

futuribles

INTERNATIONAL

7 février 2020

ÉDUCATION EN AFRIQUE DE L'OUEST

TENDANCES D'ÉVOLUTION À L'HORIZON 2030-2040

*Sous la direction de Thierry Hommel**

**Directeur de Thierry Hommel Conseil et du Forum prospectif de l'Afrique de l'Ouest (Futuribles International), enseignant à l'École nationale des ponts et chaussées.*



futuribles
INTERNATIONAL

Centre de réflexion prospective
47, rue de Babylone, 75007 Paris, France
Tél. + 33 (0)1 53 63 37 70 • Fax + 33 (0)1 42 22 65 54
ahouguenague@futuribles.com • www.futuribles.com

Sommaire

Évolution des taux d'accès et de présence dans le primaire et le secondaire	5	Besoins et intervention du secteur privé	29
Analphabetisme et exclusion du système scolaire dans la CEDEAO	5	Adéquation entre offre de formation et attentes du marché du travail : le point de vue de Koffi Segniagbeto et de Naceur Chraïti	30
Un accès à l'école primaire en progrès, des performances globales insuffisantes	9	<i>Tendance lourde</i>	30
Des écarts d'accès marqués selon le lieu de domicile et le niveau de revenu	10	<i>Émergences</i>	30
Évolution de l'accès à l'éducation de base à l'horizon 2030-2040 : le point de vue de Rohen d'Aiglepierre	11	<i>Incertitudes majeures</i>	30
<i>Tendances lourdes</i>	11	Financement de l'éducation	31
<i>Émergence</i>	11	L'éducation pèse lourdement sur les dépenses publiques	31
<i>Incertitudes majeures</i>	11	Dépenses des ménages pour l'éducation	33
Systèmes scolaires et formes d'apprentissage	13	L'aide au développement pour l'éducation stagne	35
Organisation de l'éducation formelle	13	Financements innovants au service des systèmes d'apprentissage	36
Qualité de l'éducation formelle	15	Tendances 2030-2040 en matière de financement : le point de vue de Serge Péano	37
Langues d'enseignement dans l'éducation formelle	18	<i>Tendances lourdes</i>	37
Acteurs de l'éducation formelle	19	<i>Émergences</i>	38
L'éducation non formelle	20	<i>Incertitudes majeures</i>	38
Situation de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur	23	Innovation et acquisition des connaissances	39
Évolution 2030-2040 du système scolaire et des formes d'apprentissage : le point de vue d'Anton de Grauwe	25	Innovation organisationnelle	39
<i>Tendances lourdes</i>	25	Innovation technique : l'apport des TIC, des impacts en question	40
<i>Émergences</i>	26	TIC et éducation, tendances 2030-2040 : le point de vue de Youssef Arrif	42
<i>Incertitudes majeures</i>	26	<i>Tendances lourdes</i>	42
Adéquation des formations au marché du travail	27	<i>Émergences</i>	42
Des formations supérieures inadaptées	27	<i>Incertitudes majeures</i>	42
Une formation professionnelle à réformer, des initiatives à pérenniser	28	Conclusion	43

Promulgués en 2015, les Objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies constituent le socle de la stratégie déployée par la communauté internationale pour réduire les disparités d'accès aux biens publics mondiaux et les inégalités de développement¹. Cette double ambition concerne particulièrement la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) dans laquelle des problèmes budgétaires, organisationnels et institutionnels continuent d'entraver le développement socio-économique des États membres. Les indicateurs statistiques reflètent ce « mal-développement » : les indices de développement humain (IDH) des États ouest-africains sont, au mieux médiocres dans le cas

1. Sur les biens publics mondiaux, voir KAUL Inge, GRUNBERG Isabelle et STERN Marc, *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, New York : Oxford University Press, 1999.

du Cap-Vert, et indignes dans celui du Mali ou du Niger ². Sachant que l'IDH dépend fortement de la qualité de l'instruction, des dégradations seraient à anticiper : dans le contexte démographique ouest-africain ³, les systèmes éducatifs sont confrontés à une augmentation constante de la demande éducative. Aussi, sans une importante hausse des montants affectés à l'éducation, le niveau de dépense par élève, trop faible aujourd'hui, est susceptible d'encore diminuer.

Ces perspectives expliquent le scepticisme d'une large majorité d'experts sur l'atteinte, en 2030, des cibles affichées par l'ODD numéro 4 (ODD 4) dédié à l'éducation, à savoir l'accès à un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit pour l'ensemble des filles et des garçons (voir encadré ci-dessous). Plus optimiste, une minorité envisage pour sa part les innovations numériques et l'intervention du secteur privé dans le champ de l'éducation comme des catalyseurs d'innovations favorables à l'atteinte de l'ODD 4. Cherchant à anticiper les évolutions possibles des systèmes éducatifs dans les 15 États membres de la CEDEAO, ce diagnostic prospectif s'intéresse :

- aux potentielles dynamiques d'évolution des taux d'accès à l'éducation de base ;
- à l'évolution des systèmes éducatifs et des systèmes d'acquisition des connaissances ;
- à l'adaptation des cursus aux besoins exprimés sur le marché du travail ;
- aux évolutions possibles en matière de financement (mécanismes et acteurs) ;
- enfin, au rôle potentiel des innovations techniques et institutionnelles dans les transformations en cours et à venir.

ODD 4 : UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

L'ODD 4 vise à :

- faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ;
- faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance, et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ;
- faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès, dans des conditions d'égalité, à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable ;
- augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ;
- éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autoch-

2. Indice utilisé par les Nations unies pour mesurer le niveau de développement des pays. L'IDH intègre des données qualitatives et quantitatives comme l'espérance de vie à la naissance, le niveau d'instruction mesuré par la durée moyenne de scolarisation et le taux d'alphabétisation, et le produit intérieur brut (PIB) par habitant, calculé en parité de pouvoir d'achat (PPA) ; l'IDH est un nombre compris entre 0 et 1. Plus il approche 1, plus le niveau de développement du pays est élevé. Dans la CEDEAO, en 2017, le pays le mieux classé est le Cap-Vert, 163^e sur 228 avec un score de 0,654. Avec un score de 0,354, le Niger, 228^e, était bon dernier. La moyenne mondiale est de 0,728, score supérieur à celui des pays de la CEDEAO qui correspondent aux résultats des pays positionnés autour de la 130^e position. La France occupe la 36^e position avec un score de 0,901.

3. Voir par exemple PARANT Alain et HOMMEL Thierry, « La fenêtre démographique en Afrique, une ouverture différée ? », *Analyse prospective*, n° 220, 26 février 2019, Futuribles International. URL : <https://www.futuribles.com/fr/document/la-fenetre-demographique-en-afrique-de-louest-une-/>. Consulté le 3 janvier 2020.

tones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ;

— veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ;

— faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ;

— faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes, ou adapter les établissements existants à cette fin, et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ;

— augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement avant 2020 ;

— et accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement. ■

Source : extrait du site Internet des Nations unies consacré à l'ODD 4. URL : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>. Consulté le 3 janvier 2020.

L'analyse des tendances rétrospectives et de la situation actuelle a été réalisée à partir de la documentation existante. Pour les cinq champs de questionnement susmentionnés, la formulation des hypothèses prospectives a nécessité un processus d'échange avec des experts reconnus du domaine. L'auteur remercie donc chaleureusement Rohen d'Aiglepierre, Anton de Grauwe, Serge Péano, Youssef Arrif, Naceur Chraïti et Koffi Segniagbeto pour le temps qu'ils ont bien voulu lui consacrer lors de la rédaction de cette note. Les entretiens initiaux ⁴ — *de visu* ou téléphoniques — et les interactions répétées au cours du processus d'écriture ont permis la formulation des évolutions possibles consignées dans ce document. Pour chaque sujet, la présentation des dynamiques d'évolution passées précède la partie prospective organisée en tendance lourde, émergences, incertitudes majeures et hypothèses prospectives (cf. le glossaire prospectif ci-dessous).

GLOSSAIRE PROSPECTIF

- **Tendance lourde** : évolution aux conséquences importantes pour le sujet traité et dont la probabilité de prolongation à l'horizon de la réflexion est très élevée.
- **Émergence** : phénomène qui peut entraîner une inflexion de la tendance lourde, ou la naissance d'une nouvelle tendance. On parle également de « fait porteur d'avenir » ou de « germe de changement ». Une émergence peut être annoncée par un « signal faible ».
- **Incertitude majeure** : question importante pour l'avenir, sur laquelle il est difficile d'apporter des réponses au regard des connaissances actuelles, mais pour laquelle il est possible d'explorer différents futurs possibles.
- **Hypothèse prospective** : évolution possible de la situation actuelle à un horizon donné. ■

4. Premier entretien avec Rohen d'Aiglepierre le 25 juin 2019 ; avec Anton de Grauwe, le 15 octobre 2019 ; avec Serge Péano, le 9 septembre 2019 ; avec Koffi Segniagbeto et Naceur Chaffi, le 18 octobre 2019 ; avec Youssef Arrif, le 12 septembre 2019.

Évolution des taux d'accès et de présence dans le primaire et le secondaire

Analphabetisme et exclusion du système scolaire dans la CEDEAO

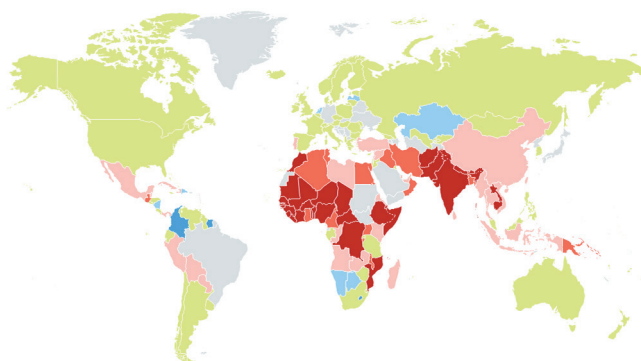
Bien qu'elle présente, en 2019, des situations subrégionales contrastées, l'Afrique reste un mauvais élève en matière d'exclusion scolaire. Avec 21 % d'exclusion, l'Afrique subsaharienne affiche un taux supérieur à celui de l'Afrique du Nord (11 %) ⁵. Dans cet ensemble subsaharien, les États ouest-africains ont souvent des performances des plus alarmantes. La sous-région compte une importante proportion de jeunes (15-24 ans) analphabètes. En forte baisse, le pourcentage d'enfants non scolarisés (tableau 1) reste très préoccupant : la majorité des États de la CEDEAO laisse encore plus du quart des enfants en dehors des écoles primaires. Pays le plus peuplé d'Afrique, le Nigeria abritait ainsi en 2010 près de 20 % du total des enfants non scolarisés dans le monde ⁶ ; les performances d'États comme le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, la Gambie, la Guinée, le Liberia, le Mali ou le Sénégal restaient tout aussi alarmantes. Inversement, le Bénin, le Cap-Vert, le Ghana, la Sierra Leone ou le Togo

5. « One in Five Children, Adolescents and Youth Is Out of School », *Fact Sheet*, n° 48, février 2018, UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) Institute for Statistics (UIS). URL : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>. Consulté le 3 janvier 2020.

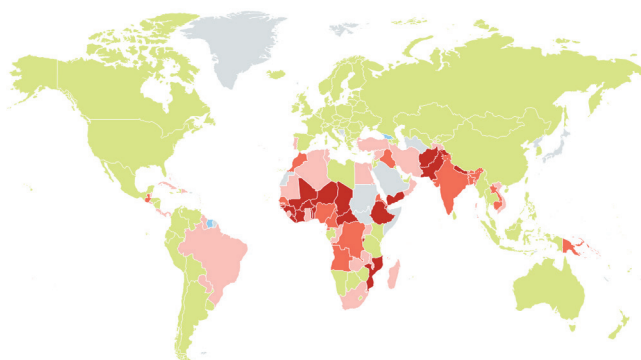
6. Source : Global Partnership for Education (GPE), *Results Report 2019*. URL : <https://www.globalpartnership.org/docs/results-report-2019/en-GPE-ResultsReport2019.pdf>. Consulté le 3 janvier 2020.

Carte 1 — Espérance de vie scolaire au primaire : indice de disparité entre les sexes, en 1990, 2000 et 2018

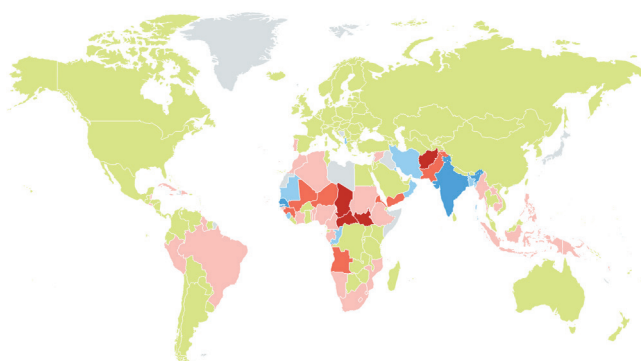
• 1990



• 2000



• 2018



Source : eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation. URL : <https://tellmaps.com/uis/gender/#/tellmap/1152163451/1?lang=fr>. Consulté le 3 janvier 2020.

Tableau 1 — Évolution des taux d'alphabétisation et de scolarisation (en %)

	Taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans)			Taux d'enfants en âge d'école primaire non scolarisés				
	2011-2016			1990	2000	2011-2016		
	Garçons	Filles	Différence	Garçons et filles	Garçons et filles	Garçons	Filles	Différence
Bénin	64	41	23	60,49	NC	0	12	- 12
Burkina Faso	57	44	13	NC	63,25	29	32	- 3
Cap-Vert	98	99	- 1	0,80	0,40	3	3	0
Côte-d'Ivoire	59	47	12	NC	44,07	16	25	- 9
Gambie	66	56	10	52,21	27,46	28	20	8
Ghana*	88	83	5	NC	34,25	13	11	2
Guinée	57	37	20	73,97	55,06	16	28	- 12
Guinée-Bissau	71	50	21	NC	52,33	NC	NC	NC
Liberia*	63	37	26	NC	NC	61	64	- 3
Mali	61	39	22	NC	NC	36	43	- 7
Niger	35	15	20	77,11	73,13	NC	NC	NC
Nigeria*	76	58	18	NC	33,85	NC	NC	NC
Sénégal	61	51	10	55,23	41,90	30	24	6
Sierra Leone	65	51	14	NC	NC	1	1	0
Togo	90	78	12	35,53	14,62	4	10	- 6
Monde	92	85	7	8	9	8	9	- 1

*Les données portent sur des années ou des périodes autres que celles indiquées dans la colonne de tête. Ces données ne sont pas prises en compte dans le calcul des moyennes régionales et mondiales. Les estimations pour les années antérieures à 2000 ne sont pas affichées.

Sources : *La Situation des enfants dans le monde 2017. Les enfants dans un monde numérique*, Unicef (Fonds des Nations unies pour l'enfance), décembre 2017. URL : https://www.unicef.org/french/publications/files/SOWC_2017_FR.pdf ; et statistiques de l'UNESCO (UIS). URL : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>. Consultés le 3 janvier 2020.

auraient réalisé d'importants progrès : les taux d'exclusion dans ces pays sont globalement situés au niveau de la moyenne mondiale.

L'accès à l'école pour les filles a été renforcé. L'indice de disparité entre sexes dans l'accès à l'école primaire — il s'obtient en divisant la valeur du taux de non-scolarisation chez les individus de sexe féminin par la valeur du même indicateur chez les individus de sexe masculin — a progressé. En 1990, cet indice était favorable aux garçons dans l'ensemble des États de la CEDEAO. Désormais, les filles accèdent mieux à l'école primaire que les garçons

Tableau 2 — Accès, fréquentation et achèvement de l'école primaire et du premier cycle du secondaire (en %)

	Participation des jeunes à l'école primaire									Participation des jeunes au premier cycle du secondaire			
	Taux brut de scolarisation		Taux net de scolarisation		Taux net de fréquentation		Part de redoublants	Taux de survie en dernière année d'école primaire		Taux net de scolarisation		Taux net de fréquentation	
	2011-2016		2011-2016		2011-2016		2016	2011-2016		2011-2016		2011-2016	
	G	F	G	F	G	F	G & F	G	F	G	F	G	F
Bénin	134	124	100	88	77	72	9,82	59	56	49	41	40	34
Burkina Faso	90	86	71	67	54	50	5,66	29	32	27	26	19	17
Cap-Vert	113	107	97	97	NC	NC	8,60	88	90	66	75	NC	NC
Côte-d'Ivoire	99	88	84	75	79	74	12,67	85	80	39	28	26	20
Gambie	90	94	71	78	65	66	5,19	73	77	35	41	32	32
Ghana	107	110	87	88	70	70	1,81 ₊₁	85	82	50	50	33	35
Guinée	99	84	81	70	63	58	11,64	67	65	35	24	32	26
Guinée-Bissau	NC	NC	NC	NC	62	62	NC	NC	NC	NC	NC	10	9
Liberia	99	89	39	36	42	43	6,05	NC	NC	7	6	14	15
Mali	79	72	59	52	55	51	20,88	64	59	33	28	34	26
Niger	78	67	67	57	55	46	2,51	63	66	23	16	21	17
Nigeria*	94	93	NC	NC	70	66	NC	NC	NC	NC	NC	50	49
Sénégal	78	87	68	75	53	55	3,71	56	60	39	42	27	30
Sierra Leone	127	128	99	99	74	78	5,88	48	48	31	29	36	36
Togo	125	118	94	88	90	87	7,91	55	53	NC	NC	45	40

*Les données portent sur des années ou des périodes autres que celles indiquées dans la colonne de tête. Ces données ne sont pas prises en compte dans le calcul des moyennes régionales et mondiales. Les estimations pour les années antérieures à 2000 ne sont pas affichées.

Sources : *La Situation des enfants dans le monde 2017*, op. cit. ; et statistiques de l'UNESCO (UIS). URL : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>. Consulté le 3 janvier 2020.

au Sénégal (taux de 1,20 en 2017), au Burkina Faso (1,09 en 2017) et en Gambie (1,07 en 2016). La parité est atteinte ou quasi atteinte au Cap-Vert (1,02 en 2017), au Ghana (1,02 en 2017) et en Sierra Leone (0,97 en 2017), au Mali (0,91 en 2017) et au Togo (0,91 en 2017). L'indice de disparité reste encore très favorable aux garçons en Guinée (0,75 en 2016), en

DÉFINITION DES INDICATEURS

- **Taux d'alphabétisation des jeunes** : nombre de personnes alphabétisées âgées de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.
- **Taux brut de scolarisation dans le préprimaire** : nombre d'enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire indépendamment de leur âge, en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel de fréquenter l'école préprimaire.
- **Taux brut de scolarisation à l'école primaire** : nombre d'enfants inscrits à l'école primaire, indépendamment de leur âge, exprimé en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel d'aller à l'école primaire.
- **Taux net de scolarisation à l'école primaire** : nombre d'enfants inscrits à l'école primaire ou secondaire ayant l'âge officiel de fréquenter l'école primaire, en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel d'aller à l'école primaire. En raison de l'inclusion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire inscrits à l'école secondaire, cet indicateur est parfois désigné comme étant le taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire.
- **Taux net de fréquentation scolaire dans le primaire** : nombre d'enfants fréquentant l'école primaire ou secondaire ayant l'âge officiel de suivre des études primaires, exprimé en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel de suivre des études primaires. En raison de l'inclusion des enfants en âge de fréquenter l'école primaire inscrits à l'école secondaire, cet indicateur est parfois désigné comme étant le taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire.
- **Taux de survie en dernière année d'école primaire** : pourcentage d'enfants qui entrent en première année d'école primaire et qui atteindront la dernière année du cycle primaire.
- **Enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés** : nombre d'enfants qui ont l'âge officiel de fréquenter l'école primaire mais qui ne sont pas scolarisés, ni dans le primaire, ni dans le secondaire. Les enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire sont exclus et considérés comme non scolarisés.
- **Taux de survie en dernière année d'école primaire** : pourcentage d'enfants qui entrent en première année d'école primaire et qui achèvent ce cycle d'études à un moment donné.
- **Taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire** : nombre d'enfants inscrits dans le premier cycle du secondaire ayant l'âge officiel de fréquenter le premier cycle du secondaire, exprimé en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel de suivre des études du premier cycle du secondaire. Le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire n'inclut pas les enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire qui sont inscrits dans l'enseignement tertiaire en raison des difficultés liées à l'obtention d'informations et à l'enregistrement des âges à ce niveau.
- **Taux net de fréquentation dans le premier cycle du secondaire** : nombre d'enfants fréquentant le premier cycle du secondaire ou le tertiaire ayant l'âge officiel de fréquenter le premier cycle du secondaire, exprimé en pourcentage du nombre total d'enfants ayant l'âge officiel de suivre le premier cycle du secondaire. En raison de l'inclusion des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire inscrits dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur est parfois désigné comme étant le taux net ajusté de fréquentation du premier cycle du secondaire. Toutes les données se rapportent à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) pour les enseignements primaires et du premier cycle du secondaire, et peuvent donc ne pas correspondre directement au système scolaire d'un pays en particulier.
- **Principales sources** utilisées pour renseigner ces indicateurs :
 - Pour l'alphabétisation des jeunes : Institut de statistique de l'UNESCO (UIS).
 - Pour la scolarisation dans le préprimaire, primaire et le premier cycle du secondaire, et pour le taux et le nombre d'enfants non scolarisés : UIS (estimations extraites de données administratives provenant de Systèmes d'information sur la gestion des établissements d'enseignement, avec estimations de l'Organisation des Nations unies sur la population).
 - Fréquentation scolaire dans les enseignements primaire et du premier cycle du secondaire : Enquêtes démographiques et de santé (EDS), Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) et autres enquêtes nationales sur les ménages.
 - Taux de survie en dernière année d'école primaire : données administratives (UIS), données d'enquêtes (EDS et MICS, et autres enquêtes nationales sur les ménages). ■

Source : *La Situation des enfants dans le monde 2017*, op. cit., p. 173.

Guinée-Bissau (0,79 en 2010) ⁷, en Côte-d'Ivoire (0,82 en 2017), au Liberia (0,85 en 2014), au Nigeria (0,88 en 2010), au Niger (0,88 en 2017) et au Bénin (0,89 en 2016).

Un accès à l'école primaire en progrès, des performances globales insuffisantes

Au cours des deux dernières décennies, les évolutions positives des taux brut et net d'accès (tableau 2) corroborent la baisse de l'exclusion scolaire des jeunes en âge d'aller à l'école ; ceci étant, ces indicateurs doivent être appréciés correctement. Un taux brut d'accès élevé indique un degré élevé d'accès au primaire. Sachant que le calcul porte sur les élèves de la première année, indépendamment de leur âge, ce taux brut peut 1) dépasser 100 %, et 2) inclure des enfants trop âgés ou trop jeunes, qui intègrent l'école primaire pour la première fois. Pour affiner l'image projetée, il est préférable de considérer l'évolution des taux nets portant sur des enfants d'âge identique (cf. définition en encadré p. 8). Cette dernière est, dans l'ensemble, positive. Inversement, les progrès accomplis en matière de scolarisation préprimaire, étape souvent considérée comme essentielle pour poser les fondations d'une réussite scolaire future, restent marginaux : le nombre d'établissements est limité ; de plus, ils sont concentrés en ville.

Tributaires de l'achèvement d'un cycle primaire, les progrès d'accès à l'enseignement secondaire sont sensibles mais restent insuffisants en Afrique de l'Ouest. Dans la sous-région, seuls les taux nets de participation et d'achèvement du primaire (autour de 80 %) du Ghana et du Cap-Vert sont satisfaisants : ils y expliquent la participation élevée au premier cycle du secondaire. Dans les autres États, les déperditions au cours du cycle primaire sont responsables des faibles taux de transition du primaire vers le secondaire (tableau 3) ⁸.

Malgré les spectaculaires progrès accomplis en 20 ans, les filles scolarisées en primaire sont toujours plus exposées que les garçons au risque d'exclusion du premier cycle du secondaire au Niger, en Guinée, au Sénégal, au Burkina Faso, au Liberia ou au Togo. Ailleurs, le taux de transition des filles vers le premier cycle du secondaire est désormais favorable aux filles.

Tableau 3 — Taux de transition effective (filles et garçons) du primaire au premier cycle du secondaire (en %)

	Filles	Garçons
Bénin (2015)	85	83
Burkina Faso (2016)	75	77
Cap-Vert (2106)	100	99
Côte-d'Ivoire (2016)	93	91
Gambie (2013)	95	94
Ghana (2017)	95	93
Guinée (2013)	62	74
Guinée-Bissau	NC	NC
Liberia (2014)	77	81
Mali (2016)	80	77
Niger (2016)	54	57
Nigeria (2009)	61	60
Sénégal (2016)	71	75
Sierra Leone (2016)	89	86
Togo (2016)	80	86

Sources : eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation.
URL : <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/51170220/9?lang=fr> ; et <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/51170220/8?lang=fr>.
Consultés le 3 janvier 2020.

7. Source : eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation. URL: <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/51170220/7?lang=fr>. Consulté le 3 janvier 2020.

8. Le taux de transition est utilisé pour analyser le nombre d'enfants de la dernière année du primaire qui poursuivent leurs études et s'inscrivent dans le secondaire.

Tableau 4 — Accès à l'école selon le sexe, la domiciliation et le revenu des ménages (en %)

	Mali (estimations à partir des enquêtes EMOP 2016)		Burkina Faso (estimations à partir des données de l'EICM 2010)		Côte-d'Ivoire (estimation à partir de données de 2016)	
	% de non-scolarisés	% parmi les non-scolarisés	% de non-scolarisés	% parmi les non-scolarisés	% de non-scolarisés	% parmi les non-scolarisés
Sexe						
Fille	41,7	47,8	54,7	49,9	34,1	53,9
Garçon	40	52,2	51,8	50,1	28,4	46,1
Milieu de résidence						
Rural	48,1	88,3	59,0	88,6	36,6	72,3
Urbain			30,2	11,4	22,5	27,7
Quintile de richesse						
Q1	52,9	31,7	70,7	28,4	43,9	28,8
Q2	43,4	24,8	63,2	26,5		
Q3	42,1	20,3	55	24,8		
Q4	36,9	15,6	40,7	15,2		
Q5	20,3	7,7	21,8	5,1	13,1	7,1

EMOP : Enquête modulaire et permanente auprès des ménages ; EICM : Economic Impacts of Child Marriage.

Sources : données issues de trois rapports d'état du système éducatif réalisés par le Pôle de Dakar, consultables en ligne : pour le Mali, URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367169> ; pour le Burkina Faso, URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253643> ; et pour la Côte-d'Ivoire, URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>. Consultés le 3 janvier 2020.

Des écarts d'accès marqués selon le lieu de domicile et le niveau de revenu

Tout comme les écarts de performance entre élèves, les disparités d'accès à l'école sont importantes 1) au sein des États, et 2) entre États de la CEDEAO. Au sein des pays, les enquêtes réalisées auprès des ménages attestent de fortes variations en fonction du lieu de résidence des jeunes et du niveau de richesse des ménages d'origine (tableau 4). Au Mali, près de 48 % des enfants en milieu rural sont hors de l'école, contre seulement 12 % à Bamako et 24 % dans les autres milieux urbains. Sur l'ensemble des enfants maliens hors de l'école, près de 88 % vivent en milieu rural. On retrouve ces écarts entre urbains et ruraux en Côte-d'Ivoire ou au Burkina Faso et, avec de légères variations dans les proportions, dans les autres États de la sous-région ⁹.

9. Sur la période 2011-2016, les écarts des taux nets de fréquentation de l'école primaire seraient les suivants : au Bénin, 83 % chez les urbains contre 69 % chez les ruraux ; au Ghana, 75 % d'urbains contre 66 % de ruraux ; en Guinée, 82 % d'urbains et 49 % des ruraux ; en Guinée-Bissau, 74 % et 53 % ; au Niger, 83 % et 45 % ; au Nigeria, 87 % et 57 % ; en Sierra Leone, 88 % et 71 % ; au Togo, 96 % et 85 %. Source : Unicef, *La Situation des enfants dans le monde 2017*, op. cit.

Le niveau de richesse des ménages d'origine influence également la situation scolaire des enfants. En 2016, au Mali ¹⁰, plus de la moitié (52,9 %) des enfants en âge d'école du quintile le plus pauvre (Q1) sont hors de l'école, contre seulement 20 % dans le quintile le plus riche (Q5). Près du tiers (31,7 %) du total des enfants hors de l'école sont issus des ménages les plus pauvres et cette proportion d'enfants non scolarisés atteint 56,7 % pour les 40 % les plus pauvres (Q1 + Q2). Le déséquilibre entre le quintile des plus riches (Q1) et celui des plus pauvres (Q5) est également très affirmé au Burkina Faso ou en Côte-d'Ivoire.

Évolution de l'accès à l'éducation de base à l'horizon 2030-2040 : le point de vue de Rohen d'Aiglepierre ¹¹

Tendances lourdes

En 2030, les orientations de politique publique favorables au renforcement de l'accès à l'éducation de base resteront très probablement en vigueur dans les États de la CEDEAO. La communauté internationale devrait maintenir l'universalité de l'accès à la scolarité de base comme objectif prioritaire. La nature des progrès réalisés et la situation par rapport à l'ODD 4 resteront toutefois incertaines, et fortement tributaires du financement dédié (*cf. infra* situation par rapport à la cible de l'ODD 4).

Réduction des disparités hommes / femmes. Les politiques publiques et la communauté internationale devraient maintenir leurs efforts pour réduire les disparités entre hommes et femmes dans l'accès à l'éducation. Depuis le début des années 2000, l'accès des filles à l'école primaire n'a cessé de croître. La parité est déjà quasi atteinte dans la plupart des États. En 2020, les filles pourraient même mieux accéder à l'école primaire que les garçons au Sénégal, au Burkina Faso, en Gambie, au Cap-Vert, au Ghana, en Sierra Leone, au Mali et au Togo.

Émergence

En 2030, **l'accès au préprimaire** pourrait rester une réalité pour les populations urbaines aisées (plus nombreuses qu'aujourd'hui). Actuellement, le préprimaire est encouragé par les institutions internationales mais n'est pas l'objet d'une attention soutenue des pouvoirs publics dans les États ouest-africains. Les ressources publiques restent allouées à la poursuite des efforts d'universalité du cycle primaire et du premier cycle secondaire. Elles ciblent également les formations techniques et professionnelles, et peu le préprimaire. Ce dernier reste une chasse gardée du secteur privé : les établissements d'accueil sont tournés vers les populations solvables.

Incertitudes majeures

Atteinte de l'ODD 4 en 2030 ? Des performances initiales faibles et une pression démographique soutenue entravent actuellement l'amélioration du système éducatif. Le renforcement recherché de l'accès à l'école primaire et secondaire pour les filles et les garçons est corrélé à l'évolution des financements. Plusieurs hypothèses sont alors envisageables à l'horizon 2030-2040 :

10. *Diagnostic sectoriel du système éducatif national. Éléments d'analyse pour la relance d'une éducation fondamentale de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*, Bamako : rép. du Mali, juin 2017. URL : <https://www.reseau-far.com/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-Global-Analyse-secto-Mali-Version-0-4.pdf>. Consulté le 21 janvier 2020.

11. Chargé de recherche spécialisé en économie du développement et de l'éducation à l'AFD (Agence française de développement).

• Hypothèse prospective 1 (H1) : fort renforcement des accès

Les efforts de financement sont décuplés (augmentation des dépenses par habitant et ciblage amélioré des financements). Dans cette hypothèse, la couverture primaire généralisée est atteinte partout, hormis au Niger, au Mali et au Nigeria. Le Cap-Vert, le Bénin, le Ghana et la Sierra Leone disposent de bons niveaux d'éducation primaire. En termes de qualité, le Sénégal, la Côte-d'Ivoire, le Togo composent la tête d'un second groupe d'États.

• Hypothèse prospective 2 (H2) : léger renforcement des accès

Les efforts de financement sont accrus proportionnellement à la croissance de la population (maintien ou quasi-maintien des dépenses par habitant et ciblage amélioré des financements). Sur le plan quantitatif, le Bénin, le Cap-Vert, le Ghana, la Sierra Leone et le Togo approchent la couverture universelle d'un cycle primaire en 2030, mais l'éducation n'est pas de qualité. Dans les autres pays de la CEDEAO, l'accès universel au premier cycle n'est pas atteint en 2030.

• Hypothèse prospective 3 (H3) : maintien ou baisse de l'accès

Les financements stagnent ou diminuent (forte baisse des dépenses par habitant et peu de progrès du ciblage). La croissance démographique contrecarre l'augmentation de l'accès. Le handicap devient insurmontable, avec des financements en baisse. Seul le Cap-Vert atteint la couverture universelle pour le primaire en 2030. Les progrès réalisés dans les autres pays ralentissent. Les performances des systèmes scolaires diminuent et les zones rurales sont les plus touchées : l'accès à la scolarité de base se dégrade (baisse des taux d'accès et / ou surfréquentation peu propice à l'apprentissage). Au Cap-Vert, au Ghana, en Sierra Leone et au Togo, le phénomène est de moindre importance que dans les autres États de la sous-région.

Impact des questions sécuritaires sur l'accès et sur la présence de l'École publique. Depuis 2015, la situation sécuritaire dégradée des États sahéliens contrarie les efforts effectués en faveur de l'intégration des enfants en milieu scolaire. La capacité des États à restaurer la sécurité sur leur territoire reste très incertaine actuellement. Or, elle conditionnera fortement les progrès réalisés dans le domaine de l'accès des jeunes en âge scolaire à des dispositifs d'apprentissage sous contrôle. Étant donné l'extension constatée de la menace au cours des cinq dernières années, il est difficile d'anticiper les évolutions possibles de la situation à l'horizon 2030, et plus encore à l'horizon 2040. Au cours des prochaines années, l'évolution de la menace sera déterminante : une neutralisation permettrait de réaffecter des financements publics orientés sur la sécurité vers le financement de l'accès aux biens publics.

Capacité d'absorption de la croissance démographique. À l'horizon 2040, l'absorption de la croissance démographique au sein des États de la CEDEAO est tributaire 1) d'une augmentation des volumes de financement publics et privés dédiés à l'éducation, 2) d'un meilleur ciblage des priorités éducatives, 3) de la présence de dispositifs d'apprentissage complémentaires à l'École publique formelle pour absorber le surcroît d'élèves, et 4) des efforts réalisés pour accélérer la transition démographique. À l'horizon 2040, la mise en œuvre de politiques démographiques conduisant à une baisse progressive du nombre d'entrants dans le système scolaire permettrait d'alléger la pression des dépenses d'éducation sur les dépenses publiques. Aujourd'hui, les dépenses publiques d'équipement en infrastructures scolaires et en formation des enseignants sont insuffisantes. Malgré cela, elles restent difficilement soutenables et leur augmentation n'est pas garantie. Dans les États où la transition démographique est plus rapide, l'absorption de la demande éducative pourrait permettre de maintenir le rythme des progrès observés, ou de les accentuer après 2030 et surtout 2040. Là où la croissance démographique est la plus forte (Niger, Mali, Burkina Faso, Nigeria) et les oppositions au *planning* familial les plus élevées, il existe un réel besoin d'innovation de rupture pour absorber la croissance démographique.

Financement particulier des accès en zones enclavées. L'accès à l'école dans les zones enclavées est à la fois complexe sur le plan organisationnel et coûteux pour la puissance publique. Le secteur privé, qui peut proposer une éducation de qualité en contrepartie de frais d'inscription élevés, ne dispose pas de modèle de financement pour s'implanter dans ces zones à faible densité de population solvable, sauf à proposer une éducation *low cost* de faible qualité, subventionnée par des fonds publics... Plusieurs hypothèses sont alors envisageables pour ces zones enclavées à l'horizon 2030-2040 :

H1 : augmentation de l'effort de la communauté internationale et des gouvernements pour les zones enclavées et défavorisées

L'accès progresse essentiellement à partir : 1) du soutien de la communauté internationale (meilleur ciblage et augmentation du financement dédié aux zones fragiles) sur l'éducation formelle, 2) des organisations non gouvernementales (ONG), 3) d'acteurs privés qui dispensent une éducation à bas coût pour des populations pauvres, ou 4) d'écoles privées plus qualitatives dont la rentabilité est assurée par des « filets sociaux » attribués aux populations les plus vulnérables, qui financent l'accès à ces écoles.

H2 : faible augmentation de l'effort de la communauté internationale

La croissance démographique et la stagnation des équipements et du nombre d'enseignants contribuent à un recul de l'encadrement au sein des établissements publics. Les inscriptions y régressent au profit d'une offre privée à bas coût, de dispositifs scolaires non formels appuyés par les ONG. On voit également apparaître des offres *low cost* à distance (vidéos, tutoriels, etc.) L'absence de filets sociaux ne permet pas l'implantation de dispositifs formels de qualité et privés subventionnés par les États.

Systèmes scolaires et formes d'apprentissage

Les États ouest-africains associent différents systèmes éducatifs : une éducation dispensée dans la forme scolaire, dite formelle, côtoie une éducation non formelle, organisée en dehors du système scolaire ¹². En plus d'être variés dans leur forme, les dispositifs scolaires se distinguent selon leur source de financement (publique versus privée) comme de leur statut (laïc versus confessionnel).

Organisation de l'éducation formelle

Les systèmes d'éducation associent l'éducation préprimaire, l'éducation primaire, les deux cycles d'éducation secondaire, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle et technique. L'enseignement primaire obligatoire et gratuit est officiellement garanti dans les pays de la région. Les durées de la scolarité obligatoire et de la gratuité ne sont pas identiques : entre 6 et 11 années pour la scolarité obligatoire, et 6 à 12 ans de gratuité selon les États (tableau 5).

12. L'éducation formelle est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme. Par opposition, l'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducation et de formation. Il n'y a pas de certification. Les apprenants ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage. Cf. BORDES Véronique, « L'éducation non formelle », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 28, 2012, p. 7-11. URL : <https://journals.openedition.org/dse/338>. Consulté le 3 janvier 2020.

Tableau 5 — Caractéristiques des systèmes éducatifs ouest-africains (en 2017*)

Pays	Obligatoire		Gratuit		Durée de chaque niveau d'enseignement (années)				Ratio	
	1 année de préprimaire	9 années de primaire-secondaire	1 année de préprimaire	12 années de primaire-secondaire	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Élèves-enseignant au primaire	Inscrits dans le privé en % des inscrits au primaire
Bénin	–	6	–	6	2	6	4	3	44	23
Burkina Faso	–	11	–	10	3	6	4	3	41	20
Cap-Vert	–	10		8	3	6	3	3	21	2
Côte-d'Ivoire	– ₋₁	10 ₋₁	– ₋₁	10 ₋₁	3	6	4	3	42	14
Gambie	–	9	–	9	4	6	3	3	36 ₊₁	30 ₊₁
Ghana	–	9	–	9	2	6	3	4	27 ₊₁	28 ₊₁
Guinée	– ₋₁	6 ₋₁	– ₋₁	6 ₋₁	3	6	4	3	47 ₋₁	31 ₋₁
Guinée-Bissau	– ₋₁	9 ₋₁	NC	NC	3	6	3	3	52 ₋₇	28 ₋₇
Liberia	–	6	–	6	3	6	3	3	27 ₋₁	35 ₋₁
Mali	–	9	–	12	4	6	3	3	38	43
Niger	–	–	NC	NC	3	6	4	3	36	4
Nigeria	– ₋₁	9 ₋₁	–	9	1	6	3	3	38 ₋₇	13 ₋₁
Sénégal	–	11	–	11	3	6	4	3	33	16
Sierra Leone	–	9	–	9	3	6	3	4	39	6
Togo	–	10	–	5	3	6	4	3	40	30

*L'année de référence des données est 2017. Lorsqu'un chiffre est mentionné en indice (+ ou -), il indique que l'année de référence de cette donnée est différente et correspond au nombre d'années de différence (en plus ou en moins).

Sources : Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs, Paris : UNESCO, 2019. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435/PDF/367435fre.pdf.multi> ; « Ratio élève-enseignant au primaire », Banque mondiale. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/se.prm.enrl.tc.zs> ; et « Inscription à l'école, primaire, privée (% du total d'élèves au primaire) », Banque mondiale. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRIV.ZS>. Consultés le 3 janvier 2020.

Premier maillon de l'éducation formelle, l'enseignement préscolaire accueille les enfants de trois à cinq ans, pour une durée d'un à trois ans selon les pays. L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire. Les effectifs enrôlés sont marginaux, surtout dans les zones rurales. Le Cap-Vert est actuellement le seul État qui affiche des objectifs ambitieux en matière de

préscolarisation : le Plan stratégique sectoriel 2017-2021 envisage l'universalisation de l'accès de tous les enfants de quatre à cinq ans à l'éducation préscolaire ¹³.

En Gambie, en Guinée, au Mali et au Niger, l'âge officiel d'entrée à l'école primaire est fixé à sept ans, et à six ans partout ailleurs dans la CEDEAO. La fin du cycle primaire est un premier seuil d'orientation pour les élèves : selon leurs résultats, ils s'orientent vers l'enseignement général (premier cycle du secondaire) ou l'enseignement technique et professionnel.

Général ou technique, le premier cycle du secondaire a une durée de trois ou quatre ans et peut être suivi par un second cycle d'enseignement général, ou un second cycle technique.

Le second cycle d'enseignement secondaire, général ou technique, dure trois ou quatre ans. Les élèves de la filière générale sanctionnent leurs études par un équivalent de baccalauréat qui permet d'accéder à l'université, aux grandes écoles ou aux instituts supérieurs désormais organisés sur la base du système international LMD (licence en trois ans, *master* en deux ans et doctorat en trois ans). L'enseignement secondaire technique et professionnel prépare les jeunes à l'exercice d'un métier. Il est sanctionné par un brevet d'études professionnelles (BEP) après deux ans de formation, ou un baccalauréat (technique ou professionnel selon les options) après trois années de formation.

Dans l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) ¹⁴, des politiques envisagent la création d'un baccalauréat commun et une harmonisation des systèmes d'éducation. L'UEMOA dispose de peu de moyens pour accélérer les changements. Pour les niveaux supérieurs ¹⁵, la CEDEAO envisage des politiques d'harmonisation, mais ces ambitions tardent à se concrétiser.

Qualité de l'éducation formelle

Dans la CEDEAO, l'acquisition des connaissances aux différents niveaux de l'éducation formelle est globalement médiocre. Aux difficultés quantitatives (accès et rétention des élèves) viennent s'ajouter des soucis de qualité des enseignements et des enseignants. Dans le primaire, moins des trois quarts des enseignants, par ailleurs pas assez nombreux, seraient formés à leur métier ¹⁶. Le faible niveau de ressources par élève (voir *infra* la partie « Financement de l'éducation ») limite l'accès au matériel pédagogique ; les classes sont souvent surchargées. Le *ratio* élèves/enseignant s'établit à 37,4 pour le primaire et à 27 pour le secondaire. À l'échelle régionale, des différences fortes existent entre des États comme le Mali et le Niger, situés en queue de peloton, et le Cap-Vert (tableau 5). Ceci contribue au niveau élevé de l'échec scolaire et à la faible acquisition des compétences par les élèves : si un nombre encore trop faible d'enfants ouest-africains termine le cycle primaire, un nombre encore plus faible d'entre eux y acquiert les compétences requises en lecture, écriture ou calcul ¹⁷.

13. *Plano Estratégico da Educação 2017-2021*, république du Cap-Vert, 2017. URL : https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/plano_estrategico_da_educacao_cv-vfinal.pdf. Consulté le 3 janvier 2020.

14. L'UEMOA regroupe huit États : le Burkina Faso, la Guinée-Bissau, la Côte-d'Ivoire, le Sénégal, le Mali, le Niger, le Togo et le Bénin.

15. « Vers l'harmonisation du système éducatif dans l'espace CEDEAO », CEDEAO, 23 septembre 2017. URL : <https://www.ecowas.int/vers-lharmonisation-du-systeme-educatif-dans-lespace-cedeao/?lang=fr>. Consulté le 3 janvier 2020.

16. Les dernières données disponibles indiquent : 39 % en Guinée-Bissau et 66 % au Nigeria en 2010, 52 % au Mali en 2011, 47 % au Liberia, 54 % en Sierra Leone et 73 % au Togo en 2015, 75 % en Guinée en 2016, 66 % au Niger, 68 % au Bénin, 75 % au Sénégal 86 % au Burkina Faso, 93 % au Cap-Vert en 2017, 60 % au Ghana, 100 % en Côte-d'Ivoire et en Gambie en 2018. Voir « Enseignants formés dans l'éducation primaire (% du total des enseignants) », Banque mondiale. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCAQ.ZS>. Consulté le 3 janvier 2020.

17. La méthodologie du PASEC — Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie) — a été conçue dans le but

**Tableau 6 — Échelle de compétence PASEC en lecture,
fin de primaire, en Côte-d'Ivoire**

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	22,4 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	25,6 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 2	441,7	27,7 %	28,0 %	Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	19,3 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne, mais éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	72,1	8,4 %	4,7 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

Source : PASEC 2014. Performances du système éducatif ivoirien : compétences et facteurs de réussite au primaire, Dakar : PASEC, CONFEMEN, 2016. URL : <https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2016/12/PASEC2014-Côte-d'Ivoire.pdf>. Consulté le 6 janvier 2020.

Les évaluations PASEC proposent une explication multicritère des différences de performance entre les élèves. Sans grande surprise, elles mettent en avant :

- l'influence positive de la préscolarisation, notamment en langue ;
- l'influence de l'âge d'entrée à l'école : l'entrée tardive à l'école est négativement corrélée à la performance des élèves ;

d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages.

Tableau 7 — Échelle de compétence PASEC en mathématiques, fin de primaire, en Côte-d'Ivoire

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	3,2 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique et de mesure nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous forme d'un texte court de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. En arithmétique, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. En mesure, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	23,7 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau I	433,3	31,8 %	44,4 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique.
Sous le niveau I	68,1	27,2 %	28,7 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

Source : PASEC 2014, *op. cit.*

- l'influence négative du travail des enfants ;
- l'influence des caractéristiques socio-économiques des parents (domiciliation et revenus) ;
- l'influence du *ratio* élèves/enseignant ;

Graphique 1 — Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence PASEC atteint en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, en Côte-d'Ivoire



Source : PASEC 2014, op. cit.

— l'influence de l'établissement : certaines écoles privées, aux modes de gestion axés sur les résultats, dispensent une éducation de qualité. Ces écoles sont fréquentées par des enfants issus de familles aptes à payer des frais de scolarité souvent prohibitifs.

Langues d'enseignement dans l'éducation formelle

Le français est la langue d'enseignement au Bénin, au Burkina Faso, en Côte-d'Ivoire, en Guinée, au Mali, au Sénégal et au Togo. Le portugais est partagé par le Cap-Vert et la Guinée-Bissau. La Gambie, le Ghana, le Liberia, le Nigeria et la Sierra Leone utilisent officiellement l'anglais. Néanmoins, dans l'ensemble de ces États pluriethniques et plurilingues¹⁸, l'apprentissage scolaire en français / anglais / portugais ne facilite pas l'apprentissage lorsque les élèves s'expriment dans une autre langue à la maison ou entre eux.

18. C'est le cas pour l'ensemble des États de la CEDEAO.

Confrontés à cette situation, certains pays cherchent à promouvoir le bilinguisme lors des premières années de scolarisation des élèves. Le gouvernement gambien a ainsi engagé un programme de réforme de la lecture et introduit en 2011 le *Early Literacy in National Languages (ELINL)* dans 125 classes de première année de 108 écoles. Dans ce cadre, les élèves consacrent quotidiennement au moins une heure à l'apprentissage de la lecture dans leur langue nationale. Si l'apprentissage de l'une des trois autres langues nationales (haoussa, igbo et yoruba) est obligatoire, le Nigeria continue de maintenir l'anglais¹⁹. Au Ghana, les langues natales sont utilisées depuis 2004 pendant les trois premières années du primaire ; l'anglais y est enseigné²⁰.

Dans l'espace francophone, des réformes visant à introduire une ou plusieurs langues nationales comme langue d'enseignement au primaire ont vu le jour après le sommet francophone de Dakar, en 1989, qui consacrait l'intronisation de la prise en compte explicite du contexte multilingue des pays d'Afrique francophone. Depuis, les institutions de la Francophonie y font la promotion d'initiatives auprès des autorités locales en charge de l'éducation. Le programme École et langues nationales (ELAN-Afrique)²¹ est l'une d'entre elles. Supportée par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), le ministère français des Affaires étrangères, l'Agence française de développement (AFD) et l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), ELAN-Afrique appuie 12 pays d'Afrique subsaharienne francophone dans la mise en œuvre d'un enseignement bilingue (langues nationales-français). En Afrique de l'Ouest, le Bénin, le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo sont associés au programme ELAN-Afrique.

Acteurs de l'éducation formelle

Dans les écoles publiques et privées d'enseignement primaire et secondaire, les programmes répondent aux objectifs affichés par la communauté internationale. Les systèmes d'éducation sont de « forme scolaire », suivant le modèle instauré progressivement en Europe à partir du milieu du XVII^e siècle : ils sont organisés autour d'une scolarisation initiale et supérieure et d'une transmission des savoirs effectuée par un enseignant en présence des élèves. Discipline, respect de l'autorité, apprentissage par cœur, transmission d'une identité culturelle, apprentissage par classe d'âge, délimitation claire entre compétences académiques et non académiques (économiques), verticalité des systèmes d'éducation et de formation, et standardisation des savoirs et des apprenants sont les caractéristiques clefs des dispositifs de transmission du savoir mobilisés à l'école formelle. Face aux autres formes d'acquisition des compétences, le diplôme garde sa place prépondérante sur le marché du travail notamment. Concernant le matériel pédagogique, c'est le manuel scolaire qui reste la norme : les nouvelles technologies ont peu investi l'espace scolaire (voir *infra* « Innovation et acquisition des connaissances »). Pour l'éducation formelle, le cadre de référence et la programmation des enseignements primaire, secondaire, technique ou supérieur, relève des prérogatives régaliennes²².

Alors que l'école formelle est souvent associée à l'École publique, le nombre d'établissements d'enseignement privé augmente depuis deux décennies. Particulièrement visible dans

19. HAMISU Abubakar Muhammad et alii, « Teaching and Learning English Language in Nigerian Schools: Importance and Challenges », *Teacher Education and Curriculum Studies*, vol. 3, n° 1, 2018, p. 10-13. URL : <http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.tecs.20180301.13.pdf>. Consulté le 6 janvier 2020.

20. KLU K. Ernest et AMMA ANSRE Margareth, « An Overview of the Language-in-Education Policy in Ghana: Emerging Issues », *The Social Sciences*, vol. 13, n° 3, 2018, p. 596-601. URL : <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2018/596-601.pdf>. Consulté le 6 janvier 2020.

21. Voir le site Internet <https://ifef.francophonie.org/node/227>.

22. La prise en charge de l'éducation primaire et de l'alphabétisation, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur est généralement le fait de plusieurs ministères.

les niveaux supérieurs ²³, cette augmentation concerne aussi le primaire et le secondaire ²⁴. En Afrique de l'Ouest, plus d'un cinquième des enfants est globalement pris en charge par l'enseignement privé, mais les scores nationaux sont contrastés (voir tableau 5). Un bon fonctionnement des établissements publics semble aller de pair avec un faible développement du privé au niveau primaire ou secondaire : ainsi, le Cap-Vert n'aurait que 2 % d'élèves du primaire scolarisés dans le privé. Le secteur privé ne limite pas ses efforts aux dispositifs scolaires de qualité et ne cible pas uniquement les populations aisées. Il est très en retrait dans les pays comme le Niger (4 %) et la Sierra Leone (6 %), et se développe en substitution du primaire public à partir de modèles à bas coût et de dispositifs pour les élites au Mali, en Gambie, en Guinée ou au Togo, qui comptent 30 % d'enfants ou plus scolarisés dans le privé.

Selon Rohen d'Aiglepierre, la catégorie « privé » ne permet pas de formuler des hypothèses sur le fonctionnement des établissements : les référentiels pédagogiques, les ressources, le corps enseignant y sont extrêmement variables et traversés par des oppositions diverses — écoles confessionnelles versus laïques, rurales versus urbaines, complémentaires versus concurrentes des écoles publiques, communautaires ou d'initiative individuelle, à but lucratif ou non lucratif, agissant sur le marché des classes moyennes urbaines ou au service de clientèles spécifiques moins fortunées...

L'éducation non formelle

Du fait de la diversité des dispositifs de transmission et de la multiplicité des objectifs, le secteur de l'éducation non formelle est délicat à décrire (tableau 8). Koffi Adjimon et Jocelyne Rakotondrazafy les organisent en dispositifs visant à réintégrer le système formel et dispositifs à visée de formation professionnelle ²⁵. Les acteurs de l'éducation non formelle sont les États, les ONG, le secteur privé, les communautés. Plus récentes dans le secteur, les ONG répondent en général à des besoins sociaux urgents et ciblent les populations marginalisées ou les localisations défavorisées. Elles s'appuient souvent sur des méthodes pédagogiques innovantes, plus adaptées aux contextes locaux, font souvent usage des langues nationales et mettent en place des écoles itinérantes.

Les États ouest-africains disposent de systèmes d'enseignement confessionnel. Dans la plupart des États, les écoles catholiques sous contrat et subventionnées, généralement issues de la période coloniale, ont été réintégrées aux systèmes scolaires des États devenus indépendants. Ces établissements obtiennent de meilleurs résultats que les autres et restent synonymes de qualité ²⁶. Certains pays disposent également d'établissements formels d'éducation arabo-islamique sous contrôle, ou en partenariat avec les États. Ces établissements allient enseignements arabo-islamiques, apprentissage des langues et des matières fondamentales.

Rohen d'Aiglepierre, Clothilde Hugon et Hamidou Dia distinguent les établissements confessionnels « selon leur niveau de reconnaissance par les États : formels (nommés médersas /

23. La démocratisation de l'enseignement supérieur en Afrique s'est alliée au développement de sa privatisation dans un contexte de disqualification de l'État.

24. AIGLEPIERRE Rohen (d'), « L'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé », *À savoir*, n° 22, août 2013, AFD. URL : <https://www.afd.fr/sites/afd/files/imported-files/22-A-Savoir.pdf>. Consulté le 6 janvier 2020.

25. ADJIMON Koffi et RAKOTONDRAZAFY Jocelyne, « Offre d'alternatives éducatives en Afrique de l'Ouest : enjeux et pertinence pour les non-scolarisés », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, n° 7, 2016, p. 73-94. URL : <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/2114/6657/5524/Adjimon-Rakotondrazafy-EED7.pdf>. Consulté le 6 janvier 2020.

26. SENGHOR Charles, « Au Sénégal, l'enseignement privé catholique brille dans un système scolaire en crise », *La Croix Africa*, 12 septembre 2016. URL : <https://africa.la-croix.com/senegal-lenseignement-prive-catholique-brille-systeme-scolaire-crise/>. Consulté le 6 janvier 2020.

Tableau 8 — Diversité d'objectifs dans l'éducation non formelle

Dispositifs non formels visant à réintégrer le système formel	Dispositifs non formels ayant une visée de formation professionnelle
Au Mali, Burkina Faso, Bénin, Niger et en Côte-d'Ivoire, des écoles « passerelles » assurent la formation accélérée des enfants pour leur permettre de réintégrer le système éducatif normal. Cette formation est d'abord dispensée en langue nationale, puis en français.	L'alphabétisation des adolescents (comme pour le Plan international Burkina Faso) en général est une étape pour accéder à une formation professionnelle dans un centre. L'alphabétisation a également pour objectif le renforcement des capacités des jeunes pour en faire des vecteurs de changement et de transformation des réalités sociale et culturelle.
Les écoles « satellites » permettent de récupérer les enfants exclus du système éducatif afin de leur donner la possibilité de rejoindre le circuit formel. La formule a été expérimentée dès 1995 au Burkina Faso sur des enfants de sept à neuf ans non scolarisés, domiciliés loin des écoles.	Les écoles communautaires ont été mises en place depuis les années 1990 (Centres d'éducation au développement au Mali, Écoles d'initiatives locales au Togo, Écoles communautaires de base au Sénégal). Elles font la promotion d'une éducation de base au service du développement socio-économique et culturel de la communauté. Les formations proposées sont le cycle primaire classique et le cycle de base alternatif pour une insertion professionnelle. L'apprentissage théorique et la formation pratique utilisent la langue nationale, le français étant la seconde langue.
Les « écoles de la seconde chance » ont été expérimentées à partir de 2001 au Niger. Ces écoles enseignent avec la langue officielle nationale et le français, et intègrent des classes particulières au sein d'une école classique, où les enfants déscolarisés / non scolarisés reçoivent un enseignement accéléré de deux à trois ans.	Les centres préprofessionnels sont la plupart bilingues (langues nationales et français) et empruntent un cursus préprofessionnel. Les centres d'éducation pour l'intégration sont des centres ouverts dans les villes maliennes frontalières du Burkina. Ils visent une insertion économique des apprenants dans leur milieu avec une durée de formation de quatre ans dont deux ans de connaissance de base. Au Burkina Faso, les Centres d'éducation de base non formelle comme les Centres Bama Nema forment également pour intégrer la vie active.
Les « écoles mobiles » permettent aux enfants des nomades, des pêcheurs et des éleveurs, au Mali et au Niger, d'intégrer le système éducatif au gré de leurs déplacements, accompagnés de l'enseignant. Les <i>curricula</i> sont les mêmes que ceux des écoles primaires publiques. C'est l'enseignant qui se déplace.	
Source : ADJIMON Koffi et RAKOTONDRAZAFY Jocelyne, <i>op. cit.</i>	

madrasas, écoles coraniques intégrées ou franco-arabes) et non formels (nommés *daara*, *maktab* ou *kuttab*)²⁷. En forte croissance dans les pays sahéliens, les écoles confessionnelles

27. AIGLEPIERRE Rohen (d'), HUGON Clothilde et DIA Hamidou, « L'éducation arabo-islamique en Afrique subsaharienne : dépasser les idées reçues pour construire l'avenir », *The Conversation*, 11 septembre 2017. URL : <http://theconversation.com/leducation-arabo-islamique-en-afrique-subsa-harienne-depasser-les-idees-recues-pour-construire-lavenir-81362>. Consulté le 6 janvier 2020.

**Tableau 9 — Différences
entre établissements éducatifs arabo-islamiques**

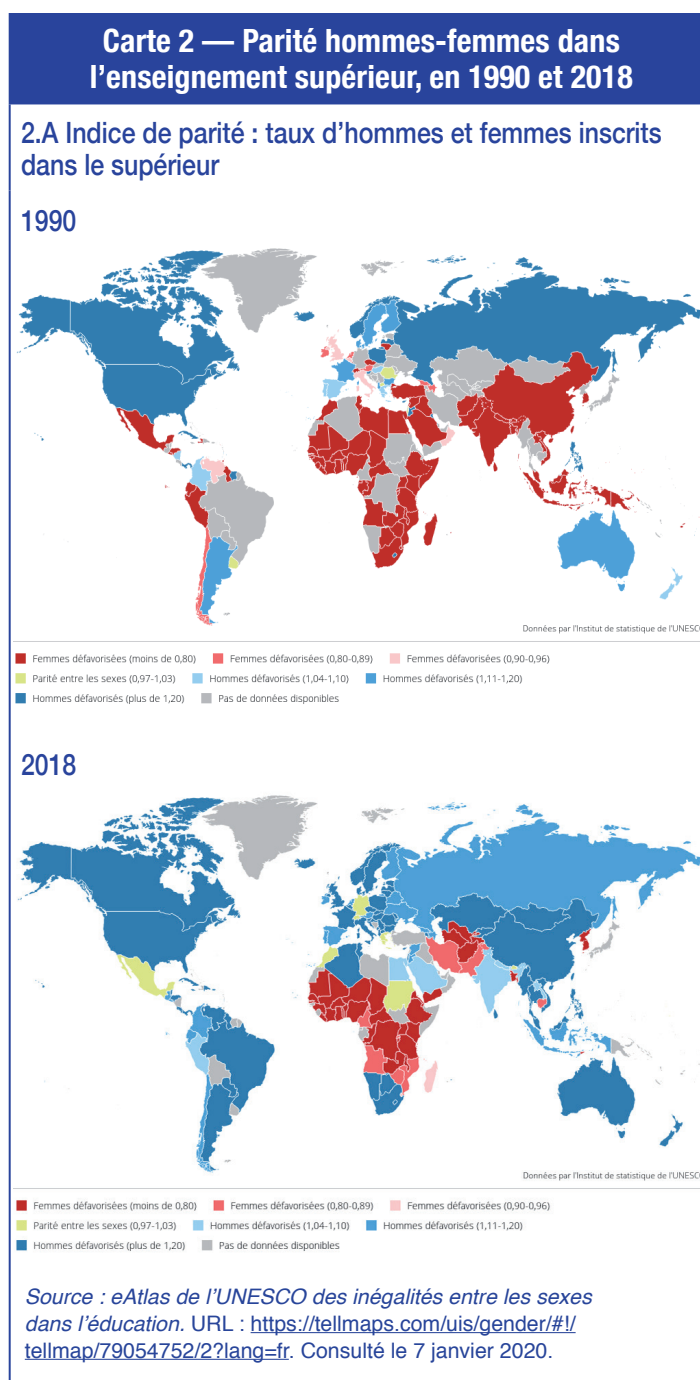
	Éducation arabo-islamique non formelle (écoles coraniques classiques)	Éducation arabo-islamique formelle (madrasas, médersas, écoles coraniques intégrées, écoles franco-arabes, école originelle)	Éducation formelle non arabo-islamique (publique ou privée)
Inspection	Aucun contrôle ou tutelle	Tutelle théorique du ministère de l'Éducation	Tutelle du ministère de l'Éducation
Objectifs éducatifs	Mémorisation du Coran, apprentissage basique de la langue arabe (alphabet), apprentissage de la pratique rituelle et acquisition des sciences islamiques, savoir-être, savoir-faire relationnel	Enseignement de la langue arabe, du Coran et des sciences islamiques mais aussi enseignements scolaires élémentaires. Une partie de l'enseignement se fait en arabe et l'autre partie en langue française ou anglaise	Enseignements scolaires élémentaires
Horaires	Temps plein (l'élève dort chez le maître coranique ou un <i>lei</i> dédié) ou partagé avec l'éducation formelle	Horaires et calendrier scolaires	Horaires et calendrier scolaires
Organisation des classes	L'école coranique peut accueillir des élèves âgés de 5 à 18 ans ou plus	Les classes sont formées selon les âges et le niveau des élèves	Les classes sont formées selon les âges et le niveau des élèves
Rôle de l'enseignant	L'enseignant est interpersonnel, en fonction des moments pédagogiques, entre l'élève et le maître coranique	L'enseignant est destiné à l'ensemble de la classe	L'enseignant est destiné à l'ensemble de la classe
Organisation dans la classe	Les élèves sont assis en cercle autour du maître coranique, ou encore en carré ou rectangle devant lui	Les élèves sont en général assis sur des bancs face au tableau et à l'enseignant	Les élèves sont en général assis sur des bancs face au tableau et à l'enseignant
Matériel pédagogique	Les élèves mémorisent le Coran sur une tablette en bois, appelée <i>lawh</i>	Les élèves écrivent avec des stylos, sur des cahiers	Les élèves écrivent avec des stylos, sur des cahiers
Évaluation et diplôme	Deux niveaux d'évaluation : en fonction des versets et des chapitres, puis après mémorisation de la totalité des 114 chapitres du Coran (<i>ljaza</i>)	Les élèves sont évalués à la fin de chaque année scolaire pour passer au niveau supérieur. La langue arabe fait partie de l'évaluation	Les élèves sont évalués chaque année scolaire pour passer au niveau supérieur

Source : AIGLEPIERRE Rohen (d'), HUGON Clothilde et DIA Hamidou, *op. cit.* Tableau modifié par l'auteur.

musulmanes non formelles sont fermées aux savoirs étrangers : l'enseignement est basé sur l'apprentissage de la langue arabe et des disciplines islamiques (tableau 9). Les liens étroits qu'entretiennent les promoteurs des médersas avec certains bailleurs, institutionnels ou privés, du Moyen-Orient et du Maghreb assurent leur autonomie et leur confèrent une marge de négociation face aux politiques d'éducation nationales comme à l'égard des systèmes d'intégration internationale. L'absence de transparence des circuits financiers et le référentiel islamique salafiste de certains établissements entretiennent la méfiance des partenaires de l'aide au développement qui les regardent en laboratoires de radicalisation.

Situation de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur

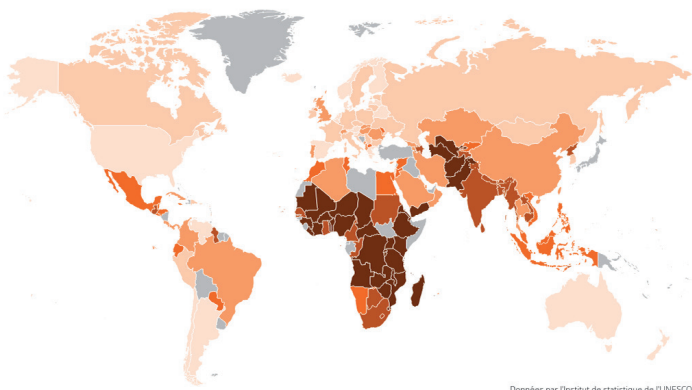
Aujourd'hui, l'enseignement technique et professionnel ne prépare pas à l'insertion sur le marché du travail. Les contenus sont inadaptés pour des apprenants qui seront souvent amenés à travailler dans le secteur informel. Le secteur privé est devenu un acteur central de cet enseignement. Un nombre croissant d'écoles de formation professionnelle privée absorbe aujourd'hui une partie des diplômés délaissés par le système public. Les moyens dont disposent les États ouest-africains pour contrôler la qualité des enseignements et des certificats ou diplômes délivrés par ces établissements sont réduits. Ceci explique, partiellement au moins, la faible qualité générale de l'offre, même si dans le lot, quelques écoles à vocation sous-régionale se distinguent : l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement (2IE), basés à Ouagadougou au Burkina Faso, le Centre africain d'études supérieures en gestion (CESAG) et l'École supérieure multinationale des télécommunications (ESMT) de Dakar au Sénégal, l'University of Mines and Technology (UMaT) au Ghana, le Centre d'étude et de recherche en environnement à Conakry en Guinée, l'École supérieure de commerce et d'administration des entreprises (ESCAE) d'Abidjan en Côte-d'Ivoire, ou encore le pôle universitaire Amadou Hampaté Bâ de Bamako



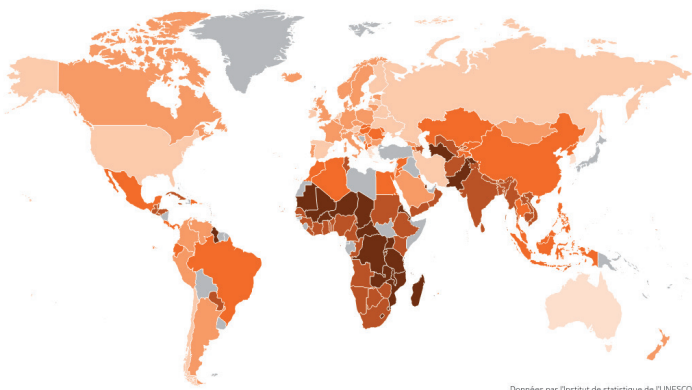
Carte 2 (suite)

2.B Pourcentage d'inscrits dans le supérieur en 2018 (taux brut de scolarisation)

Femmes



Hommes



Source : eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation. URL : <https://tellmaps.com/uis/gender/#/tellmap/79054752/1?lang=fr>. Consulté le 7 janvier 2020.

au Mali... Coûteux et trop rares, ces établissements sont bien perçus sur le marché du travail formel ²⁸.

Sauf rares exceptions, les institutions d'enseignement supérieur ouest-africaines sont également inadaptées et la qualité s'est dégradée : le ralentissement économique continental de la fin des années 1970, couplé aux programmes d'ajustement structurel initiés à la fin des années 1980 et à l'exode des cerveaux, a eu raison des formations universitaires ouest-africaines : ainsi, aucune université ouest-africaine ne figure dans les classements des 500 meilleures institutions d'études supérieures du monde ²⁹. De façon générale, les établissements ont une gouvernance erratique et manquent de moyens financiers ; ils souffrent d'une pénurie de ressources humaines de qualité, notamment dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques, et dans les secteurs de l'agriculture et de la santé, alors que ces secteurs sont essentiels à la mise en œuvre des stratégies nationales. Inversement, les formations en management, droit, sciences humaines sont trop nombreuses et disqualifiées sur le marché du travail. Peu adaptée, l'offre universitaire conduit ainsi à une situation paradoxale : les diplômés de nombreuses institutions d'enseignement

supérieur d'Afrique restent sans emploi. Enfin, et bien que plus nombreuses aujourd'hui qu'en 1990, les femmes restent fortement sous-représentées dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les domaines scientifique et technologique ³⁰.

28. Au pôle universitaire Amadou Hampaté Bâ, les frais de scolarité oscillent entre un million de francs CFA (1 525 euros) l'année pour une licence, et huit millions de francs CFA l'année pour un *executive MBA*. Cf. « Mali : de bien hautes études », *Jeune Afrique*, 4 octobre 2011. URL : <https://www.jeuneafrique.com/30717/economie/mali-de-bien-hautes-tudes/>. Consulté le 6 janvier 2020.

29. Dans le classement Unirank des 200 meilleures universités africaines, l'université de Lagos (10^e), l'université Ahmadu Bello de Zaria (11^e) et l'université d'Ibadan (15^e) sont les trois premières universités ouest-africaines du classement (elles sont toutes nigérianes). L'université du Ghana (35^e) et la Kwame Nkrumah University of Science and Technology (41^e), ghanéennes, sont les deux premières institutions universitaires non nigérianes du classement. La première université francophone est l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, au Sénégal, en 48^e position.

30. Les taux brut d'accès des femmes et des hommes dans l'éducation supérieure sont extrêmement faibles dans la CEDEAO. Avec, en 2018, un taux brut d'accès de 14 % pour les filles, le Ghana est le *leader* régional. En

Évolution 2030-2040 du système scolaire et des formes d'apprentissage : le point de vue d'Anton de Grauwe ³¹

Tendances lourdes

Augmentation de la demande scolaire. Actuellement, la forte croissance démographique conduit à une augmentation du nombre d'enfants en âge d'école. Cette augmentation est mécanique : elle est le résultat de la croissance démographique et non pas le fruit d'une forte confiance dans l'éducation comme un vecteur de mobilité sociale. Sans mise en œuvre de politiques démographiques dès aujourd'hui, cette augmentation des effectifs se poursuivra en 2030 et après.

Effritement de la réputation de l'École publique (primaire, secondaire, université) en lien avec la nature des enseignements dispensés et / ou la faible qualité de l'enseignement et des outils d'apprentissage. Cet effritement est dû au sous-financement de l'École publique, en termes de « coût unitaire ». Ce sous-financement résulte du décalage entre le développement économique encore très faible et la forte expansion de l'éducation. La dégradation de la réputation de l'École publique pourrait perdurer jusqu'en 2030 sans une (très improbable) augmentation importante des financements dédiés.

Multiplication des systèmes d'apprentissage et capacité des États ouest-africains à exercer la fonction de régulation du système éducatif. En 2030, les systèmes d'apprentissage formel et non formel vont très probablement coexister. Les systèmes d'apprentissage pourront en outre être publics ou privés, laïcs ou confessionnels... De plus, au sein de chacune de ces sous-catégories, une grande diversité de systèmes d'enseignement existe. Certains dispositifs bénéficient déjà aujourd'hui de l'appui de nouveaux acteurs (ONG, secteur privé). La diversité des systèmes d'enseignement n'implique pas nécessairement une grande variété des approches pédagogiques qui restent assez identiques partout. La faible capacité des États ouest-africains à exercer la fonction de régulation du système éducatif, déjà patente aujourd'hui, pourrait s'accroître en 2030 avec la diversification des systèmes d'apprentissage et l'augmentation des effectifs scolaires. Aujourd'hui, les États n'ont pas les capacités humaines, financières et institutionnelles pour réguler cette offre, et cela ne devrait pas beaucoup évoluer d'ici 2030.

Évolution de la répartition des élèves entre public, privé, laïc et confessionnel. En 2040, face à une École publique en crise, l'offre s'est diversifiée pour différents segments de la population. Pour le primaire et le secondaire, les parents peuvent opter pour des choix alternatifs. Selon leur niveau de revenu et leurs convictions, ils optent pour des écoles publiques ou privées laïques ou confessionnelles, formelles ou non formelles.

Renforcement de la présence des écoles privées en milieu urbain. Aujourd'hui, dans les grandes agglomérations, la présence de ménages parmi les plus aisés a facilité l'installation d'établissements privés de qualité aux différents niveaux (préprimaire, primaire et secondaire, supérieur). Les établissements privés de qualité bénéficient de modes de gestion plus efficaces que ceux du secteur public. Les enseignants y sont aussi mieux formés. Ces écoles captent les jeunes issus des classes moyennes et aisées. L'urbanisation croissante à l'horizon 2030 renforcera sans doute cette tendance.

queue de peloton, la Gambie avait un taux brut de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur de 2 % (en 2012), et le Niger, de 3 % en 2018. Cet indice était, pour les hommes, de 15 % au Sénégal (en 2018), et de 16 % en Guinée (en 2014).

31. Directeur de l'équipe Coopération technique de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

Émergences

Accroissement de l'éducation privée dans les zones enclavées. En zone rurale, des écoles privées confessionnelles ou non confessionnelles peuvent s'établir lorsque la demande scolaire est forte et que l'offre publique ne suffit pas. En 2040, cette demande en faveur de dispositifs non formels sous contrôle pourrait être indirectement accrue dans les États qui ont créé des filets sociaux pour accélérer la scolarisation des enfants issus de ménages vulnérables.

Multiplification de l'apprentissage multilingue. La scolarisation en langue natale s'intensifie à l'école primaire. Dans les établissements arabo-islamiques également, l'apprentissage des langues se développe. En 2030, ces pratiques pourraient se multiplier.

Investissements du secteur privé dans la formation professionnelle et réforme du secteur. Actuellement défaillante, la formation professionnelle commence toutefois à bénéficier des efforts du secteur privé, lequel finance des écoles spécialisées en fonction des besoins projetés sur un marché du travail désormais informé. Les opérateurs économiques dont le profit est essentiellement tributaire d'innovations numériques investissent aussi dans formations alternatives comme les incubateurs. Le renforcement possible de ces investissements à l'horizon 2030 doit faire l'objet d'une attention particulière.

Pontage des systèmes d'apprentissage formel et non formel : les États pourraient chercher à réintégrer les exclus dans les systèmes scolaires formels en multipliant les expérimentations de pontage entre les dispositifs formels et non formels.

Incertitudes majeures

Nouvelles formes de contrôle / certification des établissements. La diversification des écoles sous contrat oblige les États à rechercher de nouvelles formes de validation / certification des apprentissages et des dispositifs. En 2040, dans le domaine de l'éducation confessionnelle, de nouvelles formes, inspirées par l'éducation originelle et contrôlées par les États, pourraient faire leur apparition pour contrer les établissements arabo-islamiques non formels sur lesquels les États cherchent à affirmer un contrôle. Si les pouvoirs publics cherchent à mieux contrôler l'offre de formation professionnelle privée et l'enseignement supérieur privé, ce contrôle suppose des capacités aujourd'hui trop limitées, et dont la création et le déploiement sont une source de coûts supplémentaires peu envisageables à un horizon proche.

Amélioration de la qualité des enseignants du primaire et du secondaire. La formation des enseignants dépend à la fois de la formation de professionnels compétents et de la capacité à les intégrer dans le système via des recrutements. Ces recrutements pèsent sur la dépense publique et ne pourront être réalisés sans appui de l'aide internationale. Actuellement, une partie des enseignants est captée par le secteur privé. Les meilleurs alimentent les écoles de qualité : cela contribue à creuser encore les différences de niveau entre les élèves accédant aux deux types d'école. Une évolution favorable de cette situation à l'horizon 2030 reste très improbable.

Amélioration de la qualité du système scolaire primaire et secondaire. Étant donné les dépenses affectées aux infrastructures d'éducation pour absorber la croissance démographique, les améliorations qualitatives des systèmes restent très incertaines pour 2030. Voir p. 11 les hypothèses prospectives de l'incertitude majeure « Atteinte de l'ODD 4 en 2030 ? ».

Appui progressif à l'utilisation des technologies numériques dans les cycles primaire et secondaire. Aujourd'hui, l'usage des matériels pédagogiques est faible et l'évolution des formats d'apprentissage très lente. Des avancées en la matière nécessitent de fortes convergences de progrès et notamment la mise à disposition de technologies numériques adaptées au sein des établissements scolaires, et une accessibilité et disponibilité à prix réduit de

l'électricité. À l'horizon 2030, il est possible d'envisager une accessibilité renforcée à l'électricité, mais moins aisé de penser l'équipement des établissements dans le contexte démographique et financier d'aujourd'hui.

Amélioration de la situation de l'enseignement supérieur et universitaire. Si les promesses de changement existent, le financement nécessaire à la refonte des universités publiques ne semble pas envisageable à l'horizon 2030. La création de pôles universitaires privés de qualité est toutefois envisagée au Sénégal, en Côte-d'Ivoire, comme au Ghana, alors que certains établissements existent déjà au Burkina Faso ou au Mali.

Adéquation des formations au marché du travail

L'offre et la demande exprimées sur le marché du travail évoluent en fonction 1) de la croissance de l'emploi, 2) du remplacement de la main-d'œuvre, et 3) de l'émergence de nouveaux domaines d'activité. Malheureusement, ces besoins sont à la fois mal anticipés et mal couverts par l'offre de formations supérieures et la formation professionnelle. Aussi, cette offre devrait être réformée en profondeur pour 1) s'adapter à un marché du travail en mutation, et 2) mieux anticiper les activités économiques de demain.

Des formations supérieures inadaptées

Conçue pour former les cadres politiques et économiques des États nouvellement indépendants, la formation supérieure a peu évolué en Afrique de l'Ouest. Au début des années 1960, l'Université s'affirmait comme un attribut de la souveraineté. Dans l'espace francophone, elle était un « décalque de l'Université française ³² ». Faut de modernisation, les universités ouest-africaines produisent aujourd'hui des diplômés aux compétences essentiellement théoriques, inadaptées aux exigences actuelles du marché du travail et trop peu tournées vers ses évolutions. L'inadéquation de l'offre universitaire est, avec la faible offre de formation à l'entrepreneuriat et le manque d'informations sur les opportunités d'emploi ou l'accès aux capitaux, l'un des principaux moteurs du sous-emploi des diplômés de l'Université.

Conscients de la situation, les cadres des États ouest-africains et leurs partenaires souhaitent désormais assurer la promotion d'une formation en meilleure adéquation avec le marché de l'emploi. Si les documents d'orientation des politiques publiques reconnaissent l'importance des institutions de formation supérieure afin de dynamiser la croissance économique future ³³, les prérequis nécessaires (réforme profonde des offres de formation, système d'information pour anticiper les évolutions du marché du travail, facilitation de l'entrée des jeunes à l'université, prise en compte des acquis professionnels, recrutement d'un personnel de qualité, etc.) et l'inertie des systèmes éducatifs ne présagent pas d'une concrétisation rapide de ces ambitions.

Il serait cependant inexact d'affirmer que rien ne bouge : des initiatives comme les Centres d'excellence d'Afrique / Africa Centers of Excellence, le Partenariat pour le développement des compétences en sciences appliquées, ingénierie, et technologies (PASET) / Partnership for Skills in Applied Sciences, Engineering, and Technology, l'Université panafricaine, l'harmonisation de l'assurance qualité et de l'habilitation dans l'enseignement supérieur africain / Harmonization of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA), reflètent les efforts entrepris pour améliorer l'enseignement supérieur africain. Mais selon les

32. POURTIER Roland, « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, n° 235 / 3, 2010, p. 101-114.

33. Voir par exemple le Plan Sénégal émergent (PSE) ou le Plan national de développement (PND) de la Côte-d'Ivoire.

experts, plus encore qu'une réforme interne de l'enseignement supérieur, c'est son interconnexion au monde professionnel qui se joue désormais. Or, ici encore, les coûts, le nombre d'intervenants et la rigidité des structures d'enseignement rendent ces évolutions très difficiles.

Une formation professionnelle à réformer, des initiatives à pérenniser

L'offre de formation professionnelle est aussi inadaptée aux besoins que l'offre de formations supérieures. Sa contribution à la croissance économique est trop faible : ici encore, les formations dispensées sont trop théoriques ; elles ne préparent pas à des métiers alors que certaines entreprises affichent de forts besoins de recrutement (formation initiale) et de requalification de leur personnel (formation continue).

Freinée par le manque de ressources financières, logistiques et humaines, la refonte de la formation professionnelle est lente. Progressivement, quelques formes alternatives voient le jour. Concernant les technologies de l'information et de la communication (TIC), des incubateurs permettent à quelques jeunes de faire l'apprentissage des métiers liés à l'utilisation des nouvelles technologies ³⁴. Les incubateurs s'adressent à de jeunes sociétés ou des sociétés en création et proposent des services comme la formation technique et managériale, qui font cruellement défaut dans l'offre traditionnelle de formations techniques. Ces incubateurs sont généralement créés par des entrepreneurs locaux qui sont soutenus d'emblée ou après coup par de grands groupes. Au Ghana, le MEST ³⁵, créé à Accra en 2008, a bénéficié de l'appui de la Meltwater Foundation, le bras associatif d'une entreprise suédoise spécialisée dans l'analyse de données en ligne. S'ils se montrent plus attentistes, les pouvoirs publics des États ouest-africains soutiennent ces initiatives : appuyées par des institutions internationales de développement, les administrations locales fournissent souvent le foncier, des locaux et servent également de garant pour permettre aux jeunes entreprises de réaliser les emprunts bancaires nécessaires à leur développement. À Dakar, le CTIC ³⁶ est ainsi soutenu par les pouvoirs publics sénégalais, la Banque mondiale et des entreprises privées, comme Orange. En plus des financements et des aides publiques, le CTIC se finance sur les éventuels bénéfices réalisés par la quinzaine d'entreprises incubées. Le WoeLab de Lomé ³⁷ au Togo, l'incubateur CIPMEN ³⁸ à Niamey au Niger, iLab Liberia ³⁹ à Monrovia et bien d'autres encore fonctionnent sur cette base ⁴⁰.

Si les incubateurs représentent une offre alternative pour les métiers associés aux nouvelles technologies, les métiers ruraux continuent d'être sous-valorisés ; cela constitue un paradoxe dans une Afrique de l'Ouest où l'essentiel de la population est encore rurale et tire ses revenus d'activités agricoles. C'est d'autant plus paradoxal que cette population rurale devrait continuer à augmenter au cours des prochaines décennies en dépit de l'attrait croissant des pôles urbains. Or, selon Jean-Pierre Rolland ⁴¹, la formation agricole et rurale est à la fois

34. Un incubateur d'entreprises est une structure d'accompagnement de projets de création d'entreprise qui apporte un appui en termes d'hébergement, de conseil et de financement lors des premières étapes de vie de l'entreprise.

35. Site Internet <https://meltwater.org/about/>

36. Site Internet <https://www.cticdakar.com/a-propos-de-nous/>

37. Site Internet <https://www.fablab.io/labs/woelab>

38. Site Internet <http://www.cipmen.org/>

39. Site Internet <https://www.ilabiliberia.org/>

40. Voir ABDELKRIM Samir, « Start-ups : 11 incubateurs qui font bouger l'Afrique de l'Ouest », *StartupBRICS*, 6 octobre 2013. URL : <https://startupbrics.com/innovation-7-incubateurs-en-afrique-ouest/>. Consulté le 7 janvier 2020.

41. ROLLAND Jean-Pierre, « La formation agricole et rurale des jeunes. Un enjeu crucial en Afrique », *Afrique contemporaine*, n° 259 / 3, 2016, p. 122-125.

délaissée par les pouvoirs publics et dépassée : « dans la plupart des pays africains, les formations agricoles mises en place après les indépendances pour former les cadres du développement agricole sont en crise. Elles ont pâti, depuis les années 1980, des programmes d'ajustement structurel, et s'avèrent souvent trop techniques et peu articulées avec les réalités du terrain. » Face à l'absence d'évolutions rapides des formations publiques, d'autres acteurs comme les Maisons familiales rurales, la fondation Slowfood ⁴², le centre Songhai ⁴³ développent et diffusent des enseignements qu'ils estiment plus adaptés aux besoins des jeunes ruraux. Ces expériences cherchent à réhabiliter des dispositifs de formation agricole et rurale, et s'inscrivent dans une politique de développement rural. Les parcours existants proposent une approche intégrée et couvrent les structures de production (foncier, aménagement), l'organisation des marchés intérieurs et des relations commerciales internationales, l'accès aux intrants, l'accès au crédit ou encore la recherche.

La présence d'une offre intégrée en milieu rural est essentielle pour réhabiliter le développement des espaces ruraux. L'offre d'éducation professionnelle étant concentrée dans les grands centres urbains, l'acquisition d'une qualification professionnelle induit, pour les ruraux, des coûts supplémentaires souvent hors d'atteinte au regard de leurs moyens. Cet état de fait contribue à creuser les écarts de compétences entre les habitants des territoires ruraux et ceux des centres urbains. Or, si l'on considère que, dans la plupart des pays de la CEDEAO, la croissance démographique va entraîner des difficultés d'accès au foncier pour les jeunes ruraux et limiter les possibilités de revenus agricoles pour les jeunes, l'absence de formations destinées à la création d'activités génératrices de revenus complémentaires et / ou de substitution aux activités agricoles doit être regardée comme un facteur de renforcement de la vulnérabilité des jeunes ruraux et un accélérateur de l'exode rural ⁴⁴.

Besoins et intervention du secteur privé

Dans les États ouest-africains, le marché du travail était jusqu'à aujourd'hui caractérisé par la présence très importante d'emplois non formels ⁴⁵ et une absence quasi totale de suivi des évolutions du secteur informel. La donne change lentement : le renforcement progressif de leurs capacités statistiques a permis d'engager des études qui caractérisent ces activités informelles ⁴⁶, et apprécient leur contribution à l'activité économique en termes d'emplois et de valeur ajoutée ainsi que les contraintes qu'elles rencontrent. Selon les documents d'orientation, améliorer le fonctionnement du secteur informel n'est cependant pas l'objectif premier des États ouest-africains, qui ambitionnent de transformer structurellement leur économie et souhaitent multiplier la création d'emplois dans le secteur moderne (formel). Pour y parvenir, les États devront s'efforcer de renforcer et de réformer les structures d'appui à la recherche d'emploi, afin qu'elles orientent mieux les demandeurs et qu'elles puissent les soutenir dans la création d'activités génératrices de revenus. Pour que cette ambition couvre l'ensemble du territoire, les États mettent en avant une approche décentralisée. Le déploiement des

42. Qui a un projet « 10 000 jardins pour la biodiversité en Afrique » (site Internet <https://slowfood.fr/jardins-afrique-formation-jeunesse-alimentation-agriculture-biodiversite/>).

43. Site Internet : <http://www.songhai.org/index.php/fr/songhai-en-action>

44. Sur le lien entre croissance démographique et développement des activités agricoles, voir par exemple SORRISSEAU Jean-Michel *et alii*, *Penser ensemble l'avenir d'un territoire. Diagnostic et prospective territoriale au Mali et à Madagascar*, Paris : AFD (Études de l'AFD), 2017.

45. On évoque une sous-région caractérisée par plus de 80 % d'activités informelles. Les proportions varient selon les pays. La Côte-d'Ivoire, le Sénégal et bien entendu le Ghana et le Nigeria sont les États qui disposent du secteur moderne (formel) parmi les plus compétitifs.

46. Voir par exemple l'enquête réalisée par l'Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD) au Sénégal : *Enquête nationale sur le secteur informel au Sénégal (ENSIS) 2010*, ANSD, 2013. URL : <http://www.ansd.sn/ressources/rapports/Rapport-final-ENSIS.pdf>. Consulté le 7 janvier 2020.

systèmes d'information et de mise en lien est cependant lent et plus avancé au Sénégal, en Côte-d'Ivoire ou au Ghana que dans les autres États de la CEDEAO.

Adéquation entre offre de formation et attentes du marché du travail : le point de vue de Koffi Segniagbeto et de Naceur Chraïti⁴⁷

Tendance lourde

Information sur le marché du travail. En 2030, la création ou la réforme des structures d'observation du marché de l'emploi, et de concertation / partenariat avec le secteur privé devraient permettre une meilleure connaissance et anticipation des besoins du marché du travail. Des fonds et programmes d'appui à l'insertion professionnelle devraient faire leur apparition. Des dispositifs de suivi de l'insertion visant la régulation l'offre de formation, aux niveaux local et national qui apparaissaient aujourd'hui comme des exigences seront très probablement déployés en 2030.

Émergences

Investissements du secteur privé dans la formation professionnelle et réforme du secteur.

Actuellement défaillante, la formation professionnelle cherche à bénéficier des efforts du secteur privé pour financer des écoles spécialisées qui répondent à leurs besoins immédiats et futurs. Ainsi, dans la plupart des pays le secteur privé de formation est bien présent, parfois même plus important en termes quantitatifs. Le problème est celui de la qualité et du lien avec les besoins du marché dans la mesure où le secteur privé cherche le retour sur investissement et cible par conséquent les investissements les moins coûteux.

Création de formations agricoles réformées à l'initiative de nouveaux acteurs (ONG, fondations). Bien qu'insuffisante aujourd'hui sur le plan quantitatif, cette offre remplace pour le moment les formations publiques. Dès 2025, elle pourrait en devenir le complément si les États prennent conscience du problème et décident de le traiter avec l'appui de la communauté internationale.

Émergence d'incubateurs pour la formation aux métiers associés aux TIC. Modèles pour soutenir l'entrepreneuriat des jeunes, les incubateurs sont aujourd'hui lancés par des opérateurs privés et bénéficient souvent du soutien des pouvoirs publics locaux, d'entreprises internationales et des institutions internationales. Ils adressent une demande nouvelle, centrée sur les métiers associés aux TIC. Leur développement est, pour le moment, essentiellement urbain, mais il pourrait se développer à l'avenir dans des zones plus reculées.

Incertitudes majeures

Réussite des réformes et adaptation aux exigences du marché du travail, et montée en qualité de la formation professionnelle et supérieure. Le déploiement de réformes dans le secteur de l'éducation se heurte à une forte inertie. Étant donné la profondeur des changements à engager et au regard de l'aversion constatée du corps enseignant pour les réformes, les issues sont incertaines. La réussite dépend d'abord de la définition d'une vision et d'une stratégie cohérente, et surtout impliquant, de la conception à l'évaluation en passant par la délivrance de la formation, l'ensemble des parties prenantes du secteur public et du secteur

47. Respectivement responsable de la coopération technique à l'IIPE-Pôle de Dakar, et chef de la plate-forme d'expertise en formation professionnelle de l'IIPE-Pôle de Dakar.

économique privé. Elle tient par ailleurs à la capacité à mettre en place des mécanismes innovants et soutenables, et au financement des réformes.

Réforme des universités et de l'enseignement supérieur. Les réformes engagées pour former des diplômés compatibles avec les exigences du marché du travail s'intensifient. Les universités réforment les filières techniques et cherchent à mettre en œuvre une gouvernance partenariale permettant de mieux interagir avec le secteur privé. Elles créent des filières professionnalisantes au sein des départements, en lieu et place de filières très académiques. Néanmoins, des difficultés persistent, particulièrement en termes de régulation des flux et de synchronisation avec le dispositif d'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels). Par ailleurs, les conditions d'enseignement, dans les classes surchargées, ne favorisent pas l'innovation dans la pédagogie et entravent l'efficacité des changements. L'impact des réformes en cours sur la qualité de l'offre universitaire publique est aujourd'hui limité et les évolutions favorables restent incertaines.

Disponibilité d'offres publiques de formation pour les activités en milieu rural. Les formations publiques sont trop peu nombreuses, peu pertinentes et tardent à évoluer. La réforme des établissements de formation dans ce milieu, ou le développement de dispositifs innovants et adaptés aux contextes divers et variés, suppose des moyens financiers dont l'acquisition reste incertaine à l'horizon 2030.

Formations professionnelles pour les personnes ayant quitté précocement l'école. Les formations techniques de niveau relativement élevé et exigeant un minimum de connaissances de base ne sont aujourd'hui pas accessibles aux personnes ayant quitté l'école de façon précoce. La validation des acquis de l'expérience (VAE) pourrait constituer une solution de reconnaissance des compétences acquises, par exemple en apprentissage classique ou en situation de travail, mais les dispositifs de cette VAE restent limités. L'extension de cette offre est incertaine à l'horizon 2030.

Financement de l'éducation

L'éducation pèse lourdement sur les dépenses publiques

À l'échelle de la sous-région, la pression démographique pèse sur les capacités du système d'enseignement public à proposer une éducation de qualité. Un des effets directs de la massification de l'éducation est la nécessité d'augmenter l'effectif du personnel d'encadrement de qualité. Outre des *ratios* élèves/enseignant élevés (voir tableau 5 ; en comparaison, ce *ratio* était de 19,6 en France en 2017 ⁴⁸) qui suggèrent l'importance des besoins de recrutement d'enseignants ⁴⁹, les pays ouest-africains supportent de conséquentes dépenses d'infrastructures et d'acquisition de matériels pédagogiques. La réforme de la gouvernance du secteur, le meilleur ciblage des besoins permettent de rationaliser les dépenses qui ne sont pas couvertes par les recettes de l'État. Sans élargissement conséquent et rapide de l'assiette fiscale, les États ouest-africains resteront dépendants des financements extérieurs.

48. Cf. la page dédiée de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques). URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2389162#tableau-figure1>.

49. Chaque année, on assiste à une croissance importante des effectifs : en Côte-d'Ivoire, entre 2012-2013 et 2013-2014, l'effectif du primaire s'est accru de 5,1 %, passant de 3 021 417 à 3 176 874 élèves. Cf. *Rapport d'analyse statistique 2013-2014*, Dakar : ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (Direction de la planification, de l'évaluation et des statistiques), 2014. URL : <http://dl.icdst.org/pdfs/files1/d2afecb9266030700b530f01f14adc33.pdf>. Consulté le 9 janvier 2020.

Tableau 10 — Dépense publique d'éducation (2017*)

Systèmes éducatifs							
	Dépense publique d'éducation		Dépense publique d'éducation par élève (en dollars US PPA 2015)				Dépense d'éducation des ménages (en % du PIB)
	Dépense publique d'éducation (en % du PIB)	Part de l'éducation dans les dépenses publiques (en %)	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	
Bénin	4,0 _{-1i}	18,8 _{-1i}	252 ₋₂	194 ₋₂	229 ₋₂	1 544 ₋₂	4,8 _{-4i}
Burkina Faso	4,1 ₋₂	18,0 ₋₂	13 ₋₂	271 ₋₂	293 ₋₂	2 095 ₋₂	NC
Cap-Vert	5,2	16,8	84	1133	1 338	2 607	NC
Côte-d'Ivoire	4,4 _i	18,7 _i	782 _{-2i}	463 _{-2i}	811 _{-2i}	4 268 _{-2i}	2,3 _i
Gambie	3,1 _{-1i}	10,4 _{-1i}	– _{-3i}	199 _{-3i}	NC	NC	NC
Ghana	4,5 _i	20,2 _i	92 ₋₃	326 ₋₃	1 078 ₋₃	3 082 ₋₃	NC
Guinée	2,2	14,4	NC	144 ₋₃	161 ₋₃	1 754 ₋₃	NC
Guinée-Bissau	1,1 ₋₄	16,2 ₋₄	NC	NC	NC	NC	NC
Liberia	3,8 _i	7,0 _i	NC	NC	NC	NC	NC
Mali	3,8 ₋₂	18,2 ₋₂	41 ₋₂	272 ₋₂	467 ₋₂	3 373 ₋₂	NC
Niger	4,5 _i	16,6 _i	574 ₋₂	214 ₋₂	621 ₋₂	2 937 ₋₂	NC
Nigeria	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Sénégal	6,2	21,6	52	398	386	4 831	?
Sierra Leone	4,6	19,8	–	71	213	NC	NC
Togo	5,1 ₋₁	16,0 ₋₁	77 ₋₂	243 ₋₁	NC	1 179	NC
Monde	4,4	14,1	1 126	2 028	2 716	4 322	NC

*L'année de référence des données est 2017. Lorsqu'un chiffre est mentionné en indice (+ ou -), il indique que l'année de référence de cette donnée est différente et correspond au nombre d'années de différence (en plus ou en moins). Le « i » en indice indique que les données sont partielles.

La mention – correspond à une valeur nulle ou négligeable.

Source : UNESCO, Dépenses pour l'éducation (financées par les administrations publiques). URL : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=181&lang=fr>. Consulté le 9 janvier 2020.

Sur la période 2000-2009, les États ouest-africains ont alloué en moyenne 17 % de leurs dépenses publiques à l'éducation. La part de l'éducation dans les dépenses publiques est très supérieure à celle des pays développés et supérieure à la moyenne mondiale ; par élève, ces dépenses restent cependant faibles en comparaison de celles des pays développés, et très inférieures à la moyenne mondiale ⁵⁰. Le Partenariat mondial pour l'éducation encourage ses

50. En France, la dépense publique d'éducation représentait 9,7 % des dépenses publiques totales en 2015. En 2014, les dépenses par élèves en France sont les suivantes : 7 400 dollars US pour le primaire, 10 300 dollars US

États partenaires à consacrer 20 % de leurs dépenses publiques à l'éducation et à octroyer une part significative des dépenses d'éducation à l'éducation de base (45 %) ⁵¹.

Les principales dépenses publiques d'éducation des pays ouest-africains concernent le cycle primaire. Le salaire des enseignants consomme la plus grande partie des dépenses courantes d'éducation, et laisse peu de moyens à consacrer aux équipements et aux matériels pédagogiques. L'atteinte de l'ODD 4 nécessite un accroissement substantiel des ressources financières, qui font aujourd'hui défaut. Des financements innovants, collectés et utilisés différemment et en complément des ressources classiques, pourraient fournir des ressources complémentaires ⁵². Différentes voies peuvent être explorées :

— Certains pays (Sénégal, Côte-d'Ivoire, Ghana, Nigeria, Niger, Mali) disposent d'un potentiel de mobilisation de financements additionnels plus ou moins important grâce aux ressources naturelles.

— Les transferts de fonds des migrants sont un autre canal potentiel de mobilisation de ressources pour le financement de l'éducation. Une part substantielle de ces transferts est dédiée au financement de l'éducation des enfants des familles bénéficiaires. Les États pourraient s'appuyer sur cette ressource pour accroître les moyens de financement de l'éducation au moyen d'une taxe à prélever sur chaque transfert reçu. Ces transferts dépassent le montant de l'aide au développement dans de nombreux pays de la région. Les transferts vers l'Afrique subsaharienne se sont accélérés, à 11,4 %, pour atteindre 38 milliards de dollars US en 2017. Trois États de la CEDEAO figuraient en tête des destinataires : le Nigeria (21,9 milliards de dollars US), le Sénégal (2,2 milliards) et le Ghana (2,2 milliards). La région compte plusieurs pays où les envois de fonds représentent une importante part du PIB, notamment le Liberia (27 %) ou la Gambie (21 %) ⁵³.

— Les bonds de la *diaspora* — obligations émises par les pays en développement à l'intention des communautés expatriées — constituent une troisième piste de financement ⁵⁴. Pour être efficace, cette stratégie de financement nécessite une bonne gouvernance et des garanties apportées par des organisations / institutions étrangères, qui crédibilisent l'offre nationale et rassurent les investisseurs. Le Ghana, le Cap-Vert et le Nigeria ont adopté ce mécanisme.

Dépenses des ménages pour l'éducation

Les dépenses des ménages pour l'éducation s'ajoutent aux dépenses publiques d'éducation. Bien que l'enseignement primaire soit officiellement gratuit, la scolarisation génère des coûts

pour le collège, et 13 400 dollars US pour le lycée. Ces dépenses sont qualifiées de médiocres par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) au regard de celles des autres pays membres ; elles restent sans commune mesure avec celles des États ouest-africains. Cf. « Dépenses d'éducation : la France, un élève médiocre », Observatoire des inégalités, 23 novembre 2018. URL : https://www.inegalites.fr/Depenses-d-education-la-France-un-eleve-mediocre?id_theme=23. Consulté le 9 janvier 2020.

51. « L'action du GPE en faveur du financement intérieur de l'éducation », Partenariat mondial pour l'éducation, 17 janvier 2019. URL : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/laction-du-gpe-en-faveur-du-financement-interieur-de-leducation>. Consulté le 9 janvier 2020.

52. *Financement durable de l'éducation : quelles stratégies faut-il envisager ?*, Séminaire international sur le financement de l'éducation, Rabat, CONFEMEN, décembre 2017. URL : <https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/Document-sur-le-financement-de-lEducation.pdf>. Consulté le 21 janvier 2020.

53. *Migration and Remittances: Recent Developments and Outlook. Special Topic: Transit Migration*, Washington, D.C. : Banque mondiale (*Migration and Development Brief* n° 29), avril 2018. URL : <https://www.knomad.org/sites/default/files/2018-04/Migration and Development Brief 29.pdf>. Consulté le 21 janvier 2020.

54. ALIMI Deborah, *Innovative Funding Mechanisms for Alternative Development: Broadening the Options for Sustainable, Cost-effective and Successful AD*, BMZ / projet Global Partnership on Drug Policies and Development (GDPDP), mai 2016. URL : <https://www.gdpdp.org/wAssets/docs/Innovative-Funding-Mechanisms-for-AD.pdf>. Consulté le 9 janvier 2020.

Tableau 11 — Dépenses des ménages pour l'éducation

	Date de référence	PIB/habitant (en dollars US constants)	Financement initial des ménages par élève du primaire (en dollars US constants)	Principaux postes de dépense des ménages dans l'éducation
Bénin	2014	833,641	56,05	- Frais de scolarité, cotisations et construction - Livres et fournitures, uniformes scolaires - Frais de transport et autres dépenses connexes
Burkina Faso	2017	685,8	NC	- Frais de scolarité, cotisations des parents d'élèves et autres contributions scolaires - Livres et fournitures, uniformes scolaires - Frais de transport
Cap-Vert	2016	3 477,059	16,38	NC
Côte-d'Ivoire	2014	1 384,91	70,45	- Droits d'inscription, scolarité, contribution aux associations de parents d'élèves (APE) et autres frais scolaires - Livres scolaires, frais d'uniformes et de tenue de sport, autres fournitures scolaires - Transport, nourriture, cantine..., répétiteur, maître de maison
Gambie	2013*	542,133	31,04	NC
Ghana	2014*	1 642,423	31,59	NC
Guinée	2012	679,554	52,27	NC
Guinée-Bissau	2017	603,5	NC	NC
Liberia	2017	544,6	NC	NC
Mali	2017	762,9	NC	- Frais de scolarité (maternelle, primaire, secondaire général, secondaire technique, supérieur) - Livres scolaires, uniformes scolaires et autres fournitures - Frais de répétition
Niger	2017	396,0	NC	- Frais de scolarité, cotisation aux APE, frais de dessous de table, cotisation pour construction et autres frais scolaires - Livres et fournitures scolaires, uniformes scolaires - Transports scolaires
Nigeria	2017	2 412,2	NC	NC
Sénégal	2017	1 448,1	NC	NC
Sierra Leone	2017	462,7	NC	- Frais de scolarité, frais de CTA (Community Teacher Association) ; frais parascolaires et autres frais de scolarité - Uniformes, livres - Transport, nourriture
Togo	2015	622,346	72,71	NC

*Estimation UIS.

Sources : Les Dépenses des ménages en éducation. Appréhension et méthodes d'estimation à partir des enquêtes ménages. Note méthodologique, Dakar : IIEP-Pôle de Dakar, 2013. URL : https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/note_methodologique_-_les_depenses_des_menages_en_education.pdf ; UNESCO, Dépenses pour l'éducation (financées par les administrations publiques). URL : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=181&lang=fr> ; et Banque mondiale, PIB par habitant. URL : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.KD?locations=TG>. Consultés le 9 janvier 2020.

directs et indirects importants pour les ménages. Les difficultés économiques des ménages sont l'une des principales raisons expliquant les situations de non-scolarisation de certains enfants. Les coûts directs imputés aux ménages sont directement liés à l'inscription à l'école (frais d'inscription, cotisation aux associations de parents d'élèves), alors que les coûts indirects sont constitués des autres dépenses liées à la fréquentation de l'école (fournitures scolaires, habillement, déplacement, nourriture, risques liés à l'insécurité). Il faut ajouter à ces montants un coût d'opportunité puisque la participation de l'enfant à l'école représente la valeur du travail de l'enfant auquel le ménage renonce en l'envoyant à l'école.

Dans le tableau 11, les financements initiaux signifient que les transferts de l'État vers les ménages (bourses d'études et autres aides financières pour l'éducation) sont soustraits des dépenses des ménages⁵⁵. Si les montants affichés sont faibles dans l'absolu, ils doivent être mis en relation avec les revenus des ménages ou le PIB/habitant. Selon les États ouest-africains, ces dépenses varient sensiblement, tant en postes qu'en montants, mais peu d'entre eux disposent de données pour documenter précisément la situation. Les données indiquent de forts écarts entre pays. Au Cap-Vert, où l'éducation primaire est essentiellement publique, la charge financière des ménages pour les dépenses d'éducation est très faible par rapport au PIB/habitant. Au Bénin, en Guinée ou au Togo, elles sont très élevées.

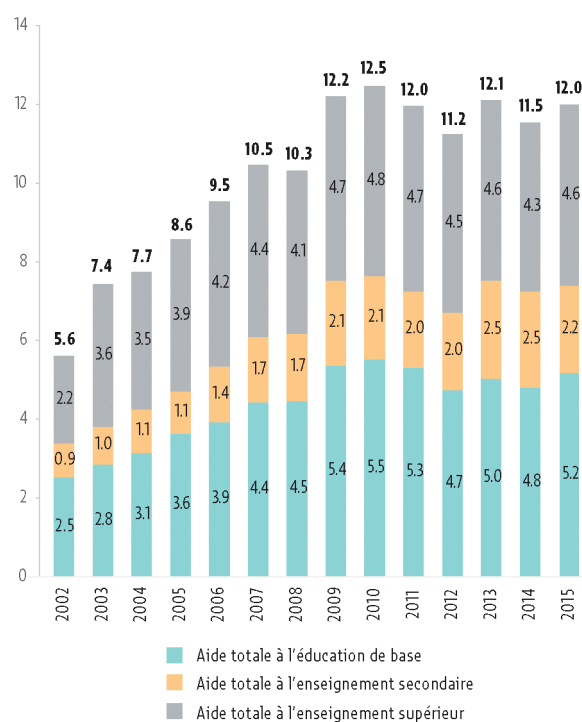
L'aide au développement pour l'éducation stagne

Les tendances récentes en matière d'aide à l'éducation ne sont pas rassurantes pour au moins deux raisons. D'une part, l'aide à l'éducation est en stagnation ; de l'autre, elle n'est pas toujours dirigée vers les pays qui en ont

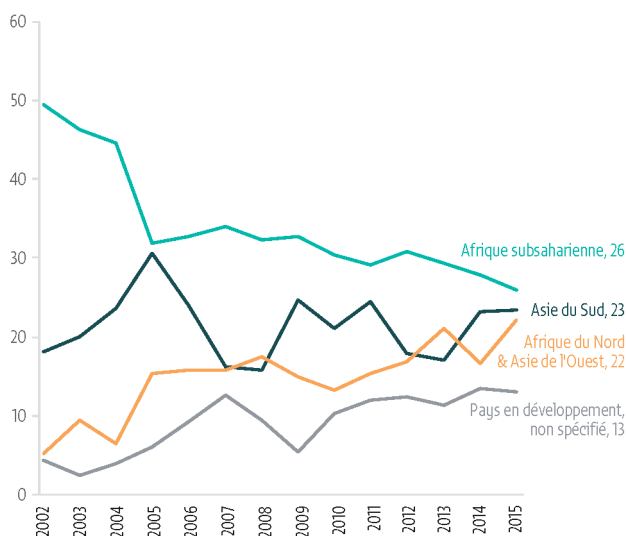
55. Cf. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Migration, déplacement et éducation*, op. cit.

Graphique 2 — Évolution mondiale de l'aide à l'éducation

A. Stagnation de l'aide à l'éducation : total des décaissements d'aide à l'éducation, par niveau d'enseignement, 2002-2015 (en milliards de dollars US constants 2015)



B. Baisse de la part attribuée à l'Afrique subsaharienne : part de l'aide à l'éducation de base, par régions sélectionnées, 2002-2015 (en %)



Source : « L'aide à l'éducation stagne et n'est pas attribuée aux pays qui en ont le plus besoin », op. cit.

le plus besoin ⁵⁶. Alors que l'aide publique au développement a augmenté de 24 % entre 2010 et 2015, l'aide à l'éducation stagne. Les dépenses d'éducation restent très inférieures à celles qui sont destinées aux autres secteurs sociaux (graphique 2).

La répartition de l'aide à l'éducation est par ailleurs de moins en moins favorable aux pays d'Afrique subsaharienne. Avec les bouleversements de la situation sécuritaire dans la sous-région sahélienne et du fait d'ambitions économiques subrégionales fortement pénalisées par la sous-qualification de la main-d'œuvre, les donateurs pourraient accentuer leurs efforts en ciblant des zones prioritaires et les secteurs sociaux, dont l'éducation.

Ces réflexions doivent encore être concrétisées sur le terrain : la réalisation de l'ODD 4 nécessite un accroissement substantiel et une efficacité de l'aide à l'éducation, parallèlement à une augmentation des ressources intérieures. Les évolutions semblent très incertaines bien que les discussions fassent état d'importants besoins. Parmi les idées avancées dans le cadre de la Journée du partenariat de la Conférence de financement du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (Dakar, 1-2 février 2018) figurent ainsi une meilleure mobilisation des ressources nationales et la mise au point de mécanismes de financement novateurs, mais aussi la nécessité d'accroître le financement international et de renforcer son efficacité, une meilleure coordination et la création de nouvelles alliances, tout en renforçant la capacité des pays à déboursier les fonds. D'autres argueront que ces débats resteront lettre morte compte tenu du fait que la situation sécuritaire se traduit inversement par une augmentation des dépenses afférentes aux dépenses des secteurs sociaux.

Financements innovants au service des systèmes d'apprentissage

Dans un contexte d'augmentation des flux d'élèves et d'incertitude sur l'accroissement des ressources publiques de financement, une implication forte du secteur privé apparaît nécessaire pour maintenir le niveau de dépense par élève. Pour à la fois augmenter ce niveau de dépense par élève et améliorer la qualité de prise en charge, l'augmentation des ressources devra être non pas linéaire mais exponentielle. Si la réalisation de ce vœu implique un renforcement important des capacités budgétaires des États ouest-africains et / ou un accroissement des financements issus de l'aide, il convient aussi de regarder du côté de nouvelles sources de revenus. Dans le secteur de l'éducation, trois instruments de marché pourraient compléter l'offre publique de financement :

1. Les fonds d'impact. Ils investissent dans des petites et moyennes entreprises (PME) dont les activités sont jugées positives pour l'environnement et / ou la société. La caractéristique des fonds d'impact est de prendre en considération les critères environnementaux, sociaux et de gouvernance (ESG) dans la conduite de leurs affaires. Au même niveau que la rentabilité des activités financées, ces critères ESG sont discriminants lors de la sélection des entreprises qui composent le portefeuille du fonds. À la mi-janvier 2019, le groupe d'investissement d'impact I&P et le gouvernement de la principauté de Monaco ont lancé le premier fonds d'impact consacré à l'éducation en Afrique. L'objectif consiste à financer le secteur éducatif à partir d'un modèle éprouvé dans la santé, l'agriculture ou la lutte contre le changement climatique ⁵⁷.

56. « L'aide à l'éducation stagne et n'est pas attribuée aux pays qui en ont le plus besoin », *Document d'orientation*, n° 31, mai 2017, UNESCO. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249568_fre. Consulté le 9 janvier 2020.

57. HOMMEL Thierry, « Un fonds d'impact pour financer l'École en Afrique de l'Ouest », *Note de veille*, 8 avril 2019, Forum prospectif de l'Afrique de l'Ouest (Futuribles International). URL : <https://www.futuribles.com/fr/groupe/forum-prospectif-de-lafrique-de-louest/document/un-fonds-dimpact-pour-financer-lecole-en-afrique-d/>. Consulté le 9 janvier 2020.

2. Le financement privé local ⁵⁸. Des produits spécifiques d'épargne pourraient se développer au niveau des banques, des compagnies d'assurance et de la microfinance. Les États pourraient aussi miser sur la création de dispositifs réglementaires incitant les entreprises à s'engager dans le financement de l'éducation (par exemple via le versement d'une taxe d'apprentissage) ou la création d'initiatives dans le cadre du développement de politiques de responsabilité sociale des entreprises (RSE).

3. La prise en charge de fonctions régaliennes par le secteur privé dans le cadre de partenariats public-privé (PPP). Lors de la signature d'un PPP, les collectivités territoriales et l'État central sollicitent le concours d'entreprises privées pour la mise en œuvre de projets d'investissement ou la gestion d'un service particulier. Les PPP peuvent concerner 1) le partage du financement de projets d'investissement, 2) la sous-traitance de certaines prestations de services, comme la fourniture de manuels scolaires, l'inspection des écoles, l'évaluation ou l'organisation des examens, ou 3) des subventions accordées aux familles d'élèves pour les amener à financer les études de leurs enfants.

À suivre une logique économique *stricto sensu* (rationalité fondée sur la maximisation du profit à court terme), la présence et les choix d'investissement du secteur privé sont tributaires de la taille des marchés projetés et de leur rentabilité potentielle : cela nécessite *a priori* des bassins importants de population durablement solvable. Suivant cette logique, les variations inter- et intra-États devraient être importantes. Au sein des États, la présence du privé dispensant un enseignement de qualité dans les zones rurales devrait dépendre en partie de la connectivité de ces zones aux pôles urbains et des stratégies d'aménagement des territoires.

Tendances 2030-2040 en matière de financement : le point de vue de Serge Péano ⁵⁹

Tendances lourdes

Besoin croissant de financement : le financement continuera de peser sur les dépenses publiques et sur les familles en 2030. Couplé à l'accroissement de l'accès et de la durée de scolarisation, la croissance démographique et la jeunesse de la population font peser une charge lourde sur l'économie des pays et la population active, qui doit assurer le financement des services éducatifs, soit par l'impôt, soit par des contributions directes. La taille des budgets publics limite aujourd'hui l'investissement qui serait nécessaire et les États peinent à maintenir les performances médiocres de l'école primaire et secondaire. Les dépenses par élève restent faibles dans l'absolu ; ce sont les dépenses de construction et d'engagement du corps qui consomment une grande part des budgets éducatifs. Offrir une éducation de base à tous, gratuite ou quasi gratuite, et améliorer la qualité de l'éducation impliquent un niveau de dépense insoutenable sans augmentation des recettes publiques globales, et n'est envisageable que dans le très long terme, avec une croissance économique soutenue et une amélioration des bases fiscales. Les familles constituent le principal contributeur après les budgets nationaux. Les apports d'autres formes de capitaux privés (philanthropiques, associés à la mise en œuvre de politique de responsabilité sociale ou à des intérêts économiques) ne peuvent constituer qu'une réponse partielle d'ici à 2030. Quelles que soient les motivations des partenaires privés, les États devront fixer les règles permettant à tous les acteurs de contribuer à l'effort collectif d'éducation.

58. *Financement durable de l'Éducation : quelles stratégies faut-il envisager ?*, op. cit.

59. Statisticien-économiste, ex-IIPE-UNESCO.

Diversification des acteurs du financement. L'aide au développement et les finances publiques des États ne sont pas les seules ressources financières mobilisées pour le financement de l'éducation. Aujourd'hui, les parents contribuent pour une part importante aux dépenses (de l'ordre de la moitié des budgets publics pour l'éducation). Les familles qui le peuvent, notamment la classe moyenne urbaine, se détournent des écoles publiques aux classes surchargées et se tournent vers l'offre privée. Le marché de l'offre privée est segmenté pour s'adapter au potentiel économique des familles clientes. Dans certains sous-secteurs, dont celui de la formation professionnelle, les financements privés deviennent importants. Les fondations et ONG sont des acteurs clés de l'éducation non formelle pour les plus vulnérables. Cette tendance devrait se confirmer à l'horizon 2030.

Réforme de la gouvernance du secteur de l'éducation. Les États ouest-africains ont engagé d'importantes réformes qui visent des gains d'efficacité et d'efficacité de la formation. Par le passé, l'absence de discipline et le laisser-aller des acteurs de l'École publique ont été fortement critiqués. La réforme fait désormais l'objet d'une attention soutenue qui devrait perdurer dans les années à venir.

Émergences

Nouveaux dispositifs de financement. Les fonds d'impact commencent aujourd'hui à investir le secteur qui bénéficie de financements croissants du secteur privé. Les partenariats public-privé font leur entrée dans le secteur de l'éducation. Les montants susceptibles d'être captés par ce biais sont très incertains. Les PPP étant récents, l'évaluation de leur efficacité est encore balbutiante.

Accent mis sur le financement de la formation professionnelle. Dans l'ensemble des États de la CEDEAO, la formation professionnelle constitue la deuxième priorité, après l'éducation de base. Des réformes destinées à la rendre simultanément plus performante et plus accessible sont en cours. On devrait pouvoir évaluer leur efficacité dans les années à venir.

Incertitudes majeures

L'augmentation des inégalités scolaires entre les plus pauvres et les plus aisés. À l'horizon 2030, les financements pour l'éducation des plus vulnérables ne semblent pas garantis. Aujourd'hui, l'essor du privé en milieu urbain sert essentiellement les populations aisées et celles issues de la classe moyenne émergente. Les populations vulnérables urbaines qui scolarisent leurs enfants le font soit dans le public, soit dans des établissements privés peu coûteux. Dans les zones rurales, les populations vulnérables bénéficient des dispositifs d'apprentissage informel, souvent avec l'appui d'ONG. Les systèmes de filets sociaux permettent à certains élèves d'accéder à l'école publique, mais les inégalités d'accès demeurent fortes.

L'évolution de l'aide au développement consacrée à l'éducation est aujourd'hui un point d'interrogation. Dans le contexte politique, démographique et sécuritaire actuel de l'Afrique de l'Ouest, les efforts de la communauté internationale augmenteront-ils après la stagnation observée au cours des dernières années ? Le cas échéant, peut-on supposer que cette tendance sera stable à l'horizon 2030 ?

Aide : amélioration du ciblage des besoins et des interventions. Les problèmes diagnostiqués ont conduit à renforcer récemment l'attention de la communauté internationale sur l'efficacité et l'efficacité de l'aide. Des acteurs plaident désormais pour l'engagement d'efforts spécifiques et une réallocation de l'aide sur les pays qui en ont besoin, et sur les zones caractérisées par les plus mauvaises performances éducatives. Il est encore trop tôt pour anticiper si et comment cette volonté se traduira dans les faits au cours des deux prochaines décennies.

Innovation et acquisition des connaissances

La combinaison d'innovations organisationnelles et techniques pourrait théoriquement contribuer à accroître simultanément le nombre d'enfants scolarisés, la qualité des enseignements et l'équité dans l'accès à l'éducation. Dans les faits, ces innovations sont sous-utilisées au regard de leur potentiel respectif : alors que l'information et les bibliothèques sont devenues accessibles au plus grand nombre, ces innovations, lorsqu'elles sont diffusées dans les systèmes éducatifs ouest-africains, ne sont pas mobilisées pour repenser radicalement la forme scolaire et restent envisagées comme de simples vecteurs de modernisation incrémentale des apprentissages.

Innovation organisationnelle

Alors que l'accès universel à une éducation de qualité reste une ambition de moyen et long termes pour l'Afrique de l'Ouest, la multiplication des intervenants dans le secteur, source de difficultés en matière de contrôle et d'accréditation, génère des opportunités pour réformer le fonctionnement des systèmes éducatifs ouest-africains. Or, concrètement, les réformes apparaissent trop peu rattachées à une vision mue par un souci d'anticipation.

Selon les dires d'experts, les États ne semblent pas plus responsables que maîtres des orientations retenues : les réformes sont contraintes par la vision instrumentale de l'éducation qui irrigue les institutions internationales. Les réformes poussées par les institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international) ne cherchent pas à repenser l'École au XXI^e siècle : elles s'intéressent peu à la pédagogie et à l'apprentissage dans un environnement numérique renforcé, à l'équilibre entre savoirs universels, connaissances pratiques, développement des capacités cognitives et des capacités d'apprentissage. Ces ambitions humanistes sont tuées dans l'œuf par les contraintes budgétaires qui plaideraient pour une approche pragmatique. La multiplication de la demande éducative renforce le sentiment d'urgence qui ôte aux décideurs une grande part de leurs ambitions et les résout au pragmatisme, lequel revient à s'appuyer sur une approche de l'éducation qui colle aux visions d'industrialisation et de transformation industrielle véhiculée par les plans de réduction de la pauvreté et les stratégies d'émergence.

Force est de constater que cette approche est critiquée : les ambitions étroites ne prépareraient pas les apprenants au vivre ensemble ; et au-delà de leur manque d'ambitions, les réformateurs resteraient ancrés dans le passé : trop motivées par un souci de rattrapage, les réformes ne seraient pas attelées à une réelle prospection sur les métiers du futur et les transformations de la vie sociale et économique. Cette situation est renforcée par la faiblesse des systèmes d'information sur le marché du travail et la faible coopération avec les industriels. Elle traduit l'isolement des politiques publiques sectorielles d'éducation, conçues dans un faible esprit de concertation et avec un faible souci d'intégration.

De ce fait, les principales innovations pédagogiques ou organisationnelles ne sont pas portées par les acteurs publics. La présence des ONG est un vecteur d'innovations pédagogiques en faveur des personnes les plus défavorisées. Cette présence est massive dans l'éducation non formelle. Une fois leur impact évalué, ces innovations sont susceptibles d'être formalisées et pérennisées, ce qui suppose l'intervention des pouvoirs publics. Dans un autre ordre d'idées, la présence du secteur privé ouvre, outre l'investissement direct dans l'offre éducative préprimaire, primaire, secondaire ou technique, la possibilité de nouvelles collaborations avec les pouvoirs publics pour la délégation de prérogatives régaliennes à des opérateurs privés. L'arrivée de la finance d'impact pourrait faciliter l'implantation de dispositifs privés innovants. Si des modèles économiques pertinents sont identifiés, ces financements pourraient permettre une implantation accrue d'établissements scolaires dans les zones rurales enclavées où la présence de l'École publique n'est pas garantie.

Innovation technique : l'apport des TIC, des impacts en question

La distribution de matériel informatique dans les écoles ouest-africaines a démarré au tournant des années 1990 et 2000, sans que les États aient pu prendre la mesure des besoins et en l'absence de stratégies nationales en matière de TIC ⁶⁰. Les mesures initiales ont essentiellement consisté à équiper des écoles en matériel informatique. Cette étape a inauguré l'intégration des TIC dans l'univers scolaire. Depuis deux décennies, différents projets, qui visaient soit l'accès de chaque écolier à l'outil informatique, soit son partage par un petit groupe d'élèves, ont vu le jour. L'individualisation de l'accès à l'ordinateur permet de se familiariser avec les technologies (*learning technology*) et favorise l'acquisition de compétences cognitives (*learning through technology*). Les impacts de ces programmes sur les performances des élèves proprement dites restent controversés, et différenciés selon les enseignements (cf. encadré ci-dessous). Et ces expérimentations, certes nombreuses, n'ont concerné qu'un nombre limité d'enfants à l'échelle de la sous-région, ces équipements restent marginaux.

Marginal, l'usage de l'ordinateur comme support éducatif reste, dans le système scolaire, le modèle dominant d'accès aux technologies. Désormais, l'équipement en ordinateurs individuels permet d'individualiser les pratiques pédagogiques. La classe demeure encore le cadre principal d'utilisation des ordinateurs, mais certains élèves peuvent accéder à ces

IMPACT DES PROGRAMMES D'ÉQUIPEMENT NUMÉRIQUE

Très peu d'études d'évaluation d'impact s'intéressent à l'effet des programmes d'équipement numérique des établissements scolaires en Afrique subsaharienne. L'étude *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program* ¹, de la Banque inter-américaine de développement, réalisée en 2012, a permis d'évaluer l'impact du projet *One Laptop Per Child* au Pérou.

Elle révèle ainsi que l'usage des ordinateurs fixes ou portables n'aurait, en fait, que peu d'effets sur les compétences fondamentales des élèves. Si l'évaluation conclut à l'absence d'efficacité pédagogique pour les matières fondamentales, elle souligne néanmoins qu'en 15 mois, les enfants qui ont travaillé avec ces machines sur des contenus éducatifs ont gagné entre quatre et six mois sur des compétences que l'on ne mesure pas habituellement (capacités cognitives, tests de logique tels que ceux utilisés dans les tests de mesure du quotient intellectuel). Une étude menée en 2005 par Michael Trucano, spécialiste de l'e-éducation à la Banque mondiale ², nuance aussi les bénéfices associés à l'utilisation des ordinateurs en classe. Le lien de causalité entre l'amélioration des performances académiques des élèves et l'usage d'un ordinateur en classe reste à définir. ■

Source : *Le Numérique au service de l'éducation en Afrique*, op. cit.

1. CRISTIA P. Julián et alii, *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*, Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA), mars 2012. URL : <http://ftp.iza.org/dp6401.pdf>. Consulté le 9 janvier 2020.

2. TRUCANO Michael, *Knowledge Maps: ICT in Education*, Washington, D.C. : Banque mondiale / infoDev, 2005. URL : <http://documents.worldbank.org/curated/en/457411468341334749/pdf/319530WP0REVIS0800PUBLIC0Box379827B.pdf>. Consulté le 9 janvier 2020.

60. De nombreuses ONG contribuent, à différentes échelles, à acheminer du matériel informatique vers l'Afrique, à l'image de groupes comme Computer Aid International, Digital Links, SchoolNet Africa et World Computer Exchange. Parfois soutenues par des organismes de coopération ou des agences de développement comme l'USAID, la Banque africaine de développement ou le ministère français des Affaires étrangères, ces initiatives individuelles se développent sans suffisamment de coordination. Cf. *Le Numérique au service de l'éducation en Afrique*, Paris : AFD / UNESCO / AUF (Savoirs communs), 2015. URL : <https://www.afd.fr/sites/afd/files/2018-02-11-10-00/savoirs-communs-17.pdf>. Consulté le 9 janvier 2020.

technologies dans le cadre de programmes portés ou soutenus par les pouvoirs publics ⁶¹.

L'impact pédagogique des TIC est sujet à discussion et ne semble pas avéré bien qu'elles bénéficient d'un *a priori* favorable : associées à une pédagogie et à des systèmes d'apprentissage incluant la présence d'enseignants ⁶², les TIC sont présentées comme un facteur favorable à l'apprentissage, dont l'impact positif sur le développement des individus augmente lorsque les accédants fréquentent des systèmes d'apprentissage formel ou non formel. Aujourd'hui, le développement spectaculaire des TIC repose essentiellement sur celui du téléphone portable qui est, de très loin, le principal moyen d'accès à Internet ⁶³ alors que l'accès aux ordinateurs reste secondaire. Or, pour différentes raisons, le téléphone n'est pas parfaitement adapté aux besoins scolaires : beaucoup de terminaux ne sont pas encore de troisième génération (3G) et ne se prêtent pas bien à des usages pédagogiques.

À moyen terme, le remplacement des appareils et la baisse des coûts pour certains terminaux ⁶⁴ pourraient renforcer la pénétration d'équipements plus propices à des usages pédagogiques, et faciliter la pénétration des téléphones portables 3G (voire 4G et 5G) en milieu scolaire. Ceci étant, cette baisse du coût des équipements ne suffira pas à modifier l'accès sachant que 1) le prix d'accès du téléphone reste encore élevé en proportion des revenus, et 2) son coût d'usage est toujours important. À ces limites d'ordre économique, il

Tableau 12 — Accès au téléphone portable et à Internet en 2016 (nombre pour 100 personnes)

	Téléphone portable	Internet
Bénin	80	12
Burkina Faso	84	14
Cap-Vert	122	48
Côte-d'Ivoire	126	27
Gambie	140	19
Ghana	139	35
Guinée	85	10
Guinée-Bissau	70	4
Liberia	83	7
Mali	120	11
Niger	49	4
Nigeria	82	26
Sénégal	99	26
Sierra Leone	98	12
Togo	75	11

Source : *La Situation des enfants dans le monde 2017. Les enfants dans un monde numérique*, op. cit.

61. Le projet américain *One Laptop Per Child* (OLPC), lancé dans plusieurs pays africains en 2005, vise à équiper à bas coût les écoles en ordinateurs portables. Alors que le prix moyen d'un ordinateur personnel bon marché s'élève entre 200 et 500 dollars US, OLPC propose son ordinateur ultraportable XO-1 au prix de 100 dollars US. Cette rupture technologique marque une étape importante dans l'accès potentiel aux TIC de l'éducation. OLPC s'inscrit dans des dispositifs institutionnels : le programme est « acheté » par les gouvernements qui assurent ensuite la distribution aux écoles. L'initiative obéit à une logique centralisée, qui assure une diffusion à grande échelle des équipements. Près de 2 millions d'éducateurs et d'élèves sont aujourd'hui impliqués dans le programme à travers le monde, et plus de 2,4 millions d'ordinateurs ont été distribués (source : site Internet <http://one.laptop.org/>).

62. *Ibidem*.

63. Cf. HUET Jean-Michel, *Le Digital en Afrique. Les cinq sauts numériques*, Paris : Michel Lafon (Les Cahiers du CIAN), 2017.

64. Fin 2017, les 15 États membres de la CEDEAO comptaient 176 millions d'abonnés uniques à la téléphonie mobile. Le taux de pénétration global des abonnés, qui était de 19 % au début des années 2000, atteignait 47 % en 2017. Significatifs, ces progrès ne permettent pas pour autant aux États ouest-africains de se situer au niveau des pays les plus avancés : en Afrique de l'Ouest, plus de la moitié de la population continue encore de se passer de service mobile. Cf. HOMMEL Thierry, « Perspectives du marché de la téléphonie mobile en Afrique de l'Ouest », *Note de veille*, 21 février 2019, Forum prospectif de l'Afrique de l'Ouest (Futuribles International). URL : <https://www.futuribles.com/fr/groupe/forum-prospectif-de-lafrique-de-louest/document/perspectives-du-marche-de-la-telephonie-mobile-en-/>. Consulté le 9 janvier 2020.

convient d'ajouter que le portable, même 3G ou plus, n'est pas toujours adapté à l'usage de certains supports sur Internet et nécessite le développement d'applications dédiées.

TIC et éducation, tendances 2030-2040 : le point de vue de Youssef Arrif⁶⁵

Tendances lourdes

Poursuite d'une approche instrumentale de l'éducation. Actuellement, les réformes organisationnelles améliorent l'efficacité des systèmes scolaires sans en modifier la visée : apprendre à lire, écrire et compter pour obtenir un métier. L'École ne dote pas les jeunes citoyens de capacités d'analyse critique favorables à leur épanouissement dans la Cité. Cette tendance ne devrait pas s'infléchir à l'horizon 2030.

Maintien de la forme scolaire. Après une phase initiale d'optimisme technologique, durant laquelle certains suggéraient des ruptures fortes et le remplacement de l'enseignant par des techniques d'enseignement non présentiels, les TIC sont désormais associées et non substituées aux enseignants.

Usage des TIC en dehors de l'école. L'accès aux TIC hors école progresse avec la baisse du coût des terminaux mobiles. Cela concerne la majorité des territoires, hormis les zones encore enclavées où la couverture réseau n'est pas garantie. Cette tendance devrait s'intensifier à l'horizon 2030.

Émergences

Soutien progressif aux nouvelles technologies dans le cadre scolaire. Aujourd'hui, l'évolution des formats d'apprentissage est très lente. L'usage des TIC dans le cadre scolaire reste marginal et progresse lentement en appui au travail des enseignants et des élèves. Désormais, cette insertion lente s'accélère via la convergence entre le progrès des technologies numériques et celui de l'accès aux technologies et à l'électricité à des coûts réduits. Marginal, l'équipement des écoles pourrait, à l'horizon 2030, suivre une segmentation forte avec *a minima* deux catégories : 1) des établissements privés et publics de qualité bien équipés, et 2) des écoles fréquentées par les populations moins aisées, vétustes sur les plans logistique et pédagogique.

Usage et validation d'acquis par les MOOC pour les apprenants des niveaux supérieurs. Les élèves issus de la formation professionnelle et de l'éducation supérieure bénéficient progressivement de l'accès aux technologies numériques et peuvent désormais utiliser les *Massive Open Online Courses* (MOOC) édités par les institutions d'enseignement internationales en appui aux apprentissages en présentiel. Le contrôle des acquis et la validation de ces MOOC constituent toutefois des problèmes à résoudre pour systématiser leur usage d'ici à 2030. Les enseignements à distance prennent également de l'importance dans les systèmes d'enseignement informel.

Incertitudes majeures

Impact de l'usage des TIC sur les performances scolaires. L'impact de l'usage des TIC par les élèves et dans le cadre des enseignements reste incertain. Si cet usage favorise l'amélioration des capacités cognitives, son impact sur l'apprentissage scolaire n'a jusqu'ici pas été prouvé.

65. Directeur adjoint, Direction de l'éducation et de la jeunesse, Organisation internationale de la francophonie.

Accès aux technologies numériques en zones enclavées et fracture numérique. Les technologies 3, 4 et 5G ne sont toujours pas disponibles dans les zones les plus reculées, et leur déploiement n'est pas programmé pour le moment.

Formation des enseignants en général et formation aux TIC en particulier. Le niveau des enseignants reste dramatiquement faible dans le secteur public des États de la CEDEAO. La capacité à recruter des personnes formées à l'usage des TIC dans le cadre scolaire reste incertaine : les jeunes formés recherchent généralement d'autres débouchés professionnels que l'enseignement. La capacité à former les enseignants en activité est également incertaine du fait de leur niveau initial et des moyens humains et financiers dédiés. D'ici 2030, plus de personnes pourraient disposer de compétences, mais leur choix de s'orienter vers l'enseignement est loin d'être acquis.

Développement de programmes / applications adaptés aux besoins de l'École formelle dans les États de la CEDEAO. Les capacités technologiques et les éditeurs de supports pédagogiques sont encore essentiellement non africains. Leur volonté de développer des supports adaptés aux besoins des États de la CEDEAO à des coûts accessibles reste incertaine. L'appui des institutions internationales et des financements innovants pourraient permettre de faire émerger une telle entreprise dans la sous-région à l'horizon 2030-2040 : cela reste spéculatif, optimiste, mais pas irréaliste étant donné la multiplication des incubateurs TIC et la formation croissante des jeunes à ces technologies dans la sous-région.

Évolution des logiques d'apprentissage. Les réformes organisationnelles en cours ne cherchent pas à projeter l'École au XXI^e siècle : elles ne portent pas sur la pédagogie et l'apprentissage dans un environnement numérique renforcé, sur l'équilibre entre savoirs universels, connaissances pratiques et développement des capacités cognitives et d'apprentissage. Une réflexion sur la transformation de systèmes scolaires plus étroitement associée aux évolutions projetées dans la sphère socio-économique et aux ambitions d'intégration professionnelle, comme sociale, des futurs élèves ne pourra pas avoir lieu sans un important renforcement des moyens consacrés à l'éducation et un changement des logiques à l'œuvre.

Conclusion

La communauté internationale affiche pour l'horizon 2030, en matière d'éducation, des objectifs légitimement ambitieux : un accès universel à un cycle primaire et secondaire d'éducation pour les garçons et les filles à un coût acceptable. Pourtant, les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas réunies dans les pays de la CEDEAO. Dans un contexte de difficultés budgétaires, d'incertitudes sur l'évolution de l'aide internationale, les États ouest-africains doivent au mieux se résoudre à un arbitrage entre des politiques publiques quantitatives (renforcer l'accès) et d'autres, qualitatives, destinées à améliorer la qualité des dispositifs existants. La faiblesse des capacités budgétaires interdit un traitement efficace et simultané des deux enjeux. Dans l'immédiat, et au regard d'indicateurs qui attestent encore d'un décalage entre la situation rencontrée dans la CEDEAO et celle de pays émergents, c'est essentiellement une approche quantitative qui prédomine. Cet effort qui porte sur l'accès est doublé d'une attention accrue envers les filles. Ainsi, on assiste progressivement à un rattrapage, dans certains cas à un dépassement, des garçons par les filles en matière d'accès au premier cycle, et désormais au niveau du premier cycle du secondaire. Cela étant, pour les jeunes scolarisés, garçons comme filles, l'acquisition des compétences reste, trop souvent encore, faible.

La massification de la demande d'éducation s'accompagne d'une diversification des dispositifs d'apprentissage : des dispositifs d'apprentissage formels en côtoient d'autres, non formels, ces deux catégories recouvrant, comme nous l'avons vu, une grande variété de dispositifs. Dans le contexte démographique sous-régional, l'explosion de la demande d'éducation devrait se poursuivre au cours des deux prochaines décennies au moins. La diversification des dispositifs scolaires devrait également se prolonger si l'on considère la faible capacité des systèmes publics à absorber cette demande. Mais une forte incertitude existe quant à l'évolution des logiques / formes d'apprentissage. Bien que les dispositifs se multiplient, ils restent, en dépit d'une nouvelle donne technologique, le plus souvent attachés à la forme scolaire traditionnelle, c'est-à-dire une scolarisation initiale et supérieure associée à une transmission des savoirs effectuée par un enseignant en présence des élèves. La sous-région devrait pouvoir compter sur la présence d'établissements de grande qualité, modernes mais onéreux, une offre publique formelle de faible qualité et des établissements informels divers, confessionnels ou non, qui échappent plus ou moins au contrôle public. D'ici 2030, le déploiement de systèmes d'apprentissage à distance, informel et sous contrôle, pourrait permettre de soulager l'École publique dans un contexte d'absorption difficile des nouveaux entrants dans le système scolaire. Cela devrait cependant être programmé. Amenée à se renforcer dans un contexte de faiblesse des capacités de contrôle des États ouest-africains sur les cursus et les apprentissages, la coexistence de systèmes éducatifs fort différents peut accélérer un phénomène de désagrégation sociale au sein des États de la CEDEAO.

Bien que les États aient conscience de la situation — explosion de la demande, faible qualité des formations initiales, caractère inadapté aux besoins des formations techniques et professionnelles comme supérieures —, leurs marges d'action pour faire évoluer la donne sont aujourd'hui réduites. Il n'est pas certain que cela change d'ici à 2030. Si ces États cherchent à introduire plus d'efficacité et d'efficacité globale, les changements de performances qu'ils cherchent à introduire sont tributaires d'une amélioration de la situation des finances publiques (augmentation de l'assiette budgétaire et de la part des dépenses consacrées à l'éducation) et des autres ressources affectées au secteur de l'éducation. Il faut souligner que ces dépenses, faibles en volume, sont souvent importantes en pourcentage des dépenses publiques. La prise en charge durable du financement de l'éducation par les États implique d'importants apports de recettes nécessitant une transformation structurelle des économies ouest-africaines (formalisation et diversification) et la mise en œuvre de politiques de *planning* familial, qui permettraient d'accélérer la transition démographique et de réduire à terme les pressions sur le système éducatif.

Dans l'attente de cette transformation structurelle et pour amorcer les réformes, les apports extérieurs restent essentiels : l'aide des partenaires, les financements du secteur privé et ceux issus des ménages. Or, il existe de nombreuses incertitudes sur l'évolution de l'aide sectorielle dédiée à l'éducation, tout comme sur les volumes de financement privé des systèmes d'éducation qui sont susceptibles d'être injectés au cours des deux prochaines décennies. Dans certains domaines spécifiques d'enseignement, des promesses sont désormais sur la table. La formation professionnelle et les formations supérieures, qui ne répondent pas aux attentes du secteur privé, bénéficieraient certainement de la création de dispositifs d'enseignement plus adaptés à leurs besoins ; si les partenaires de l'aide semblent vouloir mettre l'accent sur ces deux points, le secteur privé ne s'investit encore que bien trop peu sur le plan logistique et financier. Dans le domaine des formations rurales, les expérimentations les plus prometteuses relèvent essentiellement d'initiatives privées portées par des ONG ou des fondations, mais elles restent anecdotiques à l'échelle des besoins.

La participation déjà conséquente des ménages au financement de l'éducation reste quant à elle tributaire de leurs revenus et de leurs préférences ; si l'on considère que ces dépenses sont d'ores et déjà significatives, leur accroissement implique *a priori* 1) une augmentation

de leurs revenus, ainsi que 2) une confiance reconstruite dans la valeur des systèmes d'éducation et notamment de l'École publique. À une macroéchelle, cette double dynamique implique 1) le maintien, sur la prochaine décennie, d'une croissance économique soutenue, à des niveaux très supérieurs à ceux de la croissance démographique ; et 2) la nécessité d'une stabilité politique favorable à une réforme profonde des systèmes éducatifs et de leur gouvernance. Ces deux macrohypothèses sont bien entendu très discutables. ■