

**Les Objectifs du millénaire
et l'éducation en Afrique**

Les Objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique

Étude diagnostique sur
la République démocratique du Congo,
le Rwanda, le Sénégal,
le Burkina Faso et le Maroc

CONSEIL WALLONIE-BRUXELLES DE



LA COOPERATION INTERNATIONALE

Auteurs

Cette étude a été réalisée pour le Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale (CWBCI) par le département « programmes, recherche et plaidoyer » du Centre national de coopération au développement (CNCD-11.11.11), et plus particulièrement par :

Arnaud Zacharie, directeur du département
« programmes, recherche et plaidoyer » ;
Marta Ruiz, coordinatrice de la recherche ;
Oumou Zé, chargée des programmes Afrique ;
Francisco Padilla, chargé de recherche.

Avant Propos

Cette étude vise à dresser un diagnostic de la situation du système éducatif dans cinq pays d'Afrique (la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Burkina Faso et le Maroc) en rapport avec les indicateurs de développement internationaux, et plus particulièrement les Objectifs du millénaire pour le développement. L'objectif de ce travail de recherche, réalisé dans le cadre du Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale (CWBCI), est de dresser un bilan des politiques éducatives dans les pays ciblés, d'analyser leur évolution et leur impact en regard des indicateurs de développement internationaux, d'améliorer l'intégration des Objectifs du millénaire dans les politiques de coopération internationale et de mettre en lumière les éventuelles limites de ces indicateurs internationaux.

La méthodologie utilisée pour récolter les données a consisté à analyser une partie de la bibliographique qui existe sur le sujet et à réaliser des missions de terrain dans chacun des pays ciblés. Lors de ces missions, étalées sur plusieurs semaines en décembre 2005 et janvier 2006, des dizaines d'entrevues ont eu lieu dans chaque pays avec des représentants des autorités locales et du système scolaire (ministère de l'Éducation, ministère du Genre, ministère de la Santé, conseillers, direction des programmes, inspecteurs, enseignants, etc.), des acteurs de la société civile (syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, syndicats d'étudiants, ONG, associations, etc.), des organisations internationales (Banque mondiale, UNICEF, UNESCO, PNUD, UNIFEM, OIT, ONUSIDA) et des acteurs de la coopération belge (CTB, APEFE). L'organisation de ces entrevues et de la récolte de données a été facilitée par la collaboration avec un consultant dans chacun des pays.

Les données recherchées ont systématiquement visé une quadruple approche : l'évolution historique des politiques éducatives et de leur impact sur l'évolution du système éducatif ; l'analyse des taux de scolarisation et de réussite, de la condition des enseignants et de la qualité de l'enseignement, des infrastructures et du matériel pédagogique ; l'évaluation de l'état d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire ; l'analyse de l'impact de la dimension genre, de l'accès aux soins de santé et de la condition des enfants sur les systèmes éducatifs. Les statistiques utilisées émanent des annuaires statistiques fournis par les ministères concernés et des rapports réalisés par les organisations internationales sur la question.

Sommaire

Introduction : L'éducation en Afrique

L'agenda international de l'éducation	13
Le programme « éducation pour tous » (EPT)	15
Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)	16
Fast Track Initiative (FTI)	18
La part de l'éducation dans l'aide au développement	21
La situation de l'éducation en Afrique par rapport au reste du monde	24
Le cycle primaire et le taux d'achèvement	24
Le cycle secondaire	25
Les taux de variation	26
Les disparités de genre	26
Les disparités sociales	27
La question du redoublement et la qualité de l'éducation	28
Les cinq pays ciblés par l'étude	31
Le profil des cinq pays	31
Les cinq pays dans le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement	33

L'éducation en République démocratique du Congo

Analyse historique	37
Histoire sociopolitique	37
Histoire du système éducatif	39
Analyse contextuelle	42
Taux de scolarisation et de réussite	43
Condition des enseignants et qualité de l'enseignement	46
Matériels et infrastructures scolaires	48
État d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire	49
Analyse systémique	50
La dimension genre	50
L'accès aux soins de santé	52
La condition des enfants	54
Conclusion	55

L'éducation au Rwanda

Analyse historique	59
Histoire sociopolitique	59
Histoire du système éducatif	61
Analyse contextuelle	65
Taux de scolarisation et de réussite	65
Condition des enseignants et qualité de l'enseignement	58
Matériels et infrastructures scolaires	71
État d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire	73
Analyse systémique	74
La dimension genre	74
L'accès aux soins de santé	76
La condition des enfants	78
Conclusion	80

L'éducation au Sénégal

Analyse historique	83
Histoire sociopolitique	83
Histoire du système éducatif	75
Analyse contextuelle	88
Taux de scolarisation et de réussite	88
Condition des enseignants et qualité de l'enseignement	90
Matériels et infrastructures scolaires	93
État d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire	96
Analyse systémique	98
La dimension genre	98
L'accès aux soins de santé	99
La condition des enfants	100
Conclusion	101

L'éducation au Burkina Faso

Analyse historique	105
Histoire sociopolitique	105
Histoire du système éducatif	107
Analyse contextuelle	111
Taux de scolarisation et de réussite	111
Condition des enseignants et qualité de l'enseignement	116
Matériels et infrastructures scolaires	117
État d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire	118
Analyse systémique	120
La dimension genre	120
L'accès aux soins de santé	121
La condition des enfants	124
Conclusion	125

L'éducation au Maroc

Analyse historique	129
Histoire sociopolitique	129
Histoire du système éducatif	130
Analyse contextuelle	135
Taux de scolarisation et de réussite	135
Condition des enseignants et qualité de l'enseignement	138
Matériels et infrastructures scolaires	140
État d'avancement relatif aux Objectifs du millénaire	140
Analyse systémique	142
La dimension genre	142
L'accès aux soins de santé	144
La condition des enfants	145
Conclusion	146

Album photographique	148
----------------------------	-----

Conclusion générale	155
----------------------------------	-----

Annexes	163
---------------	-----

Bibliographie	171
---------------------	-----

L'éducation en Afrique





MAROC

SÉNÉGAL

BURKINA
FASO

RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
DU CONGO

RWANDA

Introduction

L'éducation est depuis plusieurs années à l'avant-plan de l'agenda international, notamment dans le cadre du programme « Éducation pour tous » (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Cette réalité a permis de réels progrès dans plusieurs régions en développement, mais de sérieux problèmes demeurent, notamment en Afrique. En effet, si plusieurs pays africains ont enregistré des progrès quantitatifs en matière de scolarisation primaire, le taux d'achèvement du cycle reste faible et le taux de redoublement reste particulièrement élevé en Afrique francophone. Le cycle secondaire connaît des difficultés généralisées aussi bien quantitatives que qualitatives et les universités sont surchargées. Quant au préscolaire, il est quasi inexistant en Afrique subsaharienne. D'importantes inégalités d'accès subsistent par ailleurs dès le primaire, entre zones urbaines et zones rurales, entre filles et garçons et entre élèves de familles riches et de familles pauvres. On peut ainsi décrire le profil des enfants connaissant le plus d'obstacles à l'éducation primaire en Afrique, et *a fortiori* dans le monde : une jeune fille de famille pauvre habitant en zone rurale à plus de trente minutes de marche de l'établissement scolaire le plus proche.

La faiblesse des économies africaines et leur manque de ressources publiques incitent les gouvernements africains à faire des choix dictés par les impératifs macroéconomiques et budgétaires. Ces choix les poussent à doper l'offre éducative à moindre coût, en privilégiant l'accès au cycle primaire, en exploitant au maximum les infrastructures existantes (avec les systèmes de classes à double flux, de classes multigrades, etc.), en réduisant la durée de formation des enseignants et en faisant prendre en charge une part significative des frais scolaires par les parents d'élèves.

Le dilemme quantité/qualité est tel que si les gestionnaires des gouvernements africains et des organisations internationales sont conscients que ces politiques visent essentiellement à permettre à un maximum d'enfants de s'inscrire à l'école primaire et d'aboutir à une alphabétisation généralisée, la plupart des acteurs s'empressent aussitôt d'ajouter que « c'est déjà ça ». Il est vrai que l'essentiel dont un enfant a besoin en terme d'instruction pour pouvoir se débrouiller plus tard dans la vie est de

1/. L'UNESCO fixe à quatre années de scolarisation complète le seuil minimal pour atteindre une alphabétisation durable, c'est pourquoi l'achèvement de la cinquième primaire a été pris comme indicateur pour l'OMD2. Voir UNESCO, *World Education Report 2000*, rapport disponible à l'adresse <http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=42332&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

savoir lire, écrire et compter. Vu les contraintes budgétaires de la plupart des pays africains, s'il faut fixer une priorité, il est logique que ce soit celle-là. Il n'en reste pas moins qu'un enfant a besoin de suivre un cycle complet du primaire s'il veut éviter de perdre ses acquis et retomber dans l'analphabétisme à l'âge adulte¹. En outre, l'augmentation des effectifs en primaire va inmanquablement déboucher à terme sur un embouteillage en secondaire si l'offre éducative n'est pas adaptée à ce niveau. Le taux d'achèvement et de survie dans le primaire et le développement du premier cycle du secondaire représentent dès lors deux importants défis à court et moyen terme pour les systèmes éducatifs africains.

Le corollaire de cette situation est évidemment la condition des enfants qui, massivement dans plusieurs régions, vivent en-dehors du cadre scolaire : enfants des rues, enfants travailleurs, enfants soldats, enfants orphelins et chefs de famille, enfants de populations déplacées de force. À cela il faut ajouter les enfants statistiquement « invisibles » du simple fait que leurs parents, souvent pauvres et analphabètes, ne les ont pas enregistrés officiellement auprès des pouvoirs publics. Ces enfants « hors statistiques » peuvent représenter la majorité des enfants dans les zones les plus pauvres où, d'ailleurs, la collecte de statistiques si chère aux indicateurs de développement internationaux n'est ni aisée, ni fréquente. Cela doit nous inciter à observer les chiffres avec d'autant plus de vigilance, car en l'absence de réponse adéquate à ces phénomènes, ces enfants « hors cadre scolaire » ou « hors statistiques » représentent à moyen terme de véritables « bombes sociales à retardement ».

L'agenda international de l'éducation

Le programme « éducation pour tous » (EPT)

En 1990 à Jomtien (Thaïlande), 155 pays et des organisations internationales se sont réunis lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT). Ils se sont fixés six objectifs dans le but de promouvoir l'éducation et de réduire radicalement l'analphabétisme à l'horizon 2000 :

- 1. La protection et l'éducation de la petite enfance ;
- 2. L'apprentissage des jeunes et des adultes (augmentation du niveau des compétences) ;
- 3. La parité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ;
- 4. L'enseignement primaire universel ;
- 5. L'alphabétisation des adultes ;
- 6. La qualité de l'éducation (dépenses publiques, ratio élève/maître, pandémie VIH/Sida, tests nationaux, etc.).

Mais dix ans plus tard, les résultats enregistrés se sont révélés faibles, voire négatifs pour certains pays. Selon l'UNESCO², le nombre d'enfants non scolarisés est resté pratiquement identique et a même augmenté en terme nominal (de 100 millions en 1990 à 113 millions en 2000). L'analphabétisme des adultes est loin d'être éradiqué, puisqu'on est passé de 960 millions en 1991 à 880 millions d'adultes analphabètes en 2000, la situation dans le continent africain étant la plus précaire par rapport à la moyenne mondiale.

C'est dans ce contexte que Dakar a accueilli en avril 2000 la deuxième Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT). Sur base des mêmes engagements que ceux définis à Jomtien, la Conférence de Dakar sur l'EPT a approfondi le cadre d'action en accordant un soutien spécifique des bailleurs de fonds internationaux aux pays qui présentent un plan engagé et crédible pour atteindre les objectifs de l'EPT.

2/. Les chiffres pour 1990 sont repris dans la Déclaration de Jomtien *Éducation pour tous* et ceux pour 2000 sont repris dans le cadre d'action de Dakar.

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

En septembre 2000, l'Assemblée générale des Nations unies adoptait la Déclaration du millénaire de laquelle découlait huit Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à l'horizon 2015 :

- 1. Réduire la pauvreté et la faim ;
- 2. Réaliser l'éducation primaire universelle ;
- 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ;
- 4. Réduire la mortalité infantile ;
- 5. Améliorer la santé maternelle ;
- 6. Combattre le VIH/Sida, le paludisme et les autres pandémies ;
- 7. Assurer un environnement durable ;
- 8. Créer un partenariat mondial pour le développement.

Chaque objectif est assorti de cibles chiffrées censées être atteintes en 2015 et des indicateurs ont été retenus pour mesurer les progrès accomplis dans chacun des objectifs fixés. Les objectifs qui concernent l'éducation sont les objectifs 2 et 3 :

OMD 2 : Assurer une éducation primaire pour tous

Cible : D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Indicateur 1 : Taux net de scolarisation dans le primaire ;

Indicateur 2 : Proportion d'écoliers commençant la première année d'études dans l'enseignement primaire et achevant la cinquième ;

Indicateur 3 : Taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans.

OMD 3 : Promouvoir l'autonomisation des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

Indicateur 1 : Rapport filles/garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Indicateur 2 : Taux d'alphabétisation des femmes de 15 à 24 ans par rapport aux hommes.

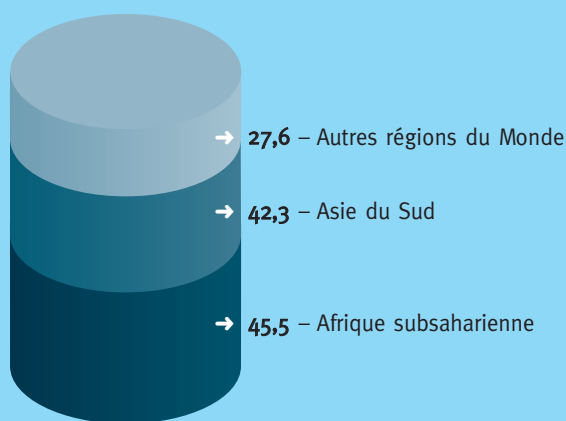
Même si au rythme actuel, il n'est pas exclu que le XXI^e siècle se révèle celui de la scolarisation primaire et de l'alphabétisation universelles, les Objectifs du millénaire 2 et 3 enregistrent des résultats mitigés.

L'enseignement primaire est presque une réalité pour tous les enfants dans quelques régions en développement, comme en Amérique latine et en Asie orientale, mais l'évolution est négative dans l'ex-URSS européenne et en Asie du Sud-Est, tandis que plus du tiers des enfants d'Afrique subsaharienne et plus de 20% en Asie du Sud restent privés d'école. Globalement, huit enfants non scolarisés sur dix vivent en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud³. Selon l'UNESCO, 31 pays africains sur les 42 observés n'atteindront pas l'objectif de scolarisation primaire universelle en 2015⁴.

3/. Nations unies, *Objectifs du Millénaire pour le développement : Rapport 2005*, New York, 2005.

4/. Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA), *Éducation Pour Tous en Afrique. Repères pour l'action*, 2005, p.21.

Enfants n'allant pas à l'école surtout en Afrique et en Asie du Sud, en millions



Source : PNUD, 2005

Malgré de réels progrès dans la plupart des régions en développement, la scolarisation des filles reste en retard sur celle des garçons, et l'écart est d'autant plus grand qu'on avance dans les cycles scolaires. La tendance générale au niveau mondial est une progression vers la parité des sexes au cycle primaire, qui devrait être atteinte en 2015 dans une majorité de pays. Mais le défi reste de taille pour le premier et, surtout, le deuxième cycle du secondaire, où la tendance ne semble pas s'inverser de

5/. *Op. cit.*, p.67.

manière significative. En Afrique, l'indice de parité moyen pour le primaire (taux d'achèvement des filles divisé par celui des garçons) n'était encore que de 0,87 en 2002-2003, ce qui signifie que pour 100 garçons qui achèvent le cycle primaire, seules 87 filles sont dans la même situation⁵.

Par ailleurs, les objectifs de l'EPT sont plus vastes que les Objectifs du millénaire. Or, si le fait que deux des objectifs prioritaires de la Conférence sur l'EPT (la scolarisation primaire universelle et la parité entre filles et garçons) aient été repris dans la Déclaration du millénaire contribue à leur renforcement dans l'agenda international, cela peut également affaiblir la portée des quatre autres objectifs de l'EPT. Surtout, le fait que les Objectifs du millénaire se focalisent sur la scolarisation primaire et que les gouvernements africains sont face à des contraintes budgétaires a tendance à marginaliser le cycle secondaire. Or, comme l'affirme le cadre d'action de Dakar pour l'EPT, on ne peut espérer qu'un pays se développe dans une économie moderne sans qu'une proportion importante de sa main d'œuvre ait suivi un cycle secondaire complet.

6/. En français : Initiative de mise en œuvre accélérée.

Fast Track Initiative⁶ (FTI)

Le principe de l'implication accrue des bailleurs de fonds adopté lors de la Conférence de Dakar sur l'EPT ayant été réitéré lors du Sommet mondial sur le financement du développement à Monterrey (mars 2002), il restait à le rendre effectif. C'est dans ce but que le G8 a commandé en 2002 la mise en œuvre d'une procédure accélérée dont le secrétariat technique serait assuré par la Banque mondiale.

Ainsi a pris naissance la *Fast Track Initiative* (FTI), lancée officiellement par le Comité de développement de la Banque mondiale et du FMI et centrée sur un des objectifs communs au plan d'action de Dakar pour l'EPT et de la Déclaration du millénaire : atteindre l'éducation primaire universelle en 2015.

La FTI poursuit l'objectif de mieux coordonner et harmoniser l'aide des donateurs dans le secteur de l'éducation. Pour ce faire, elle se fonde sur cinq principes (appropriation nationale, définition de critères, soutien lié aux performances, abaissement des coûts de transaction, transparence) et sur six objectifs :

- 1. Efficience de l'aide à l'enseignement primaire ;
- 2. Augmentation soutenue de l'aide à l'enseignement primaire ;
- 3. Politiques sectorielles dans le domaine éducatif ;
- 4. Financement interne adéquat et durable pour l'éducation ;
- 5. Renforcement de l'obligation de rendre des comptes sur les résultats ;
- 6. Apprentissage mutuel au niveau mondial sur ce qui fonctionne.

La FTI rassemble plus de trente bailleurs multilatéraux et bilatéraux, dont la Belgique qui en a assuré la co-présidence de juillet 2005 à juillet 2006⁷. Sont éligibles les pays à faible revenu qui disposent d'une stratégie de réduction de la pauvreté et qui proposent un plan d'action adéquat pour la scolarisation primaire universelle. Un processus d'évaluation a été mis en œuvre sur base des performances enregistrées dans le cadre des réformes requises. Ces réformes s'alignent sur les recettes généralement prescrites par la Banque mondiale lors de l'élaboration des Documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP), qui remplacent depuis 1999 les programmes d'ajustement structurel (PAS).

La FTI dispose par ailleurs d'un cadre indicatif pour évaluer les progrès accomplis par les pays. Il s'agit notamment des indicateurs suivants :

- Dépenses publiques consacrées à l'éducation (environ 20%) ;
- Dépenses consacrées à l'enseignement primaire (environ 50% du budget de l'éducation) ;
- Salaires des enseignants (environ 3,5 fois le PIB par habitant) ;
- Ratio élèves/maître (environ 40 pour 1) ;
- Dépenses hors salaires des enseignants (33% des dépenses courantes) ;
- Taux moyen de redoublement (10% ou moins) ;
- Nombre annuel d'heures d'instruction (850 ou plus).

Une vingtaine de pays (dont douze africains) forment la liste des bénéficiaires de la FTI⁸ : le Burkina Faso, Djibouti⁹, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guyane, le Honduras, le Kenya, le Lesotho, Madagascar, la Mauritanie, la Moldavie, le Mozambique, le Nicaragua, le Niger, le Tadjikistan, le Timor Est, le Vietnam et le Yémen. Cette liste devrait continuer de s'élargir durant

7/. Après juillet 2006, la Belgique continuera de faire partie du comité directeur de la FTI pendant six mois.

8/. The FTI secretariat, *Progress report prepared for the EFA-FTI partnership meeting*, December 2005, Annex 5, p.39.

9/. En décembre 2005, Djibouti et Timor Est avaient soumis les documents au secrétariat, mais la procédure d'enrôlement n'était pas encore terminée.

10/. *Éducation pour tous. Initiative de Mise en Œuvre Accélérée*, Publication Trimestrielle du Secrétariat de l'Initiative, Octobre/décembre 2005, p.4.

les prochaines années pour atteindre jusqu'à 40 pays bénéficiaires¹⁰, parmi lesquels le Rwanda en 2006 et la République démocratique du Congo et le Sénégal en 2007.

Mais la portée de la FTI reste limitée du fait que les bailleurs de fonds internationaux rechignent à mettre la main au portefeuille dans les proportions nécessaires. Les ressources de la FTI proviennent principalement de deux fonds fiduciaires appelés « fonds catalytique » (FC) et « fonds de développement des programmes d'éducation » (FDPE) :

→ « Le fonds catalytique », créé en 2003 et opérationnel depuis 2004, constitue une source de financement transitoire (pendant une période de deux à trois ans) pour permettre aux pays ayant un nombre réduit de bailleurs de fonds de combler leur déficit de financement. Selon le secrétariat de la FTI, ce fonds aurait constitué 80% de l'augmentation de l'aide au développement enregistrée en 2004 par les pays ayant présenté un plan d'action dans le secteur de l'éducation. Ce fonds dispose d'un montant total d'environ 425 millions de dollars pour la période 2003-2007 (la Belgique y participe à hauteur de 6 millions de dollars).

→ « Le fonds de développement des programmes d'éducation », constitué en 2004 pour qu'un plus grand nombre de pays puisse avoir accès à la FTI, vise particulièrement les pays qui n'ont pas encore de programmes d'éducation et dont les capacités de planification sont faibles. Selon le secrétariat de la FTI, les engagements au titre de ce fonds s'élèvent à environ 30 millions de dollars pour la période 2005-2007 et disposent d'un appui additionnel de la Norvège de 10 millions de dollars réservés exclusivement aux pays africains.

À travers ces deux fonds, la FTI dispose d'un budget total de 465 millions de dollars jusqu'en 2007, alors que 350 millions ont déjà été engagés en 2005. Ce budget s'avère donc insuffisant : selon le secrétariat de la FTI lui-même, il aurait fallu au moins 600 millions de dollars en 2005 pour répondre aux besoins les plus urgents des douze premiers pays bénéficiaires de la FTI, ce qui se traduit par un déficit de 250 millions de dollars rien que pour 2005. Cette situation n'est pas nouvelle, puisque selon l'UNESCO, dès avril 2004, le fonds de la FTI était en déficit de 204,5 millions de dollars par rapport aux besoins les plus

urgents des dix premiers pays élus¹¹. Les coûts estimés pour répondre aux besoins des vingt premiers pays bénéficiaires de la FTI entre 2006 et 2008 s'élèvent à 4,7 milliards par an, alors que la totalité de l'aide destinée à l'éducation dans l'ensemble des pays à faible revenu plafonnait à 3,6 milliards en 2003¹².

L'UNESCO déplore par ailleurs que l'admission à la FTI est conditionnée à des critères spécifiques, car cela risque d'exclure des pays où le défi de l'EPT est pourtant le plus grand. En outre, plutôt que de mettre uniquement l'accent sur la scolarisation primaire universelle, le défi consiste selon l'UNESCO à se concentrer sur des programmes insérant l'éducation primaire dans un cadre plus vaste de réformes visant l'éducation aux différents cycles et la réduction de la pauvreté.

La part de l'éducation dans l'aide au développement

Selon la Banque mondiale, pour atteindre en 2010 le montant d'aide au développement nécessaire pour financer le secteur de l'éducation dans les pays à faible revenu, il faudrait qu'elle augmente de 18,3 % par an, dont 75% à destination de l'Afrique¹³. Si on prend en compte les besoins de la totalité des pays en développement, ce sont 10 milliards de dollars par an qui sont selon la Banque mondiale nécessaires.

Entre 2000 et 2003, la proportion de l'aide destinée à l'éducation n'a que légèrement augmenté, passant de 9 à 9,8%, et la part destinée à l'éducation primaire a diminué, passant de 3,8 à 3,7%. Mais si on se focalise sur les pays à faibles revenus, on constate que l'aide destinée à l'éducation a presque doublé, passant de 1,9 à 3,6 milliards de dollars, tout comme la part destinée au primaire, qui est passée de 0,9 à 1,9 milliards.

11/. UNESCO, *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial sur le suivi de l'EPT*, 2005, p. 41.

12/. The FTI secretariat, *Progress report prepared for the EFA-FTI partnership meeting*, December 2005, p. 13.

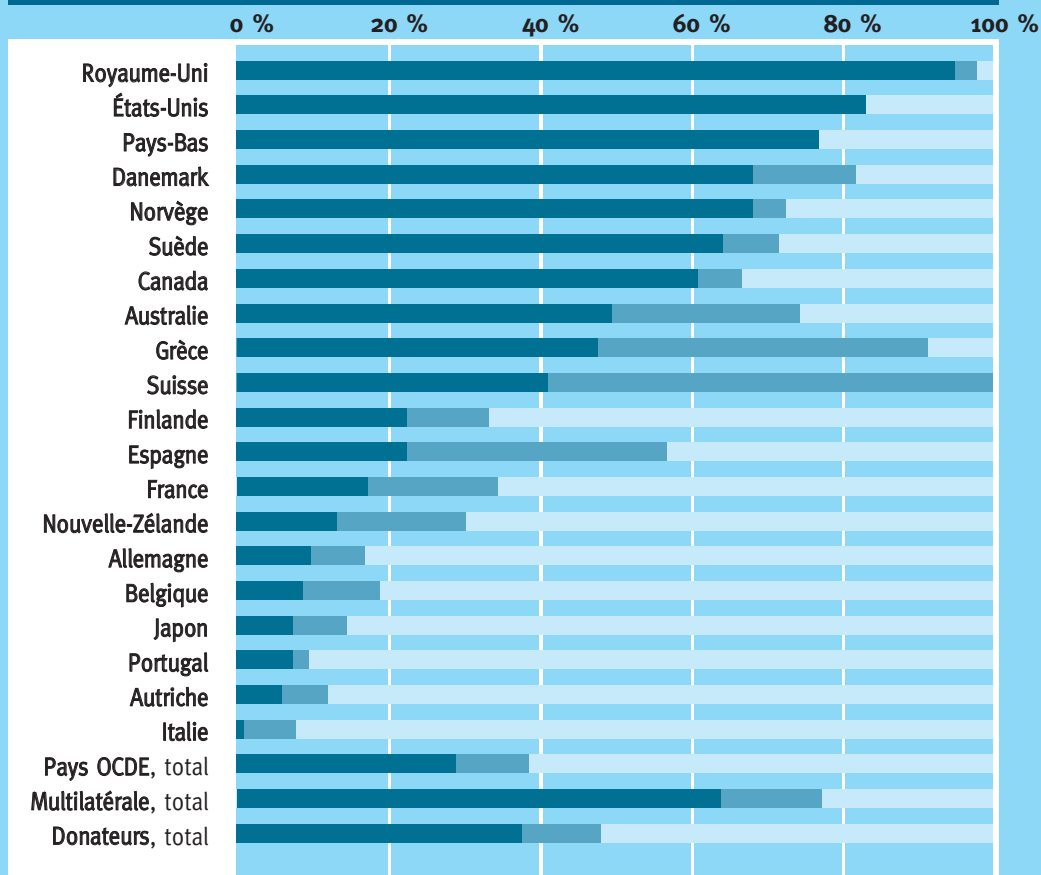
13/. The FTI secretariat, *Progress report prepared for the EFA-FTI partnership meeting*, December 2005, p. 3.

Aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation par rapport à l'APD totale				
	APD milliards USD		Part de l'APD totale en pourcentage	
	2000	2003	2000	2003
Total APD →	50,1	64,3	100	100
Total APD aux pays à faible revenu →	24,4	33,9	48,7	52,7
Total APD à l'éducation →	4,5	6,3	9	9,8
Part de l'APD à l'éducation de base →	1,9	2,4	3,8	3,7
Total APD à l'éducation aux pays à faible revenu →	1,9	3,6	3,8	5,6
Total APD à l'éducation de base aux pays à faible revenu →	0,9	1,9	1,8	3

Source : Secrétariat du FTI, 2005

Les politiques d'aides des bailleurs de fonds en la matière sont très diverses. Les bailleurs de fonds multilatéraux affectent près des deux tiers de leur aide au cycle primaire, tandis que l'ensemble des bailleurs bilatéraux n'en affectent en moyenne que moins du tiers, plus de 40% allant au cycle supérieur. Mais les différences entre pays donateurs sont très marquées. D'une part, la Grande Bretagne, les États-Unis, les Pays-Bas et les pays scandinaves affectent au primaire plus des deux tiers de leur aide destinée à l'éducation. D'autre part, l'Allemagne, la France, la Belgique, l'Autriche et les pays d'Europe du Sud (Portugal, Espagne, Italie) affectent au primaire moins du quart de leur aide destinée à l'éducation.

Ventilation de l'aide destinée à l'éducation par cycles scolaires



● Primaire – ● Secondaire – ● Supérieur

Source : Secrétariat de la FTI, 2005

La situation de l'éducation en Afrique par rapport au reste du monde

Le cycle primaire et le taux d'achèvement

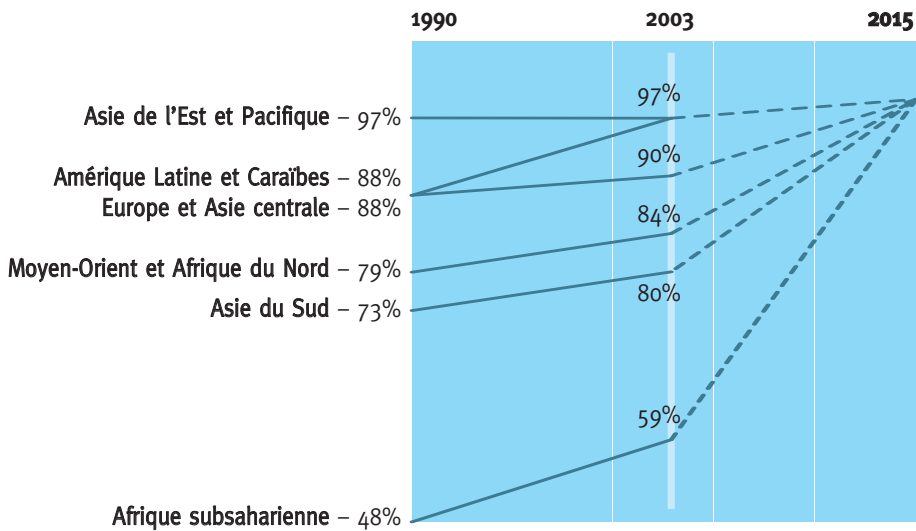
L'accès à l'enseignement secondaire dépend en grande partie de l'achèvement du cycle primaire. Par ailleurs, il existe une relation d'influence positive de la scolarisation primaire complète sur l'atteinte d'une alphabétisation opérationnelle et durable. C'est pourquoi le taux d'achèvement est repris tant par les objectifs de l'EPT que par les Objectifs du millénaire. Or, la situation de l'Afrique à ce niveau est loin d'être satisfaisante. Malgré des disparités importantes entre pays, le continent affiche les taux d'accès à la dernière année du primaire parmi les plus bas de la planète. Ainsi, sur quarante-quatre pays africains étudiés par l'UNESCO, seuls huit affichent un taux d'achèvement d'au moins 90% (l'Afrique du Sud, l'Algérie, le Botswana, le Cap Vert, l'Égypte, Ile Maurice, les Seychelles et la Tunisie), alors que dix-neuf pays atteignent à peine 50%, ce qui signifie qu'un enfant sur deux dans ces pays abandonne l'école avant de finir le cycle primaire¹⁴. En moyenne pour l'Afrique subsaharienne, quatre élèves du primaire sur dix n'achèvent pas le cycle du primaire.

Mais l'achèvement du cycle primaire n'implique pas obligatoirement le passage au secondaire, car si dans certains pays ce passage est automatique, dans d'autres il faut passer des examens et des évaluations qui varient d'un pays à l'autre. À ce sujet, le taux de diplômés permet d'estimer la proportion d'enfants ayant atteint la dernière année du primaire et qui la terminent avec succès. Dans certains pays, comme le Maroc, plus de 80% des élèves de dernière année primaire obtiennent leur diplôme. Mais dans d'autres pays, le passage au secondaire est très faible, comme c'est notamment le cas au Rwanda, où près de 40% des enfants ayant atteint la dernière année du primaire ne sont finalement pas diplômés¹⁵. Alors que dans quasi toutes les régions du monde, presque tous les enfants ayant achevé le cycle du primaire poursuivent leurs études au premier cycle du secondaire, seule l'Afrique fait exception : dans un pays sur quatre, la moi-

14/. UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*, 2005, p. 20.

15/. *Op. cit.*, pp. 21-22.

OMD 2 : Évolution de l'indicateur du taux d'achèvement du primaire par régions en développement et écart à combler pour atteindre l'OMD 2 en 2015



Source : Banque mondiale, 2005

tié des enfants qui fréquentent la dernière année du primaire n'ont finalement pas accès au secondaire l'année suivante¹⁶.

16/. *Op. cit.*, p. 22.

Le cycle secondaire

Selon les Nations unies, le taux de scolarisation secondaire reflète le niveau de richesse d'un pays, car on retrouve une corrélation importante entre ces deux paramètres. Les quelques progrès accomplis dans le monde depuis les années 1990 en matière de scolarisation secondaire sont surtout le reflet de l'amélioration du taux brut dans quelques régions en développement, notamment en Amérique latine (95%), en Asie de l'Est (69,5%) et en Afrique du Nord (83,5%).

Mais l'Afrique subsaharienne reste à la traîne par rapport au reste du monde en développement, avec un taux brut de scolarisation secondaire de 37% en moyenne¹⁷. Des différences importantes persistent entre pays et si le taux moyen est inférieur à 40% dans la moitié des pays africains, certains pays comme le Burkina Faso ou le Rwanda n'atteignent qu'un faible taux allant de 10 à 20%, soit un cinquième de la moyenne mondiale.

17/. *Op. cit.*, p. 9.

En outre, plus on avance dans le secondaire, plus le taux de scolarisation diminue : en moyenne en Afrique, le taux brut de scolarisation est de 45% dans le premier cycle du secondaire contre 29% dans le second cycle, même si les différences sont ici aussi fort marquées entre les pays¹⁸.

18/. *Op. cit.*, p. 9.

Les taux de variation

Le fait que l'Afrique subsaharienne soit à la traîne par rapport au reste du monde ne l'empêche pas de progresser, même si c'est lentement et avec de préoccupantes exceptions. L'Afrique affiche un taux de variation annuelle très élevé par rapport aux autres régions du monde, car compte tenu du bas niveau de départ, tout progrès constitue proportionnellement une avancée plus importante.

Au niveau primaire, l'Afrique a augmenté le nombre d'effectifs scolarisés de 4,47% entre 1990 et 1995, de 5,21% entre 1995 et 1998 et de 5,3% entre 1998 et 2002¹⁹. Il s'agit des taux de variation parmi les plus élevés au monde, l'Amérique latine étant le seul continent ayant progressé plus fortement durant les deux premières périodes (1990-1998). Au niveau secondaire, l'Afrique est à la tête des progressions du nombre d'effectifs, avec une augmentation de 3,21% entre 1990 et 1995, de 2,64% entre 1995 et 1998 et de 4,73% entre 1998 et 2002, alors que l'Amérique du Sud et l'Asie de l'Est ont enregistré une légère régression entre 1995 et 2002.

En termes absolus, les effectifs scolarisés en Afrique ont depuis 1990 augmenté de 42 millions en primaire et de 18 millions en secondaire, la croissance étant beaucoup plus rapide pendant les dernières années²⁰.

19/. *Op. cit.*, p.14.

20/. *Op. cit.*, pp. 14-15.

Les disparités de genre

Plus de la moitié des enfants du monde (56%) vivent dans des pays où il existe des disparités de genre au niveau de la scolarisation primaire et secondaire²¹. Si des progrès ont été accomplis dans le primaire, ce n'est pas le cas au secondaire, où les disparités entre filles et garçons restent encore globalement fort marquées et s'aggravent durant la suite du cheminement scolaire. Ainsi, les disparités s'accroissent dans le second cycle du secon-

21/. *Op. cit.*, p 26.

daire, où seulement 13% des enfants du groupe d'âge concerné vivent dans un pays où il existe une parité des sexes à ce niveau scolaire²². Il est vrai que dans certains pays, la scolarisation des filles en secondaire est plus importante que celle des garçons. Toujours est-il que les disparités défavorisant les filles sont largement plus courantes, notamment en Afrique. Sur 53 pays ayant un indice de parité des sexes inférieur à 0,97, plus de la moitié (31) se trouve en Afrique, dix-sept en Asie et cinq dans le reste du monde. Ainsi au Maroc, même si les filles qui terminent l'enseignement primaire ont plus de chances que les garçons de passer en secondaire (car elles affichent, en général, de meilleures performances), leur taux d'inscription reste largement inférieur à celui des garçons du fait que ces derniers sont nettement favorisés au niveau primaire par rapport aux filles²³.

22/. *Op. cit.*, p.26.

23/. *Op. cit.*, p.27.

Les disparités sociales

On constate en Afrique que l'accès et le maintien dans le système scolaire restent le fait essentiel des familles les moins pauvres. Ces disparités d'accès à l'éducation selon les niveaux de revenus concordent avec les divergences observées entre les milieux de résidence : urbains ou ruraux. La discrimination liée à la localisation géographique ou au quintile de richesse est ainsi quasi trois fois plus marquée que celle liée au genre. Mais les disparités sociales exacerbent elles-mêmes les discriminations de genre, tant les contraintes économiques qui poussent les parents à ne pas (ou plus) scolariser leurs enfants touchent en particulier les filles. Au-delà du droit à recevoir une éducation, la qualité même de cette éducation n'est pas garantie par les conditions matérielles de l'enseignement qui restent de façon générale très insuffisantes en Afrique. L'investissement des États africains dans l'éducation fluctue selon les pays de 5 à 30% de leurs budgets totaux. Le salaire moyen des enseignants africains se situe à 4,1 unités du PIB/habitant, avec de fortes disparités selon les pays. On notera toutefois, dans le souci de relativiser l'impact de ce facteur sur la capacité à fournir une offre éducative suffisante, que les pays ayant atteint la scolarisation primaire universelle en 2003 avaient une moyenne de 3,5 unités²⁴. Quant au ratio « élèves par maître », il est en moyenne de 40, avec des variations selon les pays (de 30 à 70).

24/. Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA), *Éducation Pour Tous en Afrique, Repères pour l'action*, 2005, p.124.

Disparités sociales dans l'enseignement primaire pour 21 pays* africains en 2000

Indicateurs		Taux brut de scolarisation (%)	Taux d'accès (%)	Taux d'achèvement (%)
Moyenne des 21 pays		78,2	71,9	41,7
Genre	Garçons	84,5	76,9	47,2
	Filles	72,1	66,8	36,2
Localisation géographique	Urbain	103,5	88,4	61
	Rural	70,1	65,4	28
Quintile de revenus	Q5 (20% les + riches)	106,7	89,9	68,6
	Q1 (20% les + pauvres)	62,1	53,3	23,4

Source : A. Mingat, Banque mondiale, 2003, in UNESCO, BREDA, 2005, p.68.

*/. Les 21 pays sont l'Angola, le Bénin, le Burundi, le Cameroun, la République Centrafricaine, le Tchad, la Côte d'Ivoire, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Malawi, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, l'Ouganda, le Rwanda, la Sierra Leone, le Togo et la Zambie.

25/. PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2005, p.255.

26/. *Op. cit.*, p.261.

En ce qui concerne l'influence transversale des conditions sanitaires, le constat reste globalement négatif. En Afrique subsaharienne, entre 1990 et 2002, la proportion de personnes qui disposaient d'installations sanitaires de qualité n'est passée que de 32 à 36%, et celle des populations ayant un accès facilité à une source d'eau potable de 48 à 58%²⁵. À cela s'ajoutent les effets de l'épidémie du VIH/Sida sur l'enseignement : avec une prévalence de 7,3% en moyenne en 2003²⁶, les impacts négatifs sur la société posent, entre autres questions, celle de la prise en charge et de la scolarisation des orphelins (estimés à plus de 15 millions en 2003 par l'ONUSIDA).

La question du redoublement et la qualité de l'éducation

L'observation de la différence des taux d'achèvement entre pays anglophones et francophones (respectivement 70,3% et 51,3% en 2002), mise en regard avec les taux de redoublement (taux de 8,5% dans les pays anglophones et de 18% dans les pays francophones), a incité plusieurs pays africains à prendre des mesures envers le redoublement, de plus en plus considéré comme un frein à la scolarisation universelle.

Pour les partisans du redoublement, l'objectif principal de l'outil est l'amélioration de l'appropriation qualitative par l'élève. Mais selon le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN²⁸ (PASEC), alors que 80% des enseignants considèrent le redoublement comme une mesure pédagogiquement efficace, il n'apporterait en définitive que très peu d'effets positifs sur les performances de l'élève, avec en contrepartie un impact négatif sur le coût, la progression dans les cycles et l'abandon.

Le PASEC démontre en effet que la subjectivité de l'enseignant intervient au travers d'un certain nivellement dans l'évaluation des capacités de ses élèves. Il aurait dès lors tendance à faire redoubler une proportion assez importante d'enfants pouvant par ailleurs réussir des tests d'évaluation plus larges. Ainsi, une étude a mis en évidence qu'environ un tiers des redoublants avaient néanmoins réussi des tests généraux leur attribuant un niveau moyen à fort : 25% au Burkina Faso, 30% en Côte-d'Ivoire et 32% au Sénégal²⁹. Cela s'explique par le fait que le rang de l'élève dans sa classe, indépendamment de son niveau absolu, est un élément déterminant dans la décision du redoublement.

Par ailleurs, les tests démontrent que s'il apparaît qu'un élève redoublant obtient un meilleur niveau que l'année précédente, on remarque en fait qu'il progresse moins vite que ses camarades. Il en résulte que son avantage initial s'estompe en cours d'année pour l'amener à un niveau relativement identique à celui des autres élèves. C'est donc le fait que l'élève qui a redoublé termine son année à un niveau moyen, alors qu'il était dans les derniers l'année précédente, qui renforce les enseignants dans leur conviction que le redoublement est efficace. Or, à niveau équivalent, le PASEC observe que l'élève qui a redoublé ne progresse pas plus vite, au contraire, que l'élève qui est passé en classe supérieure³⁰.

Le redoublement présente en outre des coûts directs (dépenses supplémentaires de scolarité) et indirects (manque à gagner pour la famille dont l'enfant est plus longtemps « réquisitionné » par l'école). Il a également une incidence sur l'abandon scolaire, avec tout ce que cela peut comporter comme influence psychologique sur la perception de la scolarité de l'enfant, par celui-ci ou ses parents. En effet, l'échec peut donner comme signal aux parents que leur enfant a de réelles difficultés à s'adapter au système scolaire et peser dans la décision de maintenir l'effort de scolarisation ou pas.

Cette réalité a poussé plusieurs gouvernements d'Afrique fran-

28/. Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

29/. PASEC, *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?*, CONFEMEN, 2005, pp. 39-51.

30/. PASEC, *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*, mars 2004.

cophone à mener des politiques de réduction du taux de redoublement, afin de doper le taux d'achèvement et d'alphabetisation à moindre coût. Reste que selon la CONFEMEN, 18% de la variance du taux d'achèvement s'explique par le redoublement. Cela signifie qu'en réalité, en affrontant le problème du redoublement de façon isolée, on ne pourrait pas influencer de plus de 18% le taux d'achèvement du cycle primaire. Il serait par ailleurs intéressant de coupler l'observation des résultats avec une observation systématique des conditions d'enseignement et des aptitudes de l'enfant à s'y adapter. Dans le cas du Niger par exemple, le taux de redoublement a baissé de 17% à 5% entre 1993 et 2004, pour un taux brut de scolarisation passant de 30 à 61% et un taux d'achèvement ayant doublé de 20 à 40%³¹. Dans le même temps, l'État a investi dans un recrutement qualitatif des enseignants. Dès lors, il s'agit de savoir lequel de ces éléments a influencé de façon prépondérante les résultats de scolarisation.

31/. PASEC, *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?*, CONFEMEN, 2005, p.25.

De manière générale, la qualité de l'enseignement est déficitaire en Afrique. Au-delà de l'inefficacité pédagogique du redoublement se pose donc la question autrement plus vaste des conditions de l'enseignement, souvent caractérisées par la surcharge des effectifs, le déficit de formation des enseignants, le manque de matériel pédagogique qui empêchent un suivi efficace de chaque élève et mènent au « décrochage » de certains, et pas nécessairement des plus faibles. La diminution du taux de redoublement ne réglerait pas les graves problèmes de qualité des systèmes éducatifs africains. Au contraire, le redoublement masque les problèmes de qualité sans les résoudre ; diminuer son taux les rendra dès lors d'autant plus criants. Bien que le redoublement influence négativement les capacités d'apprentissage, ces dernières déterminent encore davantage l'évolution de l'enfant dans son parcours scolaire.

Si les gouvernements africains, face au dilemme quantité/qualité posé par les contraintes budgétaires, se limitent à réduire par décret le taux de redoublement à 10% sans simultanément appliquer les mesures qualitatives adéquates, les problèmes s'enracineront. Cela pèsera inmanquablement, parallèlement aux conséquences de l'augmentation des taux de scolarisation primaire, sur l'accès et la qualité de l'enseignement secondaire. Cela implique d'aborder des enjeux plus vastes, comme les conditions d'enseignement, le système d'évaluation des acquis ou la survie des enfants dans le système scolaire en rapport avec les réalités socio-économiques familiales.

Les cinq pays ciblés par l'étude

Le profil des cinq pays

Cette étude porte sur cinq pays africains ciblés par le Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale (CWBCI) : la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Burkina Faso et le Maroc. Elle a pour objectif de dresser un diagnostic de la situation de l'éducation dans ces cinq pays, en replaçant les systèmes éducatifs dans leur contexte historique et leur environnement social. Ainsi, l'impact systémique des questions relatives aux discriminations de genre, à l'accès aux soins de santé et à la condition des enfants a systématiquement été pris en compte.

Bien que tous africains, ces pays présentent évidemment des profils différents. Les deux pays d'Afrique centrale (République démocratique du Congo et Rwanda) et les deux pays d'Afrique de l'Ouest (Sénégal et Burkina Faso) font partie des vingt pays les plus pauvres du monde selon l'indice de développement humain (IDH) du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD).

La République démocratique du Congo, qui fait partie des dix pays les plus pauvres du monde, sort d'une période de transition de trois ans ayant fait suite à une dictature de trente-deux ans et à deux guerres qui ont provoqué la mort de près de quatre millions de personnes. L'IDH du Congo a diminué depuis 1990, les caisses de l'État sont quasi vides et aucun véritable plan n'a jusqu'ici été défini pour l'éducation.

Le Rwanda, dont l'histoire récente a été marquée par le génocide de 1994, est en totale reconstruction depuis plusieurs années et le nouveau pouvoir rwandais a fait de l'éducation une priorité, poursuivant fidèlement les objectifs internationaux. Le pays a enregistré de sérieux progrès dans la scolarisation primaire, mais de graves problèmes subsistent dans ce pays caractérisé par une forte densité de population rurale et un nombre record d'enfants orphelins.

Le Burkina Faso, antépénultième au classement mondial de la pauvreté, n'a pas connu d'alternance politique depuis 1987. Un plan a été mis en œuvre par le gouvernement pour développer

l'éducation primaire, mais malgré les légers progrès enregistrés ces dernières années, les taux de scolarisation et d'achèvement restent très faibles dès le primaire et le taux d'analphabétisme est dramatiquement élevé.

Le Sénégal, qui a connu l'alternance politique en 2000, fait partie des huit pays pilotes sélectionnés dans le cadre du Projet du millénaire. Le gouvernement a entamé dès la fin des années 1990 une politique de développement de l'offre éducative en primaire. Cette politique a permis des progrès en terme de scolarisation primaire, mais la qualité de l'enseignement reste sérieusement déficiente.

Quant au Maroc, pays d'Afrique du Nord et du Maghreb, si son niveau économique et social ne peut être comparé à celui des pays d'Afrique subsaharienne, il ne peut non plus l'être avec celui de ses voisins algériens et tunisiens. Juste au-dessus des cinquante pays les plus pauvres du monde, le Maroc, dont le nouveau régime s'ouvre progressivement suite aux deux décennies de règne d'Hassan II, a fait de l'éducation une priorité. Mais nombre de problèmes qui caractérisent son système éducatif sont, toutes proportions gardées, de nature similaire à ceux constatés dans les pays d'Afrique subsaharienne : problèmes d'accès en zones rurales, discrimination de genre, inégalités sociales, taux d'analphabétisme élevé, etc.

Source : PNUD, 2005

Indicateurs de développement humain des cinq pays ciblés

	Valeur IDH		Espérance de vie à la naissance	Taux alphabétisation des 15 ans et +	Taux brut de scolarisation tous cycles confondus	Indice du niveau d'instruction	Position mondiale par IDH
	1990	2003					
Burkina	0,305	0,317	47,5 ans	12,8%	24%	0,16	175/177
Sénégal	0,403	0,458	55,7 ans	39,3%	40%	0,39	157/177
RDC	0,422	0,385	43,1 ans	65,3%	28%	0,53	167/177
Rwanda	0,340	0,450	43,9 ans	64%	55%	0,61	159/177
Maroc	0,548	0,631	69,7 ans	50,7%	58%	0,53	124/177

Les cinq pays dans le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement

En ce qui concerne les deux objectifs relatifs à l'éducation (OMD 2 et 3), les résultats enregistrés diffèrent d'un pays à l'autre et selon les indicateurs.

La République démocratique du Congo a enregistré une baisse dans la plupart des indicateurs et n'atteindra à ce rythme jamais les objectifs. Près d'un enfant sur deux n'a toujours pas accès à l'école primaire à l'âge légal, le taux d'alphabétisation stagne autour des deux tiers et les disparités entre les sexes demeurent, sauf en primaire à Kinshasa. Par ailleurs, seulement trois élèves sur dix achèvent le cycle complet du primaire.

Le Rwanda a enregistré des progrès importants et atteindra à ce rythme la scolarisation primaire universelle en 2015 pour les deux sexes. Mais cette performance doit être nuancée par le faible taux d'achèvement : plus d'un élève sur deux n'achève pas le cycle du primaire et le taux d'alphabétisation ne progresse que très lentement. En outre, le secondaire est très peu fréquenté et plus on avance dans les cycles, plus les disparités de genre se creusent.

Le Sénégal a également enregistré des résultats quantitatifs positifs, bien que plus lents et moins prononcés. Si le rythme de ces dix dernières années est maintenu, il n'est pas exclu que le Sénégal atteigne la scolarisation primaire universelle aux alentours de 2015. Mais de sérieux problèmes subsistent, notamment le taux d'achèvement : quatre élèves sur dix n'achèvent toujours pas le cycle complet du primaire, avec pour conséquence que le taux d'alphabétisation reste très faible. Les disparités entre les sexes ont diminué dans le primaire, mais de manière insuffisante, et la scolarisation secondaire reste très faible.

Le Burkina Faso n'a que légèrement augmenté son taux de scolarisation primaire et enregistre des résultats négatifs pour la plupart des indicateurs. Le taux d'analphabétisme est dramatiquement élevé, concernant huit personnes sur dix. Le taux d'achèvement est très faible : près de sept élèves sur dix n'achèvent pas le cycle complet du primaire. Les disparités d'accès entre les sexes sont sensiblement marquées et le cycle secondaire n'est réservé qu'à une minorité.

Enfin, le Maroc a enregistré des progrès significatifs en matière de scolarisation primaire et est susceptible à ce rythme d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle à l'horizon

OMD 2 : Taux d'alphabétisation, de scolarisation et d'achèvement

	Taux d'alphabétisation des 15-24 ans		TNS primaire		Enfants atteignant la cinquième primaire	
	1990	2003	1990/1	2002/3	1990/1	2001/2
Burkina Faso	-	19,4%	26%	36%	70%	66%
Sénégal	40,1%	49,1%	47%	58%	85%	80%
RDC	68,9%	68,7%	54%	51%	55%	33%*
Rwanda	72,7%	76,5%	67%	87%	60%	47%
Maroc	55,3%	69,5%	57%	90%	75%	81%

Source : PNUD, 2005 et Banque mondiale, 2005

*/. Chiffre pour 2000-2001

OMD 3 : Écarts entre les sexes

	TBS au primaire		Taux d'accès en dernière année du primaire		TBS au secondaire	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Burkina Faso	46,2%	57,8%	25%	33%	9,2%	13,8%
Sénégal	80,6%	84,4%	43%	53%	15,8%	22,8%
RDC	56%	72%	-	-	17%	29%
Rwanda	137%	136%	44%	47%	14,5%	17,9%
Maroc	104%	115%	65%	73%	40,8%	49,1%

Source : Ministères de l'éducation des pays ciblés/UNESCO, 2005/Banque mondiale, 2005/Unicef, 2006

Nota bene :

Contrairement au taux net de scolarisation (TNS), le taux brut (TBS) prend en compte les élèves qui ne font pas partie du groupe d'âge officiel et peut donc excéder 100% lorsque le taux net est élevé et que des élèves plus âgés que l'année de référence s'agrègent au taux net.

2015. Des progrès ont également été enregistrés, mais dans une moindre mesure, en matière de taux d'achèvement, d'alphabétisation et d'égalités des sexes, surtout en milieu urbain. Dans les zones rurales, de sérieux obstacles subsistent, aussi bien pour la scolarisation que pour les disparités de genre.