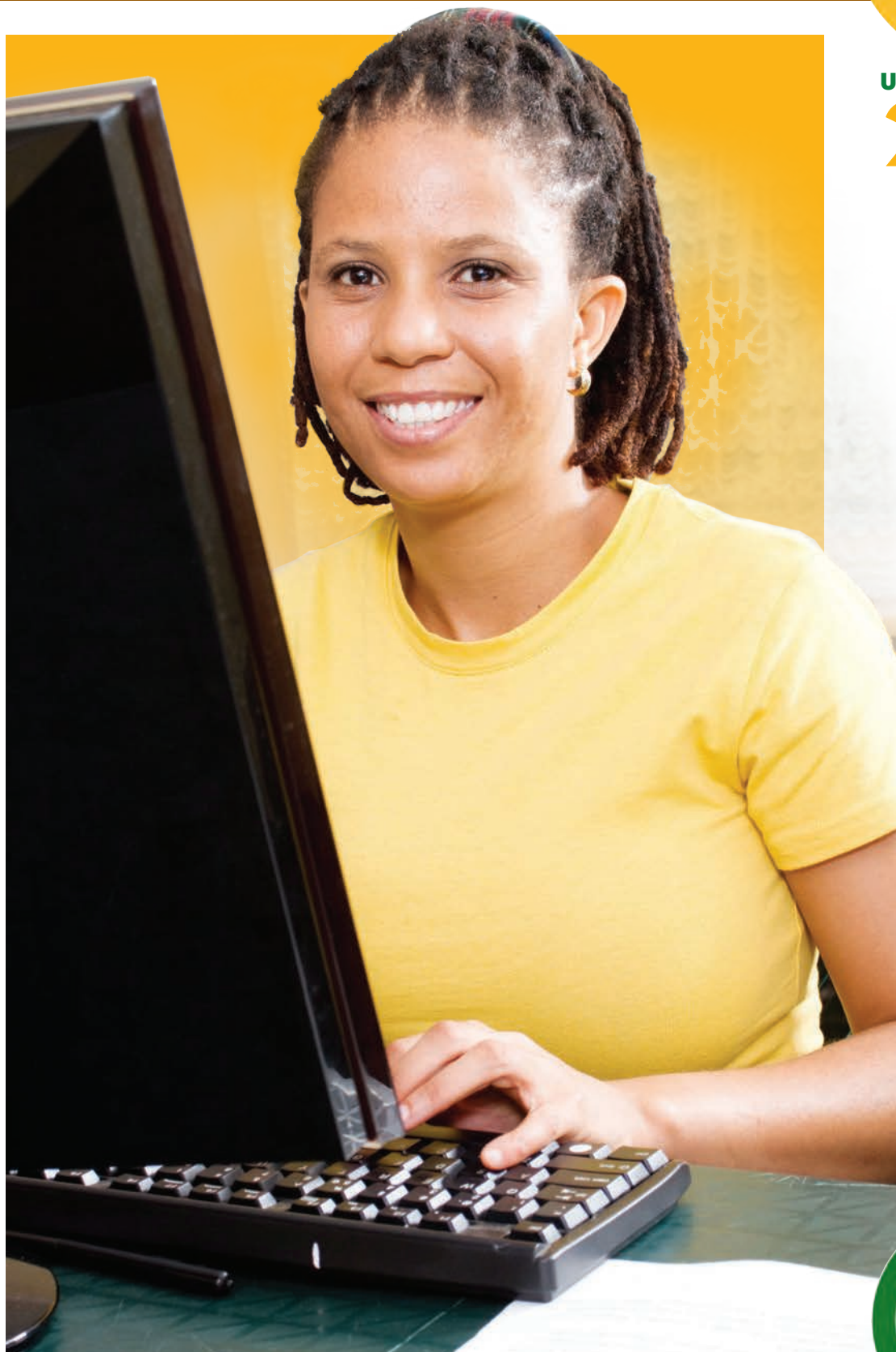


Projet de Perspectives de l'Education en Afrique



UNION AFRICAINE

2014



Communautés Économiques Régionales



Projet de Perspectives de l'Éducation en Afrique, 2014

Communautés Économiques Régionales (CEDEAO)

Remerciements

Le présent rapport sur les Perspectives de l'éducation de la région de CEDEAO a été produit pour le compte du Département des ressources humaines, de la science et de la technologie (HRST) de l'Union africaine (UA) pour la session de 2014 de la Conférence des ministres africains de l'Éducation de l'Union africaine (COMEDAF) par une équipe composée du Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques (GTGEAP) en collaboration avec le Secrétariat de l'UMA. Ont participé à son élaboration, sous la direction d'Angela Arnott :

- Auteur principal – Simbarashe Sibanda
- Assurance qualité – Shem Bodo
- Production des données – Brighton Mutasa

Nous remercions Alison Kennedy et Wendy Xiaodan Weng de l'Institut de statistique de l'UNESCO qui nous ont fourni une aide précieuse en répondant à d'innombrables demandes de données et de statistiques à valeur ajoutée. Nous leur en sommes vivement reconnaissants.

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),

Banque africaine de développement (BAfD),

13 Avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère, Tunisie.

Courriel : adea@afdb.org Site internet : www.adeanet.org

Tous droits réservés. Aucune partie de la présente publication ne peut être reproduite, stockée dans un système de recherche de données ou transmis sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit sans mentionner l'éditeur.

Les points de vue et opinions exprimés dans cette publication relèvent de la responsabilité des auteurs et ne devraient en aucun cas être attribués aux institutions auxquelles ils sont affiliés.

Le présent document est produit pour la sixième session de la Conférence des ministres africains de l'Éducation (COMEDAF), Yaoundé (Cameroun), 2014.



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika

الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا

Association for the Development of Education in Africa

Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

Table des matières

Table des matières	1
Préface	3
Acronymes.....	4
Principaux points saillants.....	7
Questions de genre et culture	7
Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE).....	7
Développement professionnel des enseignants.....	8
Programmes et matériel d'enseignement et d'apprentissage.....	8
Enseignement supérieur.....	9
Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP).....	9
Gestion de la qualité.....	10
Développement de la petite enfance (DPE).....	10
Questions de genre et culture.....	12
Prise en compte des droits humains.....	12
Garantir l'accès universel à l'éducation.....	13
Parité entre les sexes dans l'enseignement.....	15
Enfants non scolarisés	15
Taux de survie en fin d'enseignement primaire	16
Promouvoir l'alphabétisation et les industries culturelles	16
Renforcer les synergies entre culture et éducation.....	17
Conclusion.....	17
Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)	18
Initiatives régionales concernant des SIGE	18
Taux de réponse au recensement scolaire (institutions publiques)	18
Existence de données au niveau régional par domaine prioritaire	19
Conclusion.....	21
Développement professionnel des enseignants	22
Nombre d'enseignants.....	22
Équilibre entre les sexes	23
Mesurer la demande d'enseignants.....	23
Qualifications des enseignants.....	24
Obstacles à l'offre d'enseignants qualifiés et compétents.....	25
Stratégies régionales concernant les politiques relatives aux enseignants.....	26
Conditions de travail des enseignants.....	26
Conclusion.....	27

Enseignement supérieur.....	28
Effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur.....	28
Participation des étudiantes dans des disciplines traditionnellement dominées par les hommes	29
Répartition par disciplines.....	30
Conclusion	30
Programmes et matériel d'enseignement et d'apprentissage.....	31
La réforme des programmes d'enseignement	31
Le matériel d'apprentissage	32
Sciences et technologie	32
Initiatives nationales.....	32
Conclusion	33
Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)	34
Dégager une compréhension commune du concept de l'EFTP.....	34
Activités des Communautés économiques régionales.....	35
Implication des États membres dans l'EFTP.....	35
L'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes dans le cadre de l'EFTP	36
Les jeunes et l'EFTP	37
Conclusion	39
Gestion de la qualité	40
Survie et transition	41
Gestion efficace des ressources pour la qualité	41
Financer le développement de l'éducation.....	42
Conclusion	43
Développement de la petite enfance (DPE).....	44
Activités et initiatives du DPE.....	44
Pour le développement, l'éducation et la santé ne peuvent être séparées.....	45
Mettre d'avantage l'accent sur le DPE	46
Conclusion	48
Conclusions	49
Progrès accomplis	49
Obstacles à la mise en œuvre et défis.....	49
Coordination.....	50
Communication.....	50
La mobilisation des ressources.....	50
Bibliographie	51
Annexes.....	52

Préface

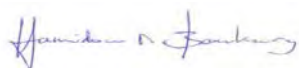
En tant que principale agence technique de l'Union africaine chargée du suivi de la mise en œuvre du Plan d'action de la Deuxième décennie, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a le plaisir de présenter ce rapport qui dresse le bilan des progrès accomplis aux niveaux national, régional et continental dans les principaux domaines prioritaires du plan d'action.

La vision de l'Afrique que défend l'ADEA est celle d'un continent offrant des programmes d'éducation et de formation de grande qualité conçus pour promouvoir les compétences critiques dont il a tant besoin pour son développement accéléré et durable. Cette association panafricaine a pour mission de guider et de faciliter la transformation des systèmes éducatifs en Afrique dans un esprit d'ouverture et de souplesse. Nous nous appuyons sur des groupes de travail, des équipes spéciales et des pôles de qualité inter-pays, hébergés par les pays membres, qui se concentrent sur les principaux domaines éducatifs et qui œuvrent tous, de différentes façons, pour le plan d'action de l'Union africaine. Dirigés par un groupe de ministres qui comprend le Bureau de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine (COMEDAF) et par des partenaires clés du développement, nous veillons à ce que les objectifs prioritaires du plan d'action de l'Union africaine se réalisent progressivement et sommes fiers de ce que nous avons accompli jusqu'à présent.

Nous pensons que les échanges d'informations entre les ministres africains de l'Éducation, les hauts fonctionnaires de l'éducation, les acteurs de la société civile et le secteur privé sont indispensables, car ils favorisent une compréhension commune des défis à relever et des solutions à apporter pour progresser vers la réalisation de nos objectifs à l'échelle du continent. Il est essentiel de disposer d'informations pertinentes pour guider la prise de décisions et le discours public. De même, le développement de systèmes d'information constitue un impératif si l'on veut transformer nos ministères de l'Éducation en organisations évolutives aptes à répondre rapidement aux besoins et à résoudre les principaux problèmes de développement. Pour notre part, notre contribution au développement du continent a principalement consisté à renforcer les capacités nationales, régionales et continentales dans ce domaine.

Ce rapport a été produit en partenariat avec le Comité restreint de l'Union africaine sur les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation, sous la direction de la Division des ressources humaines, de la science et de la technologie de l'Union africaine. Parmi les principales contributions à son élaboration, on mentionnera la fourniture par l'Institut de statistique de l'UNESCO des données essentielles relatives à la performance des États membres pour suivre les progrès accomplis dans la mise en œuvre du Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation.

Le présent rapport aidera les ministres africains de l'Éducation et de la Formation, les partenaires du développement et autres acteurs clés à tracer la voie à suivre pour l'après 2015, alors que la Deuxième décennie arrive à son terme. Un défi majeur continue de se poser pour l'Afrique : le manque de données actualisées de qualité empêche d'assurer efficacement le suivi et les évaluations nécessaires et de formuler des politiques basées sur des informations factuelles. Lorsque ces statistiques sont disponibles, il importe néanmoins de savoir qu'elles peuvent cacher d'importantes variations nationales ou régionales en termes de ressources, de performance et de résultats. Nous recommandons à votre attention ce rapport essentiel pour la préparation de la Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine d'avril 2014 à Yaoundé au Cameroun.



Hamidou Boukary

Secrétaire exécutif par intérim de l'ADEA

Acronymes

ADEA	-	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CEDEAO	-	Communauté économique des États de l'Afrique de l'ouest
CER	-	Communautés économiques régionales
COMEDAF	-	Conférence des Ministres de l'éducation de l'Union africaine
DCTP	-	Développement des compétences techniques et professionnelles
DPE	-	Développement de la petite enfance
EFTP	-	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPE	-	Éducation de la petite enfance
IPS	-	Indice de parité entre les sexes
PIB	-	Produit intérieur brut
PPA	-	Parité de pouvoir d'achat
SADC	-	Communauté de développement de l'Afrique australe
SIGE	-	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TBS	-	Taux brut de scolarisation
TNS	-	Taux net de scolarisation
TTISSA	-	Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne
UA	-	Union africaine
UNESCO	-	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-IIRCA		Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique

* Dollar s'entend dollar des États-Unis

Considérations méthodologiques et historiques

La méthodologie utilisée pour produire les rapports sur les Perspectives de l'éducation de l'UA pour le Comité des ministres de l'Éducation de l'Afrique (COMEDAF) a évolué ces dernières années avec l'aide du Comité technique restreint SIGE, dirigé par l'Observatoire de l'UA et l'assistance de l'ADEA et d'autres partenaires, en particulier l'ISU et l'UNICEF, les Communautés économiques régionales à savoir la SADC, la CEDEAO et COMESA, ainsi que des représentants des États membres. Depuis 2008, cette initiative dirigée par l'UA a créé un cadre de suivi du Plan d'action, identifié, piloté et élaboré les propriétés des indicateurs clés de la performance des domaines prioritaires, conçu les modèles de rapports et développé la base de données de l'UA *Perspectives de l'éducation* sur les données des séries chronologiques des indicateurs de l'éducation.

À travers une série d'ateliers, les objectifs de la Deuxième décennie ont été présentés à plus de 40 États membres qui ont été encouragés à les incorporer dans leurs stratégies nationales. Ces états ont été impliqués dans l'examen des indicateurs clés du cadre de l'UA et formés sur les conditions de déclaration pour la COMEDAF, ce qui a inclus leurs capacités à extraire les informations de la base de données *Perspectives de l'éducation*. En dépit de ces efforts et de l'affectation de ressources, la réponse des pays pour produire les rapports nationaux a été faible. Les régions de la SADC et de la CEDEAO ont été les plus réactives, mais moins de la moitié de l'ensemble des pays africains a fourni les informations requises. Néanmoins, ces rapports nationaux alimentent les rapports des communautés économiques régionales qui ont été structurés conformément au cadre de suivi et d'évaluation de l'UA.

Le défi majeur rencontré pour produire les rapports régionaux et le rapport continental est la comparabilité des réalisations des pays et des régions. La question se pose là où les indicateurs quantitatifs pour mesurer la performance ne sont pas analogues. Il est essentiel de procéder à l'harmonisation des définitions des indicateurs, des programmes et des cycles d'enseignement de façon à comparer des choses comparables. En conséquence, malgré le désir d'utiliser les statistiques transmises par les pays, il n'a pas été possible d'éviter l'utilisation de données internationales comparables, provenant principalement de l'ISU, comme base de cette comparaison. À l'exception de l'ISU, d'autres sources incluant l'UNICEF, la Division de la population des Nations unies, les estimations de la mortalité infantile, le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et le Groupe inter-institutions des Nations unies pour l'estimation de la mortalité infantile ont également été utilisées. Les États membres ont rempli les lacunes subsistant avec les données nationales, le cas échéant.

Évaluer les indicateurs de performance du SIGE

Ce domaine prioritaire est mesuré par un certain nombre de mesures approximatives qui jugent si un État membre a un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) complet à tous ses niveaux d'éducation formelle, à savoir préprimaire, primaire, secondaire et supérieur. Une de ces mesures est la disponibilité de données internationales (provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO) pour les huit domaines prioritaires de l'éducation de l'Union africaine.

Afin de déterminer si la couverture des indicateurs de performance d'un pays est complète, on effectue une comparaison entre le nombre attendu d'indicateurs requis par rapport au nombre réel d'indicateurs fournis pour chaque domaine prioritaire du plan d'action.

La disponibilité des données de chaque pays a été calculée en soustrayant le nombre de données blanches du total des éléments de données possibles pour toutes les variables de l'indicateur, le cas échéant, pour chaque domaine prioritaire pour 2006 et 2012.

La comparaison de 2006, année de référence, par rapport à 2012 détermine le degré de progression d'un pays pour produire des données complètes sur son système éducatif.

Méthode de calcul des moyennes régionales et continentales pondérées

Pour calculer les moyennes régionales des indicateurs de l'éducation de l'UA, on part de l'hypothèse qu'il existe généralement des données qui manquent. Dans ces cas, la moyenne régionale est une approximation de la valeur réelle inconnue.

À l'ISU, les moyennes régionales sont dérivées à la fois des données nationales « publiables » et « imputées ». Les données publiables sont les données transmises à l'ISU par les États membres ou le résultat d'une estimation explicite faite par l'Institut fondée sur des normes préétablies. Dans les deux cas, ces données sont envoyées et soumises à l'examen des États membres avant d'être jugées publiables par l'ISU. Lorsque les données ne sont pas disponibles pour tous les pays de la région, l'ISU « impute » les données nationales à la seule fin de calculer les moyennes régionales.

En résumé, les données renseignant le rapport s'appuient énormément sur les contributions de différents partenaires, et en particulier l'ISU, l'ADEA ainsi que les Communautés économiques régionales et les pays. Néanmoins, l'évaluation de la performance est renseignée par le cadre des indicateurs élaborés par l'UA pour le suivi de la mise en œuvre du plan d'action.

Principaux points saillants

Questions de genre et culture

Des avancées significatives ont été réalisées au sujet de la prise en compte des questions de genre et de la parité entre les sexes dans le secteur de l'éducation mais des problèmes subsistent. Dans le cadre de ses efforts pour intégrer les questions de genre dans tous ses programmes et initiatives, la région a mis en place une politique du genre, mise en œuvre par un organisme spécialisé. En termes d'accès universel, la participation augmente à tous les niveaux d'enseignement mais reste limitée et inégale. La région a fait des progrès concernant le nombre d'enfants scolarisés, en hausse d'au moins 20 % dans quatre pays : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Niger. En 2012, seuls cinq pays avaient un taux brut de scolarisation inférieur à 90 %. Le nombre de filles qui fréquentent l'école dans la région reste en général inférieur à celui des garçons. Toutefois, l'accès pour les filles augmente plus rapidement que pour les garçons.

Le nombre de données et l'accès au système d'éducation diminuent au fur et à mesure que le niveau de l'enseignement augmente. Les progrès dans l'enseignement secondaire ont été beaucoup plus lents, puisque seuls deux pays sur six indiquent un taux brut de scolarisation supérieur à 40 % en 2012. Une part importante des jeunes qui devraient être dans l'enseignement supérieur a tout simplement quitté l'enseignement : ainsi, tous les pays qui ont communiqué des données, à l'exception d'un seul, ont fait état d'un taux brut de scolarisation inférieur à 10 % en 2012. La région de la CEDEAO approche de la parité des sexes dans l'enseignement primaire, la plupart des pays l'ayant atteinte ou présentant à ce sujet des différences négligeables. Les taux d'inégalité les plus élevés de la région ont été observés en Guinée, où l'indice de parité des sexes était de 0,84. Concernant le secondaire, six pays ont communiqué des données en 2012, mais l'indice de parité des sexes ne présentait pas d'amélioration significative depuis 2006, lorsqu'il était de 0,75.

L'enseignement supérieur dans la région reste le domaine des hommes. Les taux d'inégalité les plus élevés ont été observés au Togo, où il y avait 27 étudiantes pour 100 étudiants. La Guinée, le Mali, le Niger avaient des indices de parité légèrement meilleurs, se situant entre 0,34 et 0,43. Les progrès concernant la participation des femmes ont été négligeables pendant la période à l'examen. Il faut redoubler d'efforts pour améliorer l'accès des femmes aux institutions de l'enseignement supérieur. En 2006, la région comptait 14,4 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire non scolarisés. Si on se fonde sur les rares données disponibles, ce nombre semble diminuer. Huit pays sur les neuf ayant communiqué des données ont indiqué une diminution du nombre d'enfants non scolarisés au cours des six années. Il convient de noter la diminution de 60 % observée au Bénin. Les enfants qui commencent l'école primaire dans la région passent souvent peu de temps dans le système éducatif car le risque d'abandon scolaire avant la fin du primaire est élevé pour la plupart d'entre eux. Il n'existe pas de données exhaustives : parmi les pays ayant communiqué des données, trois écoliers du primaire sur cinq arrivent en dernière année; les pays où ce chiffre est de quatre sur cinq font exception.

Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)

Les objectifs du domaine prioritaire consacré au Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) consistent à remédier au phénomène d'absence de données et à faciliter une planification

fondée sur des informations solides ainsi qu'un suivi et une évaluation rigoureux des performances du système de l'éducation. En 2012, des pays ont observé des taux de réponse au recensement scolaire supérieurs à 96 %, mais les données se limitaient aux institutions publiques. Les données sont très rares : moins de 40 % disponibles pour les domaines prioritaires que sont l'enseignement supérieur, l'enseignement et la formation techniques et professionnels et la gestion de la qualité. Pendant les six années à l'examen, la quantité de données disponibles a diminué dans tous les domaines prioritaires. La qualité des SIGE varient selon les pays de la région : les systèmes de la Guinée-Bissau, du Libéria et du Nigéria peuvent être qualifiés de peu performants s'agissant de fournir des données au niveau international puisque 80 % des données manquent. À l'opposé, des pays comme le Burkina Faso, le Cap-Vert et le Ghana ont fourni plus de 80 % des données nécessaires au niveau international.

Développement professionnel des enseignants

La région de la CEDEAO a connu des succès remarquables en ce qui concerne l'augmentation du nombre d'enseignements. En 2012, celui-ci a presque doublé au Niger, ce qui représentait une augmentation de plus de 88 % par rapport à 2006. Des augmentations ont également été observées au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. Bien que le nombre d'hommes reste supérieur à celui des femmes, les nouveaux entrants dans la profession sont majoritairement des femmes. Les degrés d'inégalité augmentent avec les niveaux de l'enseignement. En 2006 par exemple, les femmes représentaient 41 % des enseignants du primaire mais 25 % seulement de ceux du secondaire. Le nombre d'élèves par enseignant a diminué au cours de la période. En 2012, les enseignants sénégalais avaient jusqu'à huit élèves de moins dans leur classe qu'en 2006. Des diminutions de quatre à cinq élèves par enseignant ont également été observées en Côte d'Ivoire et en Gambie. Par contre, le Burkina Faso a vu son rapport élèves/enseignant augmenter de 2,5. Le Bénin a fait état d'une augmentation négligeable de 0,5. Le nombre d'élèves par enseignant diminue également dans l'enseignement secondaire.

Le nombre d'enseignants formés augmente; cinq pays sur six ont rapporté un pourcentage d'enseignants qualifiés plus élevé en 2012. Il convient de noter l'augmentation de 15 points de pourcentage au Sénégal et de 13 points de pourcentage au Cap-Vert. Certains États membres connaissent toutefois des problèmes, notamment la Guinée et la Sierra Leone qui indiquent des proportions d'enseignants formés de 52 % et 54 % respectivement. La situation est moins bonne dans l'enseignement secondaire, où les proportions d'enseignants formés sont moindres. Parmi les difficultés à combler le manque d'enseignants qualifiés on peut citer les départs volontaires, les migrations, le mauvais traitement réservé aux enseignants et les capacités de formation limitées dans le pays. Si on y ajoute la faible rémunération et les mauvaises conditions de travail, on comprend que les enseignants se trouvent dans une situation professionnelle vulnérable et donc en état de précarité. Les pays doivent élaborer une politique globale spécifique pour les enseignants qui fondera les stratégies de planification, établira un cadre pour le développement professionnel des enseignants et permettra aux pays et régions d'harmoniser les cadres de qualifications et les carrières des enseignants.

Programmes et matériel d'enseignement et d'apprentissage

Des efforts sont actuellement déployés dans la région de la CEDEAO afin de s'assurer que le programme d'enseignement reflète le caractère unique de l'environnement régional, caractérisé par la diversité ethnique, la pauvreté, la pandémie du VIH/SIDA et les problèmes de développement. Au cours de la période examinée, plusieurs initiatives de réforme du programme d'enseignement ont vu le jour au

Nigéria, au Rwanda et en Sierra Leone. Il est essentiel que du matériel didactique et d'apprentissage adéquat soit mis à disposition; la disponibilité de manuels de mathématiques variait selon les pays. Au Burkina Faso et au Mali, il y avait plus de manuels de mathématiques que d'élèves, le rapport élèves/manuels étant inférieur à 1/1. S'agissant des manuels de lecture, presque chaque élève avait son propre livre, sauf au Ghana où près de deux élèves devaient partager un même livre. L'étape suivante devrait consister à garantir un nombre suffisant de manuels et à veiller à ce que le matériel didactique soit approprié et à ce que la dimension du genre soit prise en compte tout au long de l'élaboration du programme d'enseignement.

Enseignement supérieur

De manière générale, l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest a connu une certaine expansion au cours des six dernières années et est devenu plus accessible. En 2006, un quart des 8,6 millions d'étudiants inscrits dans des institutions de l'enseignement supérieur dans le monde se trouvait dans la région de la CEDEAO. Il convient également de mentionner que la concentration la plus élevée de diplômés est observée au Cap-Vert, qui a fait part d'une augmentation de 166 % par rapport à 2006. Trois pays ont fourni des données et celles-ci indiquent que la participation des femmes dans l'enseignement supérieur reste modeste. Moins d'un tiers des diplômés de l'enseignement supérieur au Burkina Faso et en Guinée sont des femmes; la situation est légèrement meilleure au Ghana avec un taux correspondant de 39,4 %. Il apparaît clairement que la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur dans la région étudient les sciences sociales, la gestion et le droit, plus de la moitié au Burkina Faso et au Cap-Vert et un tiers au Niger étant inscrits dans ces disciplines.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)

Le développement de programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) constitue une priorité pour de nombreux États membres et Communautés économiques régionales. Une difficulté majeure consiste à dégager une compréhension commune du concept « EFTP » parmi les pays et organismes. Le nombre d'enseignants dans l'EFTP a généralement tendance à augmenter dans la CEDEAO. Au cours des six années à l'examen, au niveau secondaire, il a augmenté de 281 % au Ghana alors que la Guinée présente de fortes hausses également. La profession d'enseignant reste cependant largement masculine.

Le taux d'inscription dans les filières de l'EFTP reste très bas dans la région : 20 % des programmes du secondaire au Mali en 2012 étaient de nature technique ou professionnelle, ce taux tombant à moins de 10 % dans les autres pays. Les femmes sont généralement minoritaires dans ces filières. Les taux d'inscription plus faibles des filles dans les niveaux inférieurs et les taux d'analphabétisme et d'abandon scolaire pour élevés sont peut-être en cause. C'est au Ghana que la participation des filles dans l'EFTP est la plus faible : 37 % en 2012.

Les programmes de développement des compétences jouent un rôle particulièrement important dans les pays africains qui connaissent une croissance démographique rapide et une forte proportion voire une véritable explosion du nombre de jeunes. Un tiers des 30 millions de jeunes analphabètes (15-24 ans) en Afrique habitent dans la région de la CEDEAO. Les jeunes femmes représentent encore 60 % de tous les analphabètes dans cette tranche d'âge. L'EFTP est une réponse durable aux difficultés que posent des taux élevés d'analphabétisme : le développement de compétences permettant de trouver un emploi devrait prendre en compte les diverses réalités des apprenants.

Gestion de la qualité

En 2006, le nombre d'enfants d'âge adapté scolarisés dans l'enseignement primaire dans la CEDEAO était moins important; le taux se situant à 65 % soit moins que la moyenne du continent qui était, elle, de 75 %. Selon les données limitées dont on dispose pour 2012, cette proportion a augmenté. Des problèmes subsistent au Niger où le taux net de scolarisation est de 63 %. Il est considérablement plus bas dans le secondaire que dans le primaire; le taux le plus élevé en 2012 ayant été communiqué par le Cap-Vert. Au niveau régional, le taux de survie jusqu'à la fin du primaire est le même pour les garçons et les filles, mais il y a de fortes disparités d'un pays à l'autre. Dans cinq pays, moins de filles terminent le primaire mais le Burkina Faso et le Sénégal font exception. C'est en Côte d'Ivoire et en Gambie que les élèves ont le plus de chances de parvenir à la dernière année : quatre sur cinq y arrivent. Au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal, un peu plus de trois élèves sur cinq terminent la dernière année du primaire.

En général, la transition entre le primaire et le secondaire tend à s'améliorer, même si c'est à un rythme très lent. Des problèmes subsistent au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Niger, où la moitié seulement des élèves du primaire continue dans le secondaire. Certains États membres de la CEDEAO ont fait état de taux de transition élevés, supérieurs à 88 %. La situation en Gambie et au Ghana est préoccupante, dans la mesure où moins d'élèves passaient du primaire au secondaire en 2011 qu'en 2006.

Dans la région de la CEDEAO, les dépenses publiques consacrées à l'éducation, en pourcentage des dépenses totales de l'État, varient de 27 % à 8 %. Selon les données limitées dont on dispose, la part du secteur de l'éducation a augmenté. Les dépenses publiques annuelles par élève du primaire varient de 82 dollars en Guinée à 348 dollars en Gambie en 2012, en termes de parité de pouvoir d'achat (PPA). Les dépenses augmentent proportionnellement au niveau d'éducation; dans certains cas, les dépenses publiques pour un élève de l'enseignement primaire représentent 11 % de ce qui est dépensé pour un étudiant de l'enseignement supérieur.

Développement de la petite enfance (DPE)

La plupart des États membres de la CEDEAO cherchent de plus en plus à nationaliser leurs institutions en charge du DPE au détriment des institutions privées, gérées par des groupes religieux ou des individus. Le taux de croissance démographique annuel moyen de la CEDEAO diminue mais reste élevé. Les taux de fertilité demeurent également élevés dans la région, allant jusqu'à sept enfants par femme. Selon les projections, la demande de services de DPE est élevée. Sur dix enfants nés vivants au Sierra Leone, un enfant n'atteindra pas son premier anniversaire. Parmi d'autres pays signalant un taux de mortalité infantile élevé on peut citer la Guinée-Bissau avec un taux de 94 décès pour 1 000 naissances et le Mali, avec 87 décès pour 1 000 naissances. Malgré ces chiffres élevés, la région a réalisé des progrès dans le domaine de la réduction de la mortalité infantile.

Des éléments très probants donnent à penser que la malnutrition existe dans la plupart des États membres de la CEDEAO. Au Bénin, au Libéria, au Niger et en Sierra Leone, plus de 40 % des enfants de moins de cinq ans souffrent d'un retard de croissance modéré ou grave. L'insuffisance pondérale est également très répandue dans cette tranche d'âge : le taux est de 36 % au Niger, où le problème est une fois de plus le plus aigu. En outre, plus de 20 % des enfants au Bénin, au Burkina Faso, au Nigeria et en Sierra Leone souffrent d'insuffisance pondérale modérée ou sévère.

Les États membres ont déployé un surcroît d'efforts dans le domaine du DPE mais les progrès sont lents. Le Ghana fait état d'un taux brut d'inscription supérieur à 100 % au niveau préscolaire. Les autres pays ayant communiqué des données rapportaient des taux correspondants inférieurs à 20 %, indiquant que le niveau préscolaire reste l'apanage d'un petit nombre. La parité entre les sexes existe à ce niveau dans la région. La qualité des systèmes de DPE varie selon les pays, ce qui se traduit par différents taux de redoublement pour la première année du primaire, allant de 16 % en Côte d'Ivoire à 0,1 % au Niger. Les taux de redoublement ont diminué au cours des cinq années examinées.

Questions de genre et culture

Investir dans les filles et les femmes n'est pas seulement la chose à faire, c'est également la voie la plus intelligente à suivre. C'est un investissement solide qui donne des retours élevés.¹

Selon le Plan d'action de l'Union Africaine (UA), l'objectif de ce domaine prioritaire est de mettre fin aux disparités et d'assurer l'égalité entre les sexes, de responsabiliser les filles et les femmes dans l'ensemble du système éducatif tout en l'enrichissant avec les éléments positifs de nos cultures, depuis le développement de la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur, mais également dans l'apprentissage non formel et tout au long de la vie.

Prise en compte des droits humains

Le concept d'accès équitable à l'éducation fait partie intégrante des droits humains universels. Il est dès lors essentiel de répondre aux besoins de tous les apprenants.² Du point de vue des droits humains, chacun doit bénéficier d'une opportunité raisonnable de développer ses capacités et de participer pleinement à la société.³ Mettre fin à l'extrême pauvreté et à la faim, améliorer la santé des femmes et des enfants, lutter contre le VIH/SIDA et garantir l'éducation pour tous sont tous des objectifs largement tributaires de progrès réalisés par et pour les femmes et les filles.⁴ La faible participation des femmes dans toutes les sphères de la vie publique restreint le potentiel économique qui découlerait d'une utilisation efficace de tout le talent humain. L'obtention d'une éducation est une question de justice autant qu'une question de développement durable : des niveaux d'éducation plus élevés sont nécessaires à la réussite dans presque tous les domaines de la vie.⁵ Un système éducatif qui respecte la parité entre les sexes est essentiel pour l'intégration et la prospérité de la CEDEAO.⁶

Garantir l'équité et l'accès constitue un principe fondamental du Plan d'action pour la seconde décennie de l'éducation. La CEDEAO vise à intégrer les questions de genre dans tous ses cadres et initiatives.⁷ À cette fin, elle a créé un organisme spécialisé appelé le Centre pour le développement du genre de la CEDEAO et a adopté une politique du genre en 2004. Cette dernière vise à promouvoir le principe de parité entre les sexes, à renforcer les cadres institutionnels pour la promotion et la protection de tous les droits humains pour les femmes et les filles et à promouvoir activement l'application de lois garantissant les droits des femmes à l'éducation et dans d'autres domaines.⁸

¹ <http://www.unwomen.org/fr/news/stories/2011/9/sustaining-responses-on-gender-equality-in-the-ecowas-region>

² http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_174.pdf

³ <http://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>

⁴ <http://www.unwomen.org/fr/news/stories/2011/9/sustaining-responses-on-gender-equality-in-the-ecowas-region>

⁵ <http://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>

⁶ Jagne F S (2010) Nation-states and the Challenges of Regional Integration in West Africa: The Case of the Gambia. Karthala Editions.

⁷ http://makeeverywomancount.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3377:economic-community-of-west-african-states-ecowas&catid=77:monitoring-african-regional-organisations-&Itemid=200

⁸ <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2011/9/sustaining-responses-on-gender-equality-in-the-ecowas-region#sthash.XVO98V4P.dpuf>

Garantir l'accès universel à l'éducation

Le domaine prioritaire concernant les questions de genre et la culture vise également à garantir l'accès universel à l'éducation primaire et secondaire, à réduire de manière significative le nombre d'enfants et de jeunes non scolarisés, avec une attention particulière pour les personnes handicapées, les situations de conflit et les groupes marginalisés. Un meilleur accès à l'éducation dépend d'une série de facteurs, dont la mise en œuvre et les effets varient selon les pays et situations. On peut notamment citer les campagnes de scolarisation, la baisse des coûts de l'éducation, l'expansion d'installations scolaires existantes et la création de nouvelles, le maintien des enfants à l'école ainsi que le recrutement et la fidélisation des enseignants.⁹

Dans la région, la fréquentation augmente à tous les niveaux de l'éducation mais reste limitée et inégale. De grandes avancées ont été réalisées vers la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire, la participation augmentant jusqu'à 20 % dans quatre des onze pays (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Niger). En 2012, cinq pays avaient un taux brut de scolarisation inférieur à 90 %, alors qu'ils étaient encore huit dans ce cas en 2006. Le Niger est à la traîne dans la région, avec seulement 71 % des enfants officiellement en âge scolaire effectivement scolarisés, et ce malgré une augmentation de 20 % par rapport au taux correspondant prévalant en 2006.

Pays	Taux brut de scolarisation, enseignement primaire								
	Filles		Variation en pourcentage	Garçons		Variation en pourcentage	Total		Variation en pourcentage
	2006	2012		2006	2012		2006	2012	
Bénin	87.8	115.9	28.1	109.8	129.5	19.7	98.8	122.8	24.0
Burkina Faso	55.8	82.6	26.8	68.2	87.3	19.1	62.1	85.0	22.9
Cap-Vert	110.6	107.0	-3.6	116.5	116.9	0.5	113.5	112.0	-1.6
Côte d'Ivoire	66.0	86.6	20.6	82.8	101.8	19.0	74.4	94.2	19.8
Gambie	90.8	87.0	-3.8	86.8	83.4	-3.4	88.8	85.2	-3.6
Ghana	94.5	106.3	11.8	96.2	113.4	17.2	95.3	109.9	14.6
Guinée	74.2	82.7	8.5	89.8	98.8	9.0	82.1	90.8	8.7
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	119.9	...	...
Libéria	88.8	...	...	96.1	...	...	92.5	...	...
Mali	74.6	82.9	8.4	91.2	93.8	2.6	83.0	88.5	5.4
Niger	42.6	64.9	22.3	58.3	77.1	18.8	50.6	71.1	20.5
Nigéria	94.2	...	...	108.8	...	...	101.7	...	...
Sénégal	80.0	87.0	7.0	81.3	80.6	-0.6	80.6	83.8	3.2
Sierra Leone	...	130.8	...	...	132.2	...	...	131.5	...
Togo	108.7	127.4	18.7	126.4	138.2	11.7	117.6	132.8	15.2
Moyenne régionale pondérée	85.8	...	...	99.4	...	...	92.7	...	...
Moyenne continentale pondérée	92.7	...	...	102.7	...	...	97.7	...	...

Des taux brut de scolarisation supérieurs à 100 % au Bénin, au Cap-Vert, en Sierra Leone et au Togo pourraient indiquer que ces pays connaissent des problèmes de redoublement ou d'apprenants trop âgés ou trop jeunes. La Gambie et le Cap-Vert font exception dans la région, en indiquant une diminution de leur taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire. Dans la région, le taux de scolarisation des filles reste inférieur à celui des garçons : en Côte d'Ivoire et en Guinée, le taux brut de

⁹ http://www.undg.org/docs/11421/MDG2_1954-UNDG-MDG2-LR.pdf Consulté le 21 février 2014.

scolarisation des filles est inférieur d'au moins 15 points de pourcentage à celui des garçons. L'accès pour les filles, par contre, augmente plus rapidement que pour les garçons.

Des données complètes sur le taux brut de scolarisation existent seulement pour six pays, ce qui rend malaisée l'évaluation globale des progrès de la région à ce niveau. Toutefois, les quelques données dont on dispose indiquent des progrès très marginaux, notamment une augmentation de 20 % au Mali. En 2012, une proportion importante d'élèves n'était pas scolarisée au Burkina Faso, en Guinée et au Niger, qui présentaient des taux d'inscription dans les écoles secondaires publiques de 25 %, 38 % et 15 % seulement respectivement. Toujours sur base de ces données limitées, certains pays connaissent de très gros problèmes, avec une augmentation de la fréquentation scolaire inférieure à 10 % en six ans. Au Cap-Vert, l'accès est presque universel dans l'enseignement secondaire, sans disparité entre les sexes. Dans les autres pays qui ont communiqué des données, la disparité entre les sexes reste favorable aux hommes et est beaucoup plus grande que celle observée dans l'enseignement primaire.

Pays	Taux brut de scolarisation, enseignement secondaire								
	Filles		Variation en pourcentage	Garçons		Variation en pourcentage	Total		Variation en pourcentage
	2006	2012		2006	2012		2006	2012	
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	12.6	23.2	10.6	17.4	28.6	11.2	15.0	25.9	10.9
Cap-Vert	90.9	100.9	10.0	78.0	84.7	6.8	84.4	92.7	8.4
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	44.9	54.9	10.0	53.1	61.3	8.2	49.1	58.2	9.1
Guinée	22.5	30.0	7.5	43.0	47.4	4.5	32.8	38.8	6.0
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	34.5	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	22.8	42.6	19.9	36.3	58.3	22.0	29.7	50.6	21.0
Niger	8.9	12.8	3.9	14.2	19.1	4.9	11.5	15.9	4.4
Nigéria	30.9	...	...	37.3	...	...	34.2	...	...
Sénégal	21.0	...	...	27.6	...	...	24.3	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	33.2	...	...	60.8	...	...	47.0	...	...
Moyenne régionale pondérée	27.5	...	...	36.7	...	...	32.2	...	...
Moyennec continentale pondérée	36.8	...	...	43.8	...	...	40.3	...	...

Concernant l'enseignement supérieur, les données diminuent, tout comme les niveaux d'accès. En 2006, dans l'ensemble de l'Afrique, seuls 10 % des étudiants en âge de fréquenter l'enseignement supérieur étaient inscrits; ce chiffre était marginalement inférieur dans la région de la CEDEAO : 8 % seulement. Parmi les pays ayant communiqué des données, seuls le Cap-Vert, le Ghana et le Togo ont fait état de taux bruts d'inscription supérieurs à 10 %. C'est le Cap-Vert qui a communiqué le taux le plus élevé, soit 21 % ainsi que la plus grande amélioration de ce taux, soit une augmentation de 12 points de pourcentage. Dans les autres pays de la CEDEAO ayant communiqué des données, les taux brut d'inscription étaient inférieurs à 10 % voire à 5 % au Burkina Faso et au Niger.

Parité entre les sexes dans l'enseignement

La région de la CEDEAO s'emploie à augmenter le nombre de filles scolarisées, diminuer le nombre d'abandons et améliorer la qualité des apprentissages pour les élèves inscrits. À cet égard, la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est presque atteinte et l'indice de parité régional moyen était de 0,9 en 2006. Les taux d'inégalité les plus élevés sont observés en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Mali et au Niger qui ont communiqué des indices de parité entre les sexes variant de 0,84 à 0,88. Au Burkina Faso, en Gambie, au Sénégal et en Sierra Leone, la parité existe au niveau du primaire. La plupart des variations dans la répartition entre les sexes au niveau primaire entre 2006, l'année de référence, et 2012 est négligeable, principalement parce que la région avait déjà réalisé d'énormes progrès dans ce domaine.

Au niveau régional, l'indice de parité entre les sexes de 0,75 dans l'enseignement secondaire en 2006 traduisait des degrés d'inégalité plus importants que dans le reste du continent, dont l'indice correspondant était de 0,84. Seuls six pays ont communiqué des données en 2012 par rapport à 2006. Selon les données, les taux d'inégalité s'amplifient et aucun changement significatif dans les taux de fréquentation des jeunes filles n'est observé. Le Cap-Vert est un cas unique cependant, car les filles sont plus nombreuses que les garçons. Le Ghana est, quant à lui, sur le point d'atteindre la parité à ce niveau. Au Niger et en Guinée, les indices de parité entre les sexes de 0,63 et 0,67 respectivement reflètent les grandes difficultés pour les filles d'accéder à l'enseignement secondaire.

L'enseignement supérieur dans la région de la CEDEAO reste l'apanage des hommes; les taux d'inégalité les plus élevés ayant été signalés par le Togo qui compte 27 étudiantes pour 100 étudiants. La situation est légèrement meilleure au Niger, au Mali et en Guinée dont les taux de parité à ce niveau varient de 0,34 à 0,43. Une fois de plus, le Cap-Vert fait exception dans la région avec sept étudiantes pour cinq étudiants. Peu de progrès ont été accomplis concernant la fréquentation de l'enseignement supérieur par des femmes au cours de la période à l'examen. Il faut redoubler d'efforts pour améliorer l'accès des femmes aux institutions de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les pays de la CEDEAO gagneraient à se pencher davantage sur la question de parité entre les sexes au-delà des seules inscriptions. Les conditions d'apprentissage pour les hommes et pour les femmes doivent être prises en considération. L'élimination de la violence ciblée dans les écoles, l'amélioration des programmes et matériels d'enseignement et d'apprentissage constituent des mesures qui peuvent augmenter la qualité et réduire les stéréotypes sexistes.

Enfants non scolarisés

En 2006, la région comptait plus de 14 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés et plus de la moitié d'entre eux (7,4 millions) se trouvaient au Nigéria. On ne dispose d'aucune donnée à ce sujet pour le Nigéria ou l'ensemble de la région en 2012. Le problème des enfants non scolarisés est également très important au Burkina Faso et au Niger, qui en comptaient plus de 400 000 en 2012. Les quelques données existantes indiquent toutefois une diminution du nombre d'enfants non scolarisés au niveau de l'enseignement primaire : ce chiffre a effectivement baissé en six ans dans huit pays sur les neuf ayant communiqué des données. Il convient de noter la réduction de 60 % au Bénin et de 54 % au Cap-Vert. Le Mali et le Sénégal ont aussi réussi à réduire leur taux de 11 %; l'augmentation de 42 % en Gambie est par contre préoccupante. Dans les neuf pays ayant communiqué des données, il y avait davantage de filles que de garçons parmi les enfants non scolarisés. Il semble également que le nombre de garçons non scolarisés diminue plus rapidement que celui des filles ne fréquentant pas l'école.

L'indicateur de non scolarisation présente les effectifs non scolarisés en termes de pourcentage du groupe de population ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation. En 2006, l'année de référence, un tiers des enfants de la CEDEAO en âge de fréquenter l'école primaire n'y allait pas, comparé à un quart dans le reste de l'Afrique. Le Burkina Faso, le Libéria et le Niger présentaient les taux les plus élevés, avec 50 %, 65 % et 56 % respectivement. En 2012, la région a accompli des progrès dans ce domaine, même si le problème subsiste. Des réductions significatives ont eu lieu au Niger (19,6 %), au Burkina Faso (17,1 %) et au Ghana (15,3 %). Pourtant, au Burkina Faso et au Niger, plus d'un tiers des enfants étaient toujours non scolarisés.

Taux de survie en fin d'enseignement primaire

De nombreux enfants des pays de la CEDEAO qui commencent l'école primaire risquent d'abandonner avant la fin du cycle. De faibles taux de survie diminuent les retours sur les énormes investissements consentis pour améliorer l'accès. Les apprenants quittent souvent l'école avant d'avoir acquis des compétences essentielles, ce qui diminue leurs chances dans la vie, en particulier celles de trouver un emploi et de participer à la vie économique. D'où l'importance de se concentrer davantage sur des stratégies qui augmentent le maintien et la progression dans l'enseignement, dont certaines devraient peut-être porter sur des questions au niveau des ménages.

Moins de la moitié des États membres ont fourni des données pour cet indicateur en 2011, alors que trois pays seulement en ont fourni pour l'année de référence et pour l'année en cours. Ces trois pays présentent une situation mitigée dans la région. En six ans, la Guinée-Bissau a enregistré une diminution de 18% du taux de survie dans la dernière année du primaire. Ce taux a également baissé de 3 % au Burkina Faso, alors que les chances de terminer l'enseignement primaire ont augmenté de 7 % en Côte d'Ivoire. Les taux de survie les plus élevés ont été signalés en Côte d'Ivoire et en Gambie, où 82 % des élèves atteignaient la dernière année de l'enseignement primaire. Les autres États membres, notamment le Bénin, la Guinée, le Mali et le Sénégal faisaient état d'un taux de survie de quelque 60 % en 2011.

Promouvoir l'alphabétisation et les industries culturelles

L'objectif consiste à promouvoir les industries culturelles, parallèlement à l'alphabétisation fonctionnelle, en vue de l'autonomisation des femmes et des hommes. L'UNESCO définit les industries culturelles et créatives comme des secteurs d'activité organisés dont l'objectif principal est la production ou reproduction, la promotion, la distribution et/ou commercialisation de biens, services et activités culturels, artistiques ou relevant du patrimoine.¹⁰ Les industries culturelles deviennent des composantes importantes des économies actuelles, favorisant l'innovation et le développement. Les faits montrent que les industries culturelles contribuent au produit intérieur brut (PIB) et à l'emploi et peuvent améliorer la position du pays en termes de commerce extérieur et de compétitivité.¹¹ De nombreux pays en développement découvrent lentement la valeur économique de ce secteur. C'est pourquoi le Plan d'action de l'UA considère l'intégration des langues nationales, du folklore et d'autres modes culturels de transmission de l'information dans les écoles comme des indicateurs clés de progrès dans ce domaine. Les pays de la CEDEAO avaient initié des projets dans le but de répertorier les aspects positifs des industries culturelles mais en raison de financements insuffisants, certaines initiatives n'ont

¹⁰ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine.

¹¹ Mesure de la contribution économique des industries culturelles: Examen et évaluation des approches méthodologiques actuelles, 2009.

eu qu'un impact limité. Les pays doivent tirer parti des industries culturelles en les incluant dans les programmes d'alphabétisation, étant donné que les taux d'alphabétisation augmentent.

Renforcer les synergies entre culture et éducation

Il existe une symbiose entre la culture et l'éducation, puisque chacune sert et peut servir de véhicule pour l'autre. La plupart des États d'Afrique de l'Ouest ayant hérité du système éducatif des anciens colonisateurs, la fonction culturelle de l'éducation a largement servi les idées occidentales. Les réformes de l'éducation peuvent servir à renforcer les systèmes culturels. Dans son document sur l'éducation et la culture, Obanya (2005) préconise l'élaboration de matériels pédagogiques en langues locales, la création de nouvelles industries culturelles pouvant influencer l'éducation, la mobilisation d'autres ressources sociétales (manifestations et pratiques culturelles, artisanat, fermes, lieux de travail), afin d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage et de créer des liens solides entre l'école et la communauté dans son ensemble.

La langue peut être considérée comme un véhicule pour la transmission de connaissances et de valeurs culturelles. Elle représente un outil essentiel pour façonner le monde qui nous entoure et construire une identité individuelle et sociale. En outre, la langue joue un rôle central dans l'éducation puisque c'est elle qui permet aux étudiants et enseignants de communiquer. Dans le cadre de la Charte de la renaissance culturelle africaine, les États du continent devraient élaborer et mettre en œuvre des réformes favorisant l'introduction des langues africaines dans le programme d'enseignement. À cette fin, chaque État devrait étendre l'usage de ces langues, tout en tenant compte des besoins de cohésion sociale et de progrès techniques, ainsi que de l'intégration régionale et continentale.

Conclusion

Malgré les importantes lacunes dans les données, il apparaît clairement que la région de la CEDEAO a accompli des progrès significatifs en ce qui concerne l'accès à l'éducation, en particulier au niveau de l'enseignement primaire. Des problèmes subsistent dans certains pays, qui doivent dès lors bénéficier d'efforts accrus. Davantage de filles fréquentent actuellement l'école, en particulier dans les niveaux inférieurs mais des disparités entre les sexes demeurent aux niveaux supérieurs du système éducatif. La population non scolarisée reste importante et les effectifs qui entrent dans le système scolaire n'y restent souvent pas assez longtemps pour terminer un cycle ou poursuivre vers le niveau suivant. En raison du peu de progrès réalisés concernant le développement des industries culturelles, ce point doit faire l'objet d'un examen en profondeur afin que les États membres puissent exploiter le potentiel économique de ce secteur.

Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)

Des statistiques exactes, pertinentes et complètes sont essentielles au suivi et à l'évaluation de la mise en œuvre des politiques.¹²

L'objectif du domaine prioritaire consacré au système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) est de remédier aux lacunes dans les données et de favoriser une planification fondée sur des informations solides et un suivi et une évaluation rigoureux des performances du système éducatif. Le domaine prioritaire est assorti d'une série d'indicateurs qui mesurent l'efficacité des SIGE existants.¹³ Les indicateurs comprennent notamment le taux de réponse du recensement scolaire annuel et la couverture de tous les niveaux d'éducation par le système d'information.

Initiatives régionales concernant des SIGE

En conséquence, les Directions de l'éducation et des statistiques de la Commission de la CEDEAO, en collaboration avec leurs partenaires techniques et financiers – l'ADEA, l'UNESCO, la Banque africaine de développement ainsi que l'Observatoire et les États membres de l'UA – ont pris une série de mesures et mené des activités en vue de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation et de la formation à mettre en place des systèmes pouvant produire des statistiques solides et fiables en matière d'éducation.

En guise de suivi à l'atelier de sensibilisation aux SIGE tenu à Lomé en 2010, qui avait produit un rapport de situation, identifié des problèmes communs et formulé des recommandations, une enquête a été menée en 2010 dans la région avec l'assistance du Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques. Cette étude évaluait la capacité des services de recherche et de planification des ministères de l'éducation à produire des données complètes en temps utile. La faiblesse des dispositifs institutionnels, les compétences insuffisantes et l'absence de coordination entre les différents ministères chargés de l'éducation et de la formation impliqués dans la production des statistiques concernant l'éducation figuraient parmi les obstacles identifiés à cet égard.

Afin d'assurer la production efficace par tous les pays membres de la CEDEAO de statistiques et indicateurs suffisants et comparables, tant au niveau national qu'international, la région a établi et adopté, en 2011, les normes de la CEDEAO. Celles-ci fixent des niveaux minimum pour aider les pays à améliorer leurs systèmes d'information afin de contribuer à la mise en réseaux des SIGE à l'échelle de la région et du continent. Le document sur les normes des SIGE dans la CEDEAO a été validé par les Ministres en charge de l'éducation et de la formation de la CEDEAO à leur quatrième conférence, tenue à Abuja en octobre 2012. Une stratégie de renforcement des capacités a été élaborée et validée avec l'aide du Groupe de travail de l'ADEA.

Taux de réponse au recensement scolaire (institutions publiques)

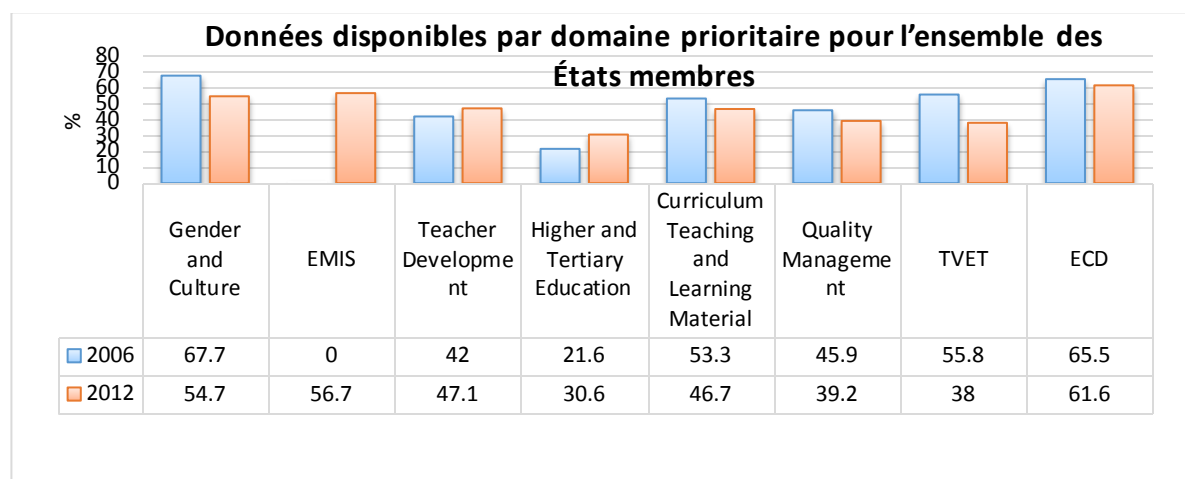
Le taux de réponse au recensement scolaire correspond au nombre de questionnaires complétés et renvoyés par les établissements d'enseignement par rapport au nombre total attendu, exprimé en pourcent. Cet indicateur mesure l'exhaustivité et la qualité des statistiques nationales en matière

¹² ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), Union africaine.

¹³ Union africaine (2006) Seconde Décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) Plan d'action.

d'éducation. Les ministères de l'éducation devraient en principe recueillir près de 100 % des questionnaires envoyés aux établissements d'enseignement publics et privés mais c'est rare dans le cas de ces derniers. Dans l'ensemble, le pourcentage donne une indication sur la qualité du système de collecte de données. Aucun pays ne disposait de ce chiffre en 2006 pour l'enseignement primaire et secondaire. En 2012 par contre, huit pays ont communiqué les données pour cet indicateur, rapportant des taux de retour supérieurs à 96 % pour les établissements publics.

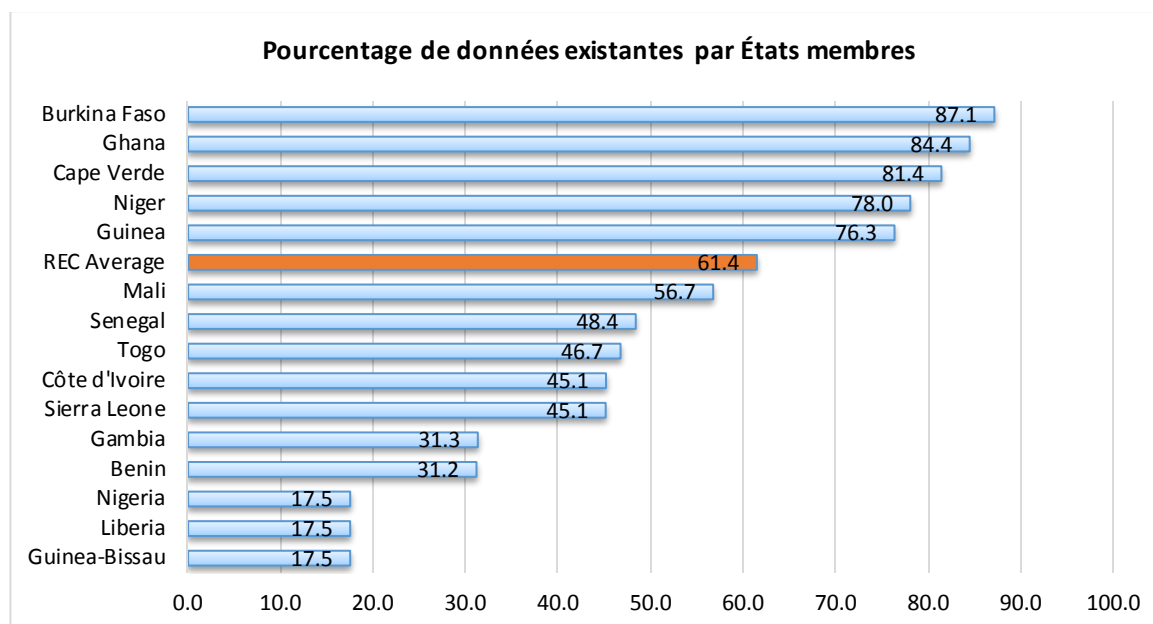
Existence de données au niveau régional par domaine prioritaire



Au cours des six années considérées, les résultats de la région sont mitigés en termes de communication de données sur les différents domaines prioritaires. La disponibilité des données liées au domaine prioritaire du développement professionnel des enseignants a augmenté de cinq points de pourcentage, celle des données concernant l'enseignement supérieur, de neuf points de pourcentage. Si des progrès ont été réalisés dans ces domaines, le nombre de données manquantes a augmenté pour d'autres domaines prioritaires, notamment concernant les questions de genre et la culture, les programmes et matériels d'enseignement et d'apprentissage, l'EFTP, la gestion de la qualité et le DPE. De manière similaire, une comparaison entre États membres individuels fait ressortir des performances mitigées. En 2006, tous domaines prioritaires confondus, les États membres ont fourni 65 % des données demandées au niveau international. En six ans, ce chiffre est passé à 61,4 %, une baisse provoquée par une diminution du taux de communication de six pays. Les diminutions les plus importantes ont été observées au Nigéria (20 points de pourcentage en moins). Les neuf autres pays ont indiqué des gains d'efficacité de leurs SIGE, des gains qui dépassaient 30 points de pourcentage au Burkina Faso, au Ghana et en Sierra Leone.

Pays	Pourcentage de données concernant les domaines prioritaires de l'UA dans la région de la CEDEAO par État membre		
	Pourcentage de couverture 2006	Pourcentage de couverture 2012	Variation
Bénin	42.7	31.2	-11.5
Burkina Faso	55.9	87.1	31.2
Cap-Vert	63.0	81.4	18.4
Côte d'Ivoire	27.0	45.1	18.2
Gambie	39.4	31.3	-8.1
Ghana	47.0	84.4	37.5
Guinée	69.1	76.3	7.2
Guinée-Bissau	17.1	17.5	0.4
Libéria	25.7	17.5	-8.1
Mali	46.9	56.7	9.9
Niger	74.7	78.0	3.3
Nigéria	37.5	17.5	-20.0
Sénégal	51.9	48.4	-3.6
Sierra Leone	10.0	45.1	35.2
Togo	51.7	46.7	-5.0
Moyenne pour la CER	65.5	61.4	-4.1

La qualité des SIGE varie d'un pays à l'autre de la région. Pour ce qui est de fournir des données au niveau international, les systèmes de la Guinée-Bissau, du Libéria et du Nigéria peuvent être qualifiés de déficients : jusqu'à 80 % des données nécessaires manquent. À l'opposé, certains pays comme le Burkina Faso, le Cap-Vert ou le Ghana ont fourni plus de 80 % des données demandées au niveau international.



Élaborée sous l'égide de l'Union Africaine et mise en œuvre dans la CEDEAO sous la direction du Groupe de travail de l'ADEA sur la gestion de l'éducation et l'appui aux politiques, la politique concernant les normes de SIGE constitue un mécanisme d'assurance-qualité qui mérite d'être mentionné. Adoptées par la CEDEAO, ces normes décrivent de manière détaillée dix-sept principes de meilleures pratiques relatives aux SIGE, concernant notamment le cadre législatif, la méthodologie, l'utilisation des

ressources et la diffusion des informations. Les pays évaluent leur propre SIGE à l'aide du cadre puis des équipes d'experts techniques issus des États membres et épaulés par des spécialistes internationaux, examinent collégialement l'évaluation nationale.

Conclusion

Malgré les divers efforts déjà déployés, la plupart des pays de la région semblent ne pas disposer de données suffisantes, fiables et à jour concernant les différents niveaux et domaines de l'éducation, et ce principalement en raison de problèmes institutionnels, organisationnels, humains, matériels, techniques et financiers dans leurs chaînes respectives de production de statistiques. Afin que le cadre institutionnel nécessaire soit mis en place au niveau régional, il convient que la CEDEAO intervienne activement dans les États membres afin de maximiser l'impact. Il faut solliciter le soutien des ministres pour la mise en place d'unités SIGE là où elles n'existent pas, l'affectation de personnel compétent, la fourniture d'un renforcement des capacités du personnel et de financements, afin que les normes régionales pertinentes servent efficacement à résoudre les problèmes qui se posent dans le domaine des SIGE. La Commission de la CEDEAO a prévu un crédit budgétaire en vue de la mise en œuvre des outils des différentes stratégies.

Développement professionnel des enseignants

Aucun facteur mesurable de l'enseignement n'est aussi déterminant pour la réussite des apprenants que la qualité des enseignants.¹⁴

L'objectif du domaine prioritaire concernant le développement professionnel des enseignants est de garantir un nombre d'enseignants suffisant pour répondre à la demande des systèmes éducatifs et de veiller à ce que les enseignants soient bien formés et possèdent les connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour enseigner efficacement. Les enseignants devraient également être bien encadrés et suffisamment rémunérés afin de garantir des niveaux élevés de motivation.¹⁵

La qualité de l'enseignement augmente le taux de réussite scolaire et est essentielle au succès des élèves. Des enseignants très efficaces peuvent avoir un effet enrichissant sur la vie quotidienne des enfants et sur leurs aspirations scolaires et professionnelles. Les statistiques ont démontré que les enseignants possédant un certain degré d'expérience et de qualification favorisent la réussite scolaire.¹⁶ Bien qu'ils ne soient pas les seuls facteurs qui influencent la réussite scolaire,¹⁷ on estime que le nombre et la qualité des enseignants ont, à cet égard, deux à trois fois plus d'impact que tout autre facteur dans l'enseignement, notamment les services, les installations et même la direction,¹⁸ et le plus souvent à un moindre coût.

Nombre d'enseignants

La réalisation de l'objectif d'accès universel à l'éducation est largement tributaire de la disponibilité d'un nombre suffisant d'enseignants bien formés et très motivés.¹⁹ Afin de modifier la participation et d'augmenter la scolarisation, davantage d'enseignants sont nécessaires, ce qui pose de sérieux problèmes aux systèmes nationaux qui les fournissent et les gèrent. Les pays ont des difficultés à recruter suffisamment d'enseignants qualifiés, de les affecter selon les besoins et de fournir les structures de gestion et d'encadrement nécessaires à un enseignement de qualité.²⁰

Bien que la région de la CEDEAO ait réussi à augmenter le nombre d'enseignants dans les dernières années, des pénuries subsistent. En 2006, la région comptait 970 000 enseignants, dont 58 % au Nigéria qui, avec 565 000 enseignants dans le primaire a les effectifs les plus nombreux. Dans les autres États membres, les effectifs variaient entre 88 000 au Ghana et 3 000 au Cap-Vert. En 2012, l'offre en enseignants avait considérablement augmenté, doublant presque au Niger grâce à une augmentation de 88 %. Des avancées importantes ont aussi été observées au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, où les nombres d'effectifs ont augmenté de 60 % et 53 % respectivement.

En 2012, dans cinq pays sur les neuf ayant communiqué des données, plus de femmes que d'hommes sont entrées dans la profession d'enseignant. Cette augmentation n'empêche pas les enseignants de

¹⁴ <http://hanushek.stanford.edu/publications/valuing-teachers-how-much-good-teacher-worth>

¹⁵ ADEA WGEMPS (2012) Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine.

¹⁶ http://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_teachers_march_04.pdf

¹⁷ <http://hanushek.stanford.edu/publications/valuing-teachers-how-much-good-teacher-worth>

¹⁸ <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>

¹⁹ <http://www.col.org/progServ/programmes/education/teachEd/Pages/default.aspx>

²⁰ Mulkeen A (2010) Teachers in Anglophone Africa Issues in Teacher Supply, Training, and Management, Banque mondiale.

rester beaucoup plus nombreux que leurs homologues féminines dans huit pays sur onze où les données existent. Cette majorité des hommes dans la profession pourrait indiquer que les opportunités d'emploi sont limitées. Le déséquilibre entre les sexes s'accroît au niveau secondaire, où les femmes représentent une proportion encore beaucoup plus petite des effectifs.

Il existe trop peu de données pour pouvoir tirer des conclusions sur le nombre total d'enseignants dans le secondaire par rapport au primaire. Cependant, les quatre pays qui possèdent des données pour les deux années indiquent une augmentation considérable du nombre d'enseignants, allant de 137 % au Burkina Faso à 56 % au Cap-Vert.

Équilibre entre les sexes

Tant au niveau du primaire que du secondaire, le déséquilibre existe entre les sexes, les enseignants masculins étant beaucoup plus nombreux que leurs homologues féminines. Ce déséquilibre dans les effectifs enseignants et la gestion de l'éducation constitue un obstacle à l'accès et le maintien des filles à l'école, ainsi qu'à leur réussite scolaire. Un déséquilibre entre les sexes au sein du corps enseignant entraînera des déséquilibres dans les performances selon les sexes et des taux de promotion différents.²¹ Dans les pays de la CEDEAO, les hommes sont plus nombreux que les femmes à tous les niveaux; la participation des femmes est légèrement plus élevée dans les emplois moins qualifiés, moins rémunérés de l'enseignement préscolaire et primaire, alors que la domination masculine est plus prononcée dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Le pourcentage régional d'enseignantes en service dans le primaire correspondait à celui prévalant dans le reste du continent, à moins de 5 % près en faveur de ce dernier. Moins de 20 % des enseignants du primaire au Bénin, au Libéria et au Togo étaient des femmes. Au cours de la période à l'examen, des avancées modestes ont été observées au Burkina Faso, où la proportion d'enseignantes a augmenté de 7 points de pourcentage, contrairement au Ghana où le nombre d'enseignantes a diminué de 7 %. En 2012, six pays sur les dix ayant communiqué des données comptaient moins d'un tiers de femmes dans les effectifs d'enseignants du primaire. Par contre, le Cap-Vert compte 68 % de femmes dans ses effectifs d'enseignants, le Niger arrivant en seconde position avec 46 %.

En 2006, dans l'enseignement secondaire des pays de la CEDEAO, un enseignant sur quatre était une femme. Cette proportion varie d'un pays à l'autre : c'est en Guinée et au Togo, qui ne comptent que 7 % d'enseignantes, que les inégalités sont les plus marquées. Pour 2006 et 2012, seuls trois pays possédaient des données à ce sujet et aucun changement n'y a été observé. C'est le Cap-Vert qui a communiqué le pourcentage le plus élevé d'enseignantes dans le secondaire en 2012, à savoir 41 %.

Mesurer la demande d'enseignants

Le rapport élèves/enseignant ne permet pas de mesurer correctement la demande d'enseignants, étant donné que les moyennes nationales, régionales et continentales cachent toutes sortes d'écarts et de variations au niveau des écoles. Néanmoins, en l'absence de statistiques plus détaillées, ce rapport constitue un indicateur pour l'équation de l'offre et de la demande d'enseignants. Le rapport élèves/enseignant est le nombre moyen d'apprenants pour un enseignant à un niveau d'enseignement

²¹ http://www.vso.org.uk/sites/vso_uk/files/rwanda_gender-equality-in-teaching-and-education-management_summary_0.pdf

et pour une année scolaire donnés. Un rapport élèves/enseignant élevé indique que chaque enseignant est responsable d'un grand nombre d'élèves.

En 2009, pour le niveau primaire, le rapport élèves/enseignant moyen des pays de la CEDEAO approchait l'objectif indiqué dans le Plan d'action de l'UA, soit 40 élèves par enseignant. Cette moyenne masque toutefois les variations importantes qui existent au sein de la région. La Guinée-Bissau et le Mali ont des rapports élèves/enseignant élevés de 62/1 et 52/1 respectivement. Au contraire, le Cap-Vert a indiqué des rapports de 25/1, bien inférieurs à la moyenne régionale. La situation s'est améliorée en 2012. Au Sénégal par exemple, les enseignants avaient des classes comptant jusqu'à huit élèves de moins qu'en 2006. Des diminutions de quatre à cinq élèves par enseignant ont également été observées en Gambie et en Côte d'Ivoire. Le Burkina Faso a quant à lui signalé une augmentation de 2,5 de son rapport élèves/enseignant, et le Bénin, une augmentation négligeable de 0,5.

Pour le secondaire, les États membres n'ont pas suffisamment communiqué de données pour qu'il soit possible de calculer une moyenne régionale. En effet, il y avait moins de données en 2012 qu'en 2006. Il convient cependant de noter que les quatre pays qui ont communiqué des données pour les deux années ont indiqué une diminution du rapport élèves/enseignant. Le Cap-Vert et la Guinée méritent particulièrement d'être cités, avec respectivement neuf et cinq élèves de moins par enseignant. Le rapport élèves/enseignant le plus élevé en 2012 a été observé au Burkina Faso, soit 26/1.

Le nombre d'enseignants semble donc augmenter dans la plupart des pays, même si c'est à un rythme trop lent pour atteindre les objectifs du Plan d'action de l'UA et de l'Éducation pour tous d'ici la date butoir de 2015. Cependant, si les pays de la CEDEAO veulent dispenser un enseignement de qualité et obtenir de bons résultats dans les apprentissages, il est impératif que les enseignants soient suffisamment formés.

Qualifications des enseignants

Il est important, d'emblée, de distinguer clairement entre le concept d'enseignant « formé » et celui d'enseignant « qualifié ». La notion d'« enseignant formé » devrait être utilisée avec prudence. Étant donné la diversité des programmes de formation en termes de contenu et de longueur, tous les enseignants formés sur le continent ne possèdent pas les connaissances et compétences professionnelles nécessaires pour être considérés comme « qualifiés ». En effet, dans la plupart des pays africains, il est fréquent qu'un enseignant formé ne soit pas qualifié pour l'année ou le niveau dans lequel il ou elle enseigne. L'analyse contenue dans cette section s'appuie sur les données concernant les enseignants reconnus comme étant qualifiés pour enseigner selon les normes nationales.

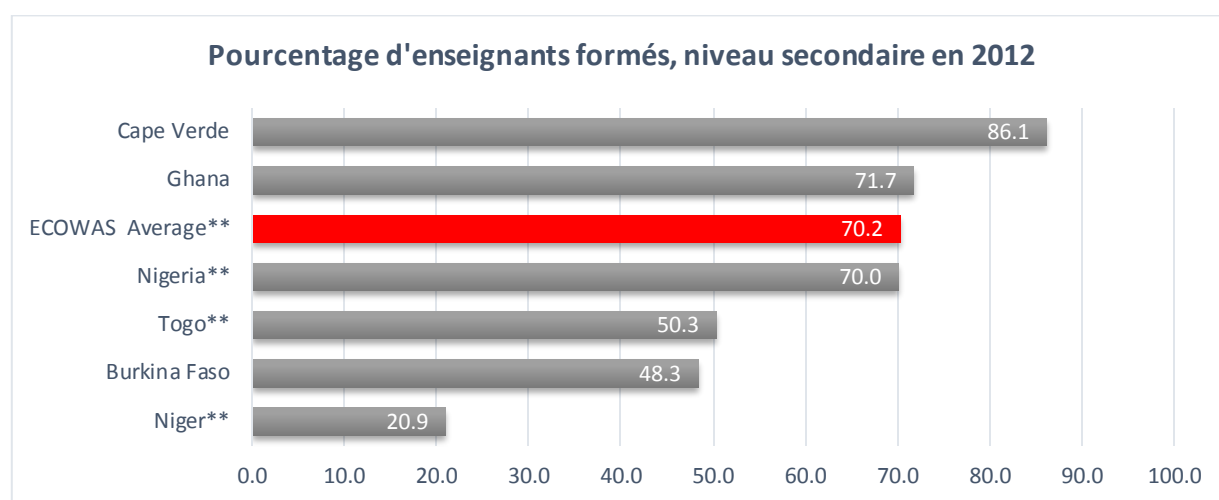
Lorsque les enseignants bénéficient d'une formation avant d'entrer en fonction et possèdent le niveau de qualification exigé par les normes nationales, les élèves réussissent mieux. La formation aide les enseignants à mieux maîtriser leur discipline et leur fournit les compétences pédagogiques nécessaires pour dispenser un savoir qui améliore le résultat des apprenants²² : en effet, les résultats scolaires sont fortement influencés par les compétences des enseignants et les pratiques en classe.²³

²² <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2012/04/Impact-of-Teacher-Training-on-Learning-Outcomes-October-2011.pdf>

²³ L'éducation pour tous, UNESCO, Rapport mondial de suivi, 2010.

En 2006, l'année de référence, 58 % des enseignants du primaire de la CEDEAO étaient formés, comparés à 81 % pour l'ensemble du continent. Les rares données existantes indiquent une tendance à la hausse du nombre d'enseignants qualifiés. Au Burkina Faso, au Cap-Vert, en Côte d'Ivoire et au Niger, plus de 94 % des enseignants du primaire étaient formés. Cinq pays sur six ont indiqué des taux plus élevés d'enseignants qualifiés en 2012. Les augmentations de 15 points de pourcentage au Sénégal et de 13 points de pourcentage au Cap-Vert méritent d'être mentionnées. Certains pays ont de moins bons résultats, notamment la Sierra Leone et la Guinée qui indiquent que 54 % et 52 % respectivement de leurs effectifs sont formés.

La situation se dégrade dans le secondaire où les proportions d'enseignants formés diminuent. Ainsi, en moyenne dans la région, 70 % des enseignants du secondaire étaient formés. Dans tous les pays ayant communiqué des données pour 2006 et 2012, aux niveaux primaire et secondaire, la proportion d'enseignantes formées était supérieure à celle de leurs homologues masculins.



** Les données de 2006 ont été utilisées en l'absence de données pour 2012.

Dans certains États membres, les qualifications des enseignants constituent de toute évidence un problème aigu, une situation qui plaide en faveur d'un renforcement de l'enseignement classique, mais également de la recherche de nouvelles modalités pour former les effectifs. À cet égard, il faut se concentrer davantage sur la fourniture de formations continues en cours d'emploi, ainsi que des formations ouvertes et à distance.²⁴

Obstacles à l'offre d'enseignants qualifiés et compétents²⁵

Le choix de la profession est un déterminant essentiel dans la décision de devenir enseignant. De nombreux facteurs interviennent dans cette décision, notamment des facteurs sociologiques comme la perception sociale de la profession. Ainsi, les effectifs d'enseignants sont constitués de nouveaux enseignants issus d'établissements de l'enseignement supérieur, d'enseignants non formés qui sont recrutés et d'anciens enseignants qui reviennent dans la profession. Les raisons pour lesquelles les enseignants quittent la profession sont les démissions, les départs à la retraite, les décès et les absences temporaires.²⁶

²⁴ <http://www.col.org/progServ/programmes/education/teachEd/Pages/default.aspx>

²⁵ Section reprise de ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine.

²⁶ <http://www.sace.org.za/upload/files/A%20review%20on%20teacher%20demand%20and%20supply%20in%20South%20Africa.pdf>

Malgré tous les progrès réalisés concernant le nombre d'enseignants qualifiés et compétents, des difficultés subsistent. En effet, les capacités de formation au niveau des pays apparaissent limitées et ne permettent pas de répondre à la demande. La migration des enseignants dans la région influence également l'offre et la demande. Les enseignants migrent souvent vers des régions ou pays voisins où la qualité de vie est meilleure. Certaines études démontrent toutefois que les enseignants ne sont pas bien traités dans les pays d'arrivée en raison de difficultés liées à la reconnaissance de leurs diplômes et à la méconnaissance de leurs droits et obligations en tant qu'enseignants. La fuite des cerveaux parmi les enseignants est particulièrement sévère dans de nombreux pays dans le domaine des mathématiques et des sciences. Il faut proposer des actions novatrices en cours d'emploi afin de renforcer les compétences des enseignants dans le domaine des mathématiques, susciter de meilleures attitudes de leur part moyennant une meilleure préparation pédagogique qui influencera leur pratique en classe.

Stratégies régionales concernant les politiques relatives aux enseignants²⁷

Peu de pays africains ont élaboré une politique globale spécifique relative aux enseignants, alors que de nombreux pays ont des plans nationaux afin de combler les pénuries d'enseignants. Une stratégie mondiale récente est mise en œuvre sous l'égide de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Les activités nationales et régionales menées dans ce cadre visent la promotion de politiques à long terme propices au développement d'un corps enseignant, moyennant un outil de diagnostic mis en place dans le cadre de cette Initiative.

À l'aide de l'outil susmentionné, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) a apporté son concours à ce processus en identifiant des problèmes relatifs aux enseignants dans certains pays, permettant à ces derniers d'élaborer une politique globale en la matière. Dans trois pays d'Afrique de l'Ouest – Ghana, Nigéria, Sénégal – l'Institut a également réalisé une étude sur l'élaboration de politiques en matière d'enseignants en tenant compte des questions de genre. En se fondant sur les conclusions de cette étude, un module de formation a été mis au point et est utilisé par l'IIRCA en vue de renforcer les capacités des décideurs à élaborer des politiques qui prennent en compte les questions de genre.

L'outil méthodologique de l'Initiative de l'UNESCO a été utilisé dans dix pays, parmi lesquels trois (le Bénin, le Burundi et le Lesotho) ont terminé le processus complet et remis leurs rapports. Avec l'appui du Pôle de Dakar, une plateforme d'expertise en termes d'analyse des politiques d'enseignement située dans le Bureau de l'UNESCO à Dakar, le Bénin est le premier pays ayant bénéficié d'un diagnostic complet destiné à favoriser la mise au point d'une politique relative aux enseignants, et dont les résultats ont été récemment publiés. D'autres pays sont invités à suivre cet exemple et certains ont déjà manifesté leur intérêt, espérant profiter de la formulation de politiques, concernant par exemple la définition de parcours professionnels ou le financement des politiques. Ces politiques fonderaient les stratégies de planification, créeraient un cadre pour le développement professionnel des enseignants et permettraient aux pays et régions d'harmoniser les qualifications et carrières des enseignants.

Conditions de travail des enseignants²⁸

Les stratégies nationales pour répondre à la demande accrue d'enseignants ont conduit à l'existence d'une multiplicité de statuts (enseignants fonctionnaires, communautaires, contractuels, qualifiés ou

²⁷ Section reprise de ADEA (2012), *Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine*.

²⁸ Section reprise de ADEA (2012), *Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine*

non) qui, pour certains, créent des situations professionnelles vulnérables et donc de précarité pour les enseignants. Des réformes profondes sont nécessaires afin de résoudre les problèmes liés au recrutement, à la formation et à la gestion de carrières en termes d'opportunités de promotion et de sécurité sociale, et de définir les droits et les obligations des enseignants contractuels. Les objectifs à long terme devraient comprendre l'élimination du recrutement d'enseignants non formés, l'intégration des enseignants contractuels dans le service public, la reconnaissance de toutes les catégories d'enseignants en fonction dans des cadres formels et informels et dans les divers sous-secteurs de l'éducation et la fourniture d'un appui à ces derniers pour leur développement professionnel et l'avancement de leur carrière.

Dans la plupart des pays, les salaires des enseignants ont augmenté de telle sorte que si on les compare à ceux perçus dans d'autres secteurs économiques exigeant des niveaux de formation et de diplômes similaires, ils apparaissent même élevés en termes absolus. Ils dépassent souvent largement l'indicateur de l'Initiative pour l'accélération de l'éducation pour tous (rebaptisée Partenariat mondial pour l'éducation) de trois fois et demi le PIB par habitant. Pourtant, en dépit de ce fait et en raison du coût de la vie élevé dans la majorité des pays, en termes réels, le pouvoir d'achat des enseignants a diminué. Ces salaires apparemment non attrayants expliquent, entre autres raisons, les taux élevés d'absentéisme et de départs volontaires qui donnent à penser que le corps enseignant est peu motivé.

Étant donné que les rapports élèves/enseignant et les salaires des enseignants sont les deux variables d'ajustement les plus puissantes dans la planification de l'éducation et compte tenu de leur poids dans le budget, il est impossible d'ignorer la part moyenne des salaires, en particulier dans des pays qui connaissent de graves difficultés financières et dans lesquels les différents secteurs sont en concurrence pour les ressources. Il faut analyser cette question en termes de durabilité des niveaux de salaires en termes absolus, de compromis au sein même du secteur, au détriment d'autres éléments propices à une éducation de qualité, d'équité, et aussi en termes de conditions de travail et salaires décents, tels que définis par l'Organisation internationale du travail. Une équation difficile.

Conclusion

En raison d'un meilleur accès à l'éducation, la demande d'enseignants a augmenté, plaçant à son tour les systèmes nationaux qui fournissent et gèrent les enseignants sous une pression accrue. Au cours des quelques années écoulées, la région de la CEDEAO a réussi à augmenter de manière significative le nombre d'enseignants. Des problèmes subsistent néanmoins. Les rapports élèves/enseignant et le pourcentage d'enseignants formés sont en amélioration. Les femmes restent minoritaires mais elles sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à être formées et leur nombre augmente plus rapidement. Les départs volontaires, particulièrement dus à la migration régionale posent également problème. Les États membres doivent élaborer des politiques spécifiques concernant les enseignants, améliorant le statut contractuel, la rémunération et les conditions de travail en vigueur dans la profession.

Enseignement supérieur

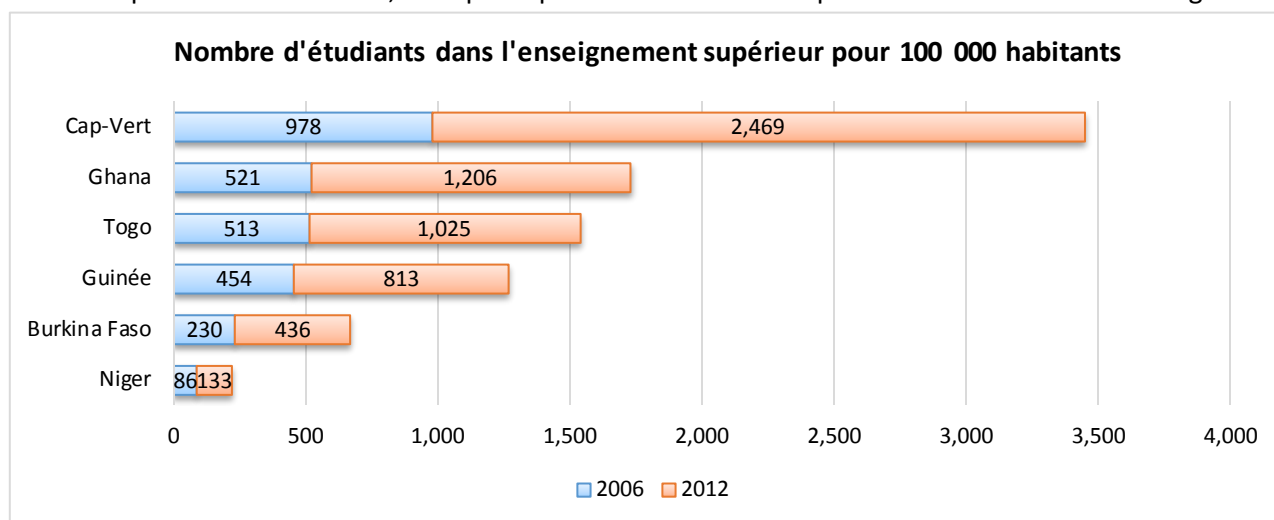
L'enseignement supérieur est un facteur important de compétitivité économique dans le contexte d'une économie globale de plus en plus dépendante des connaissances: un enseignement supérieur de qualité est donc plus important que jamais.²⁹

Un enseignement supérieur entièrement revitalisé en Afrique grâce à des établissements dynamiques centrés sur l'enseignement et la recherche, porteurs de savoirs et d'innovation: tel est l'objectif principal de ce domaine prioritaire. La commission de l'UA a lancé une stratégie d'harmonisation afin de réduire les écarts entre des systèmes éducatifs disparates, promouvoir la mobilité des étudiants et des chercheurs et faciliter la comparabilité des diplômes octroyés sur le continent.

Les systèmes de l'enseignement supérieur se sont accrus et diversifiés. Les pays doivent absolument veiller à relever le niveau des compétences nécessaires en matière d'emploi et d'employabilité, entretenir une base de recherche compétitive sur le plan mondial et améliorer la diffusion de connaissances dans l'intérêt même de la société.

Effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur

En 2006, un quart des 8,6 millions d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur dans le monde habitait la région de la CEDEAO. Ce chiffre doit être interprété avec prudence cependant, étant donné qu'il exclut le Nigéria qui compte un grand nombre d'étudiants dans le supérieur. Les taux d'accès à l'enseignement supérieur varient d'un État membre à l'autre, allant de 110 000 étudiants au Ghana à 3 600 en Guinée-Bissau. Ils ont considérablement augmenté dans la région au cours des six années à l'examen. Six pays possédant des données complètes ont fait état d'augmentations du nombre d'inscriptions variant de 94 % au Niger à 168 % au Ghana. C'est au Cap-Vert que se trouvait la plus grande concentration de diplômés : 24 diplômés pour 1 000 habitants en 2012, soit une augmentation de 166 % par rapport à 2006. Le Ghana et le Togo ont également fait état de taux d'étudiants élevés, avec plus de 10 étudiants pour 1 000 habitants en 2012. Ces chiffres en hausse démontrent clairement que des interventions efficaces ont été menées dans la région afin de maintenir les étudiants dans l'enseignement supérieur. Au Niger, peu d'étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur : un étudiant pour 1 000 habitants, ce qui représente le taux le plus bas observé dans la région.

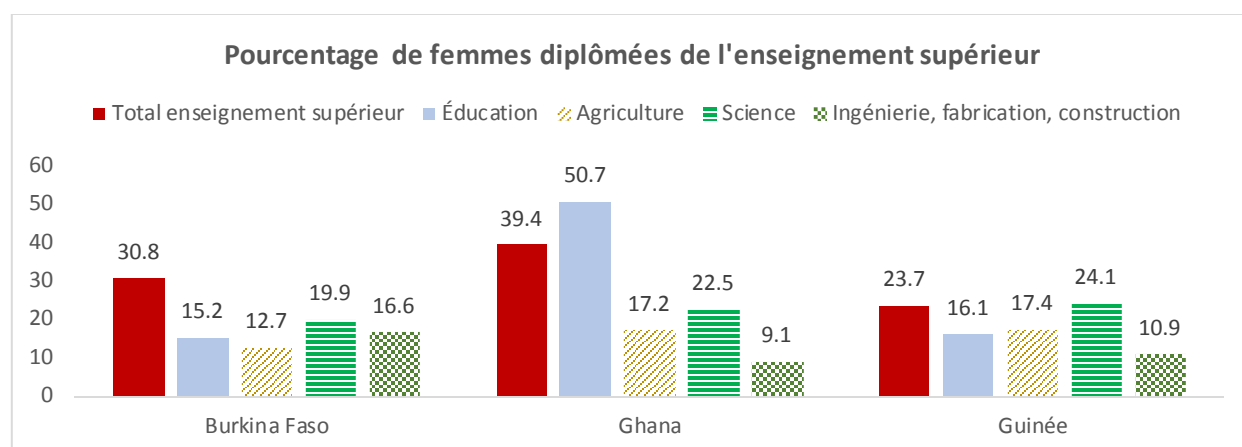


²⁹ <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/40345193.pdf>

Le taux de mobilité entrant – le nombre d'étudiants étrangers qui étudient dans un pays donné par rapport au nombre total d'étudiants inscrits dans le supérieur dans ce pays, exprimé en pourcent – permet de suivre l'arrivée d'étudiants étrangers dans les établissements nationaux de l'enseignement secondaire. Les données disponibles en 2012 pour le Burkina Faso, le Cap-Vert, le Ghana et le Niger indiquent des taux de 1,1 % au Cap-Vert à 5,4 % au Niger.

Participation des étudiantes dans des disciplines traditionnellement dominées par les hommes

Il est très important de surveiller l'équilibre entre les sexes dans les domaines stratégiques et importants pour l'économie. De nombreuses initiatives ont été menées dans la région de la CEDEAO afin d'éliminer les obstacles pour les femmes et veiller à ce qu'elles se dirigent vers des disciplines traditionnellement dominées par les hommes et se positionnent dans des domaines stratégiques susceptibles d'entraîner une croissance économique à l'avenir. Aucune donnée de référence ne permet de dégager des tendances. Cependant, trois pays ont communiqué des données qui toutes indiquent que les niveaux de participation des femmes dans l'enseignement supérieur restent faibles. Moins d'un tiers des diplômés de l'enseignement supérieur au Burkina Faso (30,8 %) et en Guinée (23,7 %) sont des femmes. La situation est légèrement meilleure au Ghana avec un taux correspondant de 39,4 %. Il est évident que davantage d'efforts doivent être déployés afin de promouvoir les taux d'inscription et de réussite des femmes dans le supérieur.



Source: UA, Outlook database (2014)

L'importance de l'enseignement supérieur, en termes de volume, varie également dans les trois pays. Ainsi, le Ghana produit 72 000 diplômés par an, contre 18 000 en Guinée et 12 000 au Burkina Faso. Ces différences se répercutent dans les différentes disciplines : 71 étudiants étaient inscrites en agriculture au Burkina Faso en 2012, contre 2 400 au Ghana. Dans tous les pays ayant communiqué des données, moins de 15 % de femmes sont inscrites en agriculture. Celle-ci reste pourtant un domaine clé de l'économie dans la plupart des pays africains. Au Burkina Faso, au Cap-Vert, au Mali et au Niger, la proportion d'étudiants inscrits en agriculture en 2012 était inférieure à 2 %, ce qui souligne la nécessité de redoubler d'efforts afin de produire des diplômés dans ce domaine.

Les sciences ne font pas exception et les femmes sont clairement peu représentées dans cette discipline. Le Burkina Faso a fait état de 1 500 diplômés dans ce domaine, le Ghana de 6 000 et la Guinée de 2 000; moins d'un cinquième de ces diplômés étant des femmes. La création d'une masse critique d'étudiantes dans les domaines de l'ingénierie, la fabrication et la construction constitue un autre défi à relever de manière satisfaisante.

Répartition par disciplines

Le Plan d'action se penche également sur la répartition de tous les étudiants dans le niveau supérieur, indépendamment de leur sexe, afin de d'analyser la manière dont les investissements dans ce niveau d'enseignement sont utilisés et le type de résultats escomptés. La plupart des États membres de la CEDEAO ont rapporté des pénuries de cadres dans le domaine de l'enseignement, notamment des enseignants, des planificateurs et des gestionnaires. La proportion d'étudiants inscrits dans des disciplines relatives à l'éducation explique ces pénuries : elle variait de 9 % au Cap-Vert à 3,6 % au Burkina Faso. Au cours de la période à l'examen, cette proportion a augmenté de manière négligeable, de 2,2 % au Burkina Faso et de 1,9 % au Niger.

Les programmes relevant du génie, de la fabrication et de la construction restaient très peu fréquentés dans la région de la CEDEAO. Le Cap-Vert arrivait en tête avec 10,5 % d'étudiants inscrits dans ces disciplines, contre 2,4 % au Niger et 0,1 % au Mali. Au Burkina Faso, ce taux était de 3,6 %, soit 2 points de pourcentage de moins qu'il y a six ans.

Il apparaît clairement que la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur étudie les sciences sociales, la gestion et le droit : plus de la moitié des étudiants au Burkina Faso et au Cap-Vert et un tiers au Niger sont inscrit dans ces disciplines. Le Mali a indiqué une proportion de 10 % d'étudiants en sciences sociales, gestion et droit. Au total cependant, 70 % des étudiants de l'enseignement supérieur dans le pays étaient inscrits dans une discipline relevant des sciences humaines en 2012. Au Niger et pour la même année, le taux d'inscriptions dans ces disciplines était également élevé.

Conclusion

L'enseignement supérieur en Afrique a connu une certaine croissance au cours des six dernières années, avec une augmentation du nombre d'étudiants. En dépit de cette évolution, étant donné que les niveaux de départ étaient très faibles, une majorité d'étudiants dans la région de la CEDEAO n'avait toujours pas accès à ce niveau d'enseignement. La diversification reste également un problème dans la région. En effet, la grosse majorité des étudiants étant concentrée dans les sciences humaines et sociales. Il convient d'améliorer la participation dans les autres domaines plus stratégiques et porteurs d'un plus grand potentiel pour le développement économique du continent. Le nombre de femmes a également augmenté mais elles restent minoritaires; à cet égard, des actions de soutien et de promotion restent nécessaires.

Programmes et matériel d'enseignement et d'apprentissage

Le programme d'enseignement reflète les valeurs, attitudes et aspirations de la société dans son ensemble et devrait dès lors être fondé sur sa culture, tout en restant ouvert aux influences extérieures positives³⁰

Le programme d'enseignement est un processus continu consistant à traduire des objectifs de l'enseignement en principes directeurs pour le contenu, le matériel et les méthodes scolaires et les activités techniques en salle de classe en vue d'obtenir les résultats escomptés en termes d'apprentissage. L'objectif de l'Union africaine est de veiller à l'élaboration et à la mise en application de programmes équilibrés et pertinents qui tiennent compte de la culture dans les écoles, appuyés par du matériel didactique dans toutes les formes et à tous les niveaux de l'éducation dans les États membres.

Des programmes d'enseignement pertinents ainsi que la disponibilité d'un matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté sont au cœur de l'éducation et de la formation pour atteindre les résultats voulus. Ce domaine prioritaire fournit des informations sur la disponibilité de ressources concrètes comme les manuels scolaires pour les apprenants. Il devrait servir à comparer des normes nationales établies sur le rapport apprenants par manuel scolaire.

La réforme des programmes d'enseignement

La CEDEAO œuvre actuellement à assurer que les programmes d'enseignement soient le reflet de l'unicité de l'environnement régional caractérisé, entre autres, par des problèmes liés de diversité et de conflits ethniques, une pauvreté galopante et la pandémie du VIH/SIDA. Cela représente un véritable défi pour les développeurs de programmes. Ces réformes se déroulent dans le contexte de ressources limitées ne permettant que la mise en place des dispositifs les plus élémentaires.³¹ Comme c'est le cas dans tout le continent, les établissements d'enseignement supérieur constatent un écart croissant entre leurs programmes d'enseignement et les exigences de la société, des entreprises et de l'industrie qui recherchent des employés plus flexibles, possédant de meilleures capacités et compétences pour la résolution de problèmes, le travail en équipe et la gestion de projet.³² Cependant, élaborer réellement un programme d'enseignement est perçu comme un processus délicat qui tient compte de chacun des éléments formant le programme d'apprentissage.³³ Un processus qui implique que l'on repense les approches pédagogiques par rapport à l'enseignement et l'apprentissage et redéfinisse le contenu du programme et l'organisation de ce contenu, de sorte à ne pas mettre de pression excessive sur un programme d'enseignement déjà surchargé et souvent axé sur les examens.

³⁰ Union africaine (2006) Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) Plan d'action.

³¹ UNESCO/IFIP, 2000.

³² Kouwenhoven, G.W. (2003). Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the faculty of education of the Eduardo Mondlane university. Doctoral dissertation. Enschede: Twente University.

³³ Van den Akker (2003) parle de dix composantes qui sont reliées entre elles comme les fils d'une toile d'araignée : le motif, les objectifs, l'évaluation, le contenu, les activités d'apprentissage, le rôle de l'enseignant, le matériel et les ressources, le regroupement, le lieu et l'horaire. Tout changement apporté à une de ces composantes aura des retombées plus ou moins prononcées sur les autres.

Le matériel d'apprentissage

Les pénuries de livres pertinents et bon marché dans les établissements scolaires et en dehors représentent toujours un obstacle à l'approvisionnement d'un enseignement de bonne qualité à tous.³⁴ Un accès déséquilibré au matériel d'enseignement et d'apprentissage, un manque de matériel de lecture nécessaire au développement de compétences de lecture essentielles ainsi qu'un rapport apprenants/manuel scolaire inacceptable constituent quelques-uns des défis auxquels la région doit toujours faire face. Le progrès réalisé dans le domaine de la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage est mesuré par la disponibilité des manuels scolaires et le rapport apprenants/manuel scolaire principalement pour les mathématiques et la lecture. Il est à supposer qu'un rapport d'un manuel scolaire par apprenant est adéquat tandis que des rapports dépassant trois apprenants par manuel scolaire témoignent de la difficulté d'assurer un accès à tous. Aucune donnée n'était disponible pour la CEDEAO en 2006.

Dans les établissements publics du primaire, la disponibilité de manuels de mathématiques variait d'un pays à l'autre en 2012. Au Burkina Faso et au Mali il y avait plus de manuels de lecture que d'élèves avec un rapport inférieur à 1/1. Au Cap-Vert, chaque élève avait son propre manuel. Dans les autres pays de la région ayant communiqué des données, les apprenants devaient se partager les manuels de mathématiques. Le rapport apprenants/manuel scolaire allait de 1,3/1 en Côte d'Ivoire à près de 2/1 au Ghana, et ce tant pour les manuels de lecture que de mathématiques. Au Cap-Vert, le rapport apprenant/manuel de mathématique était de 1/1.

Sciences et technologie

Les sciences et la technologie sont les principaux moteurs de l'économie mondiale de la connaissance. Le marché du travail a besoin de connaissances dans ces deux disciplines, ce qui les rend essentielles dans le parcours scolaire de tout élève. À cet égard, la base des compétences et du savoir doit être mise en place très tôt dans le processus éducatif. Une formation dans les domaines des sciences et de la technologie aidera à lutter contre la pauvreté, favorisera le développement durable et assurera la compétitivité sur le marché mondial, pour ne mentionner que quelques résultats. Il est à souligner que des connaissances et des compétences dans ces domaines sont de plus en plus indispensables à l'employabilité. Les sciences et la technologie doivent être au cœur des programmes d'enseignement dans tous les niveaux d'éducation, y compris dans le secteur informel et l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

Initiatives nationales

La réforme du programme d'enseignement au Libéria est un élément essentiel de la réforme de l'éducation que poursuit le gouvernement du pays. Le Ministère lance actuellement un nouveau programme d'enseignement fondamental obligatoire (langue et lettres, mathématiques, sciences et études sociales) qui sera d'application dans tout le pays et accompagné d'un programme complémentaire optionnel contenant des variations régionales. Le nouveau programme d'enseignement contient des éléments de formation sur le VIH/SIDA, la paix, les droits de l'homme et l'esprit critique. Les études sur la paix cherchent à encourager la cohésion sociale et la stabilité nationale tandis que le programme scientifique intègre surtout des leçons sur la santé et le VIH/SIDA.

³⁴ ADEA (2012), *Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine*.

Le Nigéria investit dans le renforcement des capacités pour l'enseignement des sciences et cherche pour cela à utiliser les ressources de l'apprentissage en ligne. Par ailleurs, la politique du Nigéria préconise la construction de davantage de laboratoires scientifiques. Au Rwanda, un projet financé par la Banque africaine de développement a été lancé en 2010, ayant comme objet de développer les compétences dans le domaine des sciences. Le programme et le matériel d'enseignement et d'apprentissage des différents niveaux d'éducation ont été mis à jour et améliorés en Sierra Leone afin de répondre aux besoins du pays et préparer les apprenants au monde de l'information et des technologies de la communication ou à l'économie du savoir.

Conclusion

Si certains États membres de la CEDEAO ont réalisé des progrès, d'autres reconnaissent qu'ils ont encore du chemin à parcourir en ce qui concerne les programmes et matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les rapports apprenants/manuel scolaire sont acceptables mais il faut faire davantage pour atteindre le chiffre cible de 1/1. Le prochain objectif sera d'assurer un nombre suffisant de manuels et la disponibilité de matériels d'apprentissage adaptés. Le programme d'enseignement devra être périodiquement revu afin de répondre aux besoins du marché du travail et rester pertinent par rapport au quotidien des apprenants. Les questions liées au genre doivent être présentes dans toutes les étapes de l'élaboration des programmes d'enseignement.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)

L'objectif de ce domaine prioritaire est d'aligner les systèmes d'enseignement des États membres de sorte à ce que les jeunes bénéficient d'un enseignement fondamental obligatoire qui leur donne des compétences, des qualifications et des attitudes génériques cruciales débouchant sur une culture de formation continue et d'esprit d'entreprise et leur permettent de mener une vie paisible et harmonieuse, d'intégrer le monde du travail, de réduire la pauvreté et poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie.³⁵ Depuis une dizaine d'années les gouvernements sont de plus en plus conscients du rôle vital que jouent les compétences techniques et professionnelles dans l'amélioration de la productivité du travail et la croissance économique. Depuis le lancement du Plan d'action de l'Union Africaine en 2006, on a observé un changement de paradigme important en faveur d'une approche holistique, intégrée et inclusive de l'éducation et de la formation centrée sur des processus et résultats d'apprentissage pertinents pour la vie des apprenants et dans le contexte du développement durable.³⁶

Dégager une compréhension commune du concept de l'EFTP

Un des défis majeurs pour les différents pays et organismes de la région est de forger un sens commun du terme EFTP. En pratique souvent, les définitions de l'EFTP se limitent aux premières formations formelles des jeunes. Le débat reste entier pour décider si les domaines de l'éducation et de la formation informelle et non formelle doivent être inclus, révélant ainsi le nombre important des différents cadres où se déroule l'apprentissage lié à la vie du travail. La difficulté est donc de savoir comment comprendre ce domaine, étant donné la prodigieuse diversité de l'offre et les particularités des traditions et pratiques de l'EFTP, qui varient énormément d'un pays, d'une région, à l'autre. Le suivi et la communication de données concernant les programmes et résultats de l'EFTP, relevant souvent de plusieurs ministères, du secteur privé et de structures informelles nombreuses et variées, sont dès lors particulièrement problématiques. Les difficultés liées à la définition et au suivi rendent l'élaboration d'interventions durables pouvant ouvrir de nouvelles voies éducatives aux éventuels apprenants malaisée. Elles compliquent également la communication de données concernant les progrès de la région car il y a très peu de données internationales sur l'EFTP.

La Triennale de l'ADEA sur l'Éducation et la formation en Afrique a répété qu'il était nécessaire de changer de paradigme en matière d'EFTP et d'adopter un concept plus global et inclusif du développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP), répondant de manière plus souple et plus immédiate aux besoins du marché du travail que le système traditionnel basé sur l'offre. Le DCTP tient compte de la diversité des besoins chez les apprenants et reconnaît donc tous les types de formation, formelles et informelles, tout en favorisant des modalités de formation plus souples. Une telle approche holistique mettrait davantage l'accent sur le développement de voies à suivre et de ressources humaines, dans le contexte d'un apprentissage tout au long de la vie.³⁷

³⁵ Union africaine (2006) Seconde Décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) Plan d'action.

³⁶ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine.

³⁷ ADEA (2011) Sous-thème 2 : Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique. Note conceptuelle.

Activités des Communautés économiques régionales

Les programmes de l'EFTP et le développement des capacités sont des questions prioritaires pour un grand nombre d'États membres et de Communautés économiques régionales. Dans son rapport régional sur l'éducation soumis à la COMEDAF lors de la réunion de 2009, la CEDEAO fait de l'EFTP une de ses priorités absolues.³⁸ Ce domaine semble prioritaire par rapport à d'autres objectifs de la Seconde décennie, comme les questions de genre et la culture. Cela porte à croire qu'il y a eu une coordination et une activité importantes au niveau de la région, y compris plusieurs réunions et ateliers depuis 2006, principalement en vue du partage de connaissances et d'expériences entre les partenaires. La CEDEAO collabore étroitement avec l'UNESCO sur la question et a développé 57 modules EFTP avec ses États membres.³⁹ Elle a aussi introduit une demande de fonds auprès de la Banque africaine de développement pour des projets d'EFTP dans les niveaux secondaire et postsecondaire.⁴⁰ Ces derniers s'inscrivent dans le cadre des stratégies proposées dans le Plan d'action de l'Union africaine pour la seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique.

L'UNESCO et ses partenaires travaillent en étroite collaboration avec le Secrétariat de la CEDEAO pour soutenir le Processus d'Abuja visant la redynamisation de l'EFTP. Ce processus avait débuté par une réunion de Ministres de l'éducation et d'experts des États membres de la CEDEAO, tenue à Abuja en mars 2009. L'objectif principal de cette réunion était la création d'une plateforme de partage de connaissances et d'expériences sur la réforme, la revitalisation et l'élargissement des systèmes EFTP nationaux, afin qu'ils relèvent le niveau de compétences, d'employabilité et de mobilité des jeunes au sein de la région. Ce processus comprend la mise en place d'un groupe de travail interinstitutions sur l'EFTP.

Plusieurs activités ont eu lieu dans ce contexte depuis 2009, notamment l'élaboration de cadres nationaux pour l'assurance qualité, le partage de programmes d'enseignement et de matériel d'apprentissage pertinents pour certains secteurs dans les pays anglophones, une amélioration des synergies entre les différents organismes et l'élaboration de systèmes d'information statistique. Depuis janvier 2010, l'UNESCO soutient les États membres anglophones de la CEDEAO par le biais d'ateliers sur place et l'adaptation et le partage en ligne de disciplines identifiées comme relevant de l'EFTP, empruntées au programme d'EFTP d'UNESCO-Nigéria. Ce dernier a été mis en œuvre au Nigéria (informatique), en Gambie (métiers du bâtiment et du bois) et au Ghana (systèmes électriques et électroniques).

Implication des États membres dans l'EFTP

Les données sur l'effectif enseignant dans les filières de l'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur sont très limitées, seuls quatre pays ayant communiqué des données. Elles font état d'un effectif enseignant très réduit dans l'EFTP, allant de 63 enseignants au Cap-Vert à 1 323 au Burkina Faso. Les données sont un peu plus nombreuses s'agissant de l'offre d'enseignants de l'EFTP dans le secondaire. À cet égard, la tendance générale dans la région de la CEDEAO est à la hausse. Au cours des six années à

³⁸ CEDEAO Rapport régional sur l'éducation (2009). IV session ordinaire de la Conférence des Ministres de l'éducation de l'Union africaine. Du 23 au 25 novembre 2009. Mombasa, Kenya.

³⁹ CEDEAO Rapport régional sur l'éducation (2009). IV session ordinaire de la Conférence des Ministres de l'éducation de l'Union africaine. Du 23 au 25 novembre 2009. Mombasa, Kenya.

⁴⁰ CEDEAO Rapport régional sur l'éducation (2009). IV session ordinaire de la Conférence des Ministres de l'éducation de l'Union africaine. Du 23 au 25 novembre 2009. Mombasa, Kenya.

l'examen, le nombre d'enseignants de l'EFTP au niveau secondaire a fait un bond de 281 % au Ghana et augmenté de 63 % au Burkina Faso et de 24 % en Guinée. Le nombre total d'enseignants de l'EFTP variait de 13 600 au Mali à 97 au Cap-Vert.

Pouvoir disposer d'enseignants formés est un facteur déterminant de qualité; dans la région de la CEDEAO, la pénurie de données fait qu'il est difficile d'évaluer la qualification des enseignants. En 2012, le Burkina Faso, le Cap-Vert et le Ghana ont communiqué des données à ce sujet, faisant état respectivement de 41 %, 100 % et 52 % d'enseignants formés.

Parmi tous les programmes développés pour le secondaire dans la région, 6 % visaient l'EFTP contre 10 % pour l'ensemble du continent en 2006. C'est le Mali qui offre un pourcentage assez important de programmes d'EFTP avec 20 % en 2012. L'offre de filières de l'EFTP reste pour la plupart inchangée pendant les six années à l'examen : seul le Mali seulement fait état d'une augmentation notable de 10 points de pourcentage. Au Cap-Vert, au Ghana et en Guinée moins de 10 % des programmes offerts au niveau secondaire étaient dans le domaine de l'EFTP.

Pays	Pourcentage de programmes de l'EFTP dans le secondaire			Inscriptions aux programmes de l'EFTP dans le secondaire, % de filles ¹		
	Total		Variation	Total		Variation
	2006	2012		2006	2012	
Bénin	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	7.2	4.0	-3.1	49.5	46.4	-3.1
Cap-Vert	3.4	2.7	-0.7	42.3	48.0	5.7
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...
Ghana	2.2	3.6	1.4	49.9	37.4	-12.5
Guinée	0.9	5.0	4.1	14.2	46.7	32.5
Guinée-Bissau	1.8	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...
Mali	9.6	20.0	10.5	40.9	41.1	0.2
Niger	2.9	5.9	2.9	48.0	53.9	6.0
Nigéria	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Togo	6.5	...	...	38.4	...	...
Moyenne régionale pondérée	6.2	...	...	44.4	...	...
Moyenne continentale pondérée	10.4	...	...	42.3	...	...

Source: AU Outlook database (2014)

L'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes dans le cadre de l'EFTP

L'écart qui existe entre les sexes en matière de compétences dans le monde actuellement découle de plusieurs facteurs, y compris un taux d'alphabétisation inférieur chez les femmes et des facteurs sociaux qui poussent les femmes à suivre des formations pour des métiers traditionnels plutôt que de choisir des formations adaptées aux nouvelles exigences du marché du travail. D'autres obstacles sont le manque d'enseignantes, les préjugés des enseignants et leurs attitudes qui renforcent les stéréotypes à l'égard des filles, un matériel d'enseignement biaisé et la transmission traditionnelle de compétences aux jeunes garçons au sein du système informel des apprentissages.

Les taux d'analphabétisme chez les femmes dans la région sont élevés – 60 % – mais comparables à la moyenne du continent pour la période 2005 - 2014. Il est clair que la région n'a fait aucun progrès en ce qui concerne l'analphabétisme des femmes puisque les taux sont restés similaires à ceux de la période 1995 - 2004. Certains États membres ont pourtant noté une légère amélioration, surtout chez les femmes de 15 à 24 ans. Le Cap-Vert a signalé une baisse de 10 % de l'analphabétisme chez les jeunes femmes, celles-ci ne constituant désormais plus qu'un cinquième de la population ne sachant ni lire ni écrire. Ce qui laisse percevoir une situation où les jeunes hommes seraient plus défavorisés. Pendant la même période, la proportion de femmes dans la population analphabète a augmenté de 7 % au Libéria et de 10 % au Niger. Parmi la population analphabète, le pourcentage de femmes jeunes (de 15 à 24 ans) a augmenté de 17 %. Dans treize des quinze pays de la CEDEAO, trois adultes analphabètes sur cinq étaient des femmes.

Par contre, les étudiantes sont de plus en plus souvent majoritaires dans l'EFTP. Le Niger avait plus d'apprenantes que d'apprenants dans ces filières, tandis que la Guinée, le Cap-Vert et le Burkina Faso étaient proches d'une parité entre les sexes au niveau du secondaire en 2012. C'est au Ghana que le taux de participation des femmes aux programmes de l'EFTP était le plus bas en 2012 : soit 37 %. En ce qui concerne le corps enseignant, l'EFTP est resté majoritairement masculin. Parmi ceux qui enseignaient par contre, plus de femmes étaient formées que d'hommes. En 2012, 100 % des enseignantes étaient formées au Cap-Vert ainsi que 57 % au Burkina Faso, contre 38 % d'enseignants formés dans ce dernier.

Les jeunes et l'EFTP

La tendance générale dans la région de la CEDEAO est marquée par une hausse du taux d'alphabétisation chez les jeunes mais un taux général inférieur à celui prévalant dans le reste du continent. Malgré cette avancée, deux jeunes sur cinq sont illettrés. Au Niger, en Gambie et au Sénégal de fortes hausses du niveau d'alphabétisation ont été observées pour les six années à l'examen, les trois pays ayant affiché une augmentation de plus de 15 points de pourcentage. Par contre, la Guinée et le Libéria semblaient régresser. Moins de deux jeunes sur cinq savent lire ou écrire au Burkina Faso, en Guinée et au Niger. Dans tous les pays à l'exception du Cap-Vert, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à ne pas savoir lire.

Les programmes pour le développement des compétences jouent un rôle particulièrement important dans les pays d'Afrique qui connaissent une croissance rapide de leur population et une véritable explosion démographique des jeunes. Dans de nombreux États membres de la CEDEAO, les jeunes représentent beaucoup plus de 30 % de la population.

En général, les jeunes restent plus longtemps à la recherche d'un emploi, ont des phases de chômage plus fréquentes et restent plus longtemps que les adultes dans des métiers peu qualifiés. Les groupes vulnérables sont les enfants au travail, les jeunes illettrés, les femmes jeunes, ceux qui ont abandonné l'école, les jeunes travaillant dans le secteur informel, les jeunes des régions rurales, les jeunes réfugiés et touchés par la guerre et les jeunes marginalisés du fait de leur orientation sexuelle.

Parmi les 30 millions de jeunes illettrés (de 15 à 24 ans) en Afrique,⁴¹ plus d'un tiers se trouve dans la région de la CEDEAO. Depuis 2006, les taux d'alphabétisation ont augmenté de 2,8 % en Afrique, les

⁴¹ Données 2011 pour les années de référence 2005-2010.

plus grands progrès étant réalisés chez les femmes jeunes. Il n'en reste pas moins que les femmes représentaient 60% des personnes illettrées dans cette tranche d'âge. Le très grand nombre de jeunes incapables de lire ou d'écrire à des fins fonctionnelles représente un obstacle important au développement économique et social de la région.

Pays	Taux d'alphabétisation chez les adultes								
	Les jeunes (de 15 à 24 ans)								
	Femmes		Variation	Hommes		Variation	Total		Variation
	1995–2004	2005–2014		1995–2004	2005–2014		1995–2004	2005–2014	
Bénin	33.2	30.8	-2.5	59.2	54.9	-4.3	45.3	42.4	-2.9
Burkina Faso	24.8	33.1	8.3	38.4	46.7	8.4	31.2	39.3	8.0
Cap-Vert	98.0	99.3	1.2	96.2	97.6	1.4	97.1	98.4	1.3
Côte d'Ivoire	52.1	62.7	10.6	70.8	72.3	1.5	60.7	67.5	6.8
Gambie	41.4	63.6	22.2	64.3	72.6	8.3	52.6	68.1	15.5
Ghana	65.5	83.2	17.7	75.9	88.3	12.4	70.7	85.7	15.1
Guinée	34.1	21.8	-12.3	59.5	37.6	-21.9	47.1	31.4	-15.7
Guinée-Bissau	45.9	67.1	21.2	74.8	79.3	4.5	59.5	73.2	13.7
Libéria	73.4	37.2	-36.2	69.1	63.5	-5.7	71.2	49.1	-22.1
Mali	...	38.8	...	...	56.0	...	...	46.9	...
Niger	14.2	23.2	9.0	13.7	52.4	38.8	14.0	36.5	22.5
Nigéria	60.5	58.0	-2.6	78.1	75.6	-2.6	69.0	66.4	-2.6
Sénégal	41.0	56.2	15.2	58.5	74.2	15.7	49.1	65.0	15.9
Sierra Leone	37.4	52.1	14.7	59.6	70.5	10.9	47.9	61.0	13.1
Togo	63.6	72.7	9.2	83.8	86.9	3.1	74.4	79.9	5.4
Moyenne continentale simple	67.6	71.7	4.0	77.8	79.5	1.8	72.4	75.5	3.1
Moyenne régionale pondérée	51.7	54.6	2.9	68.4	71.1	2.7	59.7	62.6	2.8
Moyenne continentale pondérée	63.9	67.4	3.5	77.0	78.6	1.6	70.2	72.9	2.7

Source: AU Outlook database (2014)

	Les taux d'alphabétisation et d'illettrisme dans les populations jeunes (de 15 à 24) par région							
	Données publiées en avril 2011 (années de référence 2005 - 2010*)							
	Total	Hommes	Femmes	IPV	Total	Hommes	Femmes	% Femmes
CEDEAO	66.1	72.8	59.4	0.82	19 591 962	7 923 025	11 668 936	59.6
AFRIQUE	74.5	79.0	69.9	0.88	51 525 946	21 297 088	30 228 859	58.7

ADEA (2012), *Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine*

L'EFTP offre des solutions durables aux problèmes que posent les taux élevés d'analphabétisme. La fourniture de compétences favorisant l'employabilité devrait prendre en considération les différentes réalités des apprenants. Les apprentissages dans le secteur informel devraient être reliés à l'enseignement formel afin d'encourager les étudiants à poursuivre leur apprentissage scolaire. Des partenariats public-privé devraient encourager les employeurs à accepter des jeunes chercheurs d'emploi. Une attention toute particulière devrait être accordée au développement de l'esprit d'entreprise chez les jeunes, étant donné que le secteur privé est le principal créateur d'emplois. Il importe enfin d'élaborer des stratégies pour éliminer certaines des difficultés auxquelles font face les

jeunes qui cherchent à créer une entreprise et à la maintenir en activité, notamment des formations en gestion, des services de conseil ainsi que des services financiers et de crédit.⁴²

Les stratégies à adopter pour les jeunes ayant abandonné l'école ou n'ayant jamais été scolarisés doivent être conçues avec soin, afin de permettre aux bénéficiaires de développer des compétences en lecture et en calcul. Les jeunes ont besoin de cours à courte durée avec un horaire flexible car beaucoup d'entre eux doivent en même temps aider à subvenir aux besoins de leur famille. Il faut aider ces jeunes à entrer dans le système éducatif formel, le cas échéant, ainsi que pour la certification de formations non-formelles.

Conclusion

Les programmes de l'EFTP sont devenus légèrement plus accessibles mais ce progrès est très limité étant donné l'ampleur de la tâche. La population non scolarisée et la population illettrée représentent d'importants problèmes pour la région. Il faut aussi renforcer la proportion des femmes dans les programmes de l'EFTP, tant au niveau des apprenants que des enseignants. Il faut redoubler d'efforts si l'on veut atteindre les objectifs fixés par ce domaine prioritaire de la CEDEAO.

⁴² ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine

Gestion de la qualité

Malgré le lien qui existe entre une éducation de qualité et la performance économique, de nombreux apprenants dans les pays africains quittent l'école sans avoir maîtrisé les compétences fondamentales de lecture, d'écriture, de calcul, et d'autres compétences nécessaires à la vie courante.⁴³

L'objectif de ce domaine prioritaire est d'améliorer l'accès, la pertinence, l'équité et l'efficacité de l'éducation en Afrique moyennant l'élaboration d'un système de gestion de la qualité connexe aux niveaux national, régional et continental. Un système de gestion de la qualité est un ensemble de mécanismes et procédures conçus en vue de maintenir et renforcer la qualité au sein d'un établissement et l'augmenter sans cesse à l'aide d'une gestion efficace. La gestion de la qualité comprend des dispositifs d'assurance qualité et l'amélioration de la qualité et s'attache également aux intrants, aux procédures et aux résultats.

La qualité est définie tant en termes d'excellence que de pertinence de l'offre par rapport aux besoins des utilisateurs et autres parties prenantes concernées. C'est donc un concept difficile pour de nombreux services publics, dont le développement et la conception avaient souvent très peu de lien avec les bénéficiaires. Dans le domaine de l'éducation et de la formation publiques, il n'est pas facile d'identifier toutes les parties prenantes. Les apprenants visés ne sont pas uniquement ceux déjà inscrits dans l'établissement mais aussi les personnes qui n'ont pas accès aux services d'éducation et d'acquisition des compétences nécessaires à la vie. L'évaluation d'une gestion de la qualité efficace doit également tenir compte des groupes à risque et marginalisés.

Pays	Taux net de scolarisation, niveau primaire								
	Féminin		Variation	Masculin		Variation	Total		Variation
	2006	2012		2006	2012		2006	2012	
Bénin	73.9	...	...	91.3	...	...	82.6	94.9	12.3
Burkina Faso	43.7	64.6	20.9	53.6	68.1	14.4	48.7	66.4	17.6
Cap-Vert	93.7	95.6	2.0	95.0	98.7	3.7	94.3	97.2	2.8
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	77.6	73.0	-4.6	74.2	68.8	-5.4	75.9	70.9	-5.0
Ghana	66.3	80.5	14.2	65.8	83.0	17.2	66.1	81.8	15.7
Guinée	61.0	67.4	6.4	71.9	81.2	9.3	66.5	74.4	7.9
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	35.2	...	...	35.0	...	...	35.1	...	...
Mali	56.5	64.3	7.7	68.7	73.0	4.4	62.7	68.7	6.0
Niger	36.5	57.1	20.6	50.1	68.2	18.1	43.5	62.8	19.3
Nigéria	63.2	...	...	70.7	...	...	67.1	...	...
Sénégal	70.8	76.1	5.3	72.0	70.6	-1.4	71.4	73.3	1.9
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	90.4	...	...
Moyenne régionale pondérée	61.5	...	...	69.3	...	...	65.4	...	...
Moyenne continentale pondérée	72.0	...	...	77.3	...	...	74.7	...	...

⁴³ Union africaine (2006) Seconde Décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) Plan d'action.

Le taux net de scolarisation (TNS) correspond au nombre d'enfants ou de jeunes ayant officiellement l'âge de fréquenter un niveau donné du système éducatif, exprimé en pourcentage de la population correspondante. La valeur théorique maximale est de 100 %. Un TNS inférieur à 100 % permet de mesurer la proportion d'enfants d'âge approprié, non inscrits dans le niveau correspondant.

Les données pour l'année de référence et pour 2012 sont disponibles pour neuf pays. Elles indiquent une augmentation de la proportion d'enfants d'âge approprié inscrits dans le primaire. Huit pays ont fait état d'une augmentation du TNS : il convient particulièrement de noter les augmentations de plus de 15 points de pourcentage au Burkina Faso, au Ghana et au Niger. Le TNS a par contre baissé en Gambie entre 2012 et 2006. Le profil de la région est donc mitigé avec plus de 95 % d'inscriptions au bon niveau au Bénin et au Cap-Vert mais seulement 63 % au Niger. Dans toute la région, il y a moins de filles d'âge approprié, inscrites au niveau primaire. Dans l'enseignement secondaire, le TNS est considérablement plus bas que dans le primaire, avec un maximum de 69 % au Cap-Vert en 2012. Les deux autres pays ayant communiqué des données, la Guinée et le Burkina Faso, ont fait état de moins d'un tiers des apprenants du secondaire ayant l'âge approprié pour ce niveau.

Survie et transition

Plusieurs facteurs permettent de mesurer l'efficacité d'un système éducatif, notamment le taux de survie des apprenants jusqu'à la dernière année. Au niveau primaire, plus les chances de survie des apprenants de la première à la dernière année sont élevées, plus le système éducatif remplit efficacement son mandat d'offrir un enseignement primaire. En 2006, la région a fait état d'un taux de survie légèrement inférieur à la moyenne du continent. Au niveau régional, le taux de survie pour les garçons et les filles en primaire est le même. Cependant, une analyse des États membres individuels révèle d'énormes écarts. Si l'on se base sur les quelques données disponibles pour sept pays de la région en 2011, moins de filles ont atteint la dernière année du primaire dans cinq pays, les deux exceptions étant le Burkina Faso et le Sénégal. Les apprenants en Côte d'Ivoire et en Gambie ont la meilleure chance d'atteindre la dernière année, soit 80 %. Au Burkina Faso, au Mali et au Sénégal légèrement plus de trois étudiants sur cinq y parviennent.

Un autre indicateur de la qualité d'un système éducatif est le taux de transition. Le taux de transition du primaire au secondaire exprime le pourcentage d'apprenants admis dans la première année de l'enseignement secondaire pour une année donnée, par rapport au nombre d'apprenants inscrits dans la dernière année du primaire l'année précédente. Cet indicateur est utile car il mesure un résultat au niveau du primaire ainsi que l'accès au niveau du secondaire. La tendance générale montre une amélioration, quoique très lente, des taux de transition du primaire au secondaire. Des problèmes subsistent, puisque seul un apprenant sur deux réussit la transition du primaire au secondaire au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Niger. Certains États membres de la CEDEAO ont toutefois affiché des taux de transition dépassant les 88 %, comme le Cap-Vert, la Gambie, le Ghana et le Sénégal. Les taux de transition du primaire au secondaire varient légèrement selon les sexes. Au cours des cinq années à l'examen, six pays ont affiché des progrès dans le taux de transition, variant de 1 % en Côte d'Ivoire à 29 % au Sénégal. La situation en Gambie et au Ghana est préoccupante car moins d'apprenants y ont réussi la transition vers l'école secondaire en 2011 qu'en 2006.

Gestion efficace des ressources pour la qualité

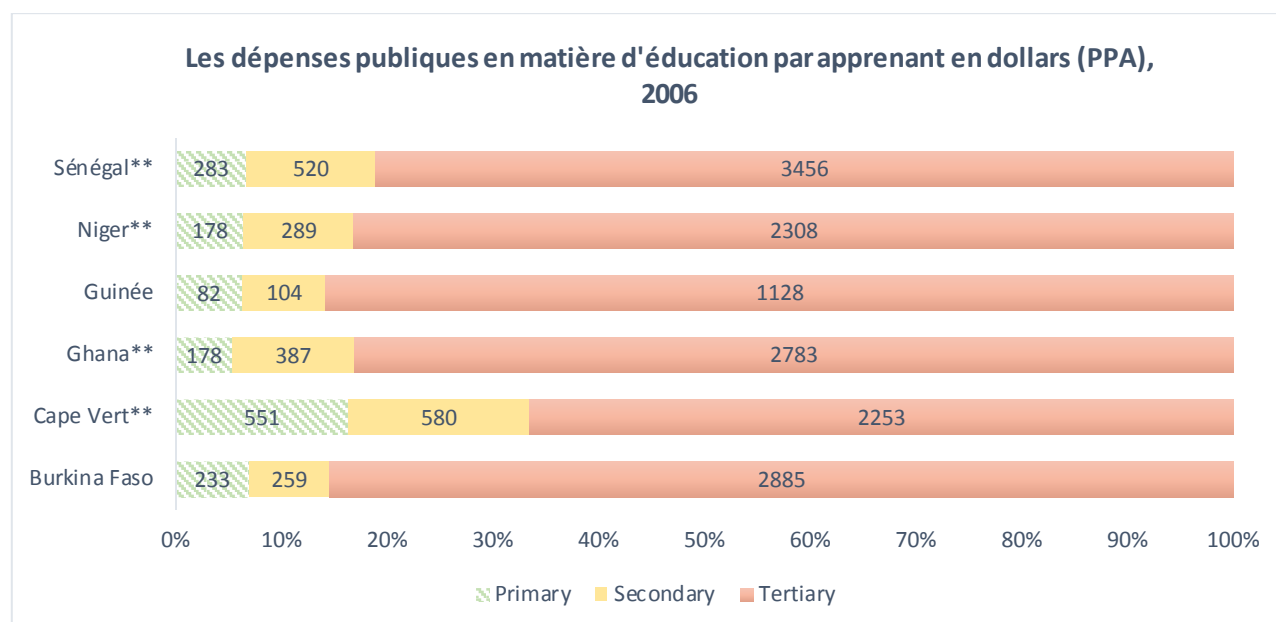
Mettre l'accent sur la qualité a un prix. Il faut des ressources pour mettre en place les indispensables conseils, politiques et systèmes de mesure de la qualité. Les analyses de coûts-bénéfices mettent souvent l'accent sur les montants dépensés par une organisation pour la qualité, notamment le

gaspillage, les frais d'expertise et les échecs externes. Dans le cas des services éducatifs, il est indispensable de prendre en compte les coûts engendrés par une mauvaise gestion des systèmes d'enseignement et de formation, en termes de développement durable.

Les pays doivent également se demander s'ils peuvent se permettre les coûts de l'inaction face aux échecs et abandons observés dans leurs systèmes éducatifs. Le coefficient d'efficacité – couramment utilisé pour mesurer le gaspillage – donne une estimation du pourcentage de dépenses engagées pour produire un diplômé par rapport à celles consacrées aux redoublants ou aux élèves qui abandonnent. L'argument est que l'argent dépensé pour ceux qui abandonnent ou redoublent est gaspillé car ils ont beaucoup chances de rester illettrés. De plus en plus d'études montrent que les personnes illettrées ne sont pas compétitives dans le monde actuel, ce qui donne une certaine valeur à cet argument.⁴⁴ Les taux d'abandon, des taux faibles de transitions et des niveaux élevés d'analphabétisme constituent autant de problèmes supplémentaires pour des systèmes dont les ressources sont déjà très limitées.

Financer le développement de l'éducation

Une éducation de qualité dépend en grande partie de la disponibilité de ressources suffisantes, permettant de créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage approprié. C'est pourquoi, les secteurs public et privé doivent investir de manière continue dans leur système éducatif national. Pour réussir, les gouvernements doivent trouver un équilibre entre les coûts des établissements privés et publics de manière à accroître l'efficacité et donner la priorité aux dépenses pour l'enseignement primaire. Dans la plupart des pays de la CEDEAO, il n'y a pas d'information concernant les dépenses du secteur privé. La gestion de la qualité des besoins éducatifs doit examiner la question d'équité dans l'allocation des ressources publiques. Les apprenants reçoivent une proportion croissante de ces ressources au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours éducatif. Cela pose des questions d'équité, étant donné que les chances de poursuivre dans le système éducatif varient selon les sexes, l'origine géographique et le profil socioéconomique des apprenants.



La priorité accordée au secteur éducatif dans l'allocation des ressources est un puissant indicateur du niveau de détermination d'un pays à offrir une éducation de qualité à ses citoyens. Un secteur éducatif

⁴⁴ Financing Education in Sub-Saharan Africa. UIS 2011.

doté d'une allocation importante de ressources est concurrentiel face aux autres domaines de dépenses publiques. Dans les divers pays de la CEDEAO, les dépenses publiques consacrées à l'éducation en termes de pourcentage des dépenses publiques totales varient. En 2009, tous les gouvernements ont consacré moins de 28 % de leur budget national à l'éducation. L'allocation la plus élevée (27 %) a été observée au Ghana et la plus basse (8 %), en Gambie. Les données pour 2012 ne sont disponibles que pour trois pays dont un – la Gambie – fait état d'une augmentation de 12 % de son allocation à l'éducation; ceci pourrait indiquer que l'éducation commence à remonter la liste des priorités.

La parité du pouvoir d'achat (PPA) est une méthode utilisée pour convertir les devises nationales en un taux unique, exprimé en dollars, afin d'établir le pouvoir d'achat permettant d'acheter les mêmes biens et services dans chaque pays. La pénurie de données fait qu'il est difficile de dégager des tendances et de tirer des conclusions fiables. Les moyennes régionale et continentale de dépenses publiques consacrées à l'éducation n'étaient pas disponibles.

En 2012, les dépenses publiques par an et par apprenant en primaire variaient de 82 dollars en Guinée à 348 dollars en Gambie en termes de PPA. Ces sommes ont augmenté de 283 % en Gambie, en six ans et ont baissé d'un tiers au Burkina Faso. Les dépenses augmentent parallèlement aux niveaux d'éducation. Les dépenses au niveau du secondaire par apprenant variaient de 104 dollars en Guinée à 580 dollars au Cap-Vert. Les dépenses publiques moyennes par apprenant du primaire représentent à peu près 11 % de la somme dépensée pour un apprenant du supérieur.⁴⁵ Il est clair que dans les pays de la CEDEAO, le sous-secteur de l'enseignement supérieur reçoit la majorité des dépenses publiques. Pour chaque dollar dépensé pour un apprenant du supérieur, un apprenant du secondaire reçoit 16 centimes de dollar. L'investissement pour les apprenants du primaire est minime par rapport à celui du supérieur : chaque apprenant du primaire ne recevant que 11 centimes de dépenses publiques pour chaque dollar consacré à un apprenant du supérieur.⁴⁶ La répartition la plus équitable entre les différents niveaux est observée au Cap-Vert, où les dépenses publiques pour le primaire et le secondaire représentent à peu près 36 % des dépenses pour le supérieur, tandis que la répartition la plus inégale a lieu en Guinée.

Conclusion

Un des défis majeurs pour la CEDEAO en ce qui concerne une éducation de qualité vient du besoin d'un mécanisme régional performant qui assurera la gestion de la qualité de manière cohérente. Des progrès ont été réalisés, notamment en ce qui concerne l'augmentation du nombre d'apprenants d'âge approprié au niveau primaire. Malheureusement cet objectif est de moins en moins atteint au fur et à mesure que les niveaux d'éducation augmentent. Les taux de survie des enfants dans le primaire varient grandement entre les États membres, variant de 40 % à 80 % environ. Les taux de transition du primaire au secondaire se sont améliorés mais méritent encore beaucoup d'attention. La priorité accordée au secteur éducatif en matière d'allocation des ressources varie beaucoup d'un État membre à l'autre, allant de 8 % à 28 %. Les taux de dépenses augmentent également d'un niveau d'éducation à l'autre.

⁴⁵ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine

⁴⁶ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine

Développement de la petite enfance (DPE)

Le potentiel d'intelligence d'une personne est à moitié établi dès l'âge de quatre ans et les interventions pendant la petite enfance peuvent avoir un impact durable sur la capacité intellectuelle et la personnalité...⁴⁷

La petite enfance est le moment où le développement d'une personne est le plus rapide et constitue donc une période critique pour la mise en application d'interventions qui pourront améliorer la capacité d'un jeune enfant à grandir et apprendre. Un investissement dans la survie, la santé physique, la vivacité mentale, la sécurité affective, les compétences sociales et l'aptitude à l'apprentissage des enfants de 0 à 8 ans est considéré de nos jours comme étant essentiel à la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement et la scolarisation universelle. C'est pourquoi les pays africains et les groupes de soutien ont pu, en 2009, mener un plaidoyer pour l'inclusion du DPE en tant que huitième domaine prioritaire du Plan d'action de la seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006–2015).⁴⁸

Activités et initiatives du DPE

De plus en plus, les États membres de la CEDEAO cherchent à nationaliser les dispositifs du DPE au détriment des établissements privés, religieux et des particuliers. Les ministères de l'éducation ont commencé à intégrer l'éducation préscolaire à l'éducation formelle. La Gambie dispose d'un cadre politique national qui guide la mise en œuvre des activités du DPE et a mis en place des centres de DPE aux écoles primaires des régions rurales. Le pays dispose également d'un curriculum national qui oriente les enseignants travaillant dans ces centres. Le financement vient du gouvernement national, des autorités locales, d'organisations non gouvernementales telles Action Aid International et de l'UNICEF. Cet effort multisectoriel a sérieusement augmenté les ressources disponibles pour le DPE dans ce pays. Malgré l'existence d'un programme national de formation ainsi que la fourniture de formations aux enseignants avant leur entrée en fonction dans le secteur de l'enseignement de la petite enfance (EPE), le manque d'enseignants qualifiés dans ce secteur reste un obstacle important. Des salaires faibles et des incitants insuffisants contribuent au fait que les centres recourent de plus en plus souvent à des enseignants non-formés. À cela s'ajoutent les problèmes liés à un matériel d'enseignement et d'apprentissage inadapté et un contrôle très aléatoire des services de l'EPE.

Le manque d'éducateurs entrave également la mise en application des programmes de DPE. Le Ghana a cependant connu un certain succès grâce à l'élaboration de politiques nationales et de cadres réglementaires. Le fait qu'un conseil national ait mis en place des programmes d'EPE dans deux universités du pays a également contribué à améliorer le niveau des enseignants. Les défis qui restent comprennent un manque d'infrastructure dans certaines régions rurales et le coût élevé des centres privés de DPE dans le pays.

Au Nigéria, l'état du Kwara a lancé des classes de DPE dans la plupart des écoles primaires. La qualité de l'offre dans le Collège d'éducation a aussi été améliorée, plusieurs ateliers ont été organisés ainsi que la création d'un groupe de travail qui ont entrepris une analyse situationnelle du DPE en 2008. Le Mali a lancé une collaboration avec la Banque mondiale, la Fondation de l'Aga Khan et l'UNICEF en 2010 pour l'élaboration d'un rapport sur les vulnérabilités qui menacent les enfants de moins de six ans. Ceci

⁴⁷ <http://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf>.

⁴⁸ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine

constitue en partie le processus en cours pour augmenter les interventions préscolaires et renforcer la qualité du DPE par la mise en place d'un collège de formation pour la petite enfance qui aurait formé 600 enseignants avant 2011.

Enfin, le Niger a passé deux lois en 2010 mandant l'inclusion d'un niveau préscolaire dans tous les programmes des écoles primaires. Il y a aussi eu l'établissement d'un collège de formation d'enseignants où l'accent est mis sur le DPE pour que les enseignants du niveau préscolaire aient suffisamment de connaissances et de formation.

Pour le développement, l'éducation et la santé ne peuvent être séparées

L'éducation et la santé ont un rapport symbiotique. Par extension une amélioration de la santé infantile aura un impact bénéfique sur l'EPE. Une bonne alimentation et une bonne santé sont liées tout au long d'une vie mais ce lien est encore plus essentiel pendant l'enfance. Les enfants qui grandissent dans des familles pauvres sont beaucoup plus à risque de la mortalité infantile, l'insuffisance pondérale à la naissance, une croissance ralentie, un mauvais ajustement à l'école, un taux élevé en matière de redoublement de classes et d'abandon de l'école.⁴⁹ Les conséquences à long terme sur le capital humain et la productivité des individus, dues aux événements qui ont lieu dans la petite enfance sont difficiles à évaluer de façon directe mais il existe des mesures parallèles qui peuvent servir d'indicateurs telle la croissance physique. Une croissance ralentie est liée à une capacité physiologique réduite et une capacité plus faible à travailler; une croissance compromise avec une faible réussite scolaire ont des répercussions négatives sur la capacité à trouver un emploi.

Le taux de croissance démographique mesure la rapidité du changement des populations et met en évidence des indicateurs liés à l'éducation et l'infrastructure. La croissance annuelle moyenne de la CEDEAO est en baisse mais reste élevée. Les données pour la période 2005 à 2010 montrent que le Cap-Vert croît de 0,37 % uniquement, tandis que le Libéria a devancé les autres États membres avec une croissance de 3,82 %. Les prévisions pour la période 2010 à 2015 indiquent un ralentissement avec huit pays constatant des baisses de population allant de 1,24 % au Libéria au déclin négligeable en Guinée de 0,01 %. Le taux de croissance démographique au Cap-Vert et en Côte d'Ivoire devrait être en hausse.

Le taux de fécondité est calculé à partir du nombre de naissances vivantes pour 1 000 femmes entre les âges de 15 et 44 ans pour une année donnée. La croissance de la population donne des variantes importantes dans l'âge et le sexe des populations. Ce taux de croissance démographique est utile pour mesurer le nombre attendu d'enfants pour les classes de DPE. Le taux de fécondité reste élevé dans les pays de la CEDEAO bien qu'il soit en baisse dans trois des États membres pour lesquels les prévisions sont en baisse pour 2015. Le Niger aurait alors le taux le plus élevé avec sept enfants par femme. Les autres pays avec un taux élevé seraient le Mali et le Nigéria avec plus de six enfants par femme. Un enfant sur dix nés vivant en Sierra Leone mourra avant de fêter sa première année. D'autres pays faisant état d'un taux élevé de mortalité infantile sont la Guinée-Bissau (94 décès pour 1 000 naissances) et le Mali (87 décès pour 1 000 naissances). Le taux de mortalité le plus bas est au Cap-Vert, avec 17 décès pour 1 000 naissances. Malgré ces taux élevés, la région continue d'instaurer des mesures de réduction de la population mais le changement est lent à venir et il reste encore beaucoup à faire.

⁴⁹ World Vision South African. (2001). Education White Paper 5 on DPE. A conceptual framework.

Pays	Taux de mortalité infantile (pour 1 000 naissances vivantes)			Taux de fécondité (nombre d'enfants par femme)		
	Total	Total	Variation	Total	Total	Variation
	2005–2010	2010–2015		2005–2010	2010–2015	
Bénin	73.78	68.7	-6.9	5.31	4.89	-8.04
Burkina Faso	80.4	69.79	-13.2	6.08	5.65	-7.12
Cap-Vert	21.6	17.21	-20.3	2.6	2.33	-10.71
Côte d'Ivoire	86.58	75.29	-13	4.89	4.92	0.45
Gambie	60.39	55.32	-8.4	5.79	5.78	-0.21
Ghana	55.35	51.09	-7.7	4.22	3.89	-7.89
Guinée	80.99	73.55	-9.2	5.39	4.95	-8.05
Guinée-Bissau	101.94	93.91	-7.9	5.28	4.96	-6.04
Libéria	71.8	61.18	-14.8	5.23	4.83	-7.59
Mali	100.29	86.69	-13.6	6.8	6.86	0.81
Niger	63.73	53.62	-15.9	7.58	7.58	-0.04
Nigéria	89.93	76.31	-15.1	6.01	6.01	0
Sénégal	54.13	49.27	-9	5.11	4.98	-2.6
Sierra Leone	127.18	116.74	-8.2	5.16	4.75	-8.04
Togo	74.7	66.37	-11.2	4.89	4.68	-4.37

La croissance ralentie se réfère à une insuffisance dans le rapport taille-âge de l'enfant. C'est un indicateur d'un cumul de croissance retardée associé à une insuffisance chronique au niveau de l'alimentation, des infections fréquentes et de mauvaises pratiques alimentaires à long terme. Le retard de croissance a lieu généralement avant l'âge de deux ans et les effets sont essentiellement irréversibles et peuvent mener à des retards du développement moteur, un affaiblissement des fonctions cognitives et de mauvais résultats scolaires. La croissance ralentie peut révéler des informations utiles sur les niveaux de vie d'un pays bien que ce soit principalement un indicateur de malnutrition ou d'un régime alimentaire déséquilibré. Les enfants qui en souffrent se voient en danger d'une mort précoce et d'un faible développement mental qui mène à une incapacité d'apprendre et limite ainsi davantage la capacité de travail de l'individu en question. Il y a des preuves claires que la malnutrition existe dans la majorité des États membres de la CEDEAO. Au Bénin, au Libéria, au Niger et en Sierra Leone, plus de deux enfants sur cinq de moins de cinq ans souffrent d'une insuffisance de croissance modérée ou accrue. Ce mal semble être le défi majeur de la région. En tout, 18 % des enfants au Niger souffrent de retard de croissance modéré ou sévère. D'importantes tranches de la population de moins de cinq ans souffrent également d'une insuffisance pondérale ; encore une fois c'est au Niger que le problème est le plus important à 36 % de la population. Qui plus est, plus d'un cinquième des enfants au Bénin, au Burkina Faso, au Nigéria et en Sierra Leone souffrent d'une insuffisance pondérale modérée.

Mettre d'avantage l'accent sur le DPE

L'offre de services préscolaires peut servir au rétablissement du développement cognitif et contrecarrer les effets néfastes d'un milieu défavorisé. Il est probable cependant que les enfants de milieux plus privilégiés⁵⁰ seront mieux préparés à intégrer l'école au bon âge, acquérant ainsi un avantage encore

⁵⁰ Ils ont plus de chances d'être inscrits dans des écoles maternelles, mieux équipées, et ce pour plusieurs années.

plus important par rapport à leur développement cognitif et leur niveau de préparation scolaire. Il convient donc de formuler une politique qui mette l'accent sur l'appui apporté par les services préscolaires ou de DPE aux enfants pauvres et défavorisés.⁵¹

Des taux élevés d'accès à l'éducation préscolaire ont été atteints au Ghana mais avec un taux brut de scolarisation (TBS) dépassant 100 %, il est probable que ces chiffres incluent des enfants plus âgés qu'ils ne devraient l'être à ce niveau-là. Le taux est également haut au Cap-Vert, qui a fait état d'un TBS de 75 %. Le reste des pays ayant communiqué ces données ont affiché des TBS de moins de 20 %, ce qui suggère que la scolarité préprimaire reste l'apanage d'une petite tranche de la population dans ces pays. Il est aussi utile de noter que les pays ayant des TBS plutôt bas ont également fait preuve de progrès limités pour la période du rapport. L'amélioration de l'accès était variable dans la région allant d'un changement positif de 29 % au Ghana à une augmentation modeste de 0,7 % au Burkina Faso.

Pays	Taux brut de scolarisation - préprimaire								
	Total		Variation	Garçons		Variation	Filles		Variation
	2006	2012		2006	2012		2006	2012	
Bénin	6.0	18.6	12.6	5.9	18.2	12.3	6.1	18.9	12.8
Burkina Faso	3.0	3.7	0.7	3.0	3.7	0.7	3.0	3.7	0.7
Cap-Vert	61.5	74.7	13.2	61.6	74.7	13.2	61.5	74.6	13.2
Côte d'Ivoire	3.3	5.4	2.0	3.4	5.4	2.0	3.3	5.4	2.1
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	84.8	113.9	29.2	83.0	112.5	29.5	86.6	115.5	28.8
Guinée	9.1	...	...	9.2	...	...	9.1	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	3.2	...	...	3.2	...	...	3.2	...	...
Niger	1.7	6.3	4.5	1.7	6.1	4.4	1.8	6.4	4.6
Nigéria	15.3	...	...	15.2	...	...	15.4	...	...
Sénégal	9.2	14.3	5.0	8.8	13.5	4.7	9.7	15.1	5.3
Sierra Leone	...	9.2	...	...	8.9	...	...	9.5	...
Togo	3.9	11.2	7.3	3.9	11.0	7.1	3.9	11.4	7.4
Moyenne pondérée pour la région	15.3	...	...	15.2	...	...	15.4	...	...
Moyenne pondérée pour le continent	18.9	...	...	18.9	...	...	18.9	...	...

La région a déjà atteint une parité entre les sexes en ce qui concerne l'accès à l'école pré-primaire en 2006 et l'indice de parité entre les sexes (IPS) des pays affichant des résultats va de 0,99 (en Guinée) à 1,11 (au Sénégal). Cette situation n'a pas beaucoup changé sur les six années à l'examen et il semblerait que les garçons et les filles ont un accès égal au système éducatif.

Un apprenant sur dix inscrits en phase préprimaire au Ghana devrait être dans le primaire. Le taux de redoublement de la première année d'école varie d'un pays à l'autre pour la région, allant de 16 % en Côte d'Ivoire à 0,1 % au Niger. Le taux de redoublement est en baisse pour les cinq années à l'examen. Notamment, le nombre d'apprenants redoublant la première année du primaire a augmenté de 6 % en

⁵¹ ADEA (2012), Perspectives de l'éducation en Afrique, Union africaine.

Guinée pour atteindre 9,6 % en 2011 et de 3 % au Mali, qui a atteint 12,6 % en 2011. L'écart dans le nombre de garçons qui redoublent comparé aux filles est minime.

Conclusion

Pour le DPE, les niveaux de scolarisation sont nettement plus bas que ceux du primaire et semblent avoir stagné. Il y a un semblant de progrès dans les pays qui ont déjà un meilleur taux d'accès. Les populations augmentent toujours rapidement ; cela veut dire qu'il faudrait envisager une plus grande demande à l'avenir. L'investissement considérable dont l'éducation a pu bénéficier est menacé par la précarité de l'état des enfants dans la CEDEAO. De larges tranches d'enfants sont malnourris, souffrant d'une insuffisance de taille et de poids. Les mauvais résultats scolaires pourraient être dus à la mauvaise santé des enfants. Il faut augmenter les efforts pour améliorer l'accès au préprimaire tout en gardant à l'œil les autres éléments qui ont un effet néfaste sur le résultat des apprenants, surtout l'alimentation et la santé.

Conclusions

Progrès accomplis

La CEDEAO a eu des résultats plutôt mitigés en ce qui concerne la mise en œuvre du Plan d'action de l'Union africaine pour la seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique. Les meilleurs résultats à souligner concernent les questions de genre et de culture. En effet, certaines inégalités ont été éliminées et l'accès général à l'éducation est en hausse, surtout pour les niveaux plus élémentaires. Pour tous les autres domaines prioritaires par contre, les résultats des différents pays sont contrastés et comportent même des signes préoccupants de régression. La culture est à peine mesurée et ne peut donc pas être véritablement évaluée. Le domaine prioritaire des SIGE reste problématique à cause du manque de données internationales pour la majorité des domaines prioritaires, et dans certains cas, ces données sont encore moins nombreuses qu'en 2006. Le nombre et le niveau de qualifications des enseignants sont généralement en hausse, ce qui a eu un effet positif sur le rapport élèves/enseignant. Davantage d'investissements sont cependant recommandés en vue d'améliorer les conditions de travail des enseignants.

Dans une mesure, le domaine prioritaire de l'enseignement et de la formation technique et professionnel a pu profiter de l'attention qui lui est donnée dans le Plan d'action et des stratégies de l'Union africaine. L'intérêt renouvelé pour le développement des compétences pour le marché du travail a réussi à augmenter, vis-à-vis des décideurs dans le domaine de l'éducation, la visibilité de ce sous-secteur négligé. L'impact du Plan d'action sur le domaine prioritaire des questions de genre et de la culture est faible, indiquant par-là que, malgré une amélioration dans l'accès à l'éducation pour les filles, il reste encore beaucoup à faire dans un grand nombre de régions et d'États membres s'ils veulent atteindre la parité entre les sexes à tous les niveaux.

En ce qui concerne la gestion de la qualité, le TNS est en hausse dans la plupart des pays mais la rétention des apprenants reste faible avec des taux de survie et de transition en baisse au fur et à mesure que l'apprenant monte d'un niveau éducatif à l'autre. Le manque relatif d'initiatives venant des États membres dans le domaine prioritaire du développement des programmes et du matériel d'enseignement et d'apprentissage est inquiétant. Le domaine prioritaire du DPE, ajouté en 2009 après un plaidoyer réussi par des pays africains et groupes d'intérêt, doit encore être élaboré en tant qu'objectif de la deuxième décennie avec une série d'activités proposées. Il est donc difficile d'évaluer un quelconque progrès. Néanmoins il est évident que tout en restant très faible, l'accès au niveau préscolaire a connu une légère croissance. La population de la région continue à augmenter et il faudra mettre en place des stratégies pour répondre à une demande de services éducatifs à l'avenir.

Obstacles à la mise en œuvre et défis

Un certain nombre de problèmes entravent la mise en œuvre du plan d'action de la seconde décennie. Le défi le plus important de tous constitue la mise en place d'un réseau coordonné d'acteurs, de secrétariats et de commissions régionaux qui, avec les partenaires du développement, veilleront à ce que toute la gamme d'activités qui figurent dans la Plan d'action soit abordée. L'élaboration d'une stratégie de communication efficace qui suit l'information sur le progrès à différents niveaux contribuera à une meilleure synergie aux niveaux régional et continental et à une obligation redditionnelle accrue. Également crucial est le besoin de prise en compte des objectifs prioritaires dans les plans stratégiques nationaux et régionaux consacrés à l'éducation. Et enfin, la mobilisation de

ressources est essentielle pour donner une impulsion et un engagement ferme en faveur du Plan d'action. Les ressources devront venir de sources tant régionales que nationales et aussi de partenaires de l'extérieur.

Coordination

Un des problèmes en termes de coordination des activités associées au Plan d'action est le soutien minimal fourni par les Communautés économiques régionales (CER), qui manquent souvent de ressources humaines pour administrer leur département d'éducation. Il faut impérativement que les États membres nomment des personnes clés au niveau des pays qui pourront aider le secrétariat au niveau de la CER à la mise en application du Plan d'action.

Communication

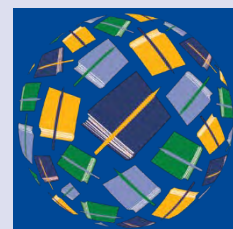
Quasi aucune stratégie de communication ne semble exister au niveau de la CER afin de promouvoir le Plan d'action et informer les parties prenantes sur les activités en cours pour atteindre les objectifs du Plan d'action. Il n'y a aucun, ou très peu, de contact avec les réseaux de journalistes de l'éducation dans la région, un grand nombre de responsables au Ministère semblent ignorer les objectifs de la Seconde décennie et souvent, il n'y a aucune mention explicite de ces objectifs dans les projets régionaux et nationaux pour l'éducation et la formation. Les États membres doivent accepter la responsabilité d'une meilleure communication au sujet du Plan d'action et de sa mise en œuvre.

La mobilisation des ressources

En raison de la crise économique mondiale, l'Union africaine, la CEDEAO et ses États membres ont rencontré davantage de difficultés pour financer intégralement la mise en application du Plan d'action. Les États membres n'ont également pas inclus les activités du Plan d'action dans leur budget national, partant du principe que les Communautés économiques régionales et l'Union africaine leur fourniraient des moyens financiers. Les pays de la région devraient peut-être réexaminer leur rôle ainsi que leur taux de réussite par rapport à la mise en œuvre du Plan d'action de la seconde décennie, afin de planifier la voie à suivre pour financer le développement de l'éducation après 2015.

Bibliographie

1. ADEA WGEMPS, (2012) AU Outlook Continental Report
2. ADEA (2012), AU Outlook on Education Report, Economic Community of West African States (ECOWAS).
3. ADEA (2011), Triennale Sub-theme 2: Lifelong Technical and Vocational Skills Development for Sustainable Development.
4. African Union (2006), Second Decade of Education for Africa (2006-2015) Plan of Action.
5. ECOWAS Regional Report on Education (2009), Fourth Ordinary Session of the Conference of Ministers of Education for the African Union, 23-25 November 2009. Mombasa, Kenya. AU/EXP/EDUC/6.
6. Jagne F S (2010) Nation-states and the Challenges of Regional Integration in West Africa: The Case of the Gambia. Karthala Editions
7. Kouwenhoven, G.W. (2003). Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the faculty of education of the Eduardo Mondlane university.
8. Measuring the economic contribution of cultural industries: A review and assessment of current methodological approaches 2009
9. Mulkeen A (2010) Teachers in Anglophone Africa Issues in Teacher Supply, Training, and Management. The World Bank
10. World Vision South African. (2001). Education White Paper 5 on ECD. A conceptual framework.
11. UNESCO (2010), Education For All, Global Monitoring Report 2010
12. UNESCO Institute of Statistics (UIS) (2011), Financing Education in Sub-Saharan Africa.
13. <http://www.col.org/progServ/programmes/education/teachEd/Pages/default.aspx>
14. http://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_teachers_march_04.pdf
15. <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2012/04/Impact-of-Teacher-Training-on-Learning-Outcomes-October-2011.pdf>
16. <http://hanushek.stanford.edu/publications/valuing-teachers-how-much-good-teacher-worth>
17. http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_174.pdf
18. <http://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>
19. <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>
20. <http://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf>.
21. <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2011/9/sustaining-responses-on-gender-equality-in-the-ecowas-region>
22. http://www.vso.org.uk/sites/vso_uk/files/rwanda_gender-equality-in-teaching-and-education-management_summary_0.pdf



A. GENRE ET CULTURE	
A.1	Taux Brut de Scolarisation
A.2	Indice de Parité entre les Sexes pour le Taux Brut de Scolarisation
A.3	Pourcentage d'enfants en Age de Frequenter l'Ecole Primaire qui sont Déscolarisés ou non Scolarisés
A.4	Pourcentage d'Enseignantes
A.5	Existence d'une Politique de Langue Africaine
A.6	Pourcentage de l'Emploi de la Langue Africaine comme moyen d'instruction
A.7	Pourcentage d'apprenants étudiant une langue africaine en tant que matière au programme
B. SIGE	
B.1	Taux de retour des questionnaires
B.2	Existence de Systèmes SIGE Fonctionnels par Sous Secteurs
B.3	Taux de Remise des Rapports de la Couverture Internationale des Données pour les Indicateurs de l'UA Sélectionnés
C. DEVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE	
C.1	Ratio Elève-Enseignant
C.2	Pourcentage d'Enseignants Qualifiés pour Enseigner Selon les Normes Nationales
C.3	Nombre d'Enseignants Etrangers Enseignant dans le Pays (Taux de Mobilité à l'Intérieur)
C.4	Pourcentage de Professeurs Directeurs de Genre Féminin
C.5	Pourcentage d'Enseignants par Tranche d'Age
C.6	Pourcentage de Perte d'Enseignants
D. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET TERTIAIRE	
D.1	Nombre d'Etudiants de l'Enseignement Supérieur par 100,000 habitants
D.2	Pourcentage d'étudiantes dans les domaines scientifiques d'études au niveau d'enseignement tertiaire
D.3	Pourcentage de Femmes Diplômées en Ingénierie, Industries et Construction
D.4	Taux de Mobilité Interne
D.5	Taux de Mobilité Externe
D.6	Taux Net d'Entrée dans le Niveau Tertiaire de l'Enseignement
D.7	Pourcentage des Diplômés de l'Enseignement Secondaire Qualifiés pour l'Enseignement Supérieur
D.8	Montant du Financement de la Recherche dans les Domaines de la Science, de l'Ingénierie et de la Technologie
D.9	Montant des dépenses pour la recherche dans l'enseignement supérieur et tertiaire dans les domaines de l'ingénierie, de l'industrie et de la construction
D.10	Pourcentage de la Répartition des Diplômés en Science au niveau tertiaire
D.11	Distribution en pourcentage des diplômés du niveau tertiaire en ingénierie, industrie et construction
D.12	Répartition de l'Inscription dans l'Enseignement Supérieur par Domaines Principaux d'Etude



E. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE	
E.1	Pourcentage du Total des Inscriptions dans l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle
E.2	Existence de Programmes d'Aptitudes pour la Vie
E.3	Pourcentage des Diplômés de l'EFTP
E.4	Taux d'Alphabétisation des Adultes
E.5	Taux d'alphabétisation des jeunes
F. PROGRAMME, MATERIEL DIDACTIQUE ET D'APPRENTISSAGE	
F.1	Ratio élève-livre de Calcul du Primaire
F.2	Ratio élève-livre de lecture du Primaire
G. GESTION DE LA QUALITÉ	
G.1	Taux de Survie en dernière Année de l'Enseignement Primaire
G.2	Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire
G.3	Taux Brut de diplômé, CITE 5A, premier degré
G.4	Taux Net de Scolarisation
G.7	Dépenses Publiques d'Education en Pourcentage des dépenses Totales du Gouvernement
G.8	Dépenses publiques courantes en pourcentage du total des dépenses publiques courantes
G.9	Dépenses Publiques pour l'Education par Apprenant
H. DEVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE	
H.1	Taux de Croissance Annuel Moyen(%) de la population (âgée de 0 à 4 ans)
H.13	Taux de Fécondité Total (Enfants par Femme)
H.4	Taux de Mortalité Infantile
H.11	Taux de Mortalité des Enfants de Moins de cinq ans
H.9	Pourcentage d'Enfants de moins de Cinq ans souffrant de : retard de croissance modéré ou grave
H.3	Taux Brut de Scolarisation du Pré-Primaire par Genre
H.5	Taux Net de Scolarisation du Pré-Primaire
H.12	Taux de Redoublement dans l'Enseignement Primaire 1ere année
H.2	Indice de Parité entre les Sexes pour le Taux Brut de Scolarisation au Pré-Primaire
H.6	Pourcentage d'Elèves de Sexe Féminin dans l'Enseignement Pré-primaire
H.7	Pourcentage d'Enseignantes dans l'Enseignement pré-primaire
H.8	Pourcentage d'Enseignants Formés au niveau Pré-Primaire de l'Enseignement
H.10	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Pré-Primaire

Annexe 2 : Perspective continentale pour l'enseignement primaire et secondaire

Pays	Année académique	Population d'âge primaire	Systèmes de l'enseignement				Inscriptions à l'enseignement	Taux Brut de Scolarisation du Primaire				Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire	Pourcentage d'Enseignants Formés	Nombre d'Enfants en Age d'aller à l'Ecole Primaire qui sont hors de l'Ecole	Taux d'Abandon de l'enseignement Primaire	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Primaire
			Age à l'admission Pré-Primaire	Durée dans Pré-Primaire	Age à l'admission Primaire	Durée dans Primaire		TOTAL	FILLES	GARÇONS	GPI					
Algérie	2006	3,937,480	5	1	6	6	4,196,580	106.6	102.4	110.6	0.93	83.3	99.3	226,401	5.7	24.5
	2012	2,939,830	5	1	6	5	3,451,588	117.4	114.0	120.7	0.94	100.2	...	25,337	0.9	23.2
Angola	2006	2,069,878	3	3	6	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	2006	1,373,389	4	2	6	6	1,356,818	98.8	87.8	109.8	0.80	...	...	210,515	15.3	43.6
	2012	1,618,673	4	2	6	6	1,987,182	122.8	115.9	129.5	0.89	70.5	...	83,149	5.1	44.1
Botswana	2006	313,535	3	3	6	7	330,417	105.4	104.2	106.5	0.98	96.5	94.3	50,265	16.0	25.4
	2012	310,475	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	2006	2,240,499	4	3	7	6	1,390,571	62.1	55.8	68.2	0.82	32.8	86.9	1,128,686	50.4	45.8
	2012	2,758,821	3	3	6	6	2,344,031	85.0	82.6	87.3	0.95	57.6	94.8	917,044	33.2	48.2
Burundi	2006	1,301,720	4	3	7	6	1,324,937	101.8	96.1	107.5	0.89	0.0	...	342,265	26.3	54.2
	2012	1,441,506	5	2	7	6	1,980,846	137.4	136.9	138.0	0.99	62.2	95.0	...	...	47.1
Cameroun	2006	3,020,646	4	2	6	6	2,998,135	99.3	90.4	108.0	0.84	49.5	61.8	...	...	44.7
	2012	3,479,284	4	2	6	6	3,848,611	110.6	103.2	117.9	0.88	72.8	78.8	294,813	8.5	45.6
Cap-Vert	2006	71,727	3	3	6	6	81,434	113.5	110.6	116.5	0.95	98.3	81.5	3,581	5.0	25.4
	2012	60,654	3	3	6	6	67,903	112.0	107.0	116.9	0.91	99.0	94.6	1,623	2.7	23.0
République Centrafricaine	2006	632,235	3	3	6	6	418,825	66.2	54.0	78.6	0.69	27.1	...	316,475	50.1	0.0
	2012	695,697	3	3	6	6	662,317	95.2	81.3	109.3	0.74	45.3	57.9	193,652	27.8	80.1
Tchad	2006	1,813,990	3	3	6	6	1,296,486	71.5	57.9	84.9	0.68	29.8	...	...	...	62.7
	2012	2,191,871	3	3	6	6	2,090,758	95.4	82.4	108.2	0.76	35.3	...	...	...	61.3
Comores	2006	91,975	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	113,330	3	3	6	6	133,023	117.4	111.7	122.9	0.91	0.0	...	...	...	...
République du Congo	2006	559,271	3	3	6	6	617,010	110.3	104.8	115.8	0.91	77.8	89.0	245,608	43.9	54.8
	2012	671,286	3	3	6	6	734,493	109.4	113.4	105.5	1.07	73.0	80.3	56,264	8.4	44.4
Côte d'Ivoire	2006	2,838,243	3	3	6	6	2,111,975	74.4	66.0	82.8	0.80	47.8	...	...	...	46.1
	2012	3,100,028	3	3	6	6	2,920,791	94.2	86.6	101.8	0.85	61.2	99.4	...	...	41.7
République Démocratique du Congo	2006	9,247,834	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	10,825,001	3	3	6	6	12,004,804	110.9	103.6	118.2	0.88	72.8	93.5	...	...	34.7
Djibouti	2006	113,401	4	2	6	6	53,745	47.4	42.6	52.0	0.82	36.8	79.1	66,770	58.9	33.6
	2012	91,477	4	2	6	5	63,612	69.5	65.9	73.1	0.90	64.9	0.0	35,104	38.4	34.9
Egypte	2006	9,138,691	4	2	6	6	9,794,591	107.2	103.9	110.3	0.94	96.3	...	198,740	2.2	26.0
	2012	9,539,388	4	2	6	6	10,819,639	...	...	...	0.96	...	...	...	...	...
Guinée Equatoriale	2006	76,430	3	4	7	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	101,432	4	3	7	6	92,029	90.7	89.6	91.8	0.98	54.8	...	38,352	37.8	26.2
Eritrée	2006	635,224	5	2	7	5	364,263	57.3	51.8	62.7	0.83	44.2	87.5	357,434	56.3	47.2
	2012	787,256	5	2	7	5	334,245	42.5	38.8	46.0	0.84	31.2	89.6	517,937	65.8	40.9
Éthiopie	2006	0	4	3	7	6	10,971,581	83.6	77.8	89.3	...	47.2	...	4,451,317	33.9	...
	2012	0	4	3	7	6	14,532,477	95.4	91.8	98.9	...	50.7	56.8	3,010,737	19.8	53.7
Gabon	2006	175,712	3	3	6	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	197,311	3	3	6	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2006	233,642	3	4	7	6	207,474	88.8	90.8	86.8	1.05	69.6	0.0	52,811	22.6	38.5
	2012	286,388	3	4	7	6	244,033	85.2	87.0	83.4	1.04	70.3	63.5	75,180	26.3	33.9
Ghana	2006	3,283,353	4	2	6	6	3,130,575	95.3	94.5	96.2	0.98	71.2	56.3	1,082,925	33.0	35.4
	2012	3,695,531	4	2	6	6	4,062,026	109.9	106.3	113.4	0.94	98.2	52.3	652,518	17.7	33.0
Guinée	2006	1,532,624	4	3	7	6	1,258,038	82.1	74.2	89.8	0.83	59.3	67.7	496,789	32.4	44.5
	2012	1,761,313	4	3	7	6	1,599,839	90.8	82.7	98.8	0.84	61.5	74.5	431,051	24.5	43.6
Guinée-Bissau	2006	224,558	4	3	7	6	269,287	119.9	...	...	...	...	...	...	...	62.2
	2012	256,569	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	2006	5,825,560	3	3	6	6	6,101,390	104.7	103.3	106.2	0.97	...	99.4	1,433,002	24.6	44.3
	2012	7,042,148	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	2006	361,859	3	3	6	7	424,855	117.4	117.7	117.2	1.00	80.4	66.7	91,857	25.4	40.8
	2012	343,863	3	3	6	7	381,690	111.0	109.6	112.4	0.97	72.5	67.5	61,289	17.8	34.1
Liberia	2006	527,901	3	3	6	6	488,438	92.5	88.8	96.1	0.92	...	39.6	342,559	64.9	28.0
	2012	680,708	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...



Pays	Année académique	Population d'âge primaire	Systèmes de l'enseignement				Inscriptions à l'enseignement	Taux Brut de Scolarisation du Primaire				Taux Brut d'Admission en Dernière Année du Primaire	Pourcentage d'enseignants Formés	Nombre d'Enfants en Age d'aller à l'Ecole Primaire qui sont hors de l'Ecole	Taux d'Abandon de l'Enseignement Primaire	Ratio Elève-Enseignant dans l'Enseignement Primaire
			Age a l'admission Pré-Primaire	Durée dans Pré-Primaire	Age a l'admission Primaire	Durée dans Primaire		TOTAL	FILLES	MALE	GPI					
Libye	2006	660,243	4	2	6	6	755,338	114.4	112.0	116.6	0.96	...	...	...	...	...
	2012	702,460	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2006	2,678,199	3	3	6	5	3,698,906	138.1	135.4	140.8	0.96	56.7	...	...	...	48.1
	2012	3,032,470	3	3	6	5	4,402,722	145.2	144.2	146.1	0.99	69.5	...	...	...	43.1
Malawi	2006	2,314,870	3	3	6	6	2,933,557	126.7	129.0	124.5	1.04	57.6	89.9	66,605	2.9	75.9
	2012	2,609,940	3	3	6	6	3,687,625	141.3	143.9	138.7	1.04	74.2	78.2	...	...	74.1
Mali	2006	1,938,721	3	4	7	6	1,609,979	83.0	74.6	91.2	0.82	51.4	...	722,904	37.3	52.8
	2012	2,389,100	3	4	7	6	2,113,857	88.5	82.9	93.8	0.88	58.7	...	637,251	26.7	...
Mauritanie	2006	496,672	3	3	6	6	465,970	93.8	94.9	92.7	1.02	43.6	100.0	130,814	26.3	41.4
	2012	572,608	3	3	6	6	553,584	96.7	99.2	94.2	1.05	68.7	100.0	169,318	29.6	40.1
Maurice	2006	113,860	3	2	5	6	121,387	106.6	106.2	107.0	0.99	98.1	100.0	4,245	3.7	21.7
	2012	105,052	3	2	5	6	113,634	108.2	107.4	108.9	0.99	99.3	100.0	2,167	2.1	20.9
Maroc	2006	3,772,284	4	2	6	6	3,943,831	104.5	99.3	109.6	0.91	81.6	...	481,342	12.8	27.0
	2012	3,461,270	4	2	6	6	4,016,934	116.1	113.1	118.8	0.95	99.3	100.0	87,247	2.5	25.8
Mozambique	2006	4,040,601	3	3	6	7	4,165,580	103.1	95.3	110.9	0.86	41.0	64.6	816,872	20.2	67.3
	2012	5,099,793	3	3	6	7	5,359,019	105.1	99.9	110.3	0.91	52.2	83.6	691,512	13.6	54.8
Namibie	2006	372,166	5	2	7	7	402,529	108.2	107.9	108.4	1.00	82.4	92.9	48,921	13.1	31.4
	2012	379,540	5	2	7	7	415,454	109.5	107.7	111.2	0.97	85.4	97.6	43,474	11.5	40.7
Niger	2006	2,224,224	4	3	7	6	1,126,073	50.6	42.6	58.3	0.73	33.3	91.9	1,243,999	55.9	40.0
	2012	2,882,819	4	3	7	6	2,050,656	71.1	64.9	77.1	0.84	49.3	97.1	1,048,707	36.4	38.8
Nigéria	2006	22,486,958	3	3	6	6	22,861,884	101.7	94.2	108.8	0.87	90.6	51.2	7,408,899	32.9	40.4
	2012	27,049,663	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	2006	1,707,496	4	3	7	6	2,019,991	118.3	120.0	116.6	1.03	...	98.3	...	...	65.9
	2012	1,790,808	4	3	7	6	2,394,674	133.7	135.1	132.3	1.02	57.7	95.6	23,118	1.3	59.3
Sao Tome et Principe	2006	24,057	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	28,660	3	3	6	6	33,893	118.3	116.3	120.1	0.97	...	...	...	...	28.7
Sénégal	2006	1,827,353	4	3	7	6	1,473,464	80.6	80.0	81.3	0.98	49.4	49.7	494,564	27.1	38.5
	2012	2,128,198	4	3	7	6	1,783,178	83.8	87.0	80.6	1.08	60.5	64.7	438,556	20.6	31.7
Seychelles	2006	8,181	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	8,081	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	2006	813,006	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	952,392	3	3	6	6	1,252,343	131.5	130.8	132.2	0.99	72.4	54.6	...	...	33.0
Somalie	2006	1,510,964	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,747,150	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	2006	6,763,402	6	1	7	7	7,256,518	107.3	104.2	110.4	0.94	...	...	318,071	4.7	31.0
	2012	6,895,128	6	1	7	7	7,004,482	101.6	98.9	104.3	0.95	...	...	656,487	9.5	29.5
Ex-Soudan	2006	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	1,757,131	3	3	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	2006	5,172,276	4	2	6	6	3,472,215	67.1	62.2	71.9	0.87	...	...	...	...	...
	2012	0	4	2	6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	2006	212,341	3	3	6	7	229,686	108.2	104.5	111.8	0.93	66.3	92.2	37,745	17.8	33.3
	2012	209,352	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	2006	894,737	3	3	6	6	1,051,872	117.6	108.7	126.4	0.86	73.4	...	59,924	6.7	37.6
	2012	1,030,139	3	3	6	6	1,368,074	132.8	127.4	138.2	0.92	...	83.4	...	...	41.7
Tunisie	2006	1,033,760	3	3	6	6	1,134,414	109.7	107.5	111.8	0.96	...	...	14,516	1.4	19.1
	2012	954,077	3	3	6	6	1,046,671	109.7	108.4	110.9	0.98	...	100.0	510	0.1	17.1
Ouganda	2006	6,227,589	3	3	6	7	7,363,721	118.2	118.4	118.1	1.00	...	...	...	...	49.0
	2012	7,628,402	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tanzanie	2006	7,356,212	5	2	7	7	7,959,884	108.2	106.8	109.6	0.97	72.4	100.0	282,148	3.8	52.4
	2012	8,867,154	5	2	7	7	8,247,172	93.0	94.5	91.5	1.03	80.8	96.6	...	...	45.6
Zambie	2006	2,270,189	3	4	7	7	2,678,610	118.0	116.1	119.9	0.97	88.3	...	127,261	5.6	57.0
	2012	2,760,142	3	4	7	7	3,135,442	113.6	113.3	113.9	0.99	91.3	...	124,814	4.5	49.2
Zimbabwe	2006	2,393,433	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2012	2,441,159	3	3	6	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Perspective continentale pour l'enseignement secondaire

[illegible]

