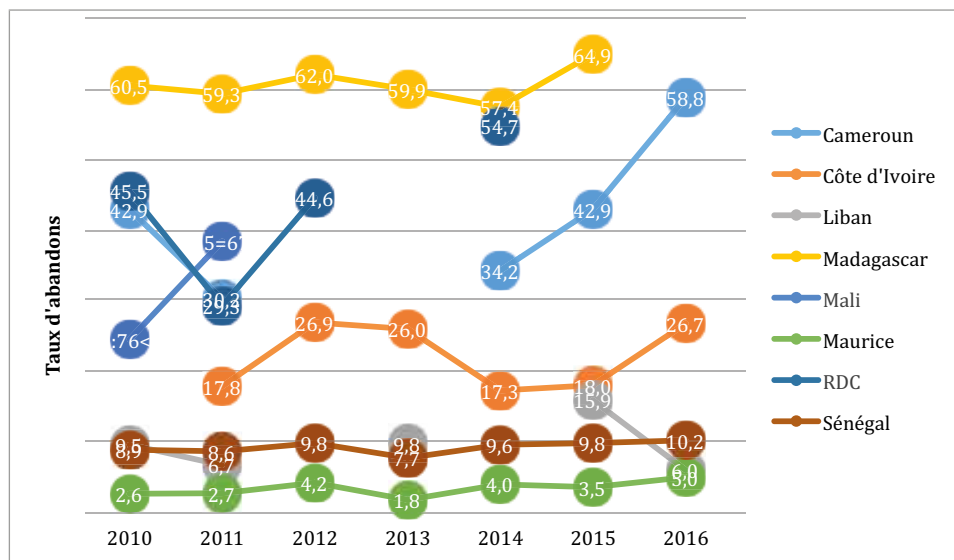
Source : base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

b - Taux d'abandons au primaire et au 1er cycle du secondaire

Au primaire, on peut distinguer trois principaux groupes dont les tendances sont similaires en termes de pourcentage d'abandons sur la période 2010-2014. Un premier groupe est constitué des pays dont le taux d'abandons au primaire varie en moyenne entre 30 et 40%. Dans ce groupe de pays se trouvent le Cameroun et la RDC. Au Cameroun, le taux d'abandons est passé de 42,9% en 2010 à 34,3% en 2014. En RDC, ce taux est resté légèrement au-delà des 40% sur quasi toute la période. Un second groupe est constitué des pays avec un très faible taux d'abandons. Dans ce groupe, on trouve le Liban, le Sénégal et Maurice dont les taux d'abandons sur toute la période se situent en deçà de 10%, avoisinant même parfois les 2%. Un troisième groupe de pays est constitué de ceux dont le taux d'abandons se situe au-delà de 50% comme Madagascar. Pour Madagascar, le taux d'abandons-primaire a évolué en dents de scie sur la période. Il était de 60,48% en 2010, il est passé à 62,0% en 2012, puis a baissé continuellement de 2012 à 2014.

Graphique 1.10 : Taux d'abandon cumulative à la dernière année d'études de l'enseignement primaire, les deux sexes (%)

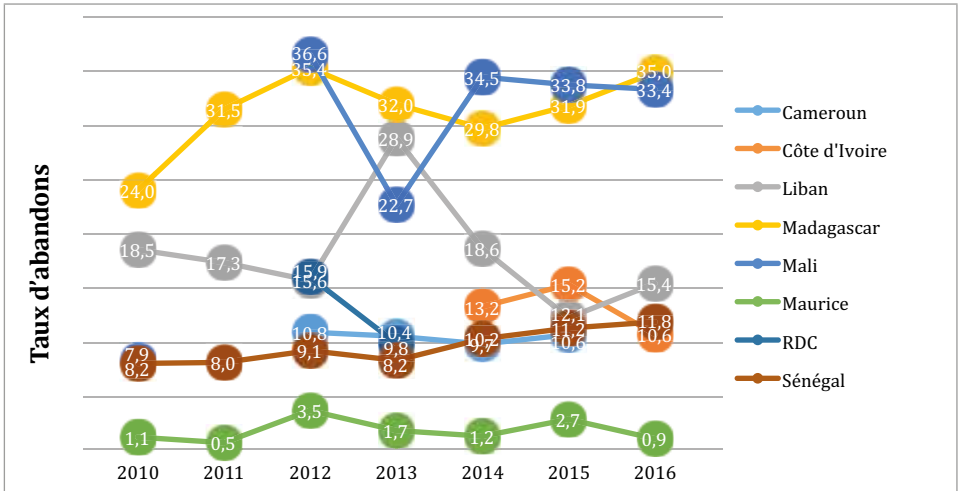


Source : base de données de l'ISU
N. B. MEN pour le Sénégal

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'abandon varie également d'un pays à l'autre et d'une année à l'autre, mais globalement de 2010 à 2014, le pourcentage d'abandons moyen a plutôt augmenté et dans quasi tous les pays. Seul Maurice présente des taux d'abandons moyens quasi nuls sur la période. Une baisse de l'ampleur de l'abandon est constatée quand on passe du primaire au secondaire dans tous les pays.

L'abandon est beaucoup plus important dans le primaire que dans le 1^{er} cycle du secondaire dans tous les pays, avec des écarts très importants entre les deux cycles pour une année scolaire donnée.

Graphique 1.11 : Taux d'abandons au 1er cycle du secondaire



Source : base de données de l'ISU

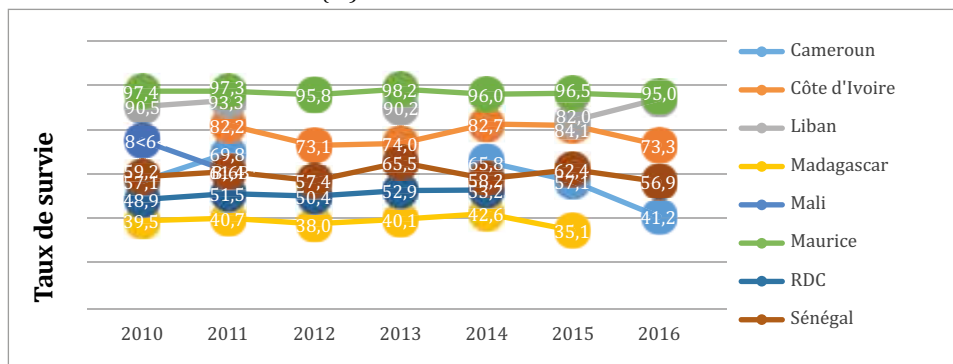
N. B. MEN pour le Sénégal

c - Taux de survie au primaire et au 1er cycle du secondaire

Le taux de survie a évolué en dents de scie de 2010 à 2014, pour le primaire et pour le 1er cycle du secondaire. On constate que ce taux est plus important dans le 1er cycle du secondaire que le primaire, avec des écarts pouvant être très importants dans certains pays.

Le taux de survie au primaire varie entre 38,0% (Madagascar en 2012) et 98,2% (Maurice en 2013). Celui du 1er cycle du secondaire varie entre 63,4% (Mali en 2013) et 99,5% (Maurice en 2011). Le taux de survie dans le primaire dépasse les 90% pour le Liban et Maurice. Il varie entre 48,9% et 75,5% pour le Mali, le Sénégal, la RDC et le Cameroun. Pour la Côte d'Ivoire, ce taux varie entre 73,1% et 82,7% sur la période.

Graphique 1.12 : Taux de survie à la dernière année d'études de l'enseignement primaire, les deux sexes (%)

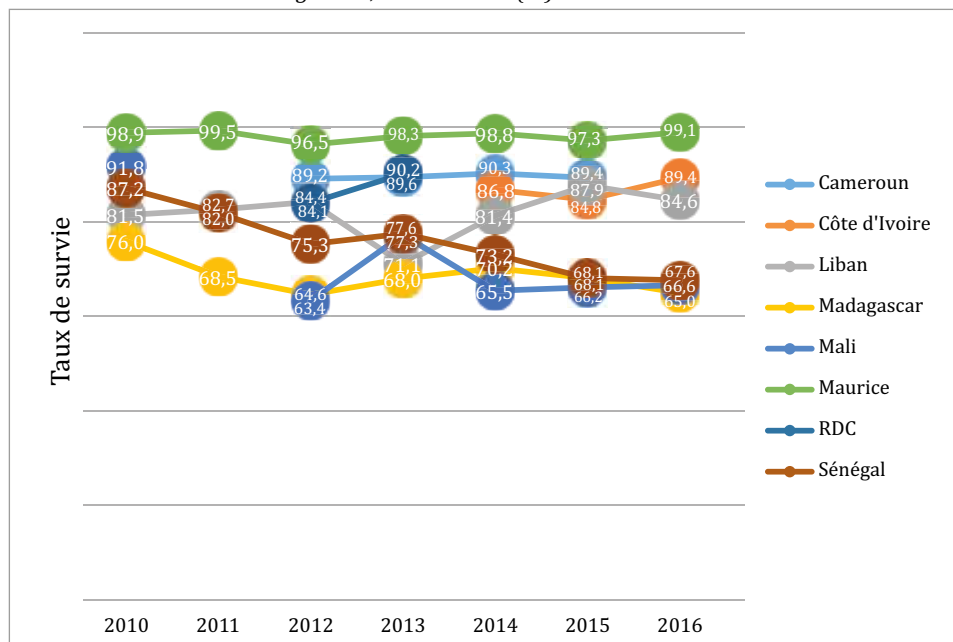


Source : base de données de l'ISU
N. B. MEN pour le Sénégal

Dans l'ensemble des pays et sur toute la période, le taux de survie au 1er cycle du secondaire a varié entre 63,4% et 98,9%. Ce taux semble relativement élevé dans tous les pays. Les meilleurs taux de survie sont affichés par Maurice, Côte d'Ivoire, Sénégal, Liban, Cameroun. Selon le Rapport de suivi sur l'EPT (2015), le Sénégal fait partie des pays pour lesquels le taux de transition du primaire au premier cycle est le plus élevé sur la période 1990-2011. Celui-ci serait passé de 24 % en 1990 à 35 % en 1999, puis à 88% en 2011. Les taux les moins élevés sont affichés par le Mali et Madagascar sur la période. Sur la période 2012-2013, on note une hausse du taux de survie dans presque tous les pays. On constate globalement une légère baisse du taux de survie de 2010 à 2014 au Sénégal et à Madagascar.

Graphique 1.13: Taux de survie à la dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général, les deux sexes (%)

Graphique 1.13 : Taux de survie à la dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général, les deux sexes (%)



Source : base de données de l'ISU

3 - Qualité des intrants scolaires

Les données disponibles sur la qualité des intrants concernent les écoles primaires publiques. Deux principaux indicateurs sont utilisés dans cette section pour analyser la qualité de ces intrants : a) le ratio élèves par manuel de langue¹³ dans les écoles primaires publiques, b) le ratio élèves par manuel de mathématiques¹⁴ dans les écoles primaires publiques.

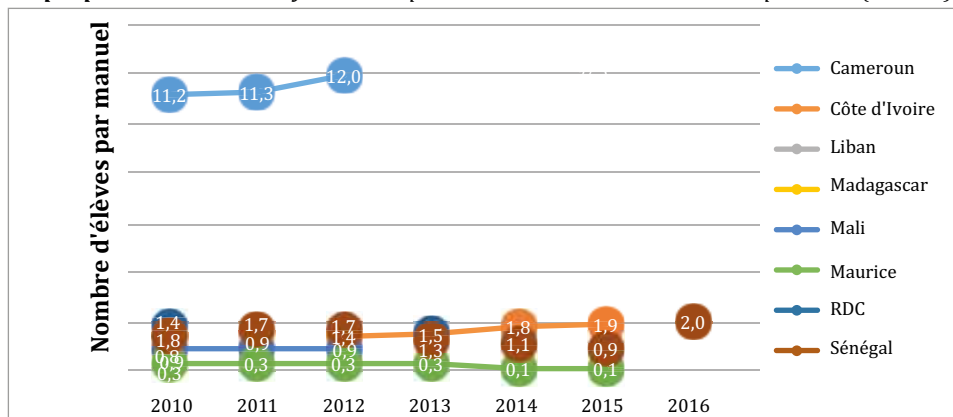
a - Ratios élèves par manuel de langue dans les écoles primaires publiques

On constate globalement entre 2010 et 2015 de faibles ratios élèves par manuel de langue dans presque tous les pays. En dehors du Cameroun qui présente des ratios très élevés (de 11,2 en 2010 à 12,0 en 2012), ce ratio varie entre 0,3 (Île Maurice) et 2 (Sénégal).

13. Nombre moyen d'élèves par manuel de langue.

14. Nombre moyen d'élèves par manuel de mathématiques.

Graphique 1.14 : Nombre moyen d'élèves par manuel de lecture dans les écoles primaires (nombre)



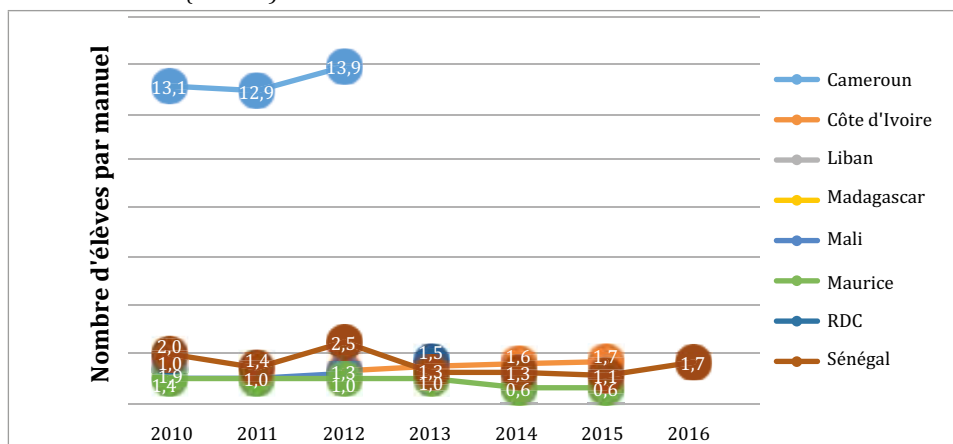
Source : base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

b - Ratios élèves par manuel de mathématiques dans les écoles primaires publiques

Concernant les manuels de mathématiques, on observe globalement la même tendance que pour les manuels de langue. Tous les pays, en dehors du Cameroun, affichent de faibles ratios qui varient entre 0,6 (Maurice) et 2,5 (Sénégal).

Graphique 1.15 : Nombre moyen d'élèves par manuel de mathématiques dans les écoles primaires (nombre)



Source : base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

Ces performances satisfaisantes, excepté pour le Cameroun, peuvent s'expliquer par les politiques de gratuité mises en œuvre dans ces pays (ISU, 2012). Toutefois, il convient de les relativiser, car il s'agit de moyennes qui pourraient cacher des disparités : « *les élèves de certaines écoles peuvent avoir plus d'un manuel, tandis que les pénuries peuvent persister dans d'autres. En outre [...], l'enquête ne fournit pas d'informations sur l'état des manuels disponibles qui peuvent parfois être vieux ou très usés* » (ISU, 2012, p.5).

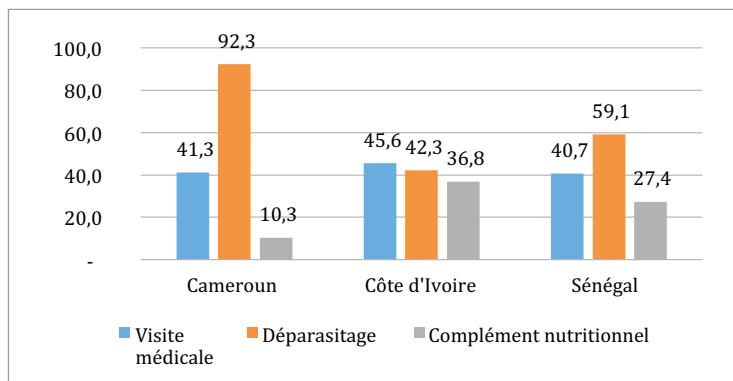
4 - Nutrition et santé des élèves en 2014

La qualité de la nutrition et la santé des élèves est appréhendée selon trois indicateurs: 1) le pourcentage des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'une visite médicale, 2) le pourcentage des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'un déparasitage le pourcentage des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins, 3) le pourcentage des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'un complément nutritionnel. Les données proviennent de la base de l'évaluation internationale PASEC2014 et ne concernent donc que trois pays.

En moyenne, seuls 10,3% des élèves ont reçu un complément alimentaire au Cameroun, 36,8% en Côte d'Ivoire et 27,4% au Sénégal. Concernant le déparasitage, au Cameroun on constate néanmoins un taux élevé (92,3%). Au Sénégal, ce taux se situe à près de 60%. En revanche, concernant les visites médicales, le pourcentage d'élèves ayant effectué une visite se situe en deçà de 50% dans les trois pays.

Graphique 1.16 : *Proportion des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'une visite médicale, d'un déparasitage ou d'un complément nutritionnel au cours de l'année*

Graphique 1.16 : Proportion des élèves de fin de primaire ayant bénéficié au moins d'une visite médicale, d'un déparasitage ou d'un complément nutritionnel au cours de l'année



Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

Conclusion

Ce chapitre met en évidence le fait que des améliorations, bien que timides parfois, sont notées pour certains indicateurs de la qualité de l'éducation au « niveau élève ». C'est le cas du taux de réussite à l'examen de fin de primaire entre 2010 et 2015. Ce taux a progressé dans la quasi-totalité des pays sur la période, sauf au Sénégal. Le taux brut de préscolarisation, bien que très faible dans la plupart des pays, a connu une augmentation dans la même période. Certains indicateurs se sont dégradés dans la période étudiée. C'est le cas du taux de réussite au 1^{er} cycle du secondaire qui a baissé dans tous les pays. Le taux de redoublement au 1^{er} cycle du secondaire s'est globalement accru sur la période 2010-2015. L'abandon scolaire apparaît comme la principale menace de la qualité de l'éducation au « niveau élève ». Le pourcentage d'abandons demeure élevé a augmenté sur cette période, notamment pour le 1^{er} cycle du secondaire. D'autres facteurs de qualité varient en fonction du cycle d'études. Le taux de survie est par exemple plus important au 1^{er} cycle du secondaire qu'au primaire.

CHAPITRE 2 : Situation de la qualité de l'éducation au « niveau-école » et au « niveau enseignant » et au « niveau enseignant »

« Pour attirer et retenir les bons enseignants, il faut améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs » (UNESCO, 2014)



Introduction

La qualité de l'éducation dépend de l'environnement interne et externe de la classe et de l'école. Elle varie en fonction de la qualité des enseignements que reçoivent les élèves, du niveau de qualification des enseignants, mais aussi de leur motivation (D. Wagner, 2015). Lorsque les enseignants qui encadrent les élèves sont bien formés et disposent du niveau de qualification requis, les élèves ont plus de chances d'avoir un apprentissage de qualité. De même lorsque les enseignants ont un statut stable et jouissent d'une rémunération convenable, la transmission des savoirs et des connaissances a plus de chance de bénéficier réellement aux élèves. Par ailleurs, les

chances de réussite sont plus réduites dans des classes surchargées. La qualité de l'environnement d'apprentissage est donc déterminante pour la réussite scolaire. Lorsque les conditions les plus essentielles ne sont pas réunies au sein d'une école, l'apprentissage des élèves s'en trouve affecté. Lorsque les élèves, par exemple, sont obligés de parcourir de grandes distances pour aller déjeuner chez eux parce qu'aucune cantine scolaire n'est disponible à l'école ou à proximité, cela peut avoir un effet très néfaste sur leur productivité à l'école, du fait de la fatigue.

Les défis restent importants en ce qui concerne les conditions de travail des élèves et des enseignants, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne. Le rapport de suivi de l'éducation 2012 souligne que les ratios élèves/enseignant se sont certes améliorés dans certaines régions comme l'Asie de l'Est et l'Amérique latine, mais se sont dégradés en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2013). Ce Rapport soutient également qu'une proportion importante d'enseignants est encore sans formation tant en primaire qu'en secondaire. Par ailleurs, on constate une hausse du nombre d'enfants scolarisés alors que les effectifs d'enseignants ne suivent pas la même progression. Parmi les 26 pays où le nombre d'élèves par enseignant était supérieur à 40 en 2010, 22 étaient de l'Afrique subsaharienne. Le présent chapitre fait le point sur la qualité de l'éducation pour les huit pays du projet pilote, en référence aux niveaux enseignant et école. Au niveau « *enseignant* », les données fournies permettent d'analyser la qualification et la formation continue des enseignants, mais aussi l'environnement de travail des enseignants à travers le phénomène de harcèlement dont ils sont victimes. Au « niveau-école », l'analyse porte essentiellement sur la disponibilité de cantines scolaires, de latrines, d'eau potable et sur la taille des groupes pédagogiques.

1 - Qualité au « *niveau enseignant* »

Le rôle prééminent des enseignants dans une éducation de qualité est posé depuis le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2015). Le Rapport sur l'EPT (UNESCO, 2015) a souligné les progrès considérables qui ont été réalisés à travers le monde en ce qui concerne le recrutement des enseignants et le taux d'encadrement des élèves. Toutefois, le recrutement massif des enseignants ne s'est pas toujours accompagné d'une hausse de la qualité (Verspoor, 2008). Une proportion importante d'élèves est encadrée par un enseignant qui n'est pas formé selon les normes nationales dans bien des pays d'Afrique Subsaharienne (Verspoor, 2008). Le Rapport 2015 de l'EPT souligne que parmi 91 pays étudiés en 2012, moins de 75% des enseignants du primaire avaient été formés selon les normes nationales (UNESCO, 2015, p.198).

La présente section va examiner la qualité au « *niveau enseignant* » du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Pour le primaire, l'accent est mis sur cinq indicateurs : 1) le pourcentage d'enseignants qualifiés, 2) le niveau académique des enseignants, 3) la répartition des élèves de début et de fin de scolarité primaire selon la durée de la formation initiale de l'enseignant, 4) la répartition des élèves de début et de fin de scolarité primaire selon la durée de la formation continue des enseignants, 5) le ratio nombre d'élèves par enseignant. Pour le 1^{er} cycle du secondaire, l'analyse se base uniquement sur le ratio nombre d'élèves par enseignant. Les données prises en compte proviennent de l'évaluation PASEC2014 et de la base de données de l'ISU.

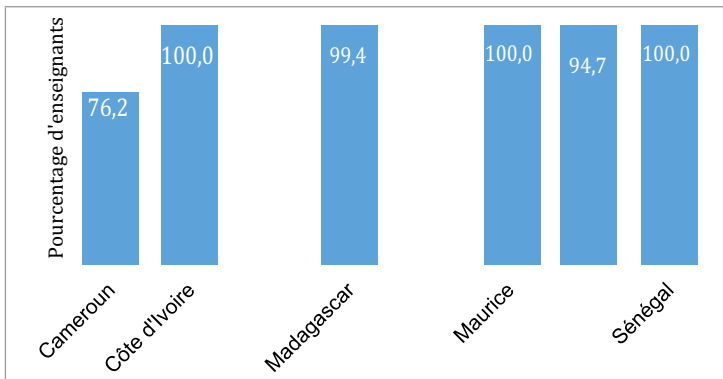
a – Enseignants du primaire

a – 1 Pourcentage d'enseignants qualifiés

L'expression « *enseignant qualifié* » est utilisée ici au sens de l'ISU : « *un enseignant qualifié est celui qui a au moins les qualifications minimales requises pour enseigner ses matières au niveau pertinent dans un pays donné* »¹⁵.

Le graphique 2.1 révèle qu'en 2015 tous les pays, à l'exception du Cameroun, ont eu un pourcentage très élevé d'enseignants qualifiés.

Graphique 2.1 : Pourcentage d'enseignants qualifiés de l'enseignement primaire en 2015



Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

15. Glossaire de l'ISU : <http://uis.unesco.org/fr/node/334769>

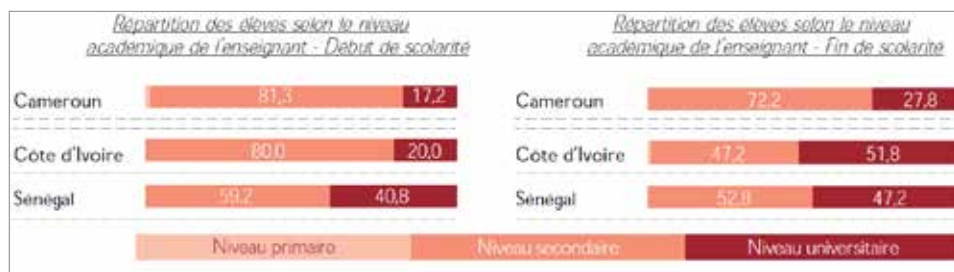
Ces données sont à relativiser, car la qualification dont il est question ici correspond à des niveaux de formation inégaux et repose sur des définitions très variées selon les pays (Internationale de l'Éducation & Campagne Mondiale pour l'Éducation, 2012). Cela conduit à porter attention au niveau académique de ces enseignants afin de mettre à jour la signification de la qualification des enseignants du primaire pour chacun de ces pays.

a - 2 Niveau académique

Le graphique 2.2 montre qu'une proportion très élevée d'élèves en début et en fin de scolarité primaire est encadrée par un enseignant ayant au moins le niveau secondaire. En début de scolarité, on note que la plupart des enseignants ont un niveau secondaire au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal. La proportion d'élèves encadrés par des enseignants ayant atteint le niveau secondaire varie entre environ 60% et 80% en début de scolarité. Cette proportion est cependant plus importante au Cameroun (81,3%) et en Côte d'Ivoire (80%) ; elle est plus faible au Sénégal où elle ne dépasse pas les 60%. De ce fait, une faible proportion d'élèves se trouve encadrée par un enseignant de niveau supérieur en début de scolarité. Cette proportion est de 17,2% au Cameroun, 20% en Côte d'Ivoire et de plus de 40% au Sénégal. Le Sénégal dispose de la proportion la plus forte d'enseignants de niveau supérieur qui interviennent en début de scolarité. Le Cameroun affiche la proportion la plus faible. Il existe au Cameroun une proportion d'élèves encadrés par un enseignant de niveau primaire, même si cette proportion est faible, ce qui n'est pas le cas au Sénégal.

En fin de scolarité, on constate que la proportion d'enseignants ayant le niveau supérieur est plus importante à celle qui est constatée en début de scolarité, bien que la plupart des élèves soient encadrés par un enseignant de niveau secondaire. La proportion d'élèves encadrés par un enseignant de niveau supérieur est plus élevée en Côte d'Ivoire où elle dépasse la barre des 50%. En fin de scolarité, on remarque que tous les élèves, quel que soit le pays, sont encadrés par des enseignants ayant au moins le niveau secondaire. On remarque également que la proportion d'élèves encadrés par des enseignants de niveau supérieur progresse au détriment de l'encadrement par des enseignants de niveau secondaire. La Côte d'Ivoire affiche la proportion la plus importante d'élèves en fin de cycle encadrés par un enseignant de niveau supérieur, tout juste après le Sénégal. Cette proportion reste relativement faible au Cameroun en fin de scolarité primaire.

Graphique 2.2 : Niveau académique des enseignants du primaire



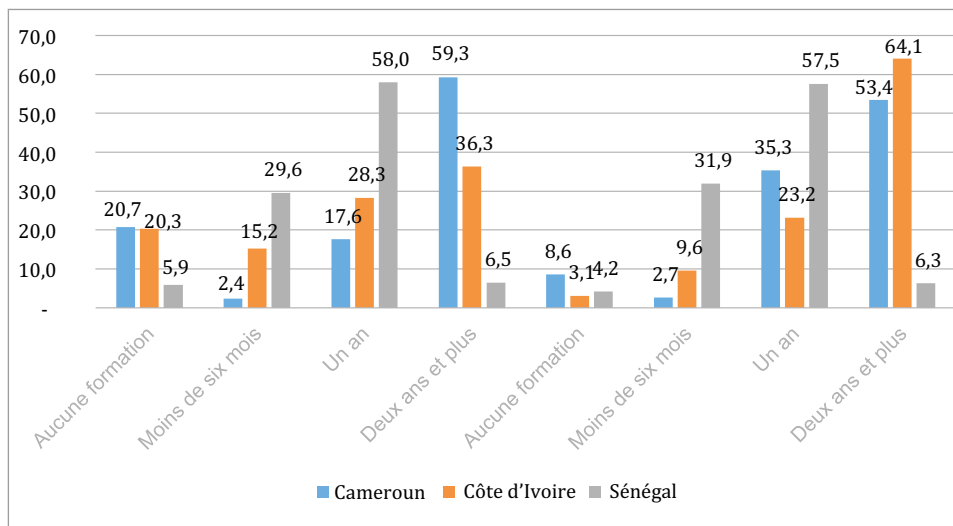
Réalisé à partir de la base PASEC2014 (PASEC, 2015)

Les performances affichées en termes de taux d'enseignants formés selon les normes nationales au primaire (ou en termes de niveau académique des enseignants) sont relativement satisfaisantes quand on tient compte du fait que les enseignants formés font défaut dans beaucoup de pays à faible revenu (UNESCO, 2015, p.198). Mais encore une fois, il convient de relativiser ces données, car la qualité des apprentissages demeure préoccupante dans ces pays comme le prouvent les analyses de la section 1 de ce chapitre et plusieurs recherches (Banque Mondiale, 2018; Kremer, Brannen, & Glennerster, 2013; The Éducation Commission, 2017). Autrement dit, la qualification des enseignants et leur niveau académique ne garantissent pas toujours que les apprentissages se réalisent de manière efficace. D'autres facteurs comme les fonctions initiale et continue qui leur sont offertes sont à prendre en compte.

a – 3 Formation initiale

La formation dont il s'agit ici concerne la professionnalisation. On constate que les trois pays n'ont pas la même politique de formation initiale des enseignants. Au Sénégal, les enseignants effectuent des formations de durée plus courte (moins de six mois ou un an) à la fois en début et en fin de scolarité. En revanche, le Cameroun et la Côte d'Ivoire privilégient des formations de durée relativement plus longue (supérieure à deux ou égale à un an) en début et en fin de scolarité. Dans ces deux pays, la proportion la plus forte d'élèves en début et en fin de scolarité est encadrée par des enseignants ayant eu une formation de deux ans et plus.

Graphique 2.3 : Répartition des élèves selon la durée de formation initiale de l'enseignant

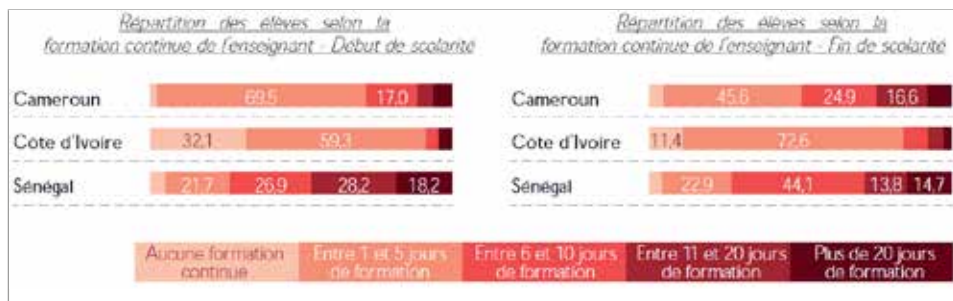


Réalisé à partir de la base PASEC2014 (PASEC, 2015)

a – 4 Formation continue

En matière de formation continue, on constate qu'une très grande majorité d'élèves en début et en fin de scolarité est encadrée par un enseignant ayant suivi une formation (voir graphique 2.4).

Graphique 2.4 : Répartition des élèves selon la formation continue des enseignants



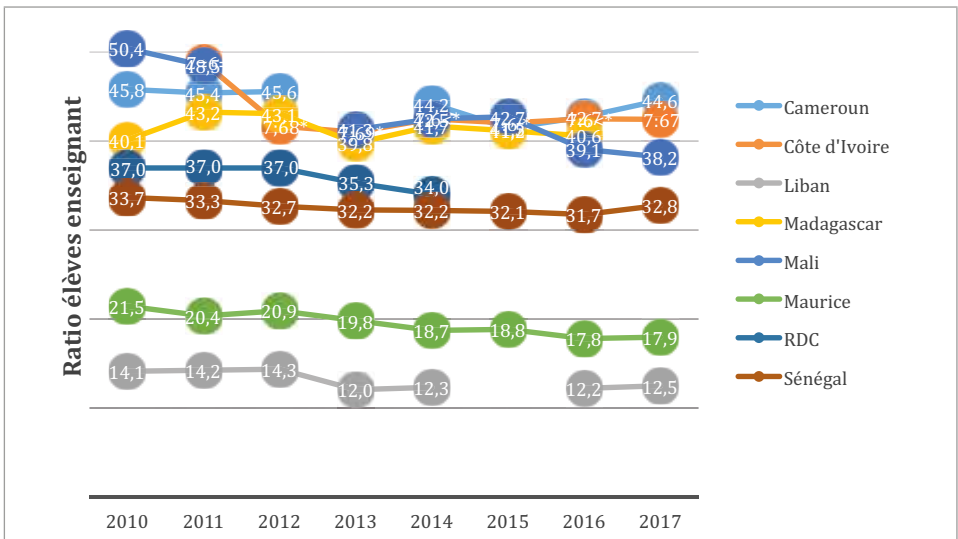
Réalisé à partir de la base PASEC2014 (PASEC, 2015)

La proportion d'enseignants n'ayant bénéficié d'aucune formation continue en 2014 est plus forte en début qu'en fin de scolarité. Au Cameroun et en Côte d'Ivoire, la proportion d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation continue dépasse 20% en début de scolarité.

a – 5 Ratio élèves/enseignant du primaire

Durant la période allant de 2012 à 2017, le ratio nombre d'élèves par enseignant du primaire a oscillé entre 11,8 (l'Île Maurice en 2016) et 45,6 (Cameroun en 45,6 en 2012). Deux tendances se dégagent. La première concerne les pays à ratio inférieur à 25 que sont l'Île Maurice et le Liban. Dans ces deux pays, ce ratio a tendance à baisser : de 14,3 en 2012 à 12,2 en 2016 pour le Liban et de 20,9 (en 2012) à 11,8 (en 2016) pour l'Île Maurice. La deuxième tendance concerne les pays dont le ratio est supérieur à 30. Dans cette catégorie, le ratio du Sénégal a très peu varié (de 32,7 en 2012 à 32,8 en 2017), celui du Cameroun a baissé d'un point (passant de 45,6 en 2012 à 44,6 en 2017), celui du Cameroun a baissé d'un point (passant de 45,6 en 2012 à 44,6). Dans cette même catégorie, le ratio de la Côte d'Ivoire a très légèrement augmenté (passant de 41,7 en 2012 à 42,4 en 2017) alors que celui de Madagascar a baissé de plus de 2 points (de 43,1 en 2012 à 40,6 en 2017). Cette même tendance baissière a été observée en RDC (passage de 37 en 2012 à 34 en 2015).

Graphique 2.5 : Ratio élèves/enseignant du primaire

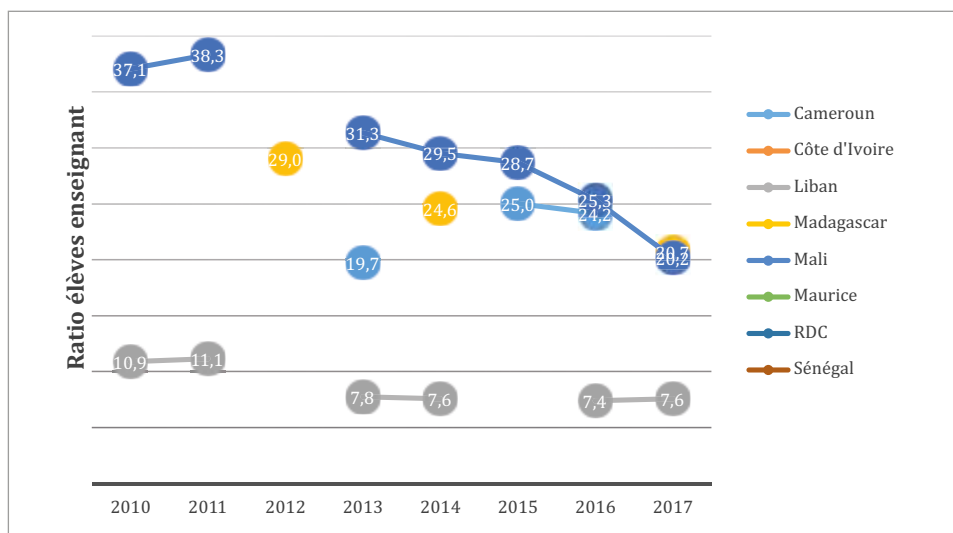


Source : Base de données de l'ISU

b – Enseignants du 1er cycle du secondaire

Pour les quatre pays dont les données sont disponibles, on observe que le ratio élèves par enseignant du 1^{er} cycle du secondaire est globalement inférieur à celui du primaire. En outre, ce ratio a tendance à baisser pour tous ces pays : de 25,0 (en 2012) à 24,2 (en 2016) au Cameroun, de 7,8 (en 2013) à 7,6 (en 2017) pour le Liban, de 29,0 (en 2012) à 20,7 (en 2017) pour Madagascar, et de de 7,9 (en 2012) à 6,7 (en 2016) pour le Mali.

Graphique 2.6 : Ratio élèves/enseignants du 1er cycle du secondaire



Source : Base de données de l'ISU

Le fait que le ratio élève/enseignant du 1er cycle du secondaire soit inférieur à celui du primaire peut s'expliquer en grande partie par le fait que de trop nombreux élèves du primaire ne poursuivent pas leurs études au secondaire (Internationale de l'Éducation & Campagne Mondiale pour l'Éducation, 2012). Ces faibles ratios du 1er cycle du secondaire sont également à relativiser, car ce cycle nécessite des enseignants spécialistes des disciplines scolaires ce qui signifie que derrière ces ratios pourraient se cacher des pénuries importantes d'enseignants dans certaines disciplines (Internationale de l'Éducation & Campagne Mondiale pour l'Éducation, 2012). Par ailleurs, ces ratios pourraient être très en deçà de la réalité, car la majorité des enseignants intervenant au 1er cycle du secondaire interviennent également au 2nd cycle.

2 - Qualité au «niveau-école» : situation des infrastructures scolaires

a - La taille moyenne des groupes pédagogiques

Tous les pays de la phase pilote ayant participé à l'évaluation PASEC2014 ont une taille moyenne des groupes pédagogiques supérieure à 40, à la fois en début et en fin de scolarité. La taille des groupes est légèrement plus importante en début de scolarité.

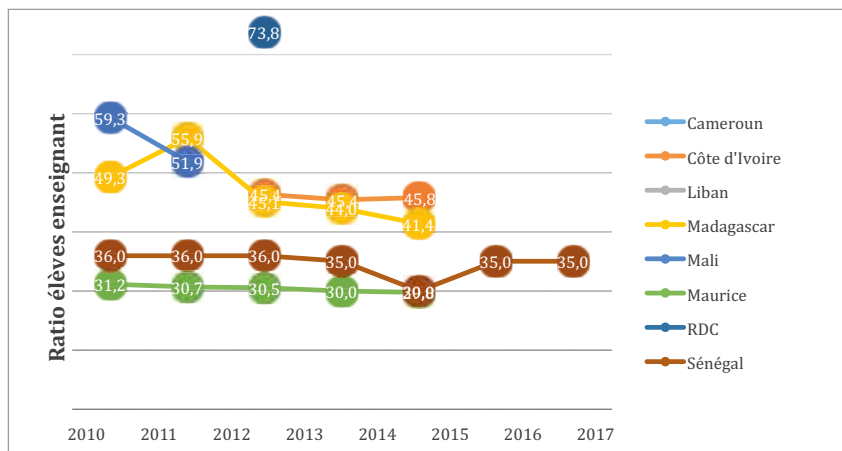
Tableau 2.1 : Taille moyenne d'un groupe pédagogique

Pays	Début de scolarité primaire	Fin de scolarité primaire
Cameroun	52,9	47,5
Côte d'Ivoire	44,7	43,2
Sénégal	52,0	42,8

Réalisé à partir de la base PASEC2014 (PASEC, 2015)

Le graphique 2.7 met aussi en évidence une taille moyenne des groupes pédagogiques qui dépasse 40, à l'exception de l'Île Maurice qui présente une taille moyenne autour de 30. Globalement, on note une surcharge des classes dans l'essentiel des pays du projet pilote sur la période 2010-2014, malgré une très légère baisse dans quelques pays. L'Île Maurice est le seul pays où la taille moyenne des groupes pédagogiques tourne autour de 30. Le pic le plus haut a été atteint par la RDC en 2012 avec un nombre supérieur à 73. Le Sénégal affiche une taille moyenne des groupes pédagogiques autour de 435.

Graphique 2.7: Taille moyenne d'un groupe pédagogique

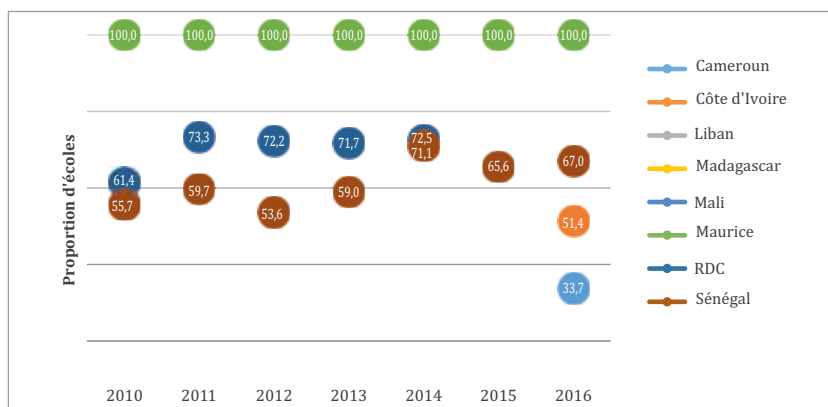


Source : WDI Banque mondiale
N. B. MEN pour le Sénégal

b - La disponibilité d'eau potable dans le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire

Dans la majorité des pays, une large fraction des écoles primaires ne dispose pas d'un accès à l'eau potable. La situation semble plus alarmante à Madagascar et au Mali. Concernant l'Île Maurice, on note que toutes les écoles primaires disposent d'eau potable. La situation n'a pas significativement changé sur la période 2010-2014, en dépit de quelques petites améliorations.

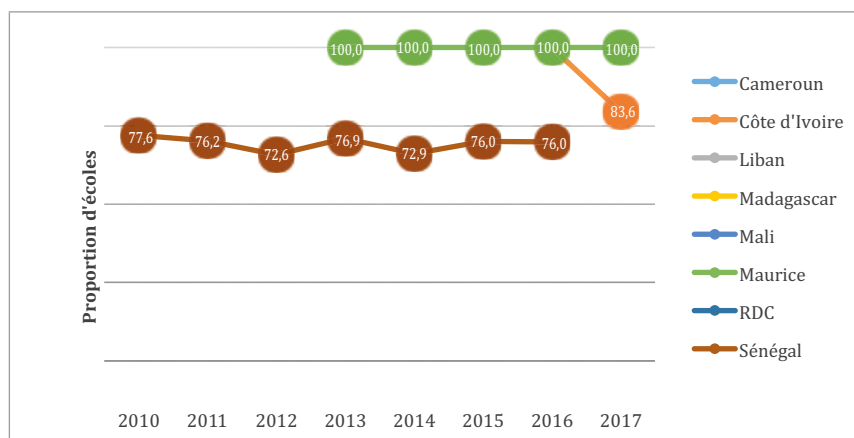
Graphique 2.8 : Proportion des écoles disposant d'eau potable – primaire



Source : Base de données de l'ISU
NB : MEN pour le Sénégal et MEPSP pour la RDC

La situation semble meilleure dans le 1^{er} cycle du secondaire, où la performance s'est améliorée dans tous les pays. Deux pays ont réalisé l'accès de toutes les écoles à l'eau potable au 1^{er} cycle du secondaire : l'Île Maurice et la Côte d'Ivoire. Pour le Sénégal et sur toute la période, plus de 70% des écoles du premier cycle d'enseignement secondaire ont accès à une source de base en eau potable.

Graphique 2.9 : Proportion des écoles disposant d'eau potable – 1^{er} cycle du secondaire



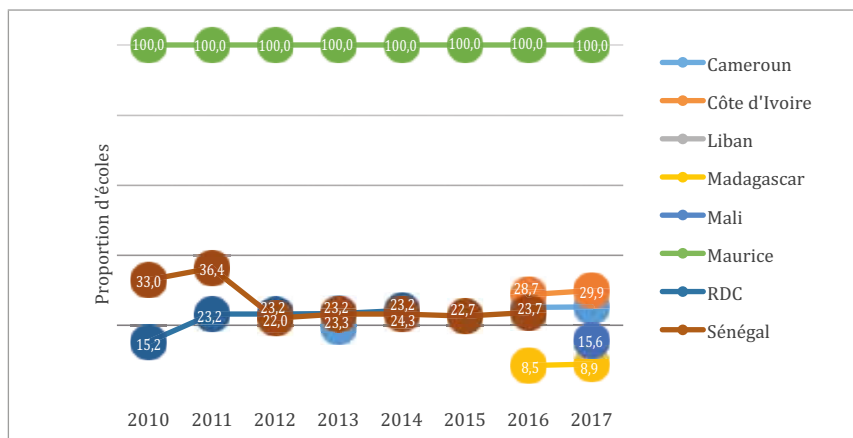
Source : Base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

c - L'accès à l'électricité dans le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire

La proportion d'écoles primaires disposant d'une électricité est très faible dans beaucoup de pays du projet pilote. Les données montrent que l'Île Maurice a atteint l'objectif d'un accès à l'électricité pour toutes les écoles du primaire. Le Sénégal et la Côte d'Ivoire affichent des proportions qui varient entre 22,0 et 36,4. Le Cameroun, le Mali, et Madagascar ont des taux d'accès qui varient 3,5 et 8,9 sur la période 2010 à 2014.

Graphique 2.10 : Proportion des écoles disposant d'électricité – primaire

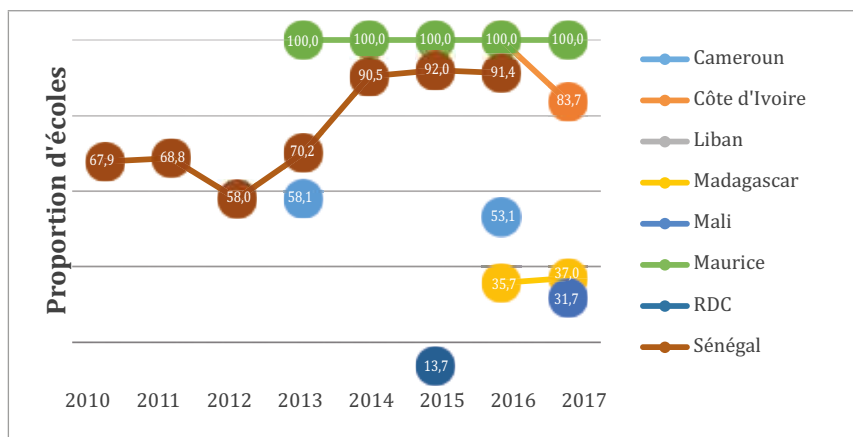


Source : Base de données de l'ISU

NB : MEN pour le Sénégal et MEPSP pour la RDC

La Côte d'Ivoire et l'île Maurice ont réalisé l'accès à l'électricité pour toutes les écoles du 1er cycle du secondaire entre 2010 et 2014 pour l'île Maurice et entre 2012 et 2014 pour la Côte d'Ivoire. Le Sénégal dispose d'un accès à l'électricité pour plus de la moitié des écoles du 1er cycle du secondaire. Pour le Mali, la RDC et Madagascar, le taux d'accès varie entre 14,6 et 32,6.

Graphique 2.11 : Proportion des écoles disposant d'électricité – 1er cycle du secondaire



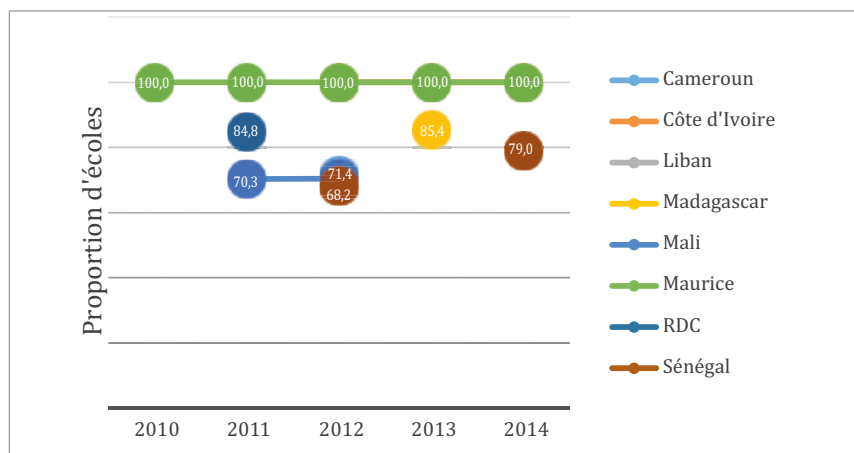
Source : Base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

d - L'accès aux latrines dans le 1er cycle du secondaire

La proportion d'écoles disposant de latrines est relativement élevée dans le 1^{er} cycle du secondaire, mais les défis à relever demeurent importants pour certains pays. En Côte d'Ivoire et à Maurice, toutes les écoles du 1er cycle du secondaire disposent de latrines.

Graphique 2.12 : Proportion des écoles disposant d'électricité – 1er cycle du secondaire



Source : Base de données de l'ISU

Conclusion

Ce chapitre a permis d'analyser la qualité de l'éducation aux niveaux enseignant et école. Les données indiquent que les pays disposent d'un corps enseignant formé selon les normes nationales et disposant globalement d'un bon niveau académique. Une proportion très forte d'élèves en début et en fin de scolarité du primaire est encadrée par un enseignant disposant d'un niveau académique au moins égal au secondaire. Parmi les six pays dont les données sont disponibles, cinq affichent un pourcentage d'enseignants qualifiés qui avoisine les 100%. Ce résultat est en contraste avec la tendance habituelle dans les pays à faible revenu, où l'accroissement des effectifs enseignants ces dernières décennies s'est accompagné d'une dégradation de la qualité de l'enseignement. Cependant, ce résultat masque certaines disparités. Au primaire, on remarque que le début de scolarité contient la proportion la plus forte d'enseignants non formés. La proportion d'élèves encadrés par un enseignant du supérieur est plus forte en fin de scolarité qu'en début de scolarité. Aussi les enseignants de la fin de scolarité ont bénéficié de plus d'heures de formation continue que les enseignants en début de scolarité.

En revanche, la situation de la qualité est à améliorer au niveau des infrastructures des écoles. Une proportion importante d'écoles ne dispose pas d'une cantine scolaire. La taille des groupes pédagogiques reste importante dans les pays dont les données sont disponibles. Il ressort de l'analyse que la proportion d'écoles disposant d'une eau potable s'est accrue dans la période 2010-2014 dans nombre de pays, même si la situation reste encore préoccupante. La disponibilité de l'électricité reste aussi préoccupante dans la plupart des pays étudiés. Globalement, ce chapitre semble opposer la qualité de la formation des enseignants à la mauvaise qualité des infrastructures scolaires dans les pays de la CONFEMEN impliqués dans la phase pilote de l'OQÉ. Cette situation peut être de nature à nuire à la qualité de l'enseignement. Des conditions de travail difficiles dans les écoles peuvent induire une baisse de la motivation, un absentéisme plus important et une faible rétention, etc.

CHAPITRE 3 : Qualité du financement de l'éducation

Malgré l'engagement de Dakar en faveur de la gratuité de l'offre éducative, les modestes investissements des gouvernements de bien des pays à faible revenu ont pour résultat que le coût de l'éducation continue à peser sur les ménages (UNESCO, 2015, p.259).



L'insuffisance des niveaux actuels de financement pour la réalisation de l'ODD4 est unanimement reconnue (UNESCO, 2017). En 2000, le Cadre d'action de Dakar appelait les gouvernements nationaux et les bailleurs de fonds à accroître significativement les ressources dédiées à l'éducation pour la réalisation des objectifs de l'EPT (UNESCO, 2015). Le haut comité directeur de l'EPT suggérait aux gouvernements nationaux d'allouer 15% à 20% de leurs budgets à l'éducation. En 2006, le Groupe de haut niveau chargé de l'EPT proposait aussi aux gouvernements de dépenser 4% à 6% de leur PIB au financement de l'éducation, avec une priorité pour l'éducation de base. Il en résulte deux principaux indicateurs pour quantifier le financement de l'éducation : le PIB et les dépenses publiques. La non-réalisation de l'un de ces objectifs est considérée comme

une prise en compte insuffisante de l'éducation par les pouvoirs publics. Les tendances mondiales en termes de financement de l'éducation sont les suivantes. Entre 2013 et 2016, un pays sur quatre a consacré moins de 4% du PIB et moins de 15% des dépenses publiques totales à l'éducation (UNESCO, 2017). Les pays les plus concernés sont ceux à faible revenu, mais aussi quelques pays à revenu intermédiaire comme le Liban qui a consacré en 2015 2,6% de son PIB et 8,6% de ses dépenses publiques au secteur de l'éducation. De 2010 à 2015, un pays sur quatre a augmenté sa part du PIB consacrée à l'éducation de plus d'un demi-point de pourcentage (UNESCO, Ibid.). Par contre, un pays sur six a réduit cette part d'au moins d'un demi-point de pourcentage. Les deux indicateurs cibles du Cadre d'action Education pour tous sont pertinents, mais ne permettent pas de voir les disparités entre niveau d'éducation. Un autre indicateur du financement de l'éducation est la dépense par élève. D'après ce même Rapport mondial de suivi de l'éducation, la dépense par élève augmente globalement avec le niveau d'étude. Un pays comme la Côte d'Ivoire dépense en moyenne 500 dollars US par élève du primaire, contre 4400 dollars US par étudiant. Cette dépense augmente également avec le revenu par habitant. Par exemple, le Rwanda dépense moins de 100 dollars US par élève du primaire, là où la République de Corée en dépense 10000 dollars US. Trois principaux flux de financement sont généralement étudiés pour le secteur de l'éducation : l'État, les donateurs et les ménages. Ce chapitre analyse la situation du financement de l'éducation pour les huit pays de la phase pilote de l'OQÉ. Les données utilisées sont essentiellement celles de l'ISU et les données contenues dans le Rapport 2017/2018 de suivi sur l'éducation. La première partie analysera les financements publics dédiés à l'éducation, et la seconde partie se penchera sur les autres sources de financement comme l'aide à l'éducation et les financements des ménages.

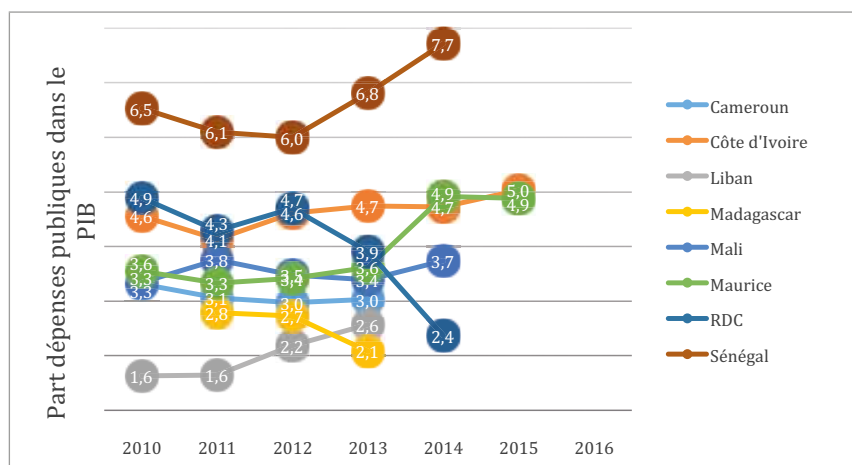
1 - Ressources publiques et financement de l'éducation

L'évaluation des financements publics au secteur de l'éducation est faite essentiellement sur la base de deux indicateurs : les dépenses d'éducation exprimées en pourcentage du PIB, et la part des dépenses d'éducation rapportée au total des dépenses publiques. Dans le premier indicateur, le baromètre retenu est celui de 4 à 6% du PIB, et dans le second le seuil retenu est celui de 15 à 20% des dépenses totales. La dépense par élève est aussi un indicateur couramment utilisé pour jauger le niveau d'investissement des États dans l'éducation. Cet indicateur permet d'identifier les disparités entre pays. Lorsque les dépenses publiques d'éducation sont ventilées entre niveau d'éducation, cela permet de voir les inégalités entre niveaux.

a - Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB

Les dépenses publiques exprimées en pourcentage du PIB ont très peu évolué dans la période 2010-2015 pour l'ensemble des pays de la phase pilote. On constate qu'un nombre important de pays de la phase pilote consacre moins de 6% de leur PIB au secteur de l'éducation. Seul un pays (le Sénégal) sur les huit a dépassé le seuil de 6% sur la période 2010-2015. Le Sénégal et la Côte d'Ivoire sont les pays qui consacrent la plus grande part de leur PIB au financement de l'éducation. Les moins bonnes performances sont affichées par le Liban, Madagascar et le Cameroun. Quand on prend le seuil de 4%, on passe à deux pays (Sénégal et Côte d'Ivoire) sur huit qui ont consacré au moins 4% de leur PIB à l'éducation de 2010 à 2013. Sur la période 2013-2015, le nombre de pays ayant consacré au moins 4% de leur PIB à l'éducation passe à 3 (Sénégal, Côte d'Ivoire et Maurice) sur 8. En dehors de ces trois pays, les dépenses publiques exprimées en pourcentage du PIB ont globalement stagné. Néanmoins, dans l'ensemble, on constate une augmentation des efforts des États en matière de financement de l'éducation, bien que ces efforts restent modestes sur toute la période.

Graphique 3.1 : Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (%)



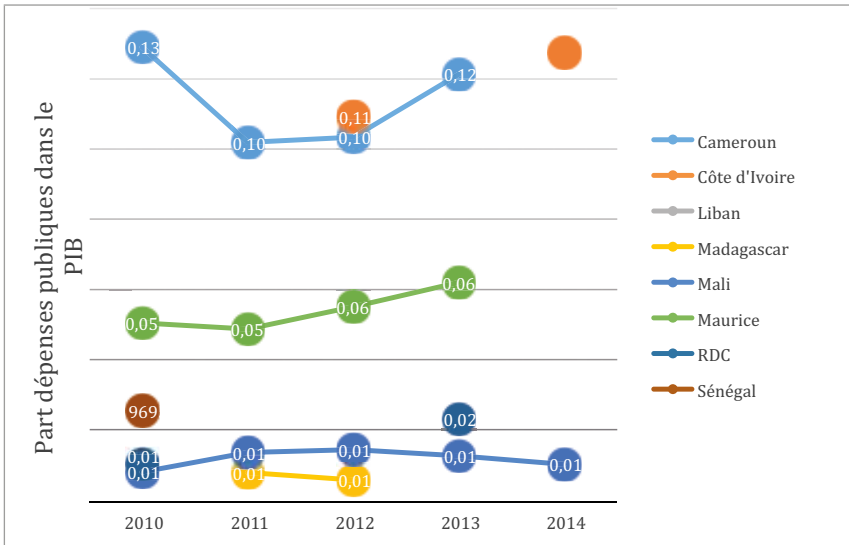
Source : Base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

Certains pays ont augmenté (parfois légèrement) leurs dépenses en pourcentage du PIB. Au Sénégal, par exemple, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB sont passées de 6,5% en 2010 à 7,7% en 2014. Il s'agit de la hausse la plus significative sur la période dans l'ensemble des pays étudiés. La Côte d'Ivoire et Maurice ont augmenté légèrement leurs dépenses d'éducation en pourcentage du PIB. On est passé respectivement 4,6% et 3,5% en 2010 à 5,3% et 4,9% en 2015. C'est aussi le cas du Liban de 2010 à 2013 et de Maurice de 2010 à 2014. En revanche, d'autres pays ont connu une baisse des dépenses publiques consacrées à l'éducation. C'est le cas du Cameroun et de Madagascar. Au Cameroun, les dépenses publiques dédiées au secteur de l'éducation sont passées de 3,3% en 2010 à 3,0 en 2012. À Madagascar, on est passé de 2,8% en 2011 à 2,1% en 2013. Au Sénégal, on constate une baisse de 2010 à 2012, puis une augmentation de 2012 à 2014.

b - Dépenses publiques consacrées à l'éducation préscolaire

La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation préscolaire représente une proportion très faible du PIB des pays participants au projet pilote de l'OQÉ. Ces dépenses varient entre 0,01 et 0,13 en pourcentage du PIB. Cette très faible proportion indique également la faible attention accordée par les pays à l'éducation préscolaire. À noter que la faible part des dépenses attribuées au préscolaire est en corrélation avec le faible taux de préscolarisation dans ces pays, excepté pour Maurice et le Liban où les taux de préscolarisation sont très élevés. Le Cameroun, la Côte d'Ivoire et, dans une moindre mesure, Maurice se démarquent un peu de l'ensemble en termes des dépenses publiques en pourcentage du PIB. L'évolution de ce ratio n'est pas constante sur la période. On observe une baisse globale sur 2010-2011, suivie d'une hausse globale sur 2011-2012 puis à nouveau d'une baisse entre 2012 et 2015.

Graphique 3.2 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation préscolaire en % du PIB (%)


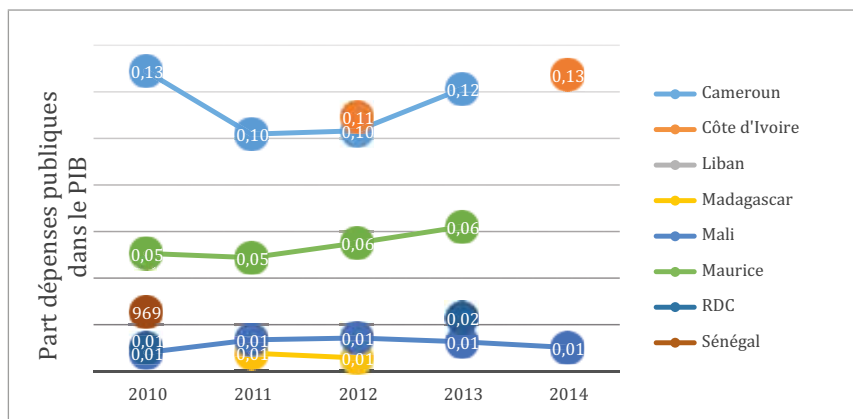
Source : Base de données de l'ISU

N. B. MEN pour le Sénégal

c - Dépenses publiques consacrées au primaire

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire représentent aussi une très faible proportion du PIB dans la période 2010-2014 pour l'ensemble des pays. Cette proportion varie entre 0,5% et 2,2% et représente moins du tiers de l'ensemble des dépenses publiques allouées au secteur de l'éducation. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire se situent toutefois bien au-delà de celles affectées au préscolaire. Pour certains pays, cette part a connu une légère hausse. C'est le cas pour le Mali et Maurice de 2010 à 2014. Au Mali, cette part est passée de 1,0% en 2010 à 1,9 % en 2014, soit une hausse de 0,9 point de pourcentage. Pour Maurice, cette part est passée de 0,99% à 1,13%, correspondant à une hausse de 0,14 point de pourcentage. En RDC, cette part qui représentait 0,53% en 2010, passe à 1,38% en 2013, soit une hausse de 0,85 point de pourcentage. Pour d'autres pays, en revanche, cette part a diminué de 2010 à 2014. C'est ce que l'on constate pour le Cameroun où cette part passe de 1,13% en 2010 à 1,03% en 2014, représentant une baisse de 0,1 point de pourcentage. Pour la Côte d'Ivoire, les dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire qui représentaient 2,07 % du PIB en 2012 passent à 1,85% en 2014, soit une baisse de 0,22 point de pourcentage.

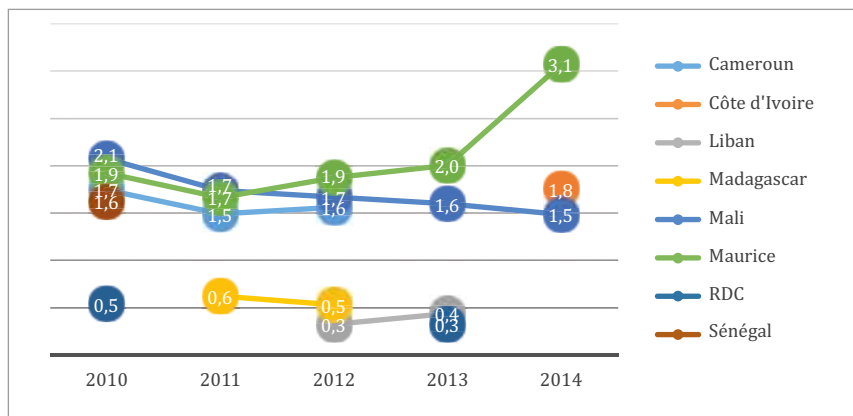
Graphique 3.3 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire en % du PIB (%)



Source : Base de données de l'ISU

d - Dépenses publiques consacrées au secondaire

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation secondaire représentent également une proportion faible du PIB dans la période 2010-2014. Cette proportion varie entre 0,3% et 2,1%. Ces dépenses sont néanmoins supérieures à celles consacrées au préscolaire et au primaire. Seuls deux pays sur les huit ont connu une hausse de leurs dépenses consacrées au primaire. Cette part a baissé au Cameroun, à Madagascar, au Mali et en RDC, alors qu'elle a plutôt augmenté au Liban et à Maurice. Au Cameroun, cette part baisse de 0,2 point de pourcentage de 2010 à 2012. Au Mali, cette part passe de 2,1% en 2010 à 1,5% en 2014, soit 0,6 point de pourcentage. En Île Maurice, les dépenses publiques consacrées à l'éducation primaire ont connu une hausse de 1,15 point de pourcentage sur la période 2010-2014, en passant de 1,9% en 2010 à 3,1% en 2014. Au Liban, cette part passe de 0,3% à 0,4% de 2012 à 2013.

Graphique 3.4 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation secondaire en pourcentage du PIB (%)


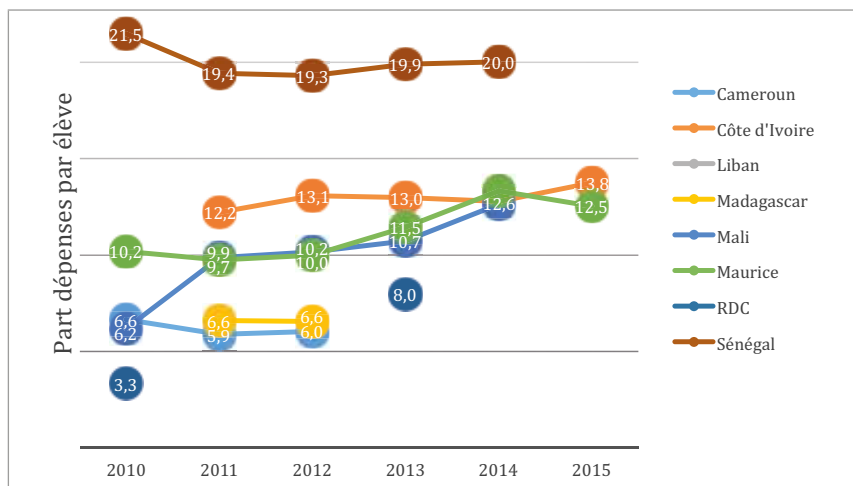
Source : Base de données de l'ISU

e - Dépenses par élève et par niveau d'enseignement

La dépense par élève donne une indication sur l'investissement d'un pays sur chaque élève. Cette dépense est exprimée par niveau d'enseignement (primaire et secondaire). Elle est plus importante dans le secondaire.

Concernant la dépense publique par élève au primaire, on constate une disparité entre les pays. Elle est plus importante dans un pays comme le Sénégal. Elle est plus faible dans des pays comme la RDC, le Cameroun, le Mali et Madagascar. Cette dépense varie entre 9,7% et 13,8% dans des pays comme la Côte d'Ivoire et Maurice. L'évolution de la dépense par élève n'est pas la même d'un pays à l'autre. Au Cameroun, à Madagascar et au Sénégal, on constate une baisse de celle-ci sur la période 2010-2014, alors qu'elle connaît plutôt une hausse en Côte d'Ivoire, au Mali, à Maurice et en RDC. Le Cameroun a connu une baisse de 0,6 point de pourcentage de 2010 à 2012. Pour Madagascar, cette dépense passe de 6,6% en 2011 à 6,5% en 2012. Au Sénégal, cette baisse est de 1,5 point de pourcentage de 2011 à 2012. Le Mali a connu la plus forte hausse sur la période. Les dépenses publiques par élève au primaire représentaient 6,2% du PIB par tête au Mali en 2010, elles passent à 12,6% en 2014, ce qui représente une augmentation de 6,4 points de pourcentage. L'île Maurice a connu une hausse de 3,2 points de pourcentage de 2010 à 2014. La Côte d'Ivoire consacrait 12,2% de son PIB par habitant par élève du primaire en 2010. En 2014, cette part s'élève à 13,8%, ce qui représente une hausse de 1,5 point de pourcentage.

Graphique 3.5 : Dépenses publiques par élève du primaire en pourcentage du PIB par habitant (%)

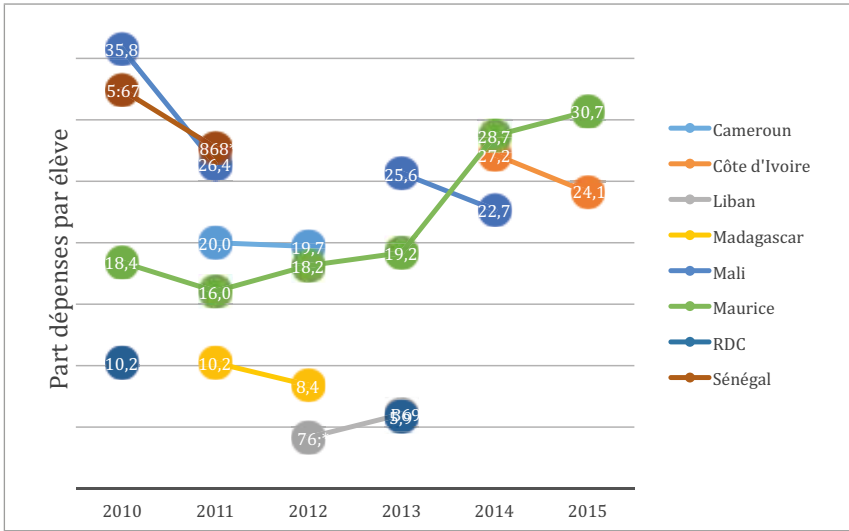


Source : Base de données de l'ISU

Au secondaire, la dépense publique par élève exprimée en pourcentage du PIB est relativement plus conséquente que dans le primaire. Un seul pays (le Mali) sur les huit a maintenu une dynamique de croissance de la dépense publique par élève au niveau secondaire. Les autres pays ont plutôt connu une baisse, bien que légère, sur la période. Au Mali, on est passé de 35,8% du PIB de dépenses publiques par élève au secondaire en 2010 à 22,7% en 2014, ce qui correspond à une baisse de 13,1 points de pourcentage. La RDC est passée de 10,2% en 2010 à 5,9% en 2013, ce qui constitue une baisse de 4,3 points de pourcentage.

Le graphique 3.6 montre que les pays investissent davantage dans le secondaire que dans le primaire. Des pays qui avaient une dépense publique par élève très faible au primaire affichent des pourcentages conséquents pour le niveau secondaire. C'est le cas pour le Mali et le Cameroun. Cela peut s'expliquer par une politique d'investissement plus axée sur le niveau secondaire. Ces taux élevés peuvent aussi s'expliquer par des effectifs plus faibles au niveau secondaire. Mais quoi qu'il en soit, cette situation traduit le manque d'équité dans le financement des différents niveaux d'enseignement. Il est difficile de parler de qualité du financement dans un système où l'allocation des ressources ne tient pas compte des effectifs de chaque niveau d'enseignement. Ce type d'allocation des ressources peut s'avérer inefficace et non optimal, car le désinvestissement dans les niveaux inférieurs peut renchérir le coût du financement des niveaux supérieurs.

Graphique 3.6 : Dépenses publiques par élève du secondaire en pourcentage du PIB par habitant (%)



Source : Base de données de l'ISU

2 – Autres sources de financement de l'éducation

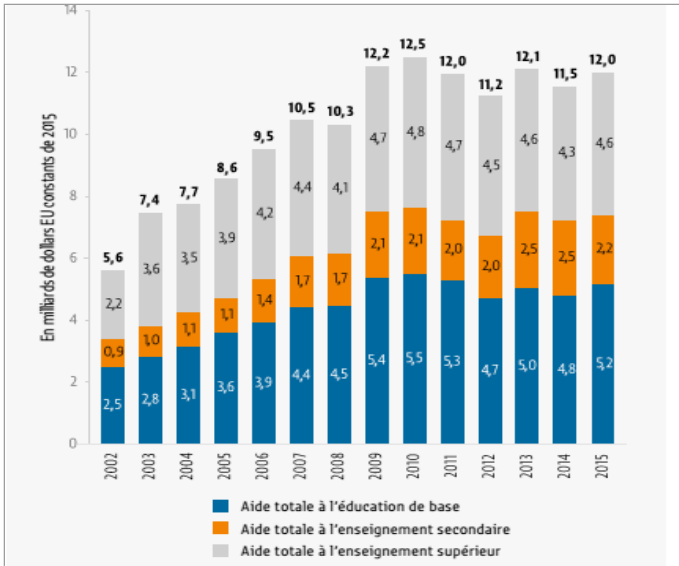
En dehors des ressources publiques qui constituent la majeure partie du financement de l'éducation, il existe d'autres ressources dans la prise en charge des questions éducatives dans les pays en développement. Dans cette section, nous allons mettre en évidence les grandes tendances en matière de financement de l'éducation par les donateurs et les ménages. Les données sur l'aide publique au développement affectée à chaque pays sont difficiles à obtenir, de même que les données sur le financement des ménages. De ce fait, il sera beaucoup plus question ici d'étudier les tendances globales que de faire la situation pour chaque pays. Le Rapport de suivi de l'éducation 2017/2018 fournit quelques informations globales sur l'aide à l'éducation pour les huit pays étudiés dans ce rapport.

a - L'aide publique destinée à l'éducation

Concernant l'aide accordée au secteur de l'éducation, le constat est que les donateurs ont de plus en plus relégué l'éducation au rang des domaines moins prioritaires (UNESCO, 2017/2018, p. 272) au moment où les défis sont plus importants et les besoins plus urgents pour assurer un accès pour tous à une éducation de qualité. Au Forum mondial de Dakar de 2000, les donateurs s'étaient engagés à veiller à ce qu'aucun pays ne soit freiné dans l'atteinte de l'Éducation pour tous, faute de moyens. Au récent

Forum de Dakar (2018), la communauté internationale s'est à nouveau engagée sur d'importants moyens financiers pour l'Éducation. Aujourd'hui, force est de constater que cet engagement n'a pas été respecté. Il convient de souligner aussi qu'un financement insuffisant, notamment de la part des donateurs, a été l'un des principaux obstacles à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (UNESCO, 2013). Aujourd'hui, la réalisation des grandes cibles de l'ODD4 risque d'être très difficile si la tendance à la baisse se maintient. L'aide à l'éducation de base a baissé en 2011, alors qu'elle se trouvait plutôt dans une tendance haussière (UNESCO, 2013). Entre 2010 et 2011, l'aide totale à tous les niveaux d'enseignement a baissé de 7%, correspondant à 1 milliard de dollars US. En 2015, les PMA ont reçu 27% de l'aide totale à l'éducation et 32% de l'aide à l'éducation de base, ce qui constitue une nette baisse par rapport à 2014 où ces niveaux représentaient respectivement 29% et 37% (UNESCO, 2017). L'Afrique subsaharienne avec 77% de l'aide du partenariat mondial pour l'éducation (PME), est le principal bénéficiaire de l'aide. Toutefois, avec des effectifs scolaires qui représentent plus de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde, l'aide est loin de couvrir les besoins en matière d'éducation. Aussi, l'aide reçue par l'Afrique subsaharienne en 2015 représente moins de la moitié du niveau de 2002. Dans le contexte actuel de fortes dépenses sociales liées aux flux de migration, et de sécurité liées au terrorisme, il peut s'avérer difficile de remobiliser les pays développés au titre de l'aide au développement. Or, le Rapport sur le suivi de l'éducation 2017/2018 souligne que les pays à revenu faible et intermédiaire auraient besoin d'une aide six fois plus importante que les niveaux atteints en 2012. Malgré l'augmentation des ressources publiques internes allouées par les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire au financement de l'éducation, le déficit de ressources risque de s'accroître davantage, compte tenu des défis nouveaux liés notamment à celui de la qualité des systèmes éducatifs. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, l'écart de financement pour les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure serait de 39 milliards de dollars US pour la période 2015-2030 (UNESCO, 2017). Pour les pays à faible revenu, cet écart serait l'équivalent de 42% du coût total de l'éducation nécessaire pour la réalisation de l'ODD4 (UNESCO, 2015 cités par UNESCO, 2017). On constate que l'aide accordée à l'éducation est relativement plus importante pour le primaire que pour le secondaire (graphique 3.7).

Graphique 3.7 : Décassements de l'aide consacrée à l'éducation, par niveau d'études, 2002-2015



Source : UNESCO, Rapport de suivi sur l'Éducation (2017/2018)

Aujourd'hui, le constat principal est que malgré l'augmentation globale de l'aide internationale, la part destinée à l'éducation ne cesse de décroître depuis près d'une décennie. Par rapport aux autres secteurs, comme celui de la santé, les ressources affectées à l'éducation sont loin derrière. Le graphique 3.8 montre que la part de l'éducation dans l'aide globale a tendance à décliner au profit des autres secteurs jugés plus prioritaires. La baisse relative des ressources de l'aide destinée à l'éducation est quasi continue depuis la crise de 2007-8. Cet écart pourrait être plus prononcé comme le soutiennent Schmidt et Sachs (2015), si on enlevait les coûts des étudiants des pays en développement qui effectuent leurs formations dans les pays membres du CAD (Comité d'aide au développement). Ces coûts sont comptabilisés dans l'aide à l'éducation des pays en développement, alors que ces ressources ne quittent jamais le pays fournisseur et ne profitent pas directement aux pays en développement.

Graphique 3.8 : Part de l'éducation, de la santé et population et des transports dans l'aide totale de 2002 à 2015 (%)

Graphique 3.8 : Part de l'éducation, de la santé et population et des transports dans l'aide totale de 2002 à 2015 (%)



Les données du tableau 3.1 renseignent sur l'aide totale reçue par les huit pays de la phase pilote. Ce tableau montre que les huit pays n'ont pas bénéficié du même montant d'aide en 2014 et 2015. Deux pays (le Sénégal et le Liban) ont reçu une aide annuelle supérieure à 140 millions de dollars US en 2014 et 2015. Trois pays (Cameroun, Mali et RDC en 2014 uniquement) ont reçu une aide à l'éducation comprise entre 80 millions et 96 millions de dollars US. La Côte d'Ivoire et Madagascar ont reçu moins de 72 millions et 75 millions respectivement. Maurice est le pays qui a reçu le moins d'aide en 2014 et 2015. L'aide reçue par Maurice en 2014 équivaut à moins de 8% de l'aide reçue par le Sénégal la même année. Le Liban a reçu plus d'aide que les autres pays sur cette période. La part de l'aide à l'éducation affectée à l'éducation de base est faible dans tous les pays, excepté le Liban qui consacre l'essentiel de l'aide reçue au financement de l'éducation de base. Ce pays a consacré 51,3% (en 2014) et 61,7% (en 2015) de l'aide totale reçue à l'éducation de base, là où le Cameroun a consacré 6% de l'aide totale reçue à l'éducation de base sur la même période. On remarque que la part dédiée au secondaire est plus conséquente que celle accordée à l'éducation de base dans certains pays comme le Cameroun, la Côte d'Ivoire (en 2015 uniquement), Maurice et le Sénégal. Tandis que pour le Liban, Madagascar, le Mali et la RDC, la part affectée à l'éducation de base est plus importante que celle de l'éducation secondaire. Lorsque l'aide totale à l'éducation de base est rapportée au

nombre d'enfants scolarisables, on constate que seul le Liban a une aide par enfant de niveau éducation de base conséquente par rapport au montant de l'aide accordée. L'accueil des élèves syriens en son sol suite à la crise en Syrie des années 2010 pourrait être une explication du niveau élevé de l'aide totale de l'éducation apportée au Liban. Ce rapport est plus faible au Cameroun, en RDC et en Côte d'Ivoire.

Tableau 3.1 : Aide totale à l'éducation (en millions de dollars US)

	AIDE TOTALE A L'ÉDUCATION		AIDE TOTALE A L'ÉDUCATION DE BASE		AIDE TOTALE A L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE		AIDE A L'ÉDUCATION SECONDAIRE	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Cameroun	87	96	5	5	1	1	11	17
Côte d'Ivoire	71	72	24	17	7	5	16	27
Liban	160	193	82	119	161	224	23	25
Madagascar	72	75	31	31	10	10	17	18
Mali	89	92	42	44	15	15	23	24
Maurice	12	16	1	3	11	34	3	5
RDC	92	58	53	23	4	2	21	20
Sénégal	149	140	56	44	24	18	34	28

Source : UNESCO, Rapport de suivi sur l'EPT (2017/2018)

Le tableau 3.1 donne la ventilation de l'aide directe à l'éducation. On note que pour certains pays, l'aide directe représente la presque totalité de l'aide totale à l'éducation reçue. C'est le cas pour le Liban et le Cameroun dont la totalité de l'aide à l'éducation reçue est directe. C'est aussi le cas pour le Sénégal dont 94,6% et 98,6% de l'aide totale reçue respectivement en 2014 et 2015 consiste en une aide directe. En revanche, pour des pays comme la Côte d'Ivoire, l'aide directe représente moins de la moitié de l'aide totale à l'éducation. La ventilation de l'aide directe entre les niveaux primaire, secondaire et post secondaire fait ressortir deux grandes tendances. D'un côté, on a les pays pour lesquels l'aide directe profite prioritairement à l'éducation de base. C'est le cas pour le Liban, le Mali, Madagascar et la RDC. De l'autre, on a les pays pour lesquels l'aide directe profite davantage au secondaire et postsecondaire. C'est le cas pour le Sénégal, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et Maurice. On constate que le niveau post secondaire concentre plus de la moitié de l'aide directe au Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal et Maurice.

Tableau 3.2 : Aide directe à l'éducation (en millions de dollars US)

	AIDE DIRECTE A L'ÉDUCATION		AIDE DIRECTE A L'ÉDUCATION DE BASE		AIDE DIRECTE A L'ÉDUCATION SECONDAIRE		AIDE DIRECTE A L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Cameroun	87	96	3	3	10	16	71	74
Côte d'Ivoire	35	44	6	2	7	19	21	20
Liban	160	193	62	108	13	19	44	44
Madagascar	49	55	11	8	6	6	14	13
Mali	59	72	21	28	13	16	14	15
Maurice	11	11	0	1	3	3	7	7
RDC	92	58	33	63	5	29	26	14
Sénégal	141	138	38	28	25	20	51	60

Source : UNESCO, Rapport de suivi sur l'EPT (2017/2018)

Le tableau 3.3 donne la part de l'aide à l'éducation dans l'aide publique au développement. Ce tableau montre que dans tous les pays, l'aide à l'éducation représente une part très faible de l'aide publique au développement. Ce constat est déjà fait plus haut. Il indique la moindre importance accordée à l'éducation par les bailleurs, comparé aux autres secteurs.

Tableau 3.3 : Part de l'éducation dans l'APD

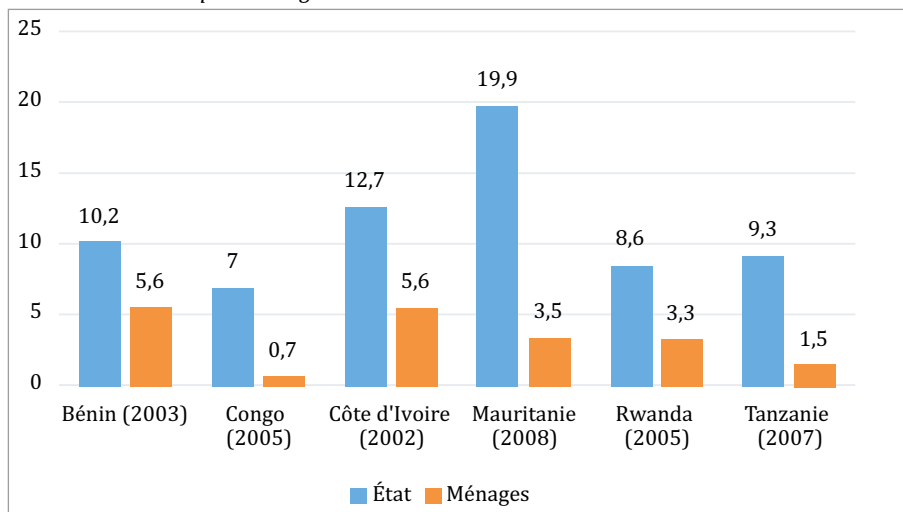
	PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)		PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE A L'ÉDUCATION (%)		PART DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE DANS L'AIDE TOTALE A L'ÉDUCATION (%)	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Cameroun	11	13	6	5	12	17
Côte d'Ivoire	7	7	34	24	23	37
Liban	19	17	51	62	14	13
Madagascar	13	10	43	42	23	24
Mali	8	7	47	48	26	26
Maurice	12	14	10	21	27	28
RDC	5	8	51	55	16	26
Sénégal	14	14	37	31	23	20

Source : UNESCO, Rapport de suivi sur l'EPT (2017/2018)

b - Le financement des ménages

Le financement des ménages a très souvent été mis de côté dans les analyses sur le financement de l'éducation. Pourtant, les ressources que consacrent les ménages dans l'éducation de leurs enfants sont loin d'être négligeables. Aujourd'hui, la contribution des ménages au financement de l'éducation est de plus en plus reconnue. Selon le Rapport de suivi sur l'éducation 2017/2018, la part des dépenses d'éducation à la charge des ménages se situerait à 18% dans les pays à revenu élevé, 25% dans les pays à revenu intermédiaire et 33% dans les pays à faible revenu (UNESCO, 2017/2018, p.262). Il convient de noter que cette absence du financement des ménages dans les analyses usuelles sur le financement de l'éducation est en partie liée à l'absence de données notamment comparables à l'échelle internationale. Les données sont abondantes à l'échelle des pays et les outils pour estimer la contribution des ménages aux dépenses d'éducation existent. Mais, dans la mesure où les méthodes d'estimation ne sont pas normalisées, il est difficile de faire des comparaisons pertinentes. Pour pallier cela, L'UNESCO, l'OCDE et Eurostat ont classé les dépenses éducatives assumées par les ménages en deux grandes catégories (UNESCO, 2017, p.282-283). Dans la première catégorie se trouvent les paiements effectués par les ménages dans le cadre des institutions de l'éducation comme les frais de scolarité, les frais d'inscription, les frais liés aux services annexes comme l'internat, les cantines scolaires, etc. Dans la seconde catégorie se trouvent toutes les dépenses liées à la scolarité de l'enfant, mais qui s'effectuent en dehors du cadre des institutions scolaires. C'est le cas des dépenses liées à la fréquentation de l'école comme les frais de manuels scolaires, de fournitures diverses, de tenues scolaires. Dans cette catégorie, on trouve également les frais liés au transport scolaire et aux cours privés de renforcement, etc. Il ressort des analyses récentes de l'ISU que la contribution des ménages représente une part substantielle des dépenses d'éducation (UNESCO, 2017). Il apparaît dans les analyses de l'UNESCO que les ménages assurent au moins un tiers des dépenses totales d'éducation dans un tiers des pays couverts par le Rapport de suivi sur l'éducation pour tous (2017/2018).

Graphique 3.9 : Comparaison des dépenses unitaires par élève supportées par l'État et les ménages en pourcentage du PIB



Conclusion

L'analyse du financement de l'éducation faite dans ce chapitre indique globalement que l'éducation n'apparaît pas comme une priorité absolue pour les pays de la phase pilote de l'observatoire. Les ressources affectées à l'éducation demeurent insuffisantes entre 2010 et 2015, en dépit des efforts réalisés par certains pays. Rares sont les pays qui ont consacré plus de 6% de leur PIB au financement de l'éducation. L'analyse révèle des disparités importantes entre les niveaux préscolaire, primaire et secondaire en termes de financement. Le niveau préscolaire est largement défavorisé dans le financement de l'éducation que ce soit en termes de dépenses publiques en pourcentage du PIB qu'en termes de dépenses d'éducation par élève en pourcentage du PIB. Ce manque d'équité de traitement semble relever d'une inefficience dans l'allocation des ressources, dans la mesure où les investissements non réalisés dans le préscolaire peuvent induire des coûts supplémentaires dans les niveaux primaire et secondaire. Les enfants n'ayant pas effectué le préscolaire, comme l'analyse le chapitre suivant (chapitre 4), peuvent grossir les rangs des potentiels redoublants. Or, ces redoublements constituent un double coût pour les États.

Globalement, on note que la qualité du financement de l'éducation est sapée par les inégalités de traitement entre niveaux, mais aussi par la faible priorité accordée à ce secteur dans les finances publiques. Par ailleurs, les tendances mondiales de l'aide à l'éducation ne sont pas de nature à renforcer la qualité du financement de l'éducation dans les pays de la CONFEMEN et du Sud de façon globale. Les bailleurs ont montré leur moindre intérêt pour l'éducation ce qui ne constitue pas une bonne nouvelle pour le financement de l'éducation, surtout dans un contexte où la qualité appelle de nouveaux défis supplémentaires pour les pays à faible revenu.

La forte propension des ménages à prendre part au financement de l'éducation est un point positif pour la mobilisation des ressources au profit de l'éducation. Toutefois, les dépenses des ménages risquent de dégrader l'équité, dans la mesure où elles risquent de creuser les inégalités d'accès des enfants entre ménages. Ce mode de financement peut aussi créer des disparités en termes de qualité des apprentissages entre les enfants de familles aisées et ceux de familles modestes ou pauvres.

CHAPITRE 4 : Lien entre la fréquentation du préscolaire, la langue d'enseignement et les intrants scolaires sur la qualité de l'éducation

« L'enseignement préscolaire produit des bénéfices impressionnants en matière de résultats scolaires » (UNESCO, 2013, p. 57)

Introduction

Le préscolaire est souvent considéré comme un facteur qui peut améliorer la performance et le parcours scolaire de l'élève. Depuis le forum de Dakar (2000), on note une forte dynamique de préscolarisation au niveau mondial (Neuman & Devercelli, 2012). Les effectifs du préscolaire ont progressé de près de 2/3 au niveau mondial, en passant de 33 % en 1999 à 54 % en 2012. En Afrique subsaharienne, cette progression a été plus forte, mais le taux de préscolarisation demeure l'un des plus faibles au niveau mondial, avec une moyenne de 20% en 2012, contre 74% en Amérique latine et dans les Caraïbes. Beaucoup de recherches en psychologie, sociologie et en sciences de l'éducation ont montré que les premières années de la vie sont déterminantes pour le développement de l'intelligence (Piaget, Inhelder, & Weaver, 1969 ; Ramey & Ramey, 1998; Myers, 2004; UNESCO, 2003). Des expérimentations menées en Turquie (Kağitçibaşı, 1996) et à Maurice (Raine, et al., 2003) ont apporté des preuves empiriques de l'impact du préscolaire sur la qualité de l'éducation. Un autre facteur important de la qualité des apprentissages et du parcours scolaire réside dans la langue d'apprentissage. Lorsque les enfants parlent une langue différente de celle qui est parlée à l'école, ils peuvent éprouver davantage de difficultés à suivre les enseignements. En revanche, lorsque la langue parlée à la maison est la même que celle utilisée à l'école, cela peut naturellement aider l'élève à suivre plus facilement en classe. Le Rapport de suivi sur l'EPT 2005 souligne que l'instruction dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et réduit ensuite les taux de redoublement et d'abandon. La

qualité de l'éducation dépend également de la qualité des intrants. Lorsque les élèves disposent de manuels en qualité et en quantité suffisante, l'apprentissage peut s'en trouver significativement amélioré. Les pays qui affichent les meilleures performances scolaires sont généralement ceux qui consacrent davantage de ressources au secteur de l'éducation. Le présent chapitre fait le lien entre la qualité de l'éducation et des facteurs comme le préscolaire, la langue maternelle et les intrants scolaires. L'idée est de jauger l'effet du préscolaire sur la qualité des apprentissages et le parcours scolaire des élèves, mais aussi l'impact de la langue maternelle et de la qualité des intrants sur la performance scolaire des élèves. L'effet de ces différents facteurs est isolé sur la base de tests de comparaison des moyennes. La logique consiste à estimer la performance moyenne des deux groupes (par exemple, le groupe des élèves ayant fait le préscolaire et le groupe des élèves ne l'ayant pas suivi), de voir si la moyenne des deux groupes est différente et si cette différence est significative ou non.

1 - Lien entre la fréquentation du préscolaire, la qualité des apprentissages et le parcours scolaire

Le préscolaire peut donner des prédispositions clés aux enfants et les préparer à mieux suivre les apprentissages du primaire. Dans cette section, nous allons analyser l'effet du préscolaire sur les performances scolaires et la qualité du parcours des élèves. Les données utilisées sont celles de l'évaluation PASEC2014. L'analyse est centrée sur le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Sénégal qui ont participé à l'enquête PASEC2014.

a - Relation entre le préscolaire et la qualité des apprentissages

En début de scolarité primaire, la performance moyenne du groupe des élèves ayant fait le préscolaire et celle du groupe des élèves ne l'ayant pas fait est différente et, cette différence est significative au seuil de 1% à la fois en langue et en mathématiques. Les scores en langue et en mathématiques, en moyenne sont plus élevés dans le groupe des élèves qui ont fait le préscolaire dans tous les pays. Ce résultat semble indiquer une corrélation positive entre le préscolaire et la performance des élèves du début de scolarité primaire, tant en langue qu'en mathématiques. Toutefois, il faut plus qu'une simple comparaison des moyennes pour s'assurer que cette différence de performance entre les deux groupes est due au préscolaire.

Tableau 4.1 : Performances entre élèves ayant fait le préscolaire et ceux n'ayant pas fait le préscolaire – début de scolarité primaire

Pays	Langue			Mathématiques		
	A fait le préscolaire	N'a pas fait le préscolaire	Différence	A fait le préscolaire	N'a pas fait le préscolaire	Différence
Cameroun	535,5	472,3	63,2*	527,9	476,1	51,8*
Côte d'Ivoire	518	475,6	42,4*	479,6	462,8	16,8*
Sénégal	536,9	485,5	51,4*	540,6	515,2	25,4*

NB : * Significatif à 10%

Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

En fin de scolarité primaire, le score moyen en langue et en mathématiques est supérieur dans le groupe des élèves ayant fait le préscolaire et ce dans tous les pays. Cette différence est significative au seuil de 10%. Ce résultat semble également indiquer un impact positif et significatif du préscolaire sur la performance en langue et en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Tableau 4.2 : Performance entre élèves ayant fait le préscolaire et élèves n'ayant pas fait le préscolaire – fin de scolarité primaire

Pays	Lecture			Mathématiques		
	A fait le préscolaire	N'a pas fait le préscolaire	Différence	A fait le préscolaire	N'a pas fait le préscolaire	Différence
Cameroun	553,6	485,6	68,0*	516,4	464,3	52,1*
Côte d'Ivoire	544,2	509,5	34,7*	487,6	472,5	15,1*
Sénégal	572,2	532,7	39,5*	562,2	537,4	24,8*

NB : * Significatif à 10%

(Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015))

b - Relation entre le préscolaire et le parcours scolaire

La proportion d'élèves de deuxième et de sixième année ayant redoublé est plus faible dans le groupe des élèves ayant fait le préscolaire. Toutefois, cette différence n'est pas significative¹⁶ pour tous les pays. En deuxième année de scolarité, la différence de moyenne entre les deux groupes est significative uniquement au Cameroun. Au Sénégal et en Côte d'Ivoire, cette différence n'est pas significative. En revanche en fin

16. Au sens de Student.

de scolarité, cette différence est significative dans tous les pays. Ces résultats semblent indiquer que l'impact du préscolaire sur le redoublement est plus important en fin de scolarité primaire qu'en début de scolarité.

Tableau 4.3 : Proportion de redoublants selon que l'élève ait fait le préscolaire ou pas

Pays	Début de scolarité primaire			Fin de scolarité primaire		
	Proportion d'élèves redoublants parmi ceux qui ont fait le préscolaire	Proportion d'élèves redoublants parmi ceux qui n'ont pas fait le préscolaire	Différence	Proportion d'élèves redoublants parmi ceux qui ont fait le préscolaire	Proportion d'élèves redoublants parmi ceux qui n'ont pas fait le préscolaire	Différence
Cameroun	0,5	0,7	-0,2*	0,4	0,6	-0,2*
Côte d'Ivoire	0,3	0,4	-0,1*	0,6	0,7	-0,1*
Sénégal	0,3	0,4	-0,1	0,3	0,4	-0,1*

NB : * Significatif à 10%

(Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015))

2 – Lien entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et la qualité des apprentissages et le parcours scolaire

Cette section analyse la relation entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant comme langue d'enseignement et sa performance scolaire ainsi que son lien avec le parcours ou la trajectoire de l'élève. L'analyse concerne les trois pays de la phase pilote de l'observatoire qui ont participé à l'enquête internationale PASEC2014.

a – Relation entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et la qualité des apprentissages

Le croisement entre la langue parlée à la maison et le score moyen de chaque pays en langue et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire montre le rôle important de la langue maternelle dans l'apprentissage scolaire. Les scores les plus élevés en langue et en mathématiques quel que soit le niveau de scolarisation sont obtenus par les élèves qui parlent toujours le français à la maison. Les élèves qui parlent toujours le français ont obtenu de meilleures performances que ceux qui le

parlent occasionnellement. Les élèves qui ne parlent jamais français à la maison ont obtenu de moins bonnes performances en langue et en mathématiques que les autres (ceux qui parlent toujours le français et ceux qui le parlent occasionnellement).

Tableau 4.4 : Langue parlée à la maison et Score moyen des élèves en début et en fin de scolarité

Pays	Langue parlée à la maison	Début de scolarité primaire		Fin de scolarité primaire	
		Langue	Mathématiques	Langue	Mathématiques
Cameroun	Toujours le français	561,7	556,5	540,5	507,7
	Parfois le français et une autre langue	526,2	523,7	521,2	491,5
	Jamais le français	456,2	458,1	461,4	448,5
Côte d'Ivoire	Toujours le français	536,2	497,8	523,1	469,1
	Parfois le français et une autre langue	502,7	481,6	521,7	480,1
	Jamais le français	451,5	445,4	466,2	448,9
Sénégal	Toujours le français	582,5	541,7	500,1	495,2
	Parfois le français et une autre langue	577	575,8	563,2	560
	Jamais le français	481,4	511,8	502,6	511,2

Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

Au Cameroun et en Côte d'Ivoire, les scores en langue et en mathématiques sont plus élevés chez les élèves dont la langue maternelle n'a jamais été utilisée dans l'enseignement. Ces derniers ont eu des scores plus élevés que les élèves dont la langue maternelle a été toujours ou presque utilisée dans l'enseignement. Par contre, au Sénégal, les élèves dont la langue maternelle est toujours utilisée dans l'enseignement ont eu de meilleurs scores en langue et en mathématiques que les élèves dont la langue maternelle n'a jamais été utilisée.

Tableau 4.5 : Utilisation par l'enseignant de la langue maternelle parlée par la majorité des élèves pour se faire comprendre pendant les cours et score moyen des élèves en début et en fin de scolarité

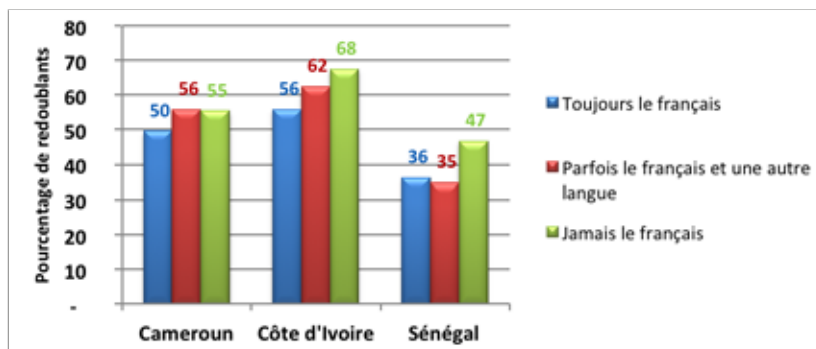
Pays	Utilisation langue maternelle de l'élève par l'enseignant	Début de scolarité primaire		Fin de scolarité primaire	
		Langue	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
Cameroun	Toujours ou presque	434	431,9	481,4	473,3
	Souvent	477,7	487,8	459,2	444,9
	Occasionnellement, parfois	502,8	504,5	500,7	473
	Jamais ou presque jamais	519,6	517,3	561,4	528,1
Côte d'Ivoire	Toujours ou presque	413,7	432,7		
	Souvent	460,6	436,3	518,7	481,7
	Occasionnellement, parfois	484,6	474,5	498,9	465,1
	Jamais ou presque jamais	499,8	481,1	531,2	483,4
Sénégal	Toujours ou presque	477,3	512,1	715,5	688,8
	Souvent	494,6	512,7	541,7	537,7
	Occasionnellement, parfois	516,9	540,3	535,6	535,9
	Jamais ou presque jamais	411,8	393,5	586,2	584,5

Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

b - Relation entre l'usage par l'enseignant de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement et le parcours scolaire

La proportion de redoublants en fin de scolarité primaire est moins importante chez les élèves qui parlent toujours le français maison dans tous les pays. Cette proportion est plus importante chez les élèves dont le français n'est jamais parlé à la maison.

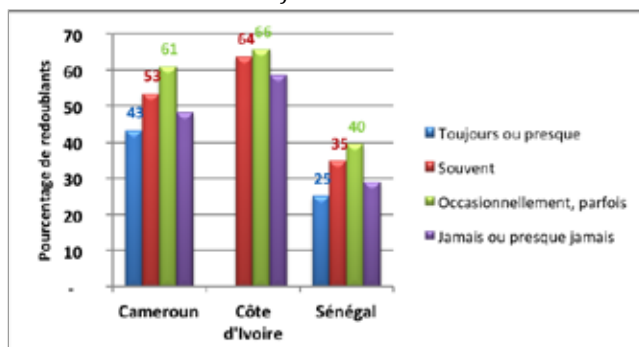
Graphique 4.1 : Langue parlée à la maison et proportion de redoublement des élèves en fin de scolarité



Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

Il n'y a pas de hiérarchie figée entre les élèves dont la langue maternelle est souvent utilisée dans l'enseignement, ceux dont la langue est occasionnellement ou parfois utilisée et ceux dont la langue maternelle n'est jamais ou presque utilisée dans l'enseignement. Par exemple, dans tous les pays, le redoublement chez les élèves dont la langue maternelle n'a jamais été utilisée dans l'enseignement est moins important que chez les élèves dont la langue maternelle est souvent ou occasionnellement utilisée dans l'enseignement. Ces résultats ne permettent pas de conclure à un rôle déterminant de la langue maternelle dans le parcours scolaire. Toutefois, il apparaît clairement et dans tous les pays que le redoublement est moins important chez les élèves dont la langue maternelle est toujours utilisée dans l'enseignement que chez les autres élèves.

Graphique 4.2 : Fréquence d'utilisation de la langue maternelle à l'école et proportion de redoublement des élèves en fin de scolarité



Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

3 – Relation entre qualité des intrants et apprentissages

Cette section compare les performances en langue et en mathématiques entre élèves bénéficiant de conditions de travail différentes en termes de disponibilité de manuels scolaires. L'idée c'est de voir les différences de performance qui existent entre les élèves et de voir si ces écarts sont significatifs. Trois groupes d'élèves sont comparés. Le premier groupe est le groupe de référence. Il est constitué d'élèves issus de classes où un manuel est disponible pour chaque élève. Le second groupe est un groupe de comparaison. Il est constitué d'élèves issus de classes où un manuel est disponible pour deux élèves. Le troisième groupe est aussi un groupe de comparaison. Il est constitué d'élèves issus de classes où un manuel est disponible pour trois. Pour chaque pays, le tableau indique la performance moyenne du groupe de référence aux tests, l'écart du groupe de référence avec le second groupe puis avec le troisième groupe.

a. Lien entre disponibilité des manuels et performances en début de scolarité

Le tableau 4.6 met en évidence les écarts de performance entre les trois groupes d'élèves selon la disponibilité des manuels de langue en début de scolarité. Les performances scolaires en langue sont meilleures chez les élèves du premier groupe. Dans presque tous les pays, on note un écart de performances entre le premier groupe et les deux autres groupes et ces écarts sont significatifs¹⁷ au sens du test de Student. Les écarts augmentent avec la réduction de la disponibilité de manuels. Avec le groupe 2, les écarts sont significatifs au seuil de 10% pour la Côte d'Ivoire. Pour le Cameroun et le Sénégal, les écarts moyens ne sont pas significatifs. En revanche avec le groupe 3, les écarts de performance se sont nettement creusés et sont très significatifs (au seuil de 1%). Ces résultats semblent aussi indiquer une relation positive entre les intrants et les performances en langue des élèves.

Tableau 4.6 : Performances et écarts en langue suivant le nombre de manuels de langue disponibles dans la classe en début de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel	Écart moyen des élèves avec un manuel pour deux	Écart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus
Cameroun	554,9	26,1	-85,0***
Côte d'Ivoire	501,5	-32,2**	-50,7***
Sénégal	524,7	-34,1	-61,7***

N. B. : * Significatif à 10% ; ** Significatif à 5% ; *** Significatif à 1%
Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015)

17. Au sens de Student.

La même comparaison faite cette fois-ci sur la base des performances en mathématiques et de la répartition des manuels de calcul par élève en début de scolarité donne des résultats encore plus concluants. Les écarts de performance en mathématiques entre les élèves du groupe de référence et les élèves du second groupe sont significatifs dans tous les pays. La différence de performance est moins significative pour le Sénégal. De même, les écarts de performance en mathématiques entre le groupe de référence et le troisième groupe sont très significatifs dans tous les pays.

Tableau 4.7 : Performances et écarts en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles

	Performances moyennes des élèves avec un manuel	Écart moyen des élèves avec un manuel pour deux	Écart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus
Cameroun	552,9	-91,2***	-65,0***
Côte d'Ivoire	473,7	-11,9	-31,7***
Sénégal	574,7	-79,6*	-81,2***

N. B. : * Significatif à 10% ; ** Significatif à 5% ; *** Significatif à 1%
(Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015))

b. Lien entre disponibilité des manuels et performances en fin de scolarité

Le tableau 4.8 met en évidence les différences de performance en langue en fin de scolarité entre le groupe de référence et les deux groupes de comparaison. On note que des écarts de performances en langue entre le groupe de référence et les groupes de comparaison existent dans tous les pays. Cependant, ces écarts ne sont pas toujours significatifs. Les écarts de performance avec le second groupe ne sont significatifs que pour la Côte d'Ivoire. En revanche, les écarts avec le troisième groupe sont très significatifs dans tous les pays. Ce résultat met en évidence une corrélation théorique des intrants scolaires (ici les manuels de langue) sur la performance en langue des élèves en fin de scolarité.

Tableau 4.8 : Performances et écarts en langue suivant le nombre de manuels de langue disponibles dans la classe en fin de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel	Écart moyen des élèves avec un manuel pour deux	Écart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus
Cameroun	549,9	-7,6	-59,9***
Côte d'Ivoire	526,5	-22,9**	-36,7***
Sénégal	573,1	-32,4*	-47,3***

N. B. : * Significatif à 10% ; ** Significatif à 5% ; *** Significatif à 1%
(Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015))

Il existe également des écarts de performance en mathématiques entre le groupe de référence et les groupes de comparaison en fin de scolarité. Les écarts avec le second groupe ne sont pas significatifs dans tous les pays. Ils sont significatifs en Côte d'Ivoire (au seuil de 10%) et au Sénégal (au seuil de 1%). En revanche, les écarts de performance en mathématiques avec le troisième groupe sont très significatifs dans tous les pays. Ces résultats indiquent également un lien probable entre la qualité des intrants et la performance en calcul des élèves en fin de scolarité.

Tableau 4.9 : Performances et écarts en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en fin de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel	Écart moyen des élèves avec un manuel pour deux	Écart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus
Cameroun	531,3	-12,4	-62,0***
Côte d'Ivoire	483,2	-25,6***	-21,6**
Sénégal	567,7	-42,3*	-40,5***

N. B. : * Significatif à 10% ; ** Significatif à 5% ; *** Significatif à 1%
(Réalisé à partir de la base PSEC2014 (PASEC, 2015))

Conclusion

Ce chapitre a analysé les relations entre le préscolaire, la langue maternelle de l'élève comme langue d'enseignement, la qualité des intrants et l'apprentissage des élèves en début et en fin de scolarité. Cette mise en relation est faite par le biais d'une comparaison des moyennes, en utilisant les données de trois pays qui ont participé à l'enquête internationale PASEC2014. Il s'agit d'un impact davantage théorique que réel, dans la mesure où un contre-factuel n'est pas défini. Toutefois, il indique largement l'impact potentiel des différents facteurs de qualité sur l'apprentissage et le parcours scolaire des élèves. Il ressort de cette analyse que le préscolaire a eu des effets positifs et significatifs sur la performance des élèves en langue et mathématiques tant en début qu'en fin de scolarité. En moyenne, les performances en mathématiques et en langue ont été meilleures dans le groupe des élèves ayant effectué le préscolaire et cette différence est significative dans tous les pays et quelle que soit l'année d'études. La proportion de redoublants, en moyenne, est moins importante dans le groupe des élèves ayant fait le préscolaire et cette différence est significative dans quasi tous les pays, notamment en fin de scolarité.

Les résultats ont également montré que la langue maternelle (celle parlée à la maison) a une importance sur la qualité des apprentissages et le parcours scolaire. Les élèves qui parlent français couramment à la maison ont eu de meilleures performances que les autres en mathématiques et en langue. La proportion de redoublants est également plus faible chez les élèves qui parlent fréquemment le français à la maison. Toutefois, le fait que les enseignants utilisent la langue maternelle des enfants dans l'enseignement scolaire n'a pas forcément eu un effet positif sur les performances scolaires.

L'analyse a également montré l'importance des intrants scolaires pour la réussite de l'apprentissage, notamment en début de scolarité. Les élèves qui disposent des meilleures conditions d'apprentissage en termes de manuel scolaire ont mieux performé en langue et en mathématiques. Les différences de performance sont significatives en début de scolarité et pas toujours en fin de scolarité. Toutefois, la tendance globale indique un effet positif des intrants sur la performance en langue et en mathématiques.

L'analyse des résultats ci-dessus permet de tracer des pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation. La promotion de l'éducation préscolaire est un élément clé d'amélioration de la qualité des apprentissages et du parcours scolaire. L'éducation préscolaire offre de bonnes prédispositions d'apprentissage pour les élèves et les prépare à un meilleur parcours scolaire. L'amélioration de la qualité de l'éducation passe également par des progrès significatifs dans la mise en place d'intrants de qualité, comme les manuels scolaires.

CHAPITRE 5 : Principales conclusions et recommandations

« Beaucoup d'élèves ayant abandonné précocement l'école y connaissent probablement des difficultés, une situation qui pousse fréquemment des enfants à ne pas poursuivre leurs études dans le secondaire » (UNESCO, 2015, p.110)

Introduction

L'analyse de la situation des pays de la phase pilote de l'OQÉ a permis de dresser un panorama de la qualité de l'éducation pour les huit pays de la CONFEMEN concernés. À la lumière de cette analyse et de la littérature sur la qualité de l'éducation, il est important que soient mis en exergue les principaux enseignements que l'on tire de ce premier rapport. Il est aussi important de dégager quelques pistes de réflexion et d'amélioration pour la qualité des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, mais aussi pour l'observatoire même, en tant qu'outil de référence et de pilotage de la qualité de l'éducation pour la CONFEMEN.

Le présent chapitre fait une synthèse des principaux résultats de ce premier rapport périodique et préconise des recommandations concrètes sur les pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation, la matrice, la collecte des données et les pistes d'évaluation pertinentes pour l'OQÉ. D'abord, sont mis en exergue les tendances marquantes et les faits saillants sur la qualité de l'éducation aux niveaux élève, enseignant et école. De même, les grandes tendances du financement de l'éducation sont soulignées ainsi que les résultats concernant le lien entre certains facteurs déterminants de la qualité (préscolarisation, langue maternelle, intrants scolaires) sur l'apprentissage et le parcours scolaire. Ensuite, des préconisations sont formulées en direction de l'observation et des politiques pour améliorer la qualité des systèmes éducatifs.

1 - Les principaux enseignements de ce premier rapport sur la qualité de l'éducation

Cette section met en évidence les principaux résultats qui ressortent des analyses effectuées sur les indicateurs de la qualité de l'éducation dans les premiers chapitres de ce rapport.

a - Concernant les données de l'OQÉ

Sur les huit pays concernés, sept ont renseigné la fiche de collecte élaborée par l'OQÉ pour les besoins de ce premier rapport périodique. Ainsi, un quart des pays concernés par ce rapport n'ont pas fourni à temps les informations nécessaires au renseignement de la matrice de l'Observatoire. Ensuite, pour les pays ayant répondu à l'enquête, les fiches reçues ont été très peu renseignées pour des raisons pouvant être liées au manque de moyens et de temps pour exploiter les données administratives disponibles au niveau national. Enfin, il convient également de souligner le fait que les données du PASEC qui constituent une source considérable de renseignement des facteurs de qualité ne concernent malheureusement que trois pays sur les huit : le Sénégal, le Cameroun et la Côte d'Ivoire. De ce fait, certains indicateurs n'ont pas pu être analysés pour l'ensemble des pays de la phase pilote et l'exploitation des données disponibles ne permet pas toujours une généralisation à l'ensemble, même si elle donne une idée globale de la qualité de l'éducation sur les aspects étudiés.

Au «niveau élève», 18 indicateurs sur 28 ont été renseignés. L'indicateur 1 a été renseigné avec les données de l'évaluation PASEC2014. Cependant, comme tous les pays de la phase pilote n'ont pas participé à cette enquête internationale PASEC, il a été impossible de porter un regard sur l'ensemble des pays concernant le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau suffisant de compétences en mathématiques et en langue. Néanmoins, la situation des trois pays (Cameroun, Sénégal, Côte d'Ivoire) donne une idée de la situation de la plupart des pays subsahariens de la CONFEMEN. Ainsi l'information sur le niveau suffisant de compétences en langue et en mathématiques est non disponible pour 5 pays sur les 8 concernés : Liban, Madagascar, Mali, Maurice et RDC. Pour les pays dont l'information est disponible, celle-ci ne concerne que 2014, année d'enquête du PASEC. Des indicateurs au «niveau élève» n'ont pas pu être calculés en raison de l'absence de données nécessaires. Il s'agit du taux d'achèvement, du pourcentage d'élèves dont la première langue ou langue maternelle est la langue d'instruction, du ratio manuels/élève, des ratios manuels de géographie/élève, manuels d'histoire/élève, manuels de sciences/élève, et du ratio taux d'absentéisme des élèves. Au niveau enseignant, très peu de données

ont été renseignées. C'est l'un des niveaux pour lesquels il y a eu très peu de données pour l'analyse. Sur les 30 indicateurs de la matrice, moins de 3% ont été renseignés. Dans l'analyse, certains indicateurs non disponibles ont été approchés par d'autres types d'information. Par exemple, les indicateurs 35, 36 et 37 ont été approchés par des informations sur la répartition des élèves en début et en fin de scolarité selon le niveau académique de l'enseignant. De même les indicateurs 27, 28 et 29 ont été approchés par des informations de l'évaluation PASEC2014 sur la répartition des élèves selon la formation des enseignants en début et en fin de scolarité. Au «niveau-école», certains indicateurs ont pu être renseignés. Sur les 16 indicateurs de la matrice, 7 ont été renseignés, ce qui fait un taux de remplissage de 43,75%. Au niveau Financement, une bonne partie des indicateurs est renseignée. Sur les 7 indicateurs de la matrice, 4 ont été renseignés. Il existe néanmoins des manquants pour certains pays. Au niveau gouvernance aucun indicateur n'a été renseigné.

b - Concernant la qualité des apprentissages, les conditions et l'environnement de travail des élèves

- 1. Les pays dans leur performance moyenne ont dépassé le seuil « suffisant » en langue et en mathématiques¹⁸. Toutefois, une proportion importante d'élèves n'a pas atteint ce seuil.** Cette situation est le reflet des disparités qui existent entre élèves, entre types d'écoles, entre localités et entre sexes en termes de compétences. Le nombre d'élèves n'ayant pas atteint le niveau moyen en langue est plus important en début de scolarité qu'en fin de scolarité. En revanche, la proportion d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques est plus importante en fin de scolarité. Les élèves ont plus de difficultés en français en début de scolarité et sont moins performants en mathématiques en fin de scolarité. Lorsque l'on compare les performances en langue et en mathématiques entre le début et la fin de scolarité, on gagne en moyenne 27 points de pourcentage dans les trois pays (Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal) en langue et on perd 10 points de pourcentage en mathématiques.
- 2. Les performances de réussite scolaire sont meilleures au primaire que dans le 1er cycle du secondaire sur la période 2010-2015.** Le taux de réussite dépasse généralement la barre des 60% dans la grande majorité des pays dont les données sont disponibles. En revanche, en fin de cycle primaire le taux de réussite peine à atteindre la barre des 50%.

18. Il s'agit des trois pays de la phase pilote ayant participé à l'enquête PASEC2014.

- 3. Le taux de préscolarisation connaît une progression globale positive dans l'ensemble des pays, mais demeure très faible dans la plupart des pays étudiés.** Deux pays affichent un taux très élevé de scolarisation préscolaire : le Liban et l'Île Maurice. Au Liban, ce taux varie entre 83,2 et 94,9%. Pour l'Île Maurice, le taux de préscolarisation dépasse les 100%, mettant en évidence une très bonne performance du pays en matière d'accès au préscolaire¹⁹.
- 4. Le taux d'abandon scolaire est très préoccupant et constitue l'une des menaces les plus sérieuses pour la qualité de l'éducation.** En dehors de l'Île Maurice et, dans une moindre mesure, du Liban, les pourcentages d'abandons sont importants dans tous les pays de la phase pilote. Les moins bonnes performances sont affichées par Madagascar dont le taux d'abandons est supérieur à celui des autres pays de 2010 à 2015. Des taux élevés d'abandons scolaires constituent aussi un signal de la mauvaise qualité du système éducatif²⁰. Et lorsque les parents ont le sentiment que la qualité de l'éducation n'est pas bonne, ils peuvent être incités à retirer les enfants, dans le but non seulement de réduire les coûts générés par leur scolarisation, mais aussi pour en faire un meilleur usage à court terme, en termes de main d'œuvre. L'arbitrage en faveur de la mise au travail des enfants peut être renforcé par des redoublements répétés de l'élève.
- 5. La problématique de la santé et de la nutrition est très peu prise en compte dans les systèmes éducatifs des pays de la phase pilote.**
- 6. Des disparités existent entre filles et garçons et entre zones rurales et zones urbaines, en ce qui concerne les performances scolaires.** Les écarts de performance liés au genre sont plus marqués en début de scolarité et concernent davantage les mathématiques que la langue. En revanche, les écarts entre zones rurales et zones urbaines sont plus marqués en fin de scolarité et portent davantage sur la langue que les mathématiques. Il existe de grandes différences en termes de préscolarisation entre zones rurale et urbaine.

19. Le fait que le taux dépasse 100% s'explique par la supériorité du nombre d'enfants préscolarisés par rapport à la population en âge d'être préscolarisée. L'âge du préscolaire est compris entre 3 et 6 ans, or il se peut en réalité que des enfants y entrent très tôt ou en sortent un peu plus tard. Quelle qu'en soit la raison, ces taux montrent bien la bonne performance du système éducatif de Maurice en termes de préscolarisation.

20. Des études menées en Égypte (Hanushek et al., 2006) et au Pakistan (King et al., 2008) prouvent que les taux d'abandons sont moins importants dans les pays où les apprentissages sont de qualité.

c - Concernant la formation des enseignants et leurs conditions de travail

7. Le taux d'enseignants qualifiés selon les normes nationales du primaire et le niveau académique des enseignants sont très bons dans les pays de la phase pilote, ce qui constitue une bonne performance quand on sait que les enseignants formés font défaut dans plusieurs pays à revenu faible ou moyen (UNESCO, 2015, p.198). Cette performance est à opposer à la dégradation, dans la plupart de ces pays, de la qualité de l'enseignement qui a accompagné la forte augmentation des enseignants visant à atteindre l'objectif de scolarisation pour tous. Cette bonne performance cache néanmoins les disparités qui existent entre niveaux d'enseignement et entre sexes, notamment au plan de la formation continue. Le nombre d'enseignants n'ayant reçu aucune formation en 2014 est plus important en début de scolarité qu'en fin de scolarité. Ce résultat semble indiquer des politiques discriminatoires en faveur de la formation des enseignants en fin de cycle. La faiblesse de la formation en début de scolarité est corrélée avec les faibles performances des élèves en deuxième année.

8. En revanche, cette situation positive au niveau de la formation des enseignants contraste très fortement avec la mauvaise qualité globale des infrastructures au «niveau-école». La qualité des infrastructures scolaires s'avère préoccupante dans nombre de pays de la phase pilote. La disponibilité d'eau potable, de cantines scolaires et d'électricité est un grand défi pour la grande majorité des pays étudiés. La taille moyenne des groupes scolaires dépasse le seuil de 40 dans la plupart des pays. Cette mauvaise qualité des infrastructures peut, dans certains cas, gommer l'effet positif de la qualité des enseignements sur l'apprentissage scolaire. Le faible niveau d'accès aux infrastructures de base peut non seulement affecter l'apprentissage des élèves, mais il peut aussi avoir un impact négatif sur la motivation des enseignants et sur leurs enseignements. Il convient également de noter qu'investir dans la formation des enseignants – tout comme recruter de bons enseignants – pour les mettre dans de mauvaises conditions ne relève pas de l'optimalité au sens de Pareto²¹. Les effets positifs liés à la qualité des enseignants peuvent être neutralisés par les externalités négatives de l'environnement de travail.

21. Un optimum de Pareto, est une allocation des ressources pour laquelle il n'existe pas une alternative dans laquelle tous les acteurs seraient dans une meilleure position. Le concept porte le nom de l'économiste italien Vilfredo Pareto, qui l'a utilisé pour décrire un état de la société dans lequel on ne peut pas améliorer le bien-être d'un individu sans détériorer celui d'un autre

d - Concernant le financement de l'éducation et les facteurs extrascolaires

9. L'éducation n'apparaît pas comme une priorité dans les budgets nationaux et les financements de la communauté internationale. L'accroissement des défis liés à la réalisation de l'objectif de qualité et d'équité n'est pas suivi par une augmentation proportionnée des financements tant publics que des bailleurs. Les dépenses publiques d'éducation exprimées en pourcentage du PIB ont globalement stagné dans la période 2010-2015. En dehors du Sénégal et de la Côte d'Ivoire, les pays de la phase pilote n'ont pas atteint la barre des 4% (exception pour Maurice qui a accru cette part de 2010 à 2015), ce qui les place en deçà de la moyenne d'Afrique subsaharienne qui est de 4,1% (voir UNESCO, 2017). Ce constat contraste avec les tendances du Rapport de suivi sur l'EPT 2015 qui souligne que « de nombreux pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation entre 1999 et 2012 » (UNESCO, 2015, p. 239).

10. Les différents niveaux d'éducation ne sont pas privilégiés de la même manière du point de vue du financement. Il existe une inégalité manifeste de traitement entre les différents niveaux d'éducation. Les dépenses publiques varient selon le niveau d'étude et sont beaucoup plus faibles au préscolaire et au primaire, comparé à ce qu'elles sont aux niveaux secondaire et supérieur. Le niveau préscolaire est quasi totalement négligé par les pays de la phase pilote de l'OQÉ dont les données sont disponibles. Le primaire n'apparaît pas comme une priorité du point de vue du financement. Le niveau secondaire est privilégié par rapport aux niveaux préscolaire et primaire. Toutefois, comparé au niveau supérieur (qui n'est pas traité dans ce rapport), il est largement sous financé.

11. Il apparaît clairement dans le chapitre 4 que la qualité de l'apprentissage et le parcours scolaire sont affectés par des facteurs comme le préscolaire, la langue maternelle et la qualité des intrants scolaires. Le préscolaire a théoriquement un effet positif très significatif dans les pays dont les données sont disponibles. Les performances en mathématiques et en langue sont meilleures dans le groupe des élèves ayant fait le préscolaire. Les taux de redoublement dans tous les pays étudiés sont plus faibles dans ce groupe. La langue maternelle et les intrants scolaires influencent aussi de façon positive l'apprentissage et le parcours scolaire des élèves, même si leur relation est moins nette que celle du préscolaire.

2 - Les principales recommandations pour l'amélioration de la qualité de l'éducation

a – Concernant les données de l'OQÉ, l'outil et la méthode d'appréciation de la qualité de l'éducation

Le suivi de la qualité de l'éducation ne peut se faire sans des données qui permettent de rendre compte de la situation réelle des systèmes éducatifs. C'est pourquoi notre première recommandation portera sur la production de données sur les apprentissages dans les pays de la CONFEMEN.

Recommandation 1 : Des efforts supplémentaires doivent être faits pour renforcer la collecte des données et renseigner de façon complète les indicateurs de la matrice de l'OQÉ.

Des aspects très importants de la qualité de l'éducation n'ont pas pu être traités dans ce premier rapport périodique, en raison notamment d'un manque important de données. L'OQÉ dispose d'un bon outil d'analyse de la qualité de l'éducation. La matrice conçue à cet effet est assez complète et, si elle bien renseignée, peut être un outil très précieux d'analyse et de suivi de la qualité de l'éducation dans l'espace CONFEMEN. Toutefois, il convient de prendre des dispositions fortes pour solutionner le problème des données manquantes.

Recommandations 2 : Il est important d'établir une hiérarchie entre les différents indicateurs au niveau global, mais aussi au sein de chaque niveau d'analyse.

Par exemple en ce qui concerne la performance scolaire au «niveau élève», l'indicateur sur le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau suffisant de compétences en langue et en mathématiques est beaucoup plus pertinent que celui sur le score moyen en mathématiques et en langue.

Recommandations 3 : Certains indicateurs doivent être interprétés avec beaucoup de prudence.

C'est le cas de l'indicateur sur le score moyen en mathématiques et en langue. Celui-ci donne l'information sur la moyenne, mais masque en même temps les disparités qui peuvent exister entre élèves. En se basant uniquement sur cet indicateur, on note que les pays ont atteint le minimum requis en termes de compétences en mathématiques et en langue. Or, l'indicateur alternatif nous dit que beaucoup d'élèves n'ont pas atteint le niveau suffisant de compétences. Donc, un pays peut afficher une moyenne appréciable en termes de compétences alors qu'une large fraction de ses élèves n'a

pas le niveau suffisant. Du point de vue de l'OQÉ, il convient d'établir une hiérarchie entre les deux indicateurs en termes de qualité de l'éducation. L'indicateur sur le score moyen des élèves en langue et en mathématiques est pertinent pour jauger le niveau moyen des apprentissages dans un pays, mais l'indicateur sur le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau suffisant de compétences en langue et en mathématiques est plus robuste pour éclairer sur la qualité de l'éducation puisqu'il fait mieux ressortir les inégalités. L'usage conjoint de ces deux indicateurs est cependant souhaitable dans la mesure où ils se complètent²⁰.

Recommandation 4 : Les indicateurs de la matrice doivent être complétés par des analyses qualitatives et quantitatives sur les déterminants de la qualité et de la performance scolaire.

Des analyses multicritères pourraient compléter l'information fournie par la matrice de l'OQÉ. L'analyse des ratios est importante, mais présente également des faiblesses. Elle ne permet pas d'analyser la qualité globale des systèmes éducatifs dans toutes ses dimensions. Aussi, l'analyse de la qualité de l'éducation sur la base des ratios ne permet pas de juger l'efficacité des systèmes éducatifs. Deux pays peuvent avoir les mêmes performances en termes de qualité des apprentissages, alors que les moyens alloués ne sont pas les mêmes, la qualité du management des ressources n'est pas la même. L'analyse des ratios est très utile pour détecter les tendances et identifier les facteurs de risque pour la qualité. Toutefois, elle ne permet pas d'identifier à la base les causes réelles d'une telle situation. Elle ne permet pas non plus d'identifier les remèdes internes au système éducatif, par exemple des cas d'écoles qui ont réussi en matière de gouvernance des écoles, de pratiques pédagogiques, de planification, etc. Bref, bien qu'indispensable pour le suivi de la qualité, l'analyse des indicateurs de la qualité doit être complétée par d'autres approches méthodologiques, comme l'analyse DEA (méthode d'enveloppement des données), SFA (méthode des frontières stochastiques), etc.

Étant donné l'émergence de la préscolarisation et son intégration croissante dans les politiques éducatives des pays en développement, la question de l'impact du préscolaire sur la qualité de l'éducation se pose de façon incontournable.

20. Bien qu'ayant atteint le seuil suffisant de compétence en langue et en mathématiques, on note que les performances sont globalement centrées autour de la moyenne, indiquant une performance globale très moyenne pour les pays.

Recommandation 5 : il serait souhaitable que l'OQÉ anticipe sur l'analyse de l'impact du préscolaire pour appuyer les décideurs politiques.

À ce titre, l'initiative récente de l'UNICEF d'étudier l'impact du préscolaire en RDC est à saluer. L'UNICEF a également produit des rapports sur les compétences des enfants à l'entrée au primaire dans six pays, et a confirmé l'importance du préscolaire au Sao Tomé, Cabo Verde, Sénégal, Cameroun, Togo et au Niger. Ce type d'étude est à généraliser dans l'ensemble des pays de la CONFEMEN, pour éclairer sur la nécessité de généraliser le préscolaire. De telles études permettraient par exemple de voir s'il faut privilégier une année de préscolaire ou plutôt généraliser l'accès à un cycle complet de préscolaire.

c - Concernant les facteurs d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Recommandation 1 : Le problème de l'abandon doit être traité avec une ferme volonté politique.

Combattre l'abandon nécessitera que des mesures exceptionnelles soient prises notamment au primaire où le phénomène est le plus accentué. Les taux importants d'abandon sont source d'inefficience et de gaspillage économique pour les pays, dans la mesure où des ressources importantes sont investies dans des élèves qui au final abandonnent l'école. Aussi, à plus long terme ces taux importants d'abandon génèrent un coût social en termes de lutte contre la pauvreté, l'exclusion et le chômage. Les motifs de l'abandon scolaire peuvent varier d'un contexte à un autre, mais il est admis que les conditions économiques jouent souvent un rôle déterminant dans l'abandon. L'abandon est généralement plus important chez les enfants issus de familles pauvres ou vulnérables (Hunt, 2008)²².

Recommandation 2 : Nous recommandons une généralisation de l'accès au préscolaire, en développant au moins un an d'EPPE pour tous, puis deux selon les réalités des pays.

Ce type de mesure contribuerait à réduire les inégalités d'accès, notamment entre les enfants issus de familles aisées et ceux issus de familles modestes (Myers, 1995, 2004). Les différences de performances scolaires entre enfants de milieux socioéconomiques différents peuvent s'expliquer en partie par le manque d'équité d'accès au préscolaire.

22. La probabilité d'abandon est en effet plus forte chez les élèves issus de familles pauvres. En cas de chocs économiques, les parents peuvent se retrouver dans une situation où la prise en charge des coûts liés directement à la scolarité des enfants devient difficile. En cas de coups durs aussi, certaines familles, notamment en zone rurale, peuvent décider de retirer leurs enfants de l'école pour un usage productif.

À défaut de pouvoir généraliser à court terme l'accès à un parcours préscolaire complet, des dispositifs alternatifs doivent être mis en place pour mieux préparer les enfants à l'entrée au cycle primaire. Lorsque les enfants ont accès à une éducation de ce type, leurs résultats sont meilleurs à l'école primaire et les effets se poursuivent tout au long de la vie (Berlinski et al., 2009).

Recommandation 3 : Il convient de veiller à une amélioration de la formation des enseignants en charge des premières années de primaire.

La faible formation des enseignants en début de scolarité est en corrélation avec les moins bonnes performances des élèves en début de scolarité. La formation des enseignants en fin de scolarité est très utile, quand on sait que les examens se déroulent en fin de scolarité. Toutefois, cela ne doit pas se faire au détriment des enseignants qui interviennent en début de scolarité, car c'est à ce niveau que se constituent les bases de l'apprentissage.

Recommandation 4 : Les gouvernements doivent affecter des ressources suffisantes au secteur de l'éducation de façon équitable entre toutes les composantes du secteur.

Ils devront accroître la part des ressources nationales consacrée au secteur de l'éducation au moins au niveau du seuil fixé par le Cadre de Dakar (2000) à savoir 6% du PIB. Ceci passera par une ferme volonté politique pour financer davantage le secteur de l'éducation. Il devra s'appuyer également sur des sources innovantes de financement tel que préconisé dans l'appel de Rabat (CONFEMEN, 2017). L'accroissement des ressources publiques pour le financement de l'éducation passera nécessairement par une optimisation des ressources déjà disponibles. Une gestion optimale des ressources est celle qui prend en compte les besoins de financement de tous les niveaux, compte tenu de leurs liens intrinsèques. Le problème est moins l'implication budgétaire des gouvernements que la faiblesse des niveaux de richesse nationale (PIB), de la base fiscale et de la capacité des États à collecter les impôts en relation avec le nombre important et croissant d'enfants à scolariser. Ainsi, la dépense publique moyenne pour un élève au primaire en Afrique Subsaharienne en 2015 n'est que de 246 \$ (en PPP constants en 2014) contre 488\$ en Asie du Sud, 1288\$ en Asie du Sud-Est, 1585\$ en Amérique latine et 8 186 \$ en Europe et en Amérique du Nord (GEM, 2017a). La croissance démographique de ces pays étant souvent plus rapide que celle de leur PIB et leur effort budgétaire étant déjà très important, cette dépense publique moyenne par élève pourrait diminuer à l'avenir et fragiliser la scolarisation des publics les plus vulnérables si elle n'était pas soutenue par la communauté internationale.

Recommandation 5 : Il est impératif que les gouvernements œuvrent à établir l'équité dans l'allocation des ressources dédiées aux différents secteurs éducatifs

La dépense d'éducation par élève est plus importante dans les niveaux supérieurs. Il est fort probable que ces différences soient dues au différentiel d'effectifs entre les différents niveaux. Mais cela traduit tout de même la mauvaise qualité du financement de l'éducation. Un financement de qualité doit reposer sur une allocation des ressources qui tienne compte des effectifs de chaque niveau d'enseignement et des différentes composantes du secteur de l'éducation. Par exemple, surinvestir dans les niveaux supérieurs et négliger les niveaux inférieurs ne relève pas d'une logique d'optimisation, dans la mesure où le désinvestissement dans les niveaux inférieurs vient renchérir le coût du financement des niveaux supérieurs. C'est le cas également lorsque certains domaines comme l'enseignement technique et professionnel sont négligés au profit d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque Mondiale. (2018). *Apprendre pour réaliser les promesses de l'éducation*. Washington D.C.: Banque Mondiale. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-234. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.09.002>
- CONFEMEN. (2017). Financement durable pour la mise en œuvre de l'ODD4. Document de cadrage.
- Govinda, R. (2008). Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008.
- Hanushek, E., Lavy, V., & Hitomi, K. (2006). *Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries* (No. w12737). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12737>
- Hunt, F. M., Consortium for Research on Educational Access, T. & E., University of Sussex, & Centre for International Education. (2008). *Dropping out from school: a cross-country review of literature*.
- Internationale de l'Éducation, & Campagne Mondiale pour l'Éducation. (2012). Chaque enfant a besoin d'un enseignant qualifié : Comblant le manque d'enseignants qualifiés. Internationale de l'Éducation/Campagne Mondiale pour l'Éducation. Consulté à l'adresse http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20ECNAT_A4_FR_RGB.pdf
- ISU. (2012). School and teaching resources in sub-saharian Africa - Analysis of the 2011 UIS Regional data collection on education. *Bulletin d'information de l'ISU [en ligne]*, (9), 1-14.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- King, E., Orazem, P. F., & Paterno, E. . (2008). Promotion with and without learning: Effects on student enrollment and dropout behavior. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4722.).
- Kremer, M., Brannen, C., & Glennerster, R. (2013). The Challenge of Education and Learning in the Developing World. *Science*, 340(6130), 297-300. <https://doi.org/10.1126/science.1235350>
- Myers, R. . (1995). *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the Third World* (2nd ed). Ypsilanti, Mich: High/Scope Press.

- Myers, R. . (2004). In search of quality in programs of early childhood care and education (ECCE). Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005.
- Neuman, M. J., & Devercelli, A. E. (2012). Early Childhood Policies in Sub-Saharan Africa: Challenges and Opportunities. *International Journal of Child Care and Éducation Policy*, 6(2), 21-34. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-2-21>
- PASEC. (2015). PASEC2014-Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire. Confemen : Dakar.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Weaver, H. (1969). *The Psychology of the child (Nachdr)*. New York: Basic Books, Inc.
- Raine, A., Mellingen, K., Liu, J., Venables, P., & Mednick, S. A. (2003). Effects of Environmental Enrichment at Ages 3–5 Years on Schizotypal Personality and Antisocial Behavior at Ages 17 and 23 Years. *American Journal of Psychiatry*, 160(9), 1627-1635. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.9.1627>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- The Education Commission. (2017). The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World. International Commission on Financing Global Éducation Opportunity. Consulté à l'adresse http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf
- UNESCO. (2003). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité. UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23023 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal: UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2008). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 : L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ? UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2013). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013. UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Unesco. (2015). *Éducation pour tous 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*. Paris: Éd. Unesco.

UNESCO. (2015). Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Éducation pour tous 2000-2015: réalisations et défis. UNESCO, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse <https://resourcecentre.savethechildren.net/.../efa-global-monitoring...>

UNESCO. (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (gem): rendre des comptes en éducation*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593f.pdf

Unesco, & Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation: CITE 2011*. Consulté à l'adresse <https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-fr.pdf>

Verspoor, A. (2008). *The Challenge of Learning: improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

ANNEXE 1 : Codes de classification du niveau d'éducation atteint relatifs aux niveaux 0 à 8 de la CITE

Tableau 4.9 : Performances et écarts en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en fin de scolarité

Niveau	Description	Durée
Niveau 0	Éducation de la petite enfance	Pas de critère de durée. Toutefois, un programme doit représenter au moins l'équivalent de 2 heures par jour et de 100 jours par an d'activités éducatives pour être inclus.
Niveau 1	Primaire	4 à 7 ans (durée la plus fréquente : 6 ans)
Niveau 2	Enseignement secondaire (premier cycle)	2 à 5 ans (durée la plus fréquente : 3 ans)
Niveau 3	Enseignement secondaire (deuxième cycle)	2 à 5 ans (durée la plus fréquente : 3 ans)
Niveau 4	Enseignement post-secondaire non-supérieur	6 mois à 2 ou 3 ans
Niveau 5	Enseignement supérieur de cycle court	2 à 3 ans
Niveau 6	Baccalauréat universitaire ou équivalent	3 à 4 ans lorsque le programme suit directement un programme de niveau 3 ; ou 1 à 2 ans lorsque le programme suit un autre programme de niveau 6
Niveau 7	Maîtrise universitaire ou équivalent	1 à 4 ans lorsque le programme suit un programme de niveau 6 ; ou 5 à 7 ans lorsque le programme suit directement un programme de niveau 3
Niveau 8	Doctorat ou équivalent	Minimum 3 ans

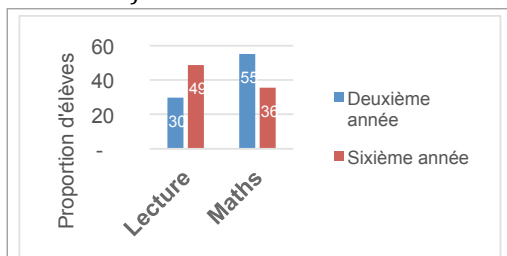
ANNEXE 2 : Fiches Pays

Cameroun

I - Qualité de l'éducation au «niveau élève»

Une large fraction d'élèves en début et en fin de scolarité n'a pas atteint le niveau suffisant de compétences en mathématiques et en langue. Les élèves réussissent mieux les tests de mathématiques en début de scolarité et performant mieux en français en fin de scolarité.

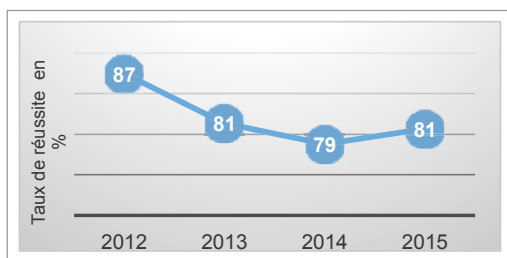
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en début et en fin de scolarité en 2014



Source : Base PASEC, 2014

Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire est passé de 87 % en 2012 à 81 % en 2015. Ce taux s'est situé globalement au-dessus de la barre des 80%. La réussite scolaire baisse sur la période 2012-2014 et augmente légèrement en 2015.

Graphique 2 : Taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire (CFEE)



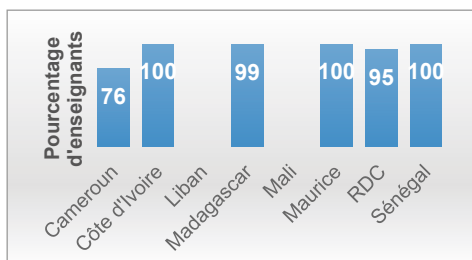
Source : Fiche de collecte

Le taux de réussite scolaire est des plus élevés parmi les pays de la phase pilote.

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants selon les normes du pays n'est pas très satisfaisant au Cameroun. Le pourcentage d'enseignants qualifiés est en deçà de 76%.

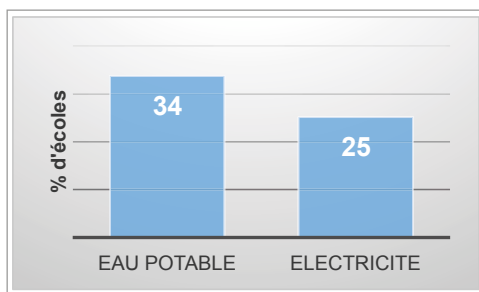
Graphique 3 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2015



Source : Base ISU

L'accès à l'eau potable et à l'électricité est très préoccupant dans les écoles primaires. Moins de 30% des écoles primaires ont un accès à l'électricité en 2016.

Graphique 4 : Accès aux infrastructures de base dans les écoles primaires en 2011



Sources : Source : Base ISU de l'UNESCO

III - Part des dépenses d'éducation dans le PIB

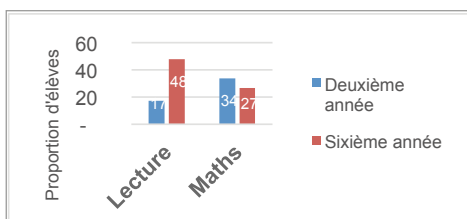
La part du PIB consacrée à l'éducation est très faible au Cameroun. Cette part ne dépasse pas 3,31% sur la période 2010-2012. Une très faible part est affectée au préscolaire (pas plus de 0,13% sur 2010-2013). L'État investit davantage dans le secondaire que dans le primaire et le préscolaire, avec une moyenne de 1,6% du PIB entre 2010 et 2013 au secondaire, contre 1,05% du PIB dans le primaire. Le niveau insuffisant en mathématiques et en langue s'explique-t-il par la faiblesse de la formation des enseignants et des dépenses publiques ?

Côte d'Ivoire

I - Qualité de l'éducation au niveau Élève

Une large fraction d'élèves en début et en fin de scolarité n'a pas atteint le niveau suffisant de compétences en mathématiques et en langue. Les élèves réussissent mieux les tests de mathématiques en début de scolarité et performant mieux en français en fin de scolarité.

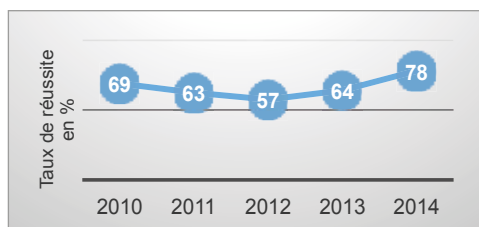
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en début et en fin de scolarité en 2014



Source : Base PASEC, 2014

Le taux de réussite scolaire évolue en dent de scie et est passé de 69 % en 2010 à 78 % en 2014. Ce taux se situe toujours au-dessus de la barre des 50%. Cependant, elle a baissé sur la période 2010-2012 puis a augmenté de 2012 à 2014.

Graphique 2 : Taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire



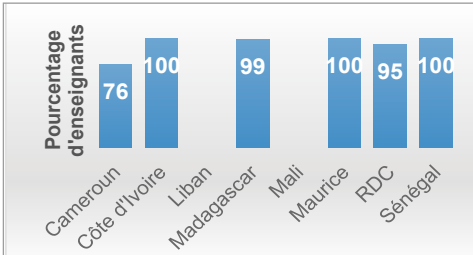
Source : Fiche de collecte de l'OQÉ

L'échec à l'examen n'est pas des plus alarmants, mais reste néanmoins conséquent sur la période.

II - Qualité de l'éducation au niveau École et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants est satisfaisant en Côte d'Ivoire. La proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales est proche de 100% en 2014

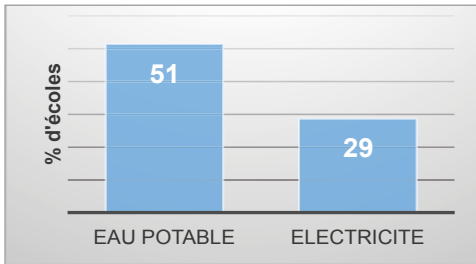
Graphique 3 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2015



Source : Base ISU

Presque la moitié des écoles primaires n'a pas accès à l'eau potable et à l'électricité en 2016.

Graphique 4 : Accès aux infrastructures de base dans les écoles primaires en 2016



Source : Base ISU de l'UNESCO

III – Part des dépenses d'éducation dans le PIB

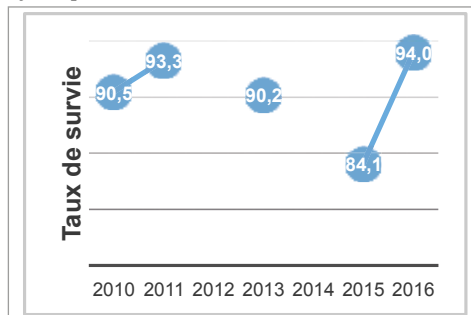
Sur la période 2010-2015, la part du PIB consacrée à l'éducation dépasse le seuil souhaitable des 4%. Elle atteint 5,03% en 2015.

Une faible part profite au préscolaire (0,13% du PIB en 2014). Le primaire (avec 1,85%) et le secondaire (avec 1,75%) profitent plus que le préscolaire des finances publiques. Le niveau insuffisant en mathématiques et en langue s'explique-t-il par la mauvaise qualité des infrastructures scolaires ?

Liban

I - Qualité de l'éducation au «niveau élève»

Le taux de survie scolaire dans le cycle primaire est conséquent sur la période 2010-2016. Il se situe au-delà de la barre des 80%. Graphique 1 : Taux de survie dans le cycle primaire

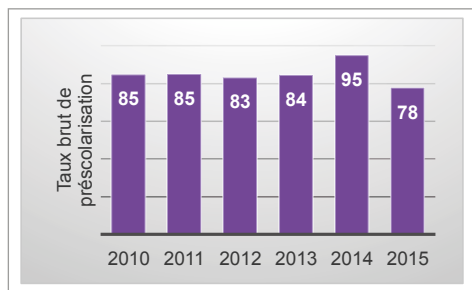


Source : Base ISU

Le Liban affiche l'un des meilleurs taux de survie dans le primaire sur la période. Mais son taux se situe légèrement en deçà de celui des pays de l'OCDE.

Le taux de préscolarisation est très élevé. Il varie entre 83% et 95% sur la période 2010-2015.

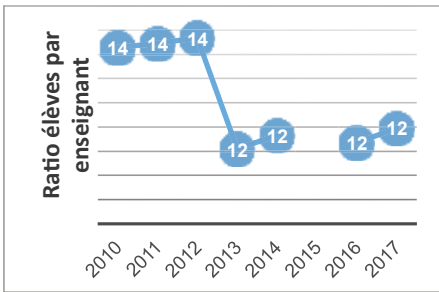
Graphique 2 : Taux brut de préscolarisation



Source : Base ISU

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Graphique 3 : Ratio élèves par enseignant



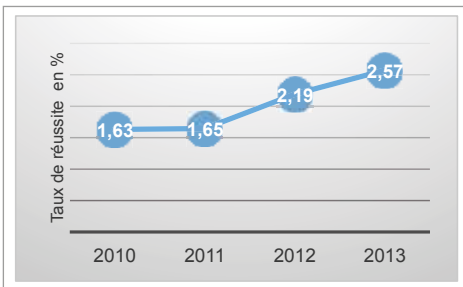
Source : Base ISU

Le ratio élèves/enseignant est relativement satisfaisant pour le Liban. Ce ratio n'atteint pas 15 élèves en moyenne durant la période 2010-2017

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

Le Liban consacre une faible part de son PIB à l'éducation. Cette part est passée de 1,63 en 2010 à 2,57 en 2013.

Graphique 4 : Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (%)



Source : Base ISU

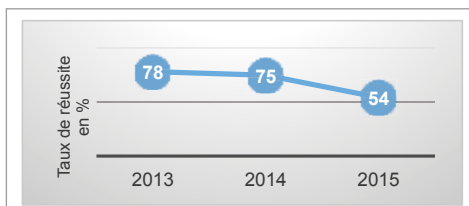
L'éducation secondaire reçoit une faible part du PIB. En 2012, l'État a consacré 0,32 de son PIB au niveau secondaire, contre 0,44 en 2013. De bonnes performances scolaires, malgré une faiblesse des dépenses publiques. Le préscolaire en serait-il l'explication ?

Madagascar

I - Qualité de l'éducation au «niveau élève»

Le taux de réussite scolaire s'est dégradé sur la période 2013-2015, en passant de 78% en 2013 à 54% en 2014, soit une perte de 24 points de pourcentage.

Graphique 1 : Taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire



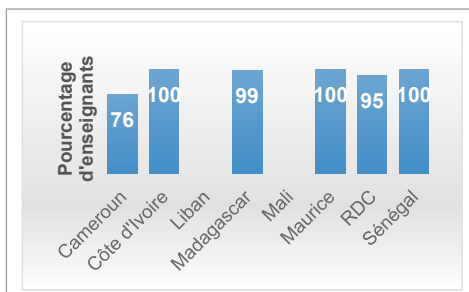
Source : Fiche de collecte

L'échec à l'examen est resté important sur la période.

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants est très satisfaisant à Madagascar. La proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales est proche de 100% en 2015.

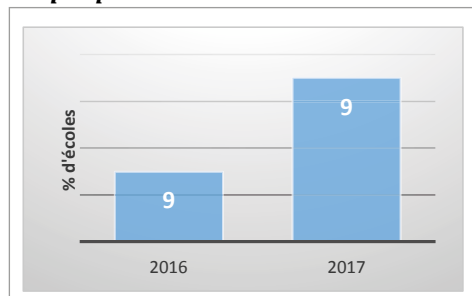
Graphique 2 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2014



Source : Base ISU

La proportion d'écoles primaires n'ayant pas d'eau potable, d'électricité et de cantines scolaires demeure importante en 2016. L'accès à l'électricité pour les écoles primaires reste très préoccupant à Madagascar : moins de 10 écoles sur 100 ont eu accès à l'électricité en 2016.

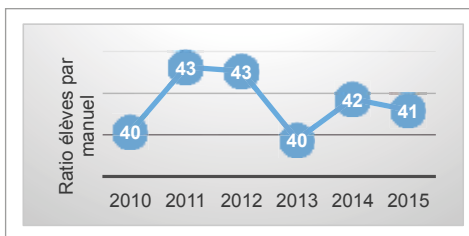
Graphique 3 : Accès à l'électricité dans les écoles primaires en 2013



Source : Base ISU

Le ratio élèves/manuel reste très élevé sur la période 2010-2015. Il est supérieur à 40.

Graphique 4: Ratio élèves par manuel au primaire



Source : Base ISU

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

La part du PIB consacrée à l'éducation est très faible à Madagascar. Cette part s'élève à moins de 3% du PIB sur la 2011-2013. La part que le pays consacre au préscolaire est restée très faible sur la période. Celle-ci s'élève à 0,01% du PIB. Elle augmente dans le primaire. L'État investit plus dans le primaire que le secondaire, contrairement à la plupart des pays. En 2011, L'État malgache a investi 1,31% de son PIB au primaire, contre 0,62% pour le secondaire.

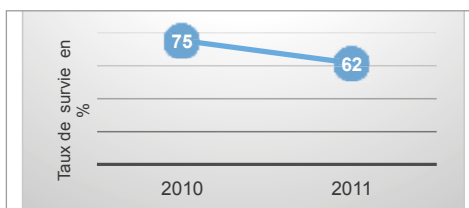
L'échec scolaire serait-il la résultante de mauvaises conditions de travail dans les écoles et d'une faiblesse des dépenses publiques ?

Mali

I - Qualité de l'éducation au niveau Élève

Le taux de survie au primaire est faible au Mali. Celui-ci ne dépasse pas la barre des 75%. Ce taux s'est dégradé entre 2010 et 2011.

Graphique 1 : Taux de survie dans le cycle primaire



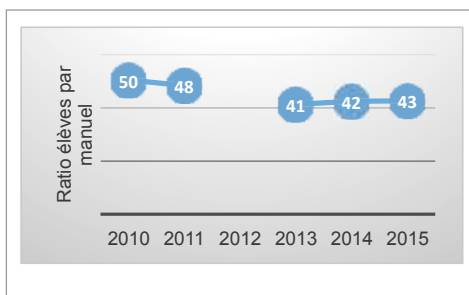
Source : Fiche de collecte

Le taux d'abandon est conséquent au Mali.

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Le ratio élèves/manuel est resté très élevé au Mali sur la période 2010-2015. Il dépasse la barre de 40.

Graphique 2 : Ratio élèves/manuel dans le cycle primaire

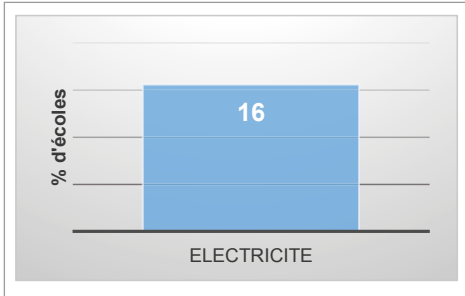


Source : Base ISU

La proportion d'écoles primaires n'ayant pas d'eau potable, d'électricité et de cantines scolaires demeure importante en 2016.

L'accès à l'électricité pour les écoles primaires reste très préoccupant au Mali : moins de 20 écoles sur 100 ont eu accès à l'électricité en 2012

Graphique 3 : Accès à l'électricité dans les écoles primaires en 2012



Source : Base ISU

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

La part du PIB consacrée à l'éducation est faible au Mali. Sur la période 2010-2014, cette part varie entre 3,34% et 3,76%. Le pays n'est pas très éloigné de la cible de 4% du PIB. La part que le pays consacre au préscolaire est restée très faible sur la période 2010-2014. Celle-ci s'élève à 0,01% du PIB. Elle augmente dans le primaire et davantage dans le secondaire. L'État investit plus dans le secondaire que le primaire

Graphique 4 : Dépenses publiques d'éducation en % du PIB



Source : Base ISU

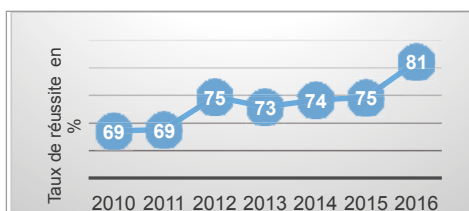
Les conditions d'apprentissage et le financement sont-ils les causes de l'abandon scolaire ?

Maurice

I - Qualité de l'éducation au «niveau élève»

Le taux de survie au primaire est faible à Maurice. Celui-ci ne dépasse pas la barre des 75% entre 2010 et 2015. En 2016, le pays connaît un taux de réussite de 81%. Avec ce taux, Maurice reste toujours en deçà de la moyenne des pays de l'OCDE.

Graphique 1 : Taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire



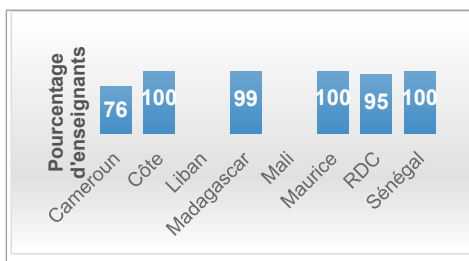
Source : Fiche de collecte

La réussite est néanmoins dans une dynamique positive, avec une augmentation de 12 points de pourcentage entre 2010 et 2016. Avec un taux moyen de 73,71 sur la période, l'échec scolaire au primaire est conséquent.

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants est très satisfaisant. La proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales avoisine les 100% en 2015.

Graphique 2 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2014

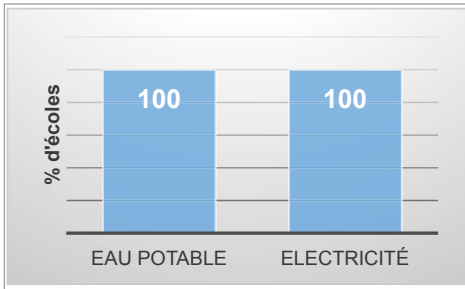


Source : Base ISU

L'accès des écoles primaires à l'eau potable et à l'électricité est très bon. Toutes les écoles primaires ont accès à l'eau potable et à l'électricité.

Maurice est l'un des rares pays qui affichent de bonnes performances en termes d'accès à l'eau et à l'électricité.

Graphique 3 : Accès aux infrastructures de base dans les écoles primaires en 2016



Source : Base ISU

Cette bonne performance est observée pour les autres services de base et pour le niveau moyen.

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

Sur la période 2010-2013, Maurice a consacré moins de 4% de son PIB à l'éducation. Sur cette période, le pays a consacré entre 3,33 et 3,62% de son PIB à l'éducation. En revanche ce seuil recommandé de 4% est respecté en 2014 et 2015.

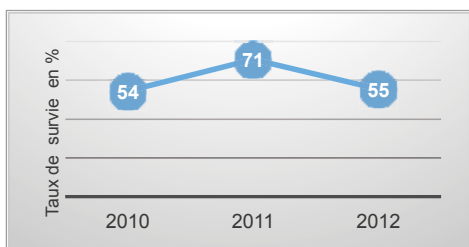
De bonnes performances scolaires, malgré une faiblesse des dépenses publiques. Le préscolaire en serait-il l'explication ?

RD Congo

I - Qualité de l'éducation au niveau Élève

Le taux de survie au primaire se présente en dents de scie et reste bas de 2010 à 2012. Il ne dépasse pas les 71%. En 2010 et 2012, le taux de survie dépasse à peine les 50%.

Graphique 1 : Taux de survie dans le cycle primaire



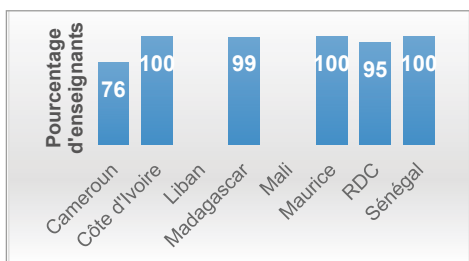
Source : Base ISU

L'échec à l'examen est resté important sur la période.

II - Qualité de l'éducation au «niveau-école» et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants est satisfaisant en RDC. La proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales est de 95% en 2015.

Graphique 2 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2014

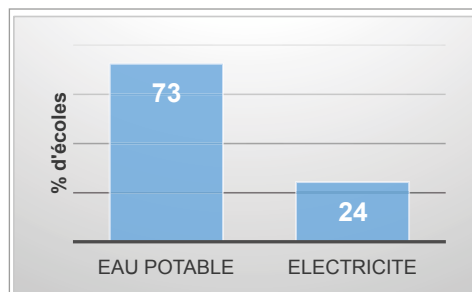


Source : Base ISU

La proportion d'écoles primaires n'ayant pas d'eau potable, d'électricité et de cantines scolaires demeure importante en 2013.

L'accès à l'électricité pour les écoles primaires reste préoccupant en RDC : moins de 25 écoles sur 100 ont eu accès à l'électricité en 2014.

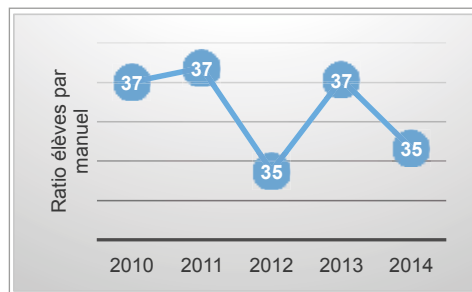
Graphique 3 : Accès aux infrastructures de base dans les écoles primaires en 2014



Source : Base ISU

Le ratio élèves/manuel est assez élevé sur la période 2010-2014, mais reste en deçà de 40.

Graphique 4 : Ratio élèves manuel



Source : Base ISU

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

La part du PIB consacrée à l'éducation est très faible en RDC. Cette part s'élevait à 1,60% en 2010 et à 2,25% en 2013. Une très faible part est affectée au préscolaire (0,01% en 2010 et 0,02% en 2013). L'État investit davantage dans le secondaire que le primaire et le préscolaire.

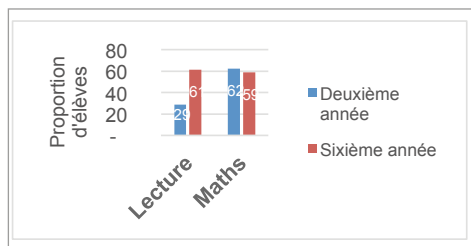
L'abandon scolaire serait-il la résultante de mauvaises conditions de travail dans les écoles et d'une faiblesse des dépenses publiques ?

Sénégal

I - Qualité de l'éducation au niveau Élève

Une large fraction d'élèves en début et en fin de scolarité n'a pas atteint le niveau suffisant de compétences en mathématiques et en langue. Les élèves réussissent mieux les tests de mathématiques en début de scolarité et performant mieux en français en fin de scolarité.

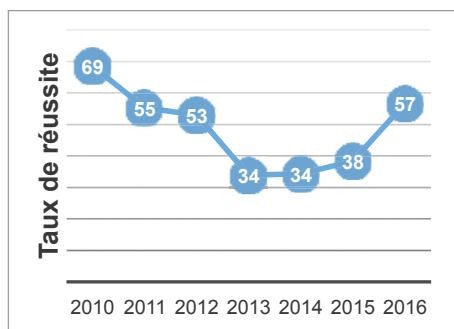
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en début et en fin de scolarité en 2014



Source : Base PASEC, 2014

Le taux de réussite scolaire est passé de 69% en 2010 à 34% en 2014. Ce taux se situe globalement en deçà de la barre des 50%, avec une forte dégradation de la réussite scolaire sur la période 2012-2014.

Graphique 2 : Taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire



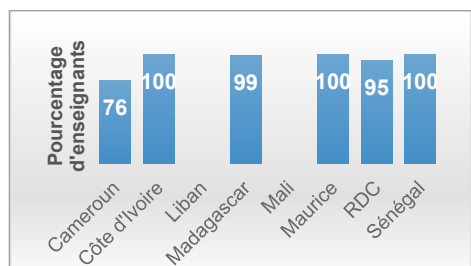
Source : Rapport national de l'éducation, 2017

L'échec à l'examen est resté important sur la période.

II - Qualité de l'éducation au niveau École et Enseignant

Le niveau de qualification des enseignants est très satisfaisant. La proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales avoisine les 100% en 2015.

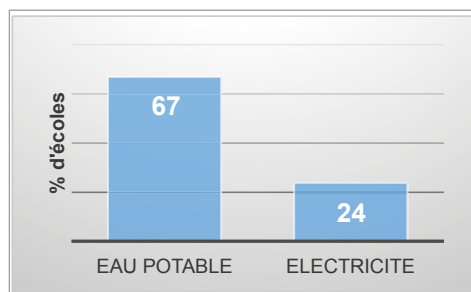
Graphique 3 : Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales au primaire en 2014



Source : Base ISU

La proportion d'écoles primaires n'ayant pas d'eau potable, d'électricité et de cantines scolaires demeure importante en 2016.

Graphique 4 : Accès aux infrastructures de base dans les écoles primaires en 2016



Sources : Source : Base ISU

III – Effort de l'État sur l'éducation et enseignements

Le Sénégal est l'un des rares pays à répondre à l'exigence des 6% du PIB. Toutefois, une très faible part du PIB est destinée à l'éducation préscolaire (0,03% en 2010). L'État appuie davantage le primaire que le niveau secondaire. En 2010 par exemple, l'État a consacré 2,22% du PIB au primaire, contre 1,62% pour le secondaire.

Un engagement public dans le financement de l'éducation et un bon niveau de formation des enseignants qui contrastent avec un taux d'abandons non négligeable. La qualité des infrastructures en serait-elle l'explication possible ?

ANNEXE 3 : Matrice des indicateurs de qualité de l'OQÉ

I. Indicateurs de qualité de l'éducation mesurés au «niveau élève »

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Résultats d'apprentissage des élèves ou efficacité interne											
1	Pourcentage d'élèves ayant au moins 40% de bonnes réponses aux tests PASEC (Français - Mathématiques)	Le nombre d'élèves ayant au moins 40% de bonnes réponses aux tests PASEC (Français - Mathématiques) en pourcentage du nombre total d'élèves ayant passé les tests	Diviser le nombre d'élèves ayant au moins 40% de bonnes réponses aux tests PASEC (Français - Mathématiques) par le nombre total des élèves ayant passé les tests	PASEC		2014	X	X	X	X	
2	Score moyen en math			PASEC		2014	X	X	X	X	
3	Score moyen en langue			PASEC		2014	X	X	X	X	

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Com- men- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
4	Taux de réussite à l'examen de fin de cycle	Le rapport entre le nombre d'élèves ayant réussi à l'examen de fin de cycle sur le nombre total d'élèves en fin de cycle	Diviser le nombre d'élèves ayant réussi à l'examen de fin de cycle par le nombre total d'élèves en fin de cycle	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2014		2014	X	X	X	X	X
5	Taux d'enfants du primaire ayant eu accès à une année d'éducation du préscolaire	Proportion des enfants du primaire ayant eu accès à une année d'éducation du préscolaire	Diviser le nombre d'enfants du primaire ayant eu accès à une année d'éducation du préscolaire par le nombre total d'enfants	UNESCO							X
6	Taux brut de scolarisation au préscolaire	Total des inscriptions dans un préscolaire, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.	Diviser les inscriptions dans un préscolaire, sans distinction d'âge, par la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X		

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Parcours scolaire des élèves-Efficacité interne											
7	Taux de redoublement par niveau et par année	Proportion des élèves inscrits dans une classe donnée au cours d'une année scolaire donnée, qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante.	Diviser le nombre des redoublants dans une classe donnée au cours de l'année scolaire t+1 par le nombre des élèves qui étaient inscrits dans la même classe au cours de l'année scolaire précédente t.	USI		2014	X	X	X	X	X
8	Taux de promotion par année d'études (TP)	C'est le total des effectifs moins les redoublants d'une année d'études exprimé en pourcentage du total des effectifs de l'année d'études n-1 de l'année précédente	Diviser le nombre de nouveaux inscrits dans une année d'études au début de l'année scolaire t+1 par le nombre d'inscrits de la même cohorte dans l'année d'études inférieure au début de l'année scolaire t.	USI		2014	X	X	X	X	X

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
9	Taux d'abandons par année d'études (TA)	Pourcentage des élèves d'une cohorte inscrits dans une année d'étude donnée, dans une année scolaire donnée qui abandonnent l'année scolaire suivante	additionner les taux de promotion et de redoublement d'une année scolaire donnée et soustraire cette somme de 100 pour obtenir le taux d'abandons scolaire par année d'études. Ilconvient de soustraire le taux de survie de 100 pour obtenir le taux cumulé d'abandon scolaire dans l'enseignement primaire	USI		2014	X	X	X	X	X

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Parcours scolaire des élèves-Efficacité interne											
10	Taux d'achèvement	Le taux d'achèvement est le nombre d'élèves en fin de cycle non-redoublant (public et privé) rapporté à la population de la tranche d'âge d'entrée théorique à la dernière année de ce cycle et exprimé en pourcentage	Rapport entre le nombre d'élèves en fin de cycle non-redoublant (public et privé) et la population de la tranche d'âge d'entrée théorique à la dernière année de ce cycle	USI		2014	X	X	X	X	X

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
11	Taux de survie par niveau	Pourcentage des élèves (ou étudiants) d'une cohorte qui ont été inscrits en première année d'un niveau(ou cycle) d'enseignement donné, au cours d'une année scolaire donnée, et qui sont supposés parvenir aux années d'étude successives.	Diviser le nombre total des élèves appartenant à une même cohorte qui ont atteint chaque année d'études successives d'un cycle d'enseignement donné, par le nombre des élèves de la cohorte. C'est-à-dire ceux qui avaient été initialement inscrits en première année de l'enseignement primaire, et multiplier le résultat par 100.	USI		2014	X	X	X	X	X
12	Pourcentage d'élèves dont la première langue ou langue maternelle est la langue d'instruction	Le nombre d'élèves dont la première langue ou langue maternelle est la langue d'instruction en proportion du nombre total d'élèves	Le nombre d'élèves dont la première langue ou langue maternelle est la langue d'instruction en proportion du nombre total d'élèves	UNESCO			X	X	X	X	X

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Parcours scolaire des élèves-Efficacité interne											
13	Ratio manuels par élève	Nombre moyen de manuels par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X		
14	Ratio manuels/ élève	Nombre moyen de manuels par discipline par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels pour chaque discipline par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement, pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	
15	Ratio manuels de calcul / élève	Nombre moyen de manuels de calcul par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels de calcul, par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
16	Ratio manuels de langue/ élève	Nombre moyen de manuels de langue par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels de langue par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	
17	Ratio manuels de géographie/élève	Nombre moyen de manuels de géographie par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels de géographie par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	
18	Ratio manuels d'histoire/ élève	Nombre moyen de manuels d'histoire par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels d'histoire par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement, pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Parcours scolaire des élèves-Efficacité interne											
19	Ratio manuels de science/ élève	Nombre moyen de manuels de science par élève dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total de manuels de science par le nombre total des élèves dans un niveau donné d'enseignement, pour une année scolaire donnée.	UNESCO		2014	X	X	X	X	
20	Taux d'absentéisme des élèves	Nombre moyen d'élèves absents par mois dans la classe sur le nombre total d'élèves	Diviser le nombre moyen d'élèves absents par mois dans la classe par le nombre total d'élèves	UNESCO, PISA		2014					
Nutrition et santé des élèves											
21	Proportion des élèves ayant bénéficié au moins d'une visite médicale par an	Le rapport entre le nombre d'élèves ayant bénéficié au moins d'une visite médicale au cours de l'année et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves ayant bénéficié au moins d'une visite médicale au cours de l'année par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
22	Proportion des élèves ayant subi un déparasitage au moins une fois au cours de l'année	Le rapport entre le nombre d'élèves ayant subi un déparasitage au moins une fois au cours de l'année et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves ayant subi un déparasitage au moins une fois au cours de l'année par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	
23	Proportion des élèves ayant reçu un complément nutritionnel au moins une fois au cours de l'année	Le rapport entre le nombre d'élèves ayant reçu un complément nutritionnel au moins une fois au cours de l'année et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves ayant reçu un complément nutritionnel au moins une fois au cours de l'année par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	
Environnement de travail des élèves											
24	Proportion des élèves victimes de harcèlement moral au sein de l'école	Le rapport entre le nombre d'élèves victimes de harcèlement moral au sein de l'école et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves victimes de harcèlement moral au sein de l'école par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	

N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
25	Proportion des élèves victimes de harcèlement physique au sein de l'école	Le rapport entre le nombre d'élèves victimes de harcèlement physique au sein de l'école et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves victimes de harcèlement physique au sein de l'école par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	
26	Proportion des élèves victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école	Le rapport entre le nombre d'élèves victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école et le nombre total des élèves	Diviser le nombre d'élèves victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école par le nombre total des élèves	PASEC		2014	X	X	X	X	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Formation des enseignants											
27	Durée moyenne de formation pratique en situation de classe	Somme des durées (en mois) du stage pratique de tous les enseignants rapportée sur le nombre total d'enseignants	Diviser la somme des durées (en mois) du stage pratique de tous les enseignants par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					
28	Durée moyenne de formation professionnelle initiale d'enseignant	Somme des durées (en mois) de formation professionnelle initiale de tous les enseignants rapportée sur le nombre total d'enseignants	Diviser la somme des durées (en mois) de formation professionnelle initiale de tous les enseignants par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					
29	Le nombre d'enseignants selon leur diplôme professionnel en pourcentage du nombre total des enseignants	Le nombre d'enseignants ayant un type de diplôme donné en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant un type de diplôme donné par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Exemple											
30	Proportion des enseignants n'ayant aucun diplôme	Le nombre d'enseignants n'ayant aucun diplôme en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants n'ayant aucun diplôme par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					
31	Proportion des enseignants le CFEEN ou le diplôme des IA/I	Le nombre d'enseignants ayant le CFEEN ou le diplôme des IA/I en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le CFEEN ou le diplôme des IA/I par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					
32	Proportion des enseignants ayant le CEAP	Le nombre d'enseignants ayant le CEAP en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le CEAP par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014					
33	Proportion des enseignants ayant le CAP	Le nombre d'enseignants ayant le CAP en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le CAP par le nombre total d'enseignants	PASEC	CAP=- Certificat d'Appétitude Pédagogique	2014					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
34	Le nombre d'enseignants selon leur niveau d'éducation en pourcentage du nombre total des enseignants	Le nombre d'enseignants de chaque catégorie en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants de chaque catégorie par le nombre total d'enseignants	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2014		2014					
35	Proportion des enseignants ayant le primaire	Le nombre d'enseignants ayant le niveau primaire en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le niveau primaire par le nombre total d'enseignants	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2015		2014				X	
36	Proportion des enseignants ayant le niveau secondaire	Le nombre d'enseignants ayant le niveau secondaire en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le niveau secondaire par le nombre total d'enseignants	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2016		2014				X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen-taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
37	Proportion des enseignants ayant le niveau universitaire	Le nombre d'enseignants ayant le niveau universitaire en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant le niveau universitaire par le nombre total d'enseignants	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2017		2014				X	X
38	Proportion des enseignants selon leur statut (Fonctionnaires, Contractuels de l'État, volontaire -nationaux ou non nationaux?)	Le nombre d'enseignants de chaque catégorie en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants de chaque catégorie par le nombre total d'enseignants	Rapport national sur la situation de l'éducation du Sénégal, 2018		2014					
39	Proportion des enseignants fonctionnaires	Le nombre d'enseignants fonctionnaires en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants fonctionnaires par le nombre total d'enseignants	Banque Mondiale		2014		X	X	X	X
40	Proportion des enseignants contractuels de l'État	Le nombre d'enseignants contractuels de l'État en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants contractuels de l'État par le nombre total d'enseignants	Banque Mondiale		2014		X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
41	Proportion des enseignants volontaire -nationaux ou non nationaux	Le nombre d'enseignants volontaire -nationaux ou non-nationaux en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants volontaire ou non-nationaux par le nombre total d'enseignants	Banque Mondiale				X	X	X	X
Suivi des activités de l'enseignant											
42	Proportion des enseignants évalués	Le nombre d'enseignants évalués au moins une fois dans l'année en pourcentage du nombre total d'enseignants	diviser par le nombre d'enseignants évalués au moins une fois dans l'année par le nombre total d'enseignants					X	X	X	X
43	Proportion des enseignants chez lesquels le directeur intervient dans leur classe	Le nombre d'enseignants chez lesquels le directeur intervient dans leur classe en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants chez lesquels le directeur intervient dans leur classe par le nombre total d'enseignants	PASEC							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
44	Proportion des enseignants ayant reçu la visite d'un inspecteur pédagogique	Le nombre d'enseignants ayant reçu la visite d'un inspecteur pédagogique en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants ayant reçu la visite d'un inspecteur par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
Les indicateurs de qualité des intrants-»niveau enseignant«											
45	Proportion des enseignants s'absentant du cours pour percevoir leur salaire	Le nombre d'enseignants s'absentant du cours pour percevoir leur salaire en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants s'absentant du cours pour percevoir leur salaire par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
46	Pourcentage d'enseignants disposant d'un guide du maître (Français et mathématiques)	Le nombre d'enseignants disposant d'un guide du maître (Français et mathématiques) dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée en pourcentage du nombre total d'enseignants.	Diviser le nombre disposant d'un guide du maître (Français et mathématiques) dans un niveau spécifié d'enseignement par le nombre des enseignants au même niveau.	PASEC			X	X	X		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
47	Pourcentage de classes ne disposant d'aucun manuel	Le nombre de classes ne disposant d'aucun manuel en pourcentage du nombre total des classes	Diviser le nombre de classes ne disposant d'aucun manuel par le nombre total des classes	PASEC		2014		X	X	X	
48	Pourcentage de classes ne disposant ni de manuel, ni du guide du maître	Le nombre de classes ne disposant ni de manuel, ni du guide du maître en pourcentage du nombre total des classes	Diviser le nombre de classes ne disposant ni de manuel, ni du guide du maître par le nombre total des classes	PASEC		2014		X	X	X	
49	Le Ratio Élève/ Maître (REM) ou Rapport Élèves/ Enseignant (REE)	Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total des classes fonctionnelles dans un niveau spécifié d'enseignement par le nombre des enseignants au même niveau.	PASEC		2014		X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
50	Ratio salles de classes fonctionnelles/Enseignant	Nombre moyen de classes fonctionnelles par enseignant dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total des élèves inscrits dans un niveau spécifié d'enseignement par le nombre des enseignants au même niveau.	PASEC		2014		X	X	X	X
51	Ratio maîtres/inspecteur	Le nombre moyen d'enseignants par inspecteur dans un niveau donné d'enseignement pour une année scolaire donnée.	Diviser le nombre total des enseignants dans un niveau spécifié d'enseignement par le nombre d'inspecteurs au même niveau.	PASEC		2014		X	X	X	X
52	La proportion des enseignants ayant respecté leur quantum horaire	Le nombre d'enseignants ayant respecté leur quantum horaire en pourcentage du nombre total d'enseignants	diviser par le nombre d'enseignants ayant respecté leur quantum horaire par le nombre total d'enseignants					X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Environnement de travail des enseignants											
53	Proportion des enseignants victimes de harcèlement moral au sein de l'école	Le nombre d'enseignants victimes de harcèlement moral au sein de l'école en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants victimes de harcèlement moral au sein de l'école par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
54	Proportion des enseignants victimes d'harcèlement physique au sein de l'école	Le nombre d'enseignants victimes d'harcèlement au sein de l'école en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants victimes d'harcèlement au sein de l'école par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
55	Proportion des enseignants victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école	Le nombre d'enseignants victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants victimes de harcèlement sexuel au sein de l'école par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Satisfaction professionnelle des enseignants											
56	Proportion des enseignants qui ne changeraient pas de profession	Le rapport entre le nombre d'enseignants qui ne changeraient pas de profession et le nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants qui ne changeraient pas de profession par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
57	Proportion des enseignants qui aimeraient changer d'école	Le rapport entre le nombre d'enseignants qui aimeraient changer d'école et le nombre total d'enseignants	Diviser le nombre d'enseignants qui aimeraient changer d'école par le nombre total d'enseignants	PASEC		2014		X	X	X	X
Infrastructure de l'école											
58	Proportion des écoles disposant d'une cantine gratuite	Le nombre d'écoles disposant d'une cantine gratuite en pourcentage du nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant d'une cantine gratuite par le nombre total d'écoles	PASEC		2014		X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commen- taires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
59	Proportion des écoles disposant d'une cantine payante à contribution	Le nombre d'écoles disposant d'une cantine payante à contribution en pourcentage du nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant d'une cantine payante à contribution par le nombre total d'écoles	PASEC		2014		X	X	X	X
60	Proportion des écoles disposant d'une cantine totalement payante	Le nombre d'écoles disposant d'une cantine totalement payante en pourcentage du nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant d'une cantine totalement payante par le nombre total d'écoles	PASEC		2014		X	X	X	X
61	Taille moyenne des groupes pédagogiques	Rapport entre le total des élèves d'un même groupe pédagogique et le nombre total de classes du même groupe pédagogique	Diviser le total des élèves d'un même groupe pédagogique par le nombre total de classes du même groupe pédagogique	PASEC				X	X	X	X
62	Indice d'équipement de la classe			PASEC							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
63	Indice de ressources pédagogiques de l'école			PASEC							
64	Indice d'infrastructure			PASEC							
65	Proportion des écoles disposant d'électricité	Le rapport entre le nombre d'écoles disposant d'électricité et le nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant d'électricité par le nombre total d'écoles	ONU					x	X	X
66	Proportion des écoles disposant d'eau potable	Le rapport entre le nombre d'écoles disposant d'eau potable et le nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant d'eau potable par le nombre total d'écoles	ONU					X	X	X
67	Proportion des écoles disposant de latrines séparées	Le rapport entre le nombre d'écoles disposant de latrines séparées et le nombre total d'écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant de latrines séparées par le nombre total d'écoles	ONU					X	X	X
68	Proportion des écoles disposant de latrines	Le rapport entre le nombre d'écoles disposant de latrines et le nombre total des écoles	Diviser le nombre d'écoles disposant de latrines par le nombre total des écoles	ONU				X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
69	Nombre d'enfants scolarisables par classe physique	Le rapport entre le nombre d'enfants scolarisables et le nombre de classes physique	Diviser le nombre d'enfants scolarisables par le nombre de classes physique	ONU			X	X	X	X	X
70	Salles de classe par type d'organisation pédagogique	Le nombre de classes selon leur type en pourcentage du nombre total des classes	Le nombre de salles de classe selon leur type en pourcentage du nombre total des classes					X	X	X	X
71	Proportion de classes simples	Le nombre de classes simples en pourcentage du nombre total des classes	diviser par le nombre de classes simples par le nombre total de classes					X	X	X	X
72	Proportion de classes multigrades	Le nombre de classes multigrades en pourcentage du nombre total des classes	diviser par le nombre de classes multigrades par le nombre total de classes					X	X	X	X
73	Proportion de classes double flux	Le nombre de classes à double flux en pourcentage du nombre total des classes	diviser par le nombre de classes à double flux par le nombre total de classes					X	X	X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Financement											
74	Part du budget national consacré à l'éducation	Rapport entre le budget alloué à l'éducation et le budget national	Diviser le budget alloué à l'éducation par le budget national	UNESCO							
75	Dépenses publiques d'éducation en % du PNB	Rapport entre les dépenses publiques d'éducation et le PNB	Diviser les dépenses publiques d'éducation par le PNB	UNESCO							
76	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales	Rapport entre les dépenses totales d'éducation et le dépenses publiques totales	Diviser les dépenses totales d'éducation sur les dépenses publiques totales	UNESCO							
77	Dépenses publiques ordinaires d'un niveau d'enseignement donné en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation	Rapport entre les dépenses publiques ordinaires d'un niveau d'enseignement donné et le dépenses publiques ordinaires d'éducation	Diviser les dépenses publiques ordinaires d'un niveau d'enseignement donné par les dépenses publiques ordinaires d'éducation	UNESCO						X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
78	Dépenses publiques par élèves d'un cycle d'enseignement donné (coût unitaire) à PPA en dollars US constants 2010 (1999-2011)	Rapport entre les dépenses publiques d'un cycle d'enseignement donné et le nombre total d'élèves de cycle	Diviser les dépenses publiques d'un cycle d'enseignement donné par le nombre total d'élèves de cycle	UNESCO						X	X
79	Salaires des enseignants d'un cycle d'enseignement donné en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	Rapport entre masse salariale des enseignants d'un cycle d'enseignement donné et les dépenses publiques ordinaires du même cycle dans les établissements publics	Diviser la masse salariale des enseignants d'un cycle d'enseignement donné par les dépenses publiques ordinaires du même cycle dans les établissements publics	UNESCO						X	X

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	Indicateur	Définition	Mode de calcul	Sources	Commentaires	Année de la donnée la plus récente	Désagrégation				
							Sexe	Région	Zone de résidence	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire secondaire
Financement extérieur											
80	Financement extérieur consacré à l'éducation en pourcentage du budget de l'éducation	Rapport entre les fonds extérieurs consacrés à l'éducation et le budget total de l'éducation	Diviser le total des fonds extérieurs consacrés à l'éducation par le budget total de l'éducation	UNESCO						X	X
81	Pourcentage de directeurs d'établissement formé à la gestion des établissements	Le nombre de directeurs d'établissement formé à la gestion des établissements en pourcentage du nombre total de directeurs	Diviser le nombre de directeurs d'établissement formé à la gestion des établissements en par le nombre total de directeurs					X	X	X	
82	Proportion d'enseignants hors des classes	Le nombre d'enseignants hors des classes en pourcentage du nombre total d'enseignants	Diviser par le nombre d'enseignants hors des classes par le nombre total d'enseignants	CRES			X	X	X	X	X
83	Indice de représentativité pour chaque cycle	Rapport entre la part des écoles d'une région donnée et la part de la population scolarisable	Diviser la part des écoles d'une région donnée par la part de la population scolarisable	CRES			X	X	X	X	X

Complexe Sicap Point E • Immeuble C
3e étage, Avenue Cheikh Anta Diop
BP : 3220 Dakar Sénégal
Tél. +221 33 859 29 79/+221 33 859 29 91
Fax +221 33 825 17 70
confemen@confemen.org
www.confemen.org