L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales

Alain Mingat, Francis Ndem

▶ **To cite this version:**

Alain Mingat, Francis Ndem. L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales. 2014, 103 p. halshs-00983088

HAL Id: halshs-00983088
https://shs.hal.science/halshs-00983088

Submitted on 8 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les Documents de Travail de l'IREDU
Working Papers

Institut de Recherche sur l'Education
Sociologie et Economie de l'Education
Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales

Alain MINGAT – Francis NDEM

Avril 2014
DT 2014/1

Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex
Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79
iredu@u-bourgogne.fr- http://iredu.u-bourgogne.fr

L’équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales

Alain Mingat, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne
et Francis Ndem pour la conduite des travaux statistiques

Unicef, Bureau Régional pour l’Afrique du Centre et de l’Ouest

Résumé : Ce texte se propose de balayer les dimensions les plus significatives qui devraient contribuer à documenter, dans un échantillon de pays, les questions d’équité et de droit de l’enfant à aller à l’école, à y rester un temps suffisant en recevant des services éducatifs appropriés pour assurer à tous une entrée dans la vie adulte avec un bagage minimum qui leur donne une chance d’avoir une vie économique et sociale convenable. Au-delà des constats quantitatifs, ce parcours analytique a identifié les connexions avec les diverses politiques éducatives (actives ou par défaut) qui sont prises dans un système national d’éducation. De façon complémentaire, ces analyses, dans la mesure où elles permettent une meilleure compréhension de la situation et de pointer les points qui font difficulté dans les différents pays de l’échantillon envisagé, peuvent aussi identifier des chemins pour l’action.

Janvier 2013

Table des matières

Introduction : le contexte et l'architecture globale de la réflexion

I. La dimension structurelle au plan du système éducatif dans son ensemble
- I.1 Une vision initiale globale : efficience et équité dans un/plusieurs pays
- I.2 Les aspects financiers comme cadre facilitant ou contraignant de l'équité
  - *I.2.1 La question du financement privé de l'éducation*
    - * Le poids du secteur privé, ses formes et ses conséquences
    - * Les dépenses d'éducation des ménages, ampleur et pattern
  - *I.2.2 Le volume et la distribution des ressources publiques en éducation*
  - *I.2.3 La distribution des scolarisations et des dépenses unitaires*

II. Approche descriptive transversale des disparités sociales dans le système
- II.1 Les données susceptibles d'être utilisées
- II.2 La mesure des disparités sociales selon le niveau d'études
- II.3 L'estimation des profils de scolarisation transversaux
- II.4 Le poids de la couverture scolaire dans l'explication du niveau de sélectivité sociale
- II.5 Les disparités sociales dans leur dimension temporelle
- II.6 Le pattern de génération des disparités sociales sur l'ensemble du système éducatif : identification des mécanismes qui creusent le plus les différences
  - *II.6.1 Perspective globale pour l'ensemble de l'échantillon*
  - *II.6.2 Le cas des pays individuels*
- II.7 Disparités sociales globales dans l'accès et la rétention au niveau du primaire
- II.8 Disparités sociales globales dans l'accès et la rétention au premier cycle secondaire
- II.9 Prise en compte du contexte
- II.10 Des profils contrastés selon les pays
- II.11 Une vision synthétique des points cruciaux où se constitue la sélection sociale
- II.12 Dynamique des scolarisations : un double mouvement en matière d'équité
- II.13 Equité sociale distributive des ressources publiques en éducation

III. Efficience, financement, couverture et équité : des concepts à articuler
- III.1 Disparités sociales : le poids de la couverture et des efforts spécifiques pour l'équité
- III.2 Disparités inter pays de couverture scolaire : contraintes et éléments d'efficience
- III.3 Disparités sociales : intégration des deux niveaux d'analyse
- III.4 Les questions d'équité pour la partie basse et la partie haute du système

IV. Des analyses ciblées sur l'enseignement de base
- IV.1 Perspective suivie pour structurer les analyses
- IV.2 Une structure en arborescence pour organiser l'analyse empirique
- IV.3 L'arborescence concernant l'accès à l'école
  - *IV.3.1 Disponibilité d'une offre éducative dans la proximité*
  - *IV.3.2 Une école existe, certains enfants n'y vont pas : rôle de l'école, de la famille ?*
  - *IV.3.3 Il n'existe pas d'école dans une proximité raisonnable du domicile familial*
- IV.4 L'arborescence concernant la rétention des élèves en cours de cycle primaire
  - *IV.4.1 Situation de continuité ou de discontinuité éducative*
  - *IV.4.2 Il y a continuité éducative et pourtant certains élèves abandonnent leurs études*
- IV.5 L'arborescence concernant les apprentissages et la qualité de l'éducation
  - *IV.5.1 Le temps scolaire*
  - *IV.5.2 Les intrants scolaires mobilisés*
    - * L'enseignant et ses caractéristiques
    - * L'encadrement quantitatif
    - * Moyens fournis : faciliter le travail de l'enseignant et les apprentissages de l'élève
  - *IV.5.3 Les contenus et les pratiques*
  - *IV.5.4 La performance en matière de gestion pédagogique*

V. A titre de conclusion provisoire

Table des Tableaux

Tableau 1 : Espérance de vie scolaire et groupes de population dans les différents pays
Tableau 2 : Analyse du niveau de disparités sociales dans un système éducatif selon les variables caractéristiques du poids et de la nature de l'enseignement privé
Tableau 3 : Contribution des ménages en % des dépenses nationales d'éducation par niveau d'études dans un échantillon de 13 pays
Tableau 4 : Analyse du niveau de disparités sociales dans le primaire selon les variables caractéristiques du financement des ménages
Tableau 5 : La pyramide scolaire et les coûts unitaires par niveau d'études dans trois pays
Tableau 6 : Indicateurs d'inégalité structurelle dans les pays de l'échantillon
Tableau 7 : Proportion de la population ayant accès à la classe de début de fin des différents cycles d'études selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de revenu
Tableau 8 : Reconstruction de la sélection globale selon les mécanismes où elle se constitue
Tableau 9 : Structure des flux scolaires dans les différents pays de l'échantillon
Tableau 10 : Rapport des chances entre les groupes de population associés aux différentes dimensions sociales selon le niveau éducatif et diagnostic global dans chacun des pays
Tableau 11 : Modélisation du degré équité genre dans le primaire et le secondaire, 1985-2010
Tableau 12 : La distribution de la sélectivité sociale (Genre, milieu de résidence et niveau de richesse) dans les différents segments du système
Tableau 13 : Identification des points cruciaux dans la production des disparités selon les trois dimensions sociales pour l'ensemble des pays de l'échantillon
Tableau 14 : Synthèse de la sélectivité sociale dans les six instances de gestion des flux d'élèves, de l'accès au primaire à l'achèvement du secondaire dans les 22 pays
Tableau 15 : La situation scolaire des individus (6-25 ans) au moment d'une enquête de ménages selon ses caractéristiques sociales
Tableau 16 : Rapport des ressources appropriées entre groupes favorisés et défavorisés
Tableau 17 : Analyse du niveau de disparités sociales dans un système éducatif selon sa couverture quantitative et le niveau des dépenses publiques qu'il mobilise
Tableau 18 : Analyse du niveau de couverture globale d'un système éducatif selon le niveau des dépenses publiques qu'il mobilise et les contraintes structurelles qu'il subit
Tableau 19 : Les disparités sociales dans le système scolaire selon les contraintes structurelles subies, les dépenses publiques mobilisées et l'efficience dans leur utilisation
Tableau 20 : Poids respectif des différentes composantes agissant sur la variabilité du niveau des disparités sociales dans les pays d'Afrique Centrale et de l'Ouest

Table des graphiques

Graphique 1 : Le poids du genre et du milieu/revenu dans les différents pays de l'échantillon
Graphique 2 : Indice global d'inégalités sociales et développement quantitatif du système
Graphique 3 : Efficience et équité globales dans l'échantillon des pays considérés
Graphique 4 : Rendements privés et sociaux de l'éducation dans 9 pays d'Afrique subsaharienne
Graphique 5 : Profil de scolarisation transversal pour l'ensemble de l'échantillon selon les différentes dimensions sociales
Graphique 6 : Profil moyen de scolarisation des différents pays de l'échantillon
Graphique 7 : Rapports garçons/filles et urbains/ruraux en différents points du système, au Bénin, Ghana et Mali
Graphique 8 : Rapport des chances et couverture scolaire, pour l'échantillon des pays et la consolidation des niveaux primaire et secondaires (chacun des 2 cycles)
Graphique 9 : Pattern de génération des disparités entre les différents segments du système éducatif selon le genre, le milieu et la richesse, pays typique de l'échantillon
Graphique 10 : Disparités sociales globales dans l'accès au primaire et dans la rétention en cours de cycle
Graphique 11 : Disparités sociales globales dans l'accès au 1er cycle secondaire et dans la rétention en cours de cycle
Graphique 12 : La construction des disparités sociales : effets spécifiques des instances qui structurent les flux scolaires et identification des points cruciaux dans six pays
Graphique 13 : Graphique hypothétique des disparités sociales et du niveau de difficultés sociales de la population exclue selon la couverture scolaire
Graphique 14 : Rapport des chances de scolarisation selon le genre, le milieu et le niveau de richesse et selon le niveau d'études
Graphique 15 : Distribution structurelle et sociale des ressources publiques en éducation
Graphique 16 : Relation hypothétique entre accès à l'école et distance à l'école la + proche

Arbre 1 : Enfants jamais entrés à l'école

Arbre 2 : Enfants entrés un jour à l'école mais l'ont abandonné avant d'achever le cycle

Arbre 3 : La production des apprentissages et la qualité des services offerts

L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales

Introduction : le contexte et l'architecture globale de la réflexion

Les questions de financement et d'efficience sont bien sûr très importantes en éducation; les questions de quantité et de qualité le sont évidemment tout autant. Mais deux aspects transversaux, qui irriguent chacun des aspects qui viennent d'être cités, sont aussi essentiels à considérer : il s'agit i) des questions de gouvernance et de gestion, tant administrative que pédagogique et ii) des questions d'équité qui, au sens large, ciblent non pas les situations moyennes, mais d'une part la dispersion des situations scolaires autour de la moyenne et d'autre part les disparités entre individus et entre groupes de population. Nous nous attacherons ici de façon principale aux aspects d'équité, sachant qu'il y aura forcément des adhérences avec les autres thèmes qui orientent la réflexion sur les politiques éducatives[1].

Deux entrées complémentaires peuvent sans doute être considérées pour aborder ces questions d'équité en éducation, sachant que nous aborderons ici surtout la première de ces deux entrées, laissant pour un document à venir de traiter de la seconde :

* Une entrée «**système**» qui concerne le secteur de l'éducation dans son ensemble en examinant au sens large i) comment l'architecture globale du système est de nature à résulter dans une structure plus ou moins inégalitaire et ii) comment se constituent de façon cumulative et séquentielle les inégalités entre les différents segments qui le composent;

* Une entrée qui fait un ciblage plus spécifique sur le **niveau de base**, et qui se justifie par le fait qu'il concerne les droits les plus élémentaires de l'enfant i) à avoir effectivement une scolarité de base complète (au moins primaire) et ii) à disposer d'une qualité des services qui conduisent à des apprentissages raisonnables de tous les enfants et au moins à impartir les jeunes des compétences de référence du savoir lire, écrire et compter de façon durable pour leur vie adulte.

Enfin, notons que nous traiterons essentiellement dans ce texte des situations «normales» sans aborder les questions spécifiques des circonstances de conflit (et de post-conflit) et de déplacements de population. Ces situations ont bien sur des implications négatives majeures sur les scolarisations, l'équité et le droit scolaire des enfants. Ces circonstances ont des impacts à la fois sur l'offre de services (structures scolaires dévastées ou occupées par des forces armées, enseignants en fuite, ..) sur la demande (l'urgence des enfants n'est pas d'aller à l'école mais souvent de survivre ou de contribuer à des travaux dans le cadre d'une économie de subsistance quand les enfants eux-mêmes ne sont pas enrôlés dans des activités

[1]. Il en est ainsi notamment en raison du fait que les systèmes doivent d'abord être efficients car c'est notamment quand ils le sont qu'on dégage des marges pour inclure ceux qui auraient autrement été exclus. Il n'y a pas de conflit mais convergence entre efficience et équité. Par ailleurs, si on porte l'équité comme une valeur importante, il faut souligner que celle-ci est produite (fusse souvent manière implicite et par défaut) par la politique éducative et que cette production doit elle-même être efficiente (il y a des moyens de gaspiller de ressources au motif de l'équité, si on avait pu, par exemple, être aussi équitable en utilisant des instruments moins coûteux.

guerrières). Mais on considère que ce sujet d'une part est d'une nature spécifique qui demande un traitement de même nature, sachant d'autre part que les informations correspondantes sont souvent très lacunaires.

Par ailleurs, et également bien qu'il s'agisse d'un aspect parfois important, nous ne pourrons pas traiter de façon appropriée certains cas liés aux particularités de la relation parents-enfants. On peut de façon schématique identifier trois types de situations : i) celle, la plus nombreuse, où l'enfant vit avec ses deux parents; ii) celle ou l'enfant ne vit qu'avec un seul de ses parents (père et/ou de mère décédée ou absente) et iii) celle où l'enfant vit dans un contexte où ses propres parents sont absents.

Les deux premières situations ne posent pas de problème d'analyse; ce n'est pas toujours le cas de la troisième. En effet, si l'enfant vit au sein de sa famille élargie (elle a pris en charge l'enfant pour pallier à l'absence de ses parents ou on le lui a confié) il sera répertorié au sein de son niveau milieu de vie. Mais si l'enfant a été confié à une famille différente et que celle-ci ne le considère pas d'abord comme son enfant mais l'emploie principalement à des tâches domestiques, cet enfant, non scolarisé, ne sera même parfois pas comptabilisé du tout (ni dans sa famille d'origine ni dans sa famille d'«accueil»); ce sera généralement aussi le cas si l'enfant a été confié à un marabout, et encore davantage le cas s'il s'agit d'«enfants des rues» qui ont perdu l'essentiel du lien social.

Le travail proposé ici sera donc ciblé sur les circonstances structurelles «ordinaires» du fonctionnement des systèmes éducatifs des pays de la région. Nous n'aborderons pas de façon principale les circonstances conjoncturelles spécifiques telles que celles de conflit/post-conflit; ce qui ne veut toutefois pas dire que certaines des analyses, des réflexions ou des instrumentations proposées puissent se révéler utiles dans ces types de circonstances.

Au niveau du système global, et indépendamment des caractéristiques sociales des jeunes qui sont scolarisés à ses différents niveaux, son architecture même est porteuse de disparités plus ou moins prononcées. Puis, au sein de cette coquille structurelle du système qui fixe le cadre référentiel, à priori inégalement contraignant selon les choix de politique éducative mis en œuvre, des disparités sociales vont se superposer matérialisant alors des chances inégales selon les individus et les groupes, chances qui peuvent se décliner en matière de carrières scolaires, et d'appropriation des ressources scolaires publiques.

Mais au-delà de la vision systémique globale, il est évidemment intéressant de distinguer les différents maillons qui matérialisent la carrière scolaire possible, depuis l'accès au primaire jusqu'à l'enseignement supérieur; on cherche alors à construire le pattern de sédimentation progressive des disparités sociales; au titre de celles-ci on peut considérer un certain nombre de variables, genre, milieu géographique, niveau de richesse, mais aussi éventuellement région/province ou groupe ethnique, ...

Toutefois si les trois premières variables sont susceptibles de comparaisons internationales (en prenant des précautions), ce n'est pas le cas des deux dernières car elles sont spécifiques des espaces nationaux. Examinons de façon successive ces différentes perspectives.

I. La dimension structurelle au plan du système éducatif dans son ensemble

I.1 Une vision initiale globale : efficience et équité dans un/plusieurs pays

Tous les pays ne mobilisent pas le même volume de ressources publiques pour leur système éducatif; on constate en effet, une large variété sur ce plan entre les pays d'Afrique sub-saharienne. Mais ces ressources produisent un volume également variable de capital humain, sachant qu'on considère souvent sur ce plan un indicateur tel que l'espérance de vie scolaire (EVS). Mais cette production de capital humain peut, elle-même, être réalisée de manière à la fois plus ou moins efficiente et plus ou moins équitable (avec une qualité aussi éventuellement variable).

* Elle peut être plus ou moins efficiente dans la mesure où on observe que ce ne sont pas systématiquement les pays qui dépensent le plus qui proposent à leur population la meilleure couverture scolaire globale à leur population. Cette situation se manifeste d'une part par le fait que, parmi les pays qui ont un volume comparable de dépenses publiques, certains ont une espérance de vie scolaire meilleure (moins bonne) que d'autres, alors que d'autre part, parmi les pays qui ont espérance de vie scolaire comparable, certaines le font en consommant davantage (moins) de ressources publiques. Une façon initiale et commode d'étendre la comparaison globale sur cet aspect de l'efficience quantitative globale à l'ensemble des pays consiste à calculer un indicateur qui rapporte directement la valeur de l'EVS à celle des ressources mobilisées pour le système (exprimé en pourcentage du PIB du pays); on identifie ainsi combien d'années de scolarisation un pour cent du PIB pour l'éducation peut acheter dans chaque pays compte tenu des modes d'organisation prévalant dans son organisation scolaire au moment de l'analyse.

* Mais elle peut être aussi plus ou moins équitable. En effet, il faut considérer que cette couverture scolaire globale qui vient d'être analysée pour un pays est la valeur moyenne de la couverture scolaire offerte aux différents segments sociaux de la population qui le composent.

. Une espérance de vie scolaire moyenne de 6 années d'études est en effet compatible avec une situation dans laquelle l'indicateur serait également de 6 années pour les garçons et pour les filles, pour les urbains et pour les ruraux, pour les riches et pour les pauvres (ou toute autre catégorisation sociale pertinente dans le pays); auquel cas on serait amené à conclure à une équité forte dans ce pays, qui pourrait par ailleurs être efficient ou ne pas l'être au sens du point précédent.

. Mais une espérance de vie scolaire moyenne de 6 années d'études est également compatible avec une situation dans laquelle, pour se limiter à l'aspect genre, i) les garçons auraient une EVS de 7 années et les filles de 5 années, ou bien ii) les garçons auraient une EVS de 8 années alors que celle des filles ne serait que de 4 années. On mesure bien qu'il est possible alors de proposer une mesure des différenciations genre dans les scolarisations globales au sein du système éducatif du pays considéré et par conséquent de l'ensemble des pays de l'échantillon étudié. On mesure aussi que cette procédure peut être appliquée à d'autres critères que le genre (le milieu géographique ou le niveau de richesse) et déboucher ainsi d'une part sur une évaluation du poids respectif de ces différents critères sociaux dans un pays

donné, et d'autre part sur une cartographie plus globale des différenciations sociales selon les différents critères sociaux et les différents pays.

Au total, un pays peut donc se révéler à la fois plus ou moins efficient et plus ou moins socialement équitable. Il devient alors intéressant d'examiner les éventuelles relations qui peuvent exister entre ces deux aspects dans une perspective comparative internationale. Le tableau 1, ci-après présente les principaux chiffres et indicateurs de base.

Tableau 1 : Espérance de vie scolaire et groupes de population dans les différents pays

Pays	Ensemble			Groupe de population (années d'études)						Indice de disparité (rapports)			
	EVS (Années)	ED/PIB (%)	Efficience (Années / %)	F	G	R	U	Q123	Q45	Genre	Milieu	Revenu	Global
Bénin	6,38	4,2	1,52	5,33	7,25	5,19	7,73	4,63	8,35	1,36	1,49	1,80	1,55
Burkina Faso	3,58	4,6	0,78	3,31	3,86	2,43	6,93	2,20	5,42	1,17	2,86	2,47	2,16
Cameroun	7,24	2,9	2,50	7,02	7,44	5,25	8,99	5,30	9,78	1,06	1,71	1,84	1,54
Cap-Vert													
Congo	8,30	2,7	3,07	8,05	8,57	6,45	8,98	6,97	9,76	1,06	1,39	1,40	1,29
Côte d'Ivoire	6,10	4,6	1,33	5,40	6,77	4,70	7,56	4,99	7,72	1,26	1,61	1,55	1,47
Gabon	8,98	2,7	3,33	8,74	9,25	6,99	9,31	8,30	10,00	1,06	1,33	1,20	1,20
Gambie	6,05	2,0	3,02	5,73	6,46	4,92	7,40	4,59	7,90	1,13	1,50	1,72	1,45
Ghana	7,81	5,4	1,45	7,73	7,92	6,46	9,40	6,34	10,18	1,03	1,45	1,61	1,36
Guinée	5,13	1,7	3,02	4,29	5,81	3,43	8,08	2,54	7,72	1,35	2,36	3,03	2,25
Guinée Equatoriale													
Guinée-Bissau	5,51	1,3	4,24	5,19	5,80	3,73	7,20	3,92	6,77	1,12	1,93	1,73	1,59
Libéria	5,75	3,1	1,86	5,19	6,40	3,76	8,17	3,53	8,04	1,23	2,17	2,28	1,89
Mali	3,61	3,4	1,06	3,23	3,96	2,43	5,66	2,19	5,43	1,23	2,33	2,48	2,01
Mauritanie	5,47	3,9	1,40	5,03	5,96	3,86	7,21	4,46	7,64	1,18	1,86	1,71	1,59
Niger	3,54	3,7	0,96	2,97	4,06	2,57	6,84	2,40	4,82	1,36	2,66	2,01	2,01
Nigeria	7,70	3,5	2,20	7,32	8,05	6,43	10,41	5,61	11,42	1,10	1,62	2,04	1,58
Rép. Centrafricaine	4,62	1,3	3,56	3,89	5,38	2,75	6,56	2,52	6,41	1,38	2,38	2,54	2,10
Rép. Démo. Congo	6,33	1,7	3,72	5,76	6,86	4,65	8,50	4,51	8,46	1,19	1,83	1,88	1,63
Sao Tomé	6,61	6,4	1,03	6,77	6,45	6,32	6,82	5,47	7,70	0,95	1,08	1,41	1,15
Sénégal	4,22	5,1	0,83	4,13	4,30	2,60	5,93	2,94	5,96	1,04	2,28	2,03	1,78
Sierra Leone	5,98	4,3	1,39	5,80	6,10	4,30	7,95	3,88	7,93	1,05	1,85	2,04	1,65
Tchad	2,98	3,2	0,93	2,40	3,52	2,03	6,14	1,55	4,61	1,47	3,02	2,97	2,49
Togo	7,10	4,0	1,78	6,30	7,72	5,69	8,79	5,77	8,86	1,23	1,55	1,54	1,44
Moyenne	**5,86**	**3,44**	**2,04**	**5,44**	**6,27**	**4,41**	**7,75**	**4,30**	**7,77**	**1,15**	**1,77**	**1,81**	**1,57**

La statistique de **l'espérance de vie scolaire** prend une valeur moyenne de 5,9 années d'études pour l'ensemble de l'échantillon de pays considérés (colonne de gauche du tableau); mais on observe une variabilité significative autour de cette moyenne, de 3,0 années seulement au Tchad à 9,0 années au Gabon. De façon jointe, une statistique, qui rapporte le montant de la dépense publique d'éducation au PIB du pays, montre que les pays peuvent mobiliser des volumes de dépenses publiques relativement variables pour le secteur de

l'éducation et de la formation (bien que les pays déclarent unanimement faire un effort important pour le secteur). La plage de variation s'étend en effet de 1,3 % en République Centrafricaine ou en Guinée Bissau à 6,4 % à Sao Tomé et Principe, pour une moyenne de l'échantillon de pays estimée à 3,44 %.

En rapportant l'EVS à la valeur de ce dernier indicateur, on obtient un indicateur d'efficience quantitative du système. Sa valeur moyenne est de 2,04 pour l'ensemble des pays de l'échantillon, mais il varie lui aussi de façon très sensible d'un pays à l'autre sur une plage allant de 0,78 (Burkina Faso) à 4,24 en Guinée-Bissau[2].

Concernant **les disparités sociales en matière d'EVS**, les principaux chiffres de base des distributions univariées, séparément selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de revenu de la famille, sont proposés dans les six colonnes situées dans la partie centrale du tableau. On peut, à titre d'exemple, observer qu'au Bénin, l'espérance de vie scolaire s'établit à 5,33 années pour les filles contre 7,35 années pour les garçons, qu'au Ghana un enfant rural a une espérance de vie scolaire de 6,46 années d'études alors que celle d'un enfant urbain s'établit à 9,40 années d'études; ou encore qu'au Sénégal, l'espérance de vie scolaire n'est que de 2,94 années pour un enfant dont la famille appartient au groupe des 60 % les plus pauvres, contre 5,96 années si la famille fait partie des 40 % les plus riches du pays[3]. Des écarts plus conséquents sont enregistrés si on prend des populations plus typées, comme on peut l'observer dans le tableau A1 en annexe, dans lequel, pour l'ensemble de l'échantillon, on observe que l'EVS des filles rurales s'établit à 3,91 années alors que celui des garçons urbains est estimé à 8,24 années d'études. Ces écarts sont considérables.

Mais au-delà de l'observation générale selon laquelle le genre, le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille font des différences dans la valeur numérique de l'indicateur de l'espérance de vie scolaire des jeunes des différents pays, il importe aussi de déterminer le poids respectif de ces trois facteurs. Les informations contenues dans les colonnes situées dans la partie droite du tableau nous proposent des informations sur ce point. Pour chacune des trois dimensions considérées, l'indicateur de disparité est simplement calculé comme le rapport entre le chiffre de la catégorie favorisée (garçon, urbain, riche) et celui de la catégorie défavorisée (fille, rural, pauvre).

Si on s'attache en premier lieu aux valeurs moyennes pour l'échantillon des 22 pays considérés, il apparaît assez clairement une hiérarchie établie avec un chiffre de 1,15 pour le genre, de 1,76 pour le milieu de résidence et de 1,81 pour le niveau de richesse des parents. Ces chiffres manifestent (en passant aux logarithmes) des écarts en moyenne environ 4 fois plus intenses pour le milieu de résidence et pour le niveau de revenu du ménage que pour le genre de l'enfant. De façon globale, il ne fait donc pas doute que le ciblage fort placé sur la

[2]. On observe par ailleurs une quasi absence de relation statistique entre le montant de la dépense publique pour l'éducation et la couverture scolaire globale, suggérant que, plus que le volume des ressources, c'est l'usage que le pays en fait qui importe le plus.

[3]. Des écarts plus intenses sont bien sûr obtenus si on oppose le quintile le plus pauvre au quintile le plus riche, mais cette comparaison concernerait des situations plus extrêmes que celles qui caractérisent l'opposition des genres (garçons et filles à 50 %/50 %) et celle des milieux de résidence (ruraux et urbains avec des proportions respectives d'environ 30 et 70 % dans la moyenne des pays de l'échantillon).

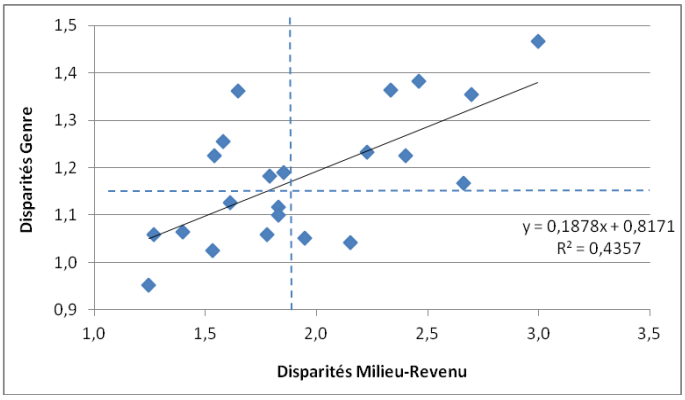
dimension genre, tant dans un certain nombre de travaux sociologiques et dans l'action de la plupart des agences d'aide, peut être mis en discussion eu égard à l'existence avérée de disparités notablement plus fortes entre les milieux urbains et ruraux d'une part, les enfants issus de ménages riches et pauvres d'autre part (et plus encore si on considère le cas des deux quintiles, le plus pauvre et le plus riche).

Compte tenu de l'ampleur des différences associées aux trois dimensions prises en compte, on retrouve que le genre joue toujours le rôle le moins intense, sachant que selon les pays l'intensité la plus grande peut revenir soit au milieu de résidence soit au niveau de richesse (avec les regroupements de quintiles considérés). On peut aussi observer que les disparités genre sont plus intenses dans les pays dans les pays qui ont du mal à gérer les disparités selon les deux autres dimensions, et que cela est spécialement vrai pour ce qui concerne l'influence de la pauvreté.

Cela dit, si le rôle du genre est toujours moindre que celui des deux autres dimensions, les estimations montrent aussi que le poids du genre est aussi très variable d'un pays à l'autre. Ainsi, on identifie d'une part un certain nombre de pays pour lesquels les disparités genre dans cette vision globale du système sont faibles; il s'agit de Sao-Tomé et Principe (rapport G/F = 0,95), du Ghana (1,03), du Sénégal (1,04), de la Sierra Leone (1,05), du Cameroun ou du Congo (rapport G/F = 1,06). Mais on identifie aussi que les disparités selon le genre sont sensiblement plus intenses, notamment en Guinée avec un rapport G/F de 1,35, mais aussi au Bénin (1,36), en République Centrafricaine (1,38) et surtout au Tchad avec un rapport G/F qui est estimé à la valeur de 1,47.

Outre l'influence du genre, celles du milieu de résidence et du niveau de pauvreté peuvent aussi différer selon les pays, sachant que ces deux dimensions ont tendance à se révéler plus, ou moins, fortes dans les mêmes pays[4]. L'intensité de l'effet associé au genre est aussi statistiquement liée à celle des deux autres dimensions (ici consolidées), mais la relation est globalement imparfaite (R^2 de 0,43), identifiant des configurations plus spécifiques des différents pays comme cela ressort des informations proposées dans le graphique 1, ci-après.

Graphique 1 : Le poids du genre et du milieu/revenu dans les différents pays de l'échantillon



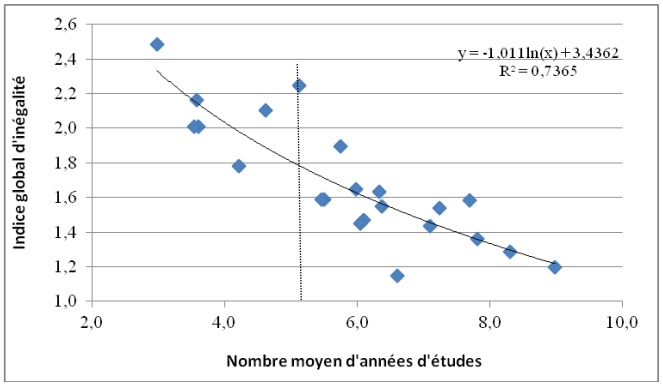
[4]. C'est notamment le cas de la Guinée, du Tchad, de la République Centrafricaine et du Burkina Faso avec des chiffres élevés de disparités à la fois pour ce qui est du milieu de résidence et du niveau de revenu du ménage.

Certains pays, comme Sao Tomé et Principe, le Congo ou le Ghana, ont un niveau faible (en termes relatifs) de disparités dans les deux aspects, alors que d'autres, comme le Tchad, la Guinée ou la République Centrafricaine cumulent des disparités fortes sur les deux plans. En revanche, on peut signaler le cas du Bénin et du Togo qui sont caractérisés par des disparités modérées en termes de milieu/revenu mais relativement intenses sur le plan du genre; de façon «symétrique», on note la situation du Sénégal ou de la Sierra Leone qui présentent des disparités moyennes ou fortes en termes de milieu/revenu, mais relativement faibles pour ce qui concerne le genre.

Enfin, il est aussi intéressant de consolider l'influence de ces diverses dimensions pour identifier une mesure globale du niveau des disparités sociales en éducation dans les différents pays de l'échantillon considéré. Plusieurs possibilités techniques sont possibles mais nous avons observé que cela ne modifiait pas les résultats qu'on pouvait en inférer; c'est pourquoi, nous avons choisi un indicateur calculé simplement comme la moyenne arithmétique des trois composantes (dernière colonne du tableau 1, ci-dessus). Sans surprise on identifie une large variabilité avec une valeur moyenne de l'indicateur estimée à 1,57 et une plage de variation allant de 1,15 à Sao Tomé et Principe (1,29 au Congo et 1,36 au Ghana) à 2,49 au Tchad (2,25 en Guinée et 2,16 au Burkina Faso).

Une des seules «véritables» lois bien identifiée en sociologie (en général et de l'éducation aussi) est que les inégalités sociales pour l'obtention d'un bien ou d'un service ont en général tendance à être d'autant plus intenses que la disponibilité générale de ce bien ou de ce service est plus réduite[5]. Cette loi se vérifie assez bien sur nos données, comme cela est visuel dans le graphique 2, ci-après.

Graphique 2 : Indice global d'inégalités sociales et développement quantitatif du système



De façon générale, plus la couverture du système éducatif d'un pays est large, moins grandes ont tendance à être l'ampleur des disparités sociales en son sein. La relation est forte et statistiquement très significative avec une valeur du R^2 de 0,737. On en conclut par exemple que la situation de fortes inégalités sociales enregistrée au Burkina Faso tient essentiellement au faible niveau de son système scolaire; de même, le faible niveau d'inégalités identifié au

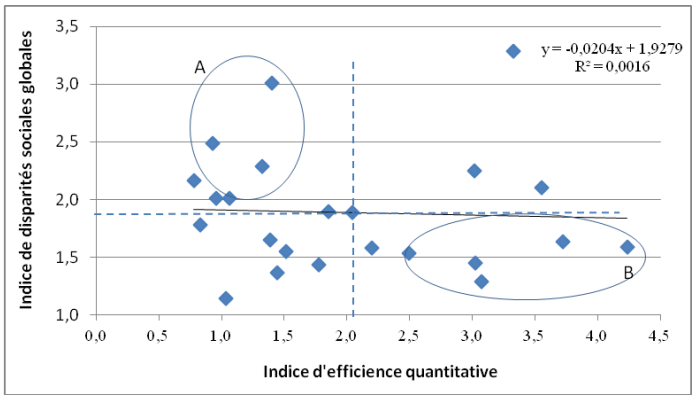
[5]. En situation ultime, si le bien est très peu disponible, il sera approprié par ceux qui sont socialement les plus «forts», alors que s'il est disponible pour tous, il n'y a plus, par définition, de disparités sociales.

Congo s'avère globalement cohérent avec son niveau de couverture, qui est beaucoup plus grand que celui du Burkina Faso. L'existence de cette relation assez forte, suggère que si des mesures ciblées peuvent certes être envisagées pour lutter contre les disparités sociales dans un pays (genre actions pour la scolarisation des filles), une des stratégies de base pour la perspective visée est de nature simplement quantitative via l'extension de la couverture du système (en général ou spécifiquement à tel ou tel niveau d'études; nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur ce point plus avant dans le texte).

Mais, bien qu'une relation forte globale existe, on identifie aussi des pays qui tendent à s'en écarter. C'est en particulier le cas de la Guinée (indice de 2,25) qui se situe, en termes de disparités sociales, très au-dessus de ce qu'on observe, dans des pays de l'échantillon qui ont une couverture scolaire globale (EVS) comparable (indice global estimé de l'ordre de 1,80 plutôt que 2,25 constaté). On peut aussi observer que la performance d'un pays tel que le Sénégal ou le Mali est meilleure que celle de la Guinée en ce sens qu'ils ont un moindre niveau de disparités sociales en dépit d'une couverture scolaire inférieure.

On peut maintenant en venir au point de savoir dans quelle mesure les pays qui seraient plus performants en termes d'efficience quantitative (ceux qui offrent une bonne couverture scolaire à leur population au regard des ressources publiques qu'ils mobilisent pour leur secteur éducatif), le seraient aussi (ou non) en matière de disparités sociales générées au sein de leur système. Dans cette perspective, il est commode de construire un graphique (graphique 3, ci-après) qui situe la position de chacun des pays de l'échantillon dans cet espace efficience-équité.

Graphique 3 : Efficience et équité globales dans l'échantillon des pays considérés



De manière normative, on a évidemment l'idée que la situation du système éducatif d'un pays serait d'autant meilleure que l'efficacité quantitative s'y situerait à un niveau élevé et que les disparités sociales globales s'y situeraient à un niveau faible.

De façon globale pour l'ensemble des 22 pays de l'échantillon étudié, on peut d'abord constater que s'il existe une assez forte variabilité interpays dans chacune des deux grandeurs considérées, il n'existe en revanche aucune relation statistique significative entre elles (la valeur du R^2 étant inférieure à 1 %). Le système d'un pays peut ainsi être efficient (ou non) au

plan quantitatif et être performant, ou bien non, sur le plan des disparités sociales. Cela dit, il est aussi possible de distinguer deux groupes de pays qui se révèlent dans deux configurations extrêmes qui méritent d'être soulignées :

* En premier lieu, il s'agit des pays qui cumulent un fort niveau d'efficience (un résultat quantitatif favorable compte tenu des ressources publiques, souvent modestes, mobilisées) et un niveau relativement faible de disparités sociales (bulle B dans le graphique 3 ci-dessus); dans ce groupe, on identifie le Congo, la Gambie, la Guinée-Bissau, La République Démocratique du Congo et le Cameroun.

* En second lieu, on peut identifier les pays qui sont dans la configuration symétrique, à savoir qui cumulent un faible niveau d'efficience quantitative et qui sont en outre caractérisés par des disparités sociales relativement prononcées. Dans ce groupe de pays (bulle A dans le graphique), on trouve notamment le Tchad, le Burkina Faso et le Mali.

I.2 Les aspects financiers comme cadre facilitant ou contraignant de l'équité

Parmi les questions qui ont une influence sur l'équité dans un système éducatif, il peut être utile de partir de la dimension financière. Cette dimension présente elle-même une double face : i) la première concerne le poids donné au financement privé en proportion du financement public, ou total, dans un pays; ii) la seconde concerne le volume et la répartition du financement public. Examinons rapidement ces deux aspects de façon successive.

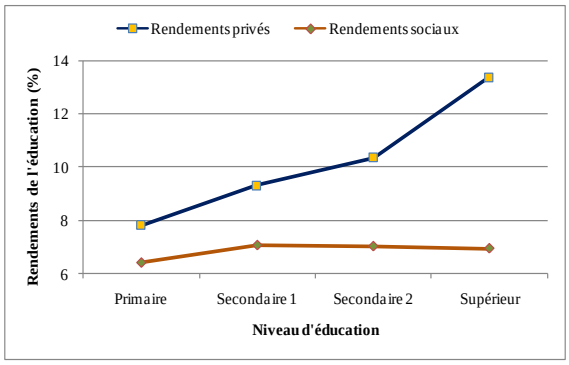
I.2.1 La question du financement privé de l'éducation

De façon générique, l'argument est souvent fait que l'éducation, présentant une dimension forte de bien collectif, devrait recevoir un financement public et ce tant dans une perspective d'efficacité que équité : dans une perspective d'efficacité globale, il s'agit d'éviter un investissement en capital humain qui serait inférieur à ce qui est socialement souhaitable ; dans une perspective d'équité, il s'agit d'éviter que le recours aux dépenses privées ne pénalise de façon plus particulière les familles économiquement vulnérables et socialement traditionnelles (les individus pour lesquels la demande de scolarisation est plus faible, les filles par exemple).

Cet argument est en fait trop générique pour être tout à fait juste. Il n'est pas tout à fait juste, notamment dans une perspective d'équité. En premier lieu, si tout le monde admet que l'éducation présente une dimension de bien public, c'est surtout le cas des premiers niveaux d'enseignement. En effet, dans la partie haute d'un système éducatif, et en particulier lorsqu'il s'agit de ses niveaux terminaux (enseignement technique et formation professionnelle, enseignement supérieur), la composante de bien privé devient tout à fait importante[6], comme cela est par ailleurs illustré par la structure moyenne des rendements privés et sociaux de l'éducation selon le niveau d'études dans neuf pays francophones de la région pour lesquels les informations sont disponibles (graphique 4, ci-après).

[6]. Par exemple, si je suis formé pour être un technicien en «froid», c'est sans doute bon pour le pays s'il y a une demande avérée pour cette qualification, mais c'est aussi bon pour moi qui vais trouver un emploi et gagner ma vie de façon correcte en conséquence.

Graphique 4 : Rendements privés et sociaux de l'éducation dans 9 pays d'Afrique subsaharienne



Dans ces circonstances, la composante privée de l'investissement donne de la pertinence à une contribution significative des individus au financement de leur formation[7]. Ce faisant, en raisonnant à budget constant pour le secteur, les ressources publiques qui seraient ainsi économisées pourront être redistribuées au bénéfice de la partie basse du système, c'est à dire au bénéfice du plus grand nombre (dont pour intégrer des «exclus» du système), alors que la partie haute, notamment le supérieur, est caractérisée par une présence plus que proportionnelle des populations socialement avantagées[8].

Mais le financement privé peut aussi concerner aussi des segments du système situés dans la partie basse du système; dans quelle mesure est-ce alors un problème ? Il n'y a pas non plus une réponse unique à cette question car on peut considérer plusieurs configurations dans lesquelles on en appelle à la contribution des familles :

. S'il s'agit d'établissements privés, cela ne pose pas de problèmes tant que ceux-ci correspondent à une proportion raisonnable des effectifs, et que les enfants de milieu défavorisé peuvent «toujours» trouver une structure publique qui soit gratuite et de qualité appropriée. Au lieu d'être un problème, il faut plutôt considérer qu'il s'agit d'une configuration favorable pour les enfants défavorisés, car les ressources publiques économisées du fait de l'offre privée vont de fait permettre une couverture globale plus forte et/ou des services de qualité meilleure pour les enfants défavorisés que ce qui aurait été possible en absence d'établissements privés.

. La situation est évidemment différente i) si la proportion de la couverture dans les établissements privés est grande impliquant que des enfants de milieu modeste doivent y avoir recours, ou bien si ii) les services éducatifs offerts dans le public sont de qualité insuffisante, incitant les individus (à tort ou à raison) à se tourner vers les structures privées (ces deux points pouvant agir de façon complémentaire). La situation est également tout autre lorsque le financement privé prend la forme de la scolarisation dans des établissements de type

[7]. Ce faisant contribuant aussi d'une part à la régulation des flux dans les différentes spécialités de formation en fonction des demandes du marché du travail et d'autre part à une organisation plus efficiente (moins coûteuse, mieux ciblée sur l'emploi) de la part de pourvoyeurs de formation.
[8]. Il serait évidemment alors pertinent de prendre des dispositions ciblées pour les individus économiquement vulnérables dont la scolarisation pourrait pâtir de l'existence de frais de scolarité à ces niveaux d'études.

communautaire, généralement établis à l'initiative des communautés en situation de défaillance de l'Etat à implanter localement une école publique (même si, comme cela est observé dans de nombreux pays, le ministère peut contribuer au fonctionnement partiel de ces écoles et les intégrer dans ses statistiques de façon jointe aux écoles publiques.

Selon les circonstances, les parents doivent contribuer plus ou moins aux dépenses de fonctionnement de l'école, et souvent à la rémunération de l'enseignant. Comme ces communautés, mal servies par l'action publique, sont souvent économiquement défavorisées, on conçoit combien ces écoles (dont les services sont en outre de qualité parfois modestes), manifestent des situations très problématiques sur le plan de l'équité.

. Enfin, les parents peuvent aussi être amenés à contribuer financièrement lorsque leurs enfants sont scolarisés dans le cadre d'établissements publics «standard». Deux types de situations peuvent alors être rencontrées : i) la première, et la plus classique, concerne des dépenses «accessoires» qui doivent être acquittées pour la scolarisation; il peut s'agir parfois de frais de scolarité mais plus souvent de frais de coopérative, d'association de parents d'élèves ou d'achats de livres, fournitures scolaires ou équipements divers (dont les uniformes, …); ii) la seconde concerne le cas où l'Etat ne met pas suffisamment d'enseignants à disposition d'une école et où les familles doivent assurer le paiement du salaire de «maîtres des parents»[9]. Quelle qu'en soit la forme et le montant (qui peut être parfois substantiel), ces dépenses familiales écornent la conception de la gratuité scolaire et sont susceptibles d'exercer une influence négative sur la scolarisation, des enfants issus de familles défavorisées en particulier pour lesquelles l'élasticité-prix a souvent été montrée se situer à un niveau assez élevé.

*** Le poids du secteur privé, ses formes et ses conséquences**

Les pays de la sous-région sont caractérisés par une variabilité importante de la part des effectifs dans les écoles privées, sachant que le secteur privé dans ce contexte est surtout en rapport avec le financement des écoles et recouvre deux réalités très différentes. Il s'agit à la fois i) des écoles privées en milieu urbain qui permettent de diversifier et d'accroître l'offre de scolarisation et ii) des écoles communautaires en milieu rural financées par les ménages les plus pauvres du fait d'une insuffisance de l'offre publique. La part des effectifs de l'enseignement primaire scolarisés dans le secteur privé varie sur un large continuum dans les pays de la région allant de 82 % en RDC, 50 % en Guinée Equatoriale, 43 % au Togo, 40 % au Mali, 22 % au Cameroun, mais aussi 5 % au Nigeria, 4 % au Niger et moins des 1 % à Sao Tome et au Cap-Vert.

Examinons maintenant la question du financement de la scolarisation par les ménages pour les maitres des parents, dans les écoles publiques ou communautaires. Alors que ce type de personnel n'existe pas ou presque, au Cap-Vert, au Gabon, au Burkina Faso, en Mauritanie ou au Niger, leur proportion atteint des valeurs très importantes au Mali (31 %), au Cameroun (34 %), au Congo (49 %), au Tchad (51 %) ou en République Centrafricaine (55 %).

[9]. Les maîtres de parents se rencontrent de façon plus fréquente dans des communautés défavorisées, par ailleurs peu influentes en termes politiques.

Dans la mesure où on s'intéresse de façon plus spécifique à la dimension de l'équité, nous ciblons notamment la relation entre l'indice de disparités sociales dans l'achèvement du primaire d'une part et le pourcentage d'élèves scolarisés dans les écoles privées et le pourcentage d'enseignants communautaires d'autre part.

Tableau 2 : Analyse du niveau de disparités sociales dans un système éducatif selon les variables caractéristiques du poids et de la nature de l'enseignement privé

	Coefficient	t de Student
Pourcentage d'élèves dans les écoles privées	- 0,0323	- 2,33 **
Pourcentage d'enseignants communautaires	0,0175	2,10 **
Constante	2,252	6,34 ***
Part de variance expliquée R^2 (R^2 ajusté)	0,427 (0,323)	

Le modèle estimé illustre la validité empirique des conjectures faites plus haut, à savoir que le niveau des disparités sociales dans l'éducation au sein d'un pays i) a tendance à être plus faible lorsque l'enseignement privé est plus développé (dans certaines limites), mais ii) a tendance à s'accroitre lorsqu'on fait davantage recours aux maitres des parents dans le secteur de l'enseignement public (et communautaire) dans le pays ; il en est ainsi notamment parce qu'on table sur la contribution financière des familles et qu'un certain nombre de familles modestes ne peuvent acquitter cette contribution.

*** Les dépenses d'éducation des ménages, ampleur et pattern**

Au total, en consolidant ses différentes formes, les dépenses des ménages pour la scolarisation des enfants dans l'enseignement contribuent pour des proportions variables à l'effort national d'éducation des pays. Le tableau 3, ci-après, propose quelques statistiques tirées d'analyses conduites sur la base d'enquêtes de ménages (budget-consommation) dans 13 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Tableau 3 : Contribution des ménages en % des dépenses nationales d'éducation par niveau d'études dans un échantillon de 13 pays

	Niveau d'études				
Pays	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Supérieur	Ensemble
Bénin	26,7	60,9	57,9	23,2	38,4
Burkina Faso	25,6	66,7	50,0	21,8	35,9
Cameroun	49,2	50,2	57,0	33,6	48,6
Congo	27,5	36,2	17,0	5,6	23,7
Côte d'Ivoire	25,0	46,2	49,4	37,4	36,9
Guinée-Bissau	42,5	65,7	70,3	72,3	54,1
Mali	19,3	14,1	13,1	10,0	16,3
Mauritanie	23,5	21,0	23,8	28,4	23,6
Niger	8,5	17,8	22,6	10,8	13,1
Sénégal	17,0	46,5	17,4	14,3	20,8
Sierra Leone	65,3	75,1	86,7	26,2	58,3
Tchad	24,7	25,9	24,9	8,5	22,2
Togo	44,8	41,1	36,8	12,9	38,7
Moyenne	**30,7**	**43,6**	**40,5**	**23,5**	**33,1**

Ce tableau peut se synthétiser d'abord en examinant ses marges :

. Entre les différents pays d'abord, on peut observer que la part de dépense nationale d'éducation supportée par les ménages est extrêmement variable, entre d'une part des chiffres seulement de 13 % au Niger, et d'autre part des chiffres de l'ordre de 50 % (ou même supérieurs à 50 %) au Cameroun, en Guinée Bissau ou en Sierra Leone.

. Entre les différents niveaux d'études ensuite, on peut observer, en moyenne pour les pays considérés i) que la part du financement privé dans la dépense courante nationale est plus faible dans le supérieur qu'au primaire, ce qui est assez clairement contraire aux principes rappelés plus haut et ii) que c'est au niveau secondaire que les contributions des ménages sont en proportion les plus élevées.

Ce dernier pattern s'applique plus ou moins en moyenne aux différents pays, mais on peut observer que la contribution des ménages dans l'enseignement supérieur est spécialement faible (moins de 10 %) au Congo et au Tchad, alors que celle-ci est spécialement élevée dans le primaire en Sierra Leone, au Cameroun et dans une moindre mesure au Togo.

Il faut noter que les données du tableau 3, ci-dessus, ont été estimées à des dates comprises entre 2004 et 2010 et que des évolutions sont sans doute en cours. Ces dynamiques sont susceptibles d'un côté de réduire le poids du financement des ménages au niveau primaire en raison des actions prises dans le cadre de l'EPT, et de l'autre d'augmenter celui-ci au niveau supérieur du fait de l'extension des scolarisations dans des structures privées à ce niveau d'études (en réponse à la massification et à la dégradation des conditions d'études dans les établissements publics à ce niveau d'études[10]). Au niveau secondaire, la part élevée du financement privé est sans doute appelée à se maintenir (à augmenter ?) dans la mesure où les effectifs y augmentent beaucoup et que les gouvernements ont souvent du mal à mobiliser le volume souhaitable de ressources pour ce niveau d'études dans la concurrence intra-sectorielle globale[11].

Si on cible les dépenses privées dans l'enseignement primaire, on a vu que leur part était très variable selon le pays; cette variabilité concerne aussi leur montant qui s'échelonne entre des valeurs comprises entre 1,4 et 4,1 % du PIB par habitant du pays. On peut alors explorer comment ces dépenses se répartissent entre les différents groupes de ménages selon leur niveau de revenu; il en particulier intéressant d'examiner quelle est l'ampleur du financement alors acquitté par le groupe des 40 % de ménages les plus pauvres du pays

Le tableau 4, ci-après, présente les résultats d'une analyse statistique qui cherche à rendre compte du niveau de disparités sociales dans le primaire selon les variables caractéristiques du financement des ménages, en distinguant notamment le financement privé global et celui qui est de fait assuré par le groupe des familles les plus modestes du pays.

[10]. On compte en effet que la dépense unitaire a été divisée en moyenne par un facteur 2,5 entre les années 1999et 2009 en raison de l'explosion des effectifs (multipliés par un facteur 3) jointe à une augmentation modeste des financements publics.

[11]. On observe que la notion de «maitres des parents», initialement surtout réservée au primaire, tend à s'étendre au premier cycle secondaire.

Tableau 4 : Analyse du niveau de disparités sociales dans le primaire selon le poids et la nature du financement privé de l'éducation

	Coefficient	t de Student
Dépenses des ménages par élève (en % du PIB par habitant)	- 0,044	- 0,69 ns
Part des 40 % de ménages les plus pauvres dans ces dépenses	0,066	2,73 **
Constante	0,488	0,696 ns
Part de variance expliquée R^2 (R^2 ajusté)	0,538 (0,422)	

Si on considère en premier lieu l'effet global du niveau des dépenses des ménages sur les disparités sociales on observe que si le signe du coefficient est négatif, il n'est toutefois pas significatif. En revanche, il est estimé que plus la part des ménages les plus pauvres dans ces dépenses est élevée, plus les disparités sociales sont fortes; et cet effet est bien significatif.

Au total, il semble raisonnable de conclure que ce n'est pas le financement privé en lui-même qui serait porteur d'impact négatif en matière d'équité, mais que la forme du financement l'est. C'est notamment le cas quand il s'agit que les parents contribuent au financement des dépenses courantes dans les écoles publiques, en particulier pour assurer la rémunération de maitres des parents. L'existence du financement privé des écoles privées semble au contraire avoir des effets bénéfiques sur l'équité. La raison de ce pattern est bien sûr que les écoles privées attirent plutôt des enfants de milieu social aisé, alors que les maitres des parents ont tendance à se rencontrer davantage dans des écoles qui attirent une population défavorisée.

I.2.2 Le volume et la distribution des ressources publiques en éducation

Les pays peuvent différer d'une part selon le volume des ressources publiques qu'ils allouent à leur système éducatif et d'autre part selon la distribution qu'ils en font entre les différents niveaux d'enseignement. Ces deux aspects, qui constituent le cadre dans lequel s'inscrivent toutes les politiques éducatives d'un pays, et notamment celles concernant l'enseignement primaire, peuvent éventuellement avoir des conséquences très significatives dans la perspective des droits de l'enfant.

Les ressources publiques pour le secteur éducatif dépendent d'une part des ressources mobilisées par l'Etat (au plan intérieur[12] et extérieur[13]) et d'autre part de la priorité budgétaire accordée par le Gouvernement du pays pour son système d'éducation et de formation. Sur les deux plans, on observe des variations très fortes d'un pays à l'autre.

Sur la base des ressources publiques mobilisées pour le secteur, de nouveaux arbitrages vont être opérés par chaque pays pour définir ce qui va revenir à chacun des niveaux éducatifs. L'observation est aussi l'existence d'une variabilité très significative sur ce plan entre les différents pays de la région.

[12]. Interviennent ici de façon jointe le niveau de PIB du pays et sa capacité fiscale/parafiscale.
[13]. Notamment pour ce qui concerne l'aide budgétaire non affectée; mais les appuis sectoriels spécifiques jouent bien sur aussi un rôle.

La prise en compte de ce double ordre de variabilité conduit à ce que les ressources publiques pour les différents niveaux d'études varient de manière très substantielle d'un pays à l'autre. Ceci vaut bien sur en termes absolus et aussi en termes relatifs. Ainsi, si on cible comme statistique de référence la part du Produit Intérieur Brut du pays alloué à l'enseignement primaire, les variations interpays font que les discussions sur les droits des enfants dans un pays donné vont être de ce fait assez significativement dépendantes de la valeur numérique particulière de cette statistique et des facteurs qui l'ont déterminée. Se limiter aux actions spécifiques qui pourraient être envisagées au sein de cette enveloppe n'est sans doute pas pertinent; le montant de l'enveloppe doit aussi être considéré.

I.2.3 La distribution des scolarisations et des dépenses unitaires

* Dans cette approche, le premier élément à considérer est la couverture scolaire, et en particulier la forme de la pyramide des scolarisations aux différents niveaux d'études dans le système éducatif d'un pays. Les données dans le premier bloc du tableau 5, ci-après, comparent trois pays (A, B et C) dont la pyramide scolaire diffère. Les pays A et B sont caractérisés par une couverture scolaire forte dans la partie basse du système (90 % dans le primaire et 50 % dans le premier cycle secondaire) alors que leur couverture est faible dans la partie haute du système (5 % au niveau supérieur, 15 % dans le second cycle secondaire). Par contraste, le pays C a fait des choix différents avec seulement 60 % de couverture au primaire et 25 % au supérieur. On a intuitivement l'idée que la distribution des scolarisations dans les pays A et B est plus équitable que celle du pays C dans la mesure où elle permet notamment à une plus grande proportion des enfants d'être scolarisés, au moins au niveau de l'enseignement primaire, le droit minimum qui devrait être accordé à tous les enfants.

Tableau 5 : La pyramide scolaire et les coûts unitaires par niveau d'études dans trois pays

	Pays A	Pays B	Pays C
Couverture scolaire (%)			
Primaire	90	90	60
Secondaire 1	50	50	40
Secondaire 2	15	15	25
Supérieur	5	5	15
Coût unitaire (Unité monétaire)			
Primaire	30	20	20
Secondaire 1	60	50	50
Secondaire 2	80	100	100
Supérieur	150	300	300

* Pour compléter la perspective structurelle, on peut maintenant cibler les choix faits en matière de coûts unitaires de scolarisation aux différents niveaux d'études dans les trois pays hypothétiques; les données consignées dans le bloc au bas du tableau 1 proposent les données pertinentes. Dans ce bloc, ce sont les pays B et C qui ont la même structure des coûts unitaires, mais celle-ci diffère de celle du pays A. Celle de ce dernier est caractérisée par un niveau de dépense par élève plus élevée que celle des deux autres pays dans la partie basse du système éducatif (et notamment dans le primaire), alors que l'inverse vaut dans la partie haute du système, dont l'enseignement supérieur. Une intuition comparable à celle mobilisée au

point précédent suggère que l'équité structurelle est meilleure dans le pays A que dans les deux autres pays, dans la mesure où il fait des efforts financiers plus intenses pour la masse des élèves du primaire alors que les deux autres pays, plus élitistes, délaissent davantage la dépense publique au primaire pour privilégier le supérieur où les effectifs sont plus limités.

Mais la réalité structurelle d'un système éducatif, pour ce qui est des choix publics, concerne de façon jointe la distribution de la couverture scolaire **et** celle de la dépense moyenne par élève aux différents niveaux d'études; et on voit bien que les deux distributions vont concourir à définir la distribution des ressources publiques agrégées appropriées par une pseudo-génération du fait d'une part de son pattern de carrières scolaires et d'autre part du pattern des efforts financiers faits par l'Etat pour accueillir chacun des élèves aux différents niveaux d'études. La prise en compte jointe de ces deux dimensions dans le tableau 1, ci-dessus, conduit à imaginer que le pays C est celui où les ressources publiques en éducation sont probablement les plus inéquitablement distribuées, et que le pays A est celui où le degré d'équité structurelle dans la distribution des crédits publics est le meilleur des trois pays considérés; le pays B venant quelque part entre les pays A et C.

Les deux principales distributions qui doivent être estimées concernent i) le niveau terminal de scolarisation des individus d'une génération (le plus haut niveau d'études atteint), et ii) le volume global des ressources publiques accumulées tout au long de la carrière scolaire jusqu'à ce niveau terminal. La mesure des ressources publiques accumulées par les individus selon leur niveau terminal de scolarisation peut être déduite d'une part de la durée des différents cycles d'enseignement et d'autre part d'une estimation des coûts unitaires de chaque cycle. Ainsi, ceux qui n'ont pas eu de scolarisation n'ont évidemment bénéficié d'aucunes ressources publiques; ceux pour qui l'enseignement primaire est le niveau final (il est supposé que le cycle de l'enseignement primaire est achevé), les ressources accumulées correspondant au produit du coût unitaire par année d'études et du nombre d'années d'études dans le cycle; de même, ceux qui ont quitté l'école après l'enseignement secondaire 1er cycle ont bénéficié individuellement i) de ce qu'ils ont accumulé dans l'enseignement primaire, plus ii) de ce qu'ils ont obtenu au premier cycle secondaire; et ainsi de suite, selon la même logique jusqu'à l'enseignement supérieur (regroupant, outre les ressources accumulées dans le supérieur lui-même, celles accumulées préalablement dans le primaire et dans les deux cycles secondaires).

Les ressources publiques mobilisées par l'ensemble de cette population sont déterminées sur la base du volume des ressources publiques appropriées par chaque individu, suivant son plus haut niveau final de scolarité et du nombre d'individus (dans une population fictive de 100 personnes) à chacun de ces niveaux. La répartition des i) plus hauts niveaux de scolarité, et ii) des ressources publiques qui peut-être représentée d'une manière cumulée dans la courbe de Lorenz. Dans ce cadre, deux indices peuvent alors être calculés :

* Le premier est l'indice de Gini, qui est calculé comme le rapport entre la surface située entre la courbe de Lorenz et la diagonale d'équirépartition et la surface du triangle formé pas points identifiants les 100 %, respectivement de la population et des ressources cumulées dans la courbe de Lorenz. Par construction, sa valeur numérique est comprise entre 0 et 1; la valeur 0 correspond à la parfaite équité dans la répartition des ressources publiques pour l'enseignement (x % des enfants d'une génération obtiennent x % des ressources publiques,

quelle que soit la valeur de x), alors que la valeur 1 correspond à la concentration totale des ressources publiques mobilisées pour le secteur au bénéfice d'une seule personne.

* Le second indicateur qui peut être utilisé pour évaluer la concentration des crédits publics consiste à calculer la proportion des ressources publiques appropriées par les 10 % les plus instruits (éduqués) de la génération considérée. Cette proportion est estimée soit par lecture directe sur la courbe de Lorenz, soit, de façon préférable par interpolation linéaire.

Les estimations numériques de ces indices de concentration structurelle des ressources publiques en éducation sont proposées dans le tableau 6, ci-après.

Tableau 6 : Indicateurs d'inégalité structurelle dans les pays de l'échantillon

Pays	Coefficient de Gini	% des ressources pour les 10 % les plus éduqués	Pays	Coefficient de Gini	% des ressources pour les 10 % les plus éduqués
Bénin	64,4 %	40,0 %	Libéria	62,3 %	41,8 %
Burkina Faso	80,0 %	67,1 %	Mali	79,7 %	63,8 %
Cameroun	57,1 %	32,0 %	Mauritanie	65,1 %	56,1 %
Cap-Vert			Niger	76,2 %	49,7 %
Congo	60,9 %	50,1 %	Nigeria	53,1 %	24,5 %
Côte d'Ivoire	61,7 %	38,6 %	Rép. Centrafricaine	69,8 %	54,4 %
Gabon	43,3 %	36,0 %	Rép. D. Congo	64,3 %	46,4 %
Gambie	67,5 %	57,9 %	Sao Tomé		
Ghana	49,1 %	30,0 %	Sénégal	75,1 %	59,8 %
Guinée	69,7 %	45,7 %	Sierra Leone	64,2 %	48,6 %
Guinée Equatoriale			Tchad	81,9 %	70,3 %
Guinée-Bissau	58,5 %	34,9 %	Togo	57,3 %	42,1 %
			Ensemble	**64,8 %**	**47,1 %**

Des deux indicateurs, le coefficient de Gini est à priori préférable sur le plan descriptif en ce sens qu'il couvre l'ensemble de la distribution, alors que la proportion de ressources publiques pour les 10 % les plus éduqués n'en cible que sa partie haute. Cela dit, la valeur du coefficient de Gini (moyenne de 0,65 et plage de variation de 0,43 au Gabon à 0,80 au Burkina Faso) n'a pas de signification commune pour la grande majorité des analystes et des décideurs de l'éducation; de façon contrastée, la mesure de la partie du budget du secteur qui est appropriée par les 10 % les plus éduqués de la classe d'âge a une signification sensible immédiate. On notera par ailleurs que les deux mesures étant en fait fortement corrélées (R^2=0,75), il est sans doute préférable de s'attacher plutôt à cette seconde mesure.

En termes de valeur moyenne de l'indicateur, le chiffre de 47,1 % est estimé. Cela veut dire qu'environ la moitié des ressources publiques mobilisées par le secteur éducatif pour une classe d'âge donnée dans un pays typique de l'échantillon étudié, est de fait approprié par les 10 % les plus éduqués. Ce chiffre peut être «normativement» considéré comme élevé; il est aussi variable d'un pays à l'autre puisque sa plage de variation s'étend de 25 % au Nigeria (30 % au Ghana) à 70 % au Tchad (67 % au Burkina Faso).

On notera bien que l'approche suivie concerne bien les disparités dans un système éducatif en se référant uniquement à sa structure propre, sans faire encore intervenir à ce stade les caractéristiques sociales de ceux qui ont des scolarisations longues ou brèves (ou même pas de scolarisation du tout); il s'agit des disparités d'appropriation des ressources publiques en

éducation qui tiennent uniquement à la structure du système (structure des scolarisations et des coûts unitaires aux différents niveaux d'études). Mais, bien sûr, comme ces scolarisations, longues ou brèves, ont dans la réalité aussi une dimension sociale, celle-ci va se greffer sur la coquille structurelle du système pour résulter en disparités sociales, d'abord dans les scolarisations, ensuite dans l'appropriation des crédits publics alloués par un pays à son système scolaire. Ce sont les aspects que nous allons maintenant aborder dans les deux prochaines sections.

II. Approche descriptive transversale des disparités sociales dans le système

II.1 Les données susceptibles d'être utilisées

L'approche est à priori simple; elle consiste dans une large mesure à croiser deux types de statistiques : d'une part i) les données sur la scolarisation des individus (l'accès aux études primaire, secondaire ou supérieur, la survie au cours des différents cycles d'études et l'achèvement au terme de chacun d'entre eux, la transition entre cycles d'études successifs), et d'autre part ii) les informations sur les caractéristiques sociales des individus (genre, milieu d'habitat, origine géographique, groupe ethnique) ou celles de leurs parents (niveau de revenu en particulier).

Deux sources d'informations peuvent être utilisées pour mener l'analyse : i) des données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques), et ii) des données d'enquêtes faites auprès des ménages.

* Les **données administratives** (statistiques scolaires et données démographiques associées) permettent des estimations assez immédiates, traditionnellement des taux de scolarisation et, de façon plus actuelle, des profils de scolarisation; mais leur qualité est parfois incertaine et cela pour plusieurs raisons :

i) Les statistiques scolaires peuvent être imparfaites pour des raisons multiples et notamment du fait i) d'une couverture non exhaustive des établissements[14], ii) des incitations des chefs d'établissements à faire des sur/sous déclarations[15], iii) des erreurs de déclarations, de saisie et de mise en forme des données[16].

ii) Les données démographiques posent aussi (souvent) des problèmes. Il est ainsi possible que le recensement le plus récent ne le soit en fait pas trop (parfois 10 ans ou plus) et l'expérience montre qu'il peut en outre être porteur de difficultés diverses : i) la qualité parfois imparfaite des recensements, ii) chiffres observés à une date donnée qui peuvent être

[14]. Ceci est d'autant plus problématique que le taux de couverture des enquêtes scolaire peut varier d'une année à l'autre, alors qu'on doit souvent utiliser des données sur deux années scolaires successives.
[15]. L'expérience montre que les chefs d'établissements peuvent surestimer les effectifs s'ils ont des primes dépendant de la taille de l'école ou bien si le ministère se fonde sur les effectifs pour doter les établissements en personnels ou en moyens d'enseignement; on a aussi observé des sous déclarations lorsque des frais sont collectés au niveau des écoles et reversées (tout ou partie) à l'inspection ou au trésor.
[16]. Le syndrome le plus courant (et le plus repérable) est la présence de «doublons» dans les fichiers; la comparaison des données d'écoles sur plusieurs années successives montre aussi l'existence d'erreurs importantes qui ne sont généralement pas identifiées.

«pollués» par des déplacements de population[17], si bien que les projections peuvent en porter inopportunément les traces, et iii) l'incomplétude de l'état civil associé à l'analphabétisme de certaines populations conduit à de mauvaises déclarations de l'âge, des enfants en particulier. Ces aléas dans les déclarations d'âge ne sont pas trop perturbants si on considère des groupes d'âges; ils le sont en revanche beaucoup lorsqu'on utilise des âges en années simples comme cela est nécessaire pour le calcul par exemple du taux d'achèvement du primaire. S'ajoutent à cela que des erreurs peuvent survenir dans les projections tant dans la pertinence des méthodes utilisées que dans les paramètres pris en compte pour les appliquer concrètement. Au total, l'expérience montre souvent des incohérences internes d'ampleur significative dans les projections démographiques utilisées par les services de planification de l'éducation.

Outre la qualité des données administratives, leur usage est aussi porteur de limites notables pour l'analyse des systèmes éducatifs[18]. Un point est que les statistiques scolaires sont toujours établies au niveau des écoles recensées et non au niveau individuel. Pour un certain nombre de questions, ce n'est pas un problème. Pourtant, quand il s'agit de la dimension de l'équité, les données scolaires présentent des limites évidentes. Par exemple, les informations sur le milieu (urbain/rural) étant attachées à l'établissement, il est difficile, au-delà du primaire, d'inférer la location effective des élèves sur la base de celle de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés au cours d'une année donnée. On pourrait penser que les informations concernant la localisation administrative (région, province) ne posent pas de problèmes dans la mesure où on identifie sans ambiguïté la localisation de l'établissement et qu'on peut penser que c'est la même que celle de l'élève. Mais des problèmes très significatifs apparaissent si on analyse les disparités de couverture scolaire entre ces différentes entités administratives en raison de la qualité et de la fiabilité généralement faibles des projections démographiques réalisées au niveau de ces entités[19].

Mais les limitations sans doute les plus grandes pour aborder les questions d'équité est que les données administratives (tant scolaires que démographiques) sont confinées à la prise en compte de la variable genre, alors que d'autres variables peuvent aussi jouer un rôle très significatif[20]; c'est bien sur le cas du milieu (urbain/rural) et de la localisation administrative (régions, provinces, …), comme cela a été identifié ci-dessus; mais on trouve aussi que le niveau de pauvreté des parents, le niveau de dispersion des populations ou l'appartenance à un groupe (ethnique), peuvent avoir des implications différenciatrices fortes, éventuellement plus fortes même que celles attachées au genre.

* **Les enquêtes de ménages** présentent en revanche des avantages particuliers. Le principal est qu'on se situe au niveau des individus et des ménages dans un contexte où on a, dans une base unique, tous les enfants du ménage; et, pour chacun d'entre eux, on connaît leur statut en

[17]. Par exemple si le pays ou un pays voisin a connu un conflit.

[18]. Une limitation importante, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, concerne le fait qu'on ne connaît que les enfants scolarisés, alors que ceux qui ne le sont pas doivent être inférés et que les méthodes pour le faire sont à la fois très problématiques dans leur façon de faire et très imprécises dans leur mise en œuvre.

[19]. Les problèmes sont notamment ceux de la non prise en compte des phénomènes migratoires sur le territoire national; ces difficultés sont d'autant plus aiguës qu'on cible des unités administratives plus petites.

[20] . C'est d'ailleurs sans doute une des raisons qui a conduit à ce qu'on accorde une attention très grande à cette variable, en occultant de facto l'influence d'autres variables, éventuellement plus prégnantes en matière d'équité dans les scolarisations.

référence à la scolarisation (a un jour/n'a jamais été scolarisé; est/non à l'école au moment de l'enquête et si oui dans quelle classe, …). On dispose en outre de variables caractérisant chacun des enfants (âge, sexe, ..), ainsi que le ménage (localisation, distance aux infrastructures sociales les plus proches pour certaines d'entre elles -dont l'école primaire et secondaire-, niveau de richesse, niveau d'éducation de la mère, groupe de population, …).

Sur la base de données de ce type, il est possible de calculer l'essentiel des indicateurs de couverture classiques, tant les taux que les profils de scolarisation (couverture, accès, achèvement, transition), sans avoir les inconvénients signalés ci-dessus; il est aussi possible de traiter de façon plus complète les questions concernant l'équité sociale dans les scolarisations (outre un abord plus direct les questions relatives aux enfants non scolarisés[21].

Sur la base des données à priori les mieux appropriées, c'est-à-dire en l'occurrence sur la base de celles collectées dans des enquêtes de ménages, il est alors possible d'évaluer, pour un pays donné (ou pour les différents pays d'un échantillon de pays) tant i) la couverture de son système éducatif aux différents niveaux d'études que ii) son profil détaillé de scolarisation identifiant les points d'accès en première et dernière années de chaque cycle d'études ainsi que la rétention au cours de chacun de ces cycles[22] et la transition entre les différents cycles successifs. Au-delà de la situation nationale globale, il est également possible de donner une tonalité sociale à cette description en évaluant ces éléments selon le genre, le milieu d'habitat et le revenu familial.

II.2 La mesure des disparités sociales selon le niveau d'études

On peut ainsi mesurer (dans chacun des 22 pays de notre échantillon où cette approche a pu être suivie) la proportion des nouveaux entrants au sein de la population dans chacune des classes du système éducatif au moment de l'enquête[23], et à procéder ainsi en décomposant la population globale selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille.

Ces informations sont consignées dans le tableau 7, ci-après. Mais compte tenu de l'ampleur des informations que cette analyse a produite, nous nous limiterons à une synthèse qui d'une part i) ne cible que les premières et dernières classes de chacun des cycles d'études et d'autre part ii) ne considère que les effets univariés des trois variables sociales considérées (genre, milieu de résidence, niveau de richesse) sans introduire les effets croisés et cumulatifs lorsque des populations plus spécifiques sont considérées (filles rurales versus garçons urbain, ….).

---

[21]. Pour ce qui concerne les enfants non scolarisés, les données d'enquêtes de ménages permettent de dire combien ils sont, qui ils sont (caractéristiques sociales) et où ils sont (quel milieu, quelles régions ?). Elles permettent aussi parfois de séparer les facteurs d'offre et de demande dans les raisons du non accès à l'école ou de l'abandon précoce; or cette séparation est essentielle pour identifier le blocage et définir les politiques éducatives à mettre en place pour progresser vers l'accès et l'achèvement universel au moins du cycle primaire.

[22]. Dans la mesure où les données de base sont de nature transversale et pour tenir compte de l'éventuelle dynamique des effectifs dans le temps, il est préférable d'évaluer la rétention sur une base économétrique (spécification probabiliste d'atteindre la fin d'un cycle pour ceux qui y ont eu accès) plutôt que de faire directement le rapport entre les taux d'achèvement et d'accès dans le cycle d'études considéré.

[23]. L'estimation du profil de scolarisation requiert l'estimation des nouveaux entrants dans chaque classe. L'information peut être disponible dans l'enquête de ménage (notamment si on a connaissance de la classe fréquentée l'année précédant l'enquête); si cette information n'est pas disponible, l'usage consiste à utiliser la fréquence des redoublements dans les données scolaires du pays.

Tableau 7 : Proportion de la population ayant accès à la classe de début de fin des différents cycles d'études selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de revenu

Pays	Accès Prim.	Achèv. Prim.	Accès S1	Achèv. S1	Accès S2	Achèv. S2	Accès Sup
Bénin	0,750	0,530	0,482	0,322	0,263	0,159	0,098
Filles	0,688	0,447	0,399	0,251	0,190	0,106	0,059
Garçons	0,802	0,600	0,550	0,382	0,323	0,204	0,130
Rural	0,707	0,458	0,402	0,210	0,166	0,071	0,040
Urbain	0,828	0,631	0,588	0,428	0,353	0,234	0,146
Trois quintiles + bas	0,674	0,410	0,349	0,174	0,135	0,049	0,020
Deux quintiles + hauts	0,882	0,689	0,649	0,463	0,381	0,250	0,156
Burkina Faso	0,508	0,323	0,249	0,166	0,089	0,053	0,014
Filles	0,464	0,283	0,233	0,156	0,090	0,058	0,022
Garçons	0,551	0,360	0,265	0,176	0,089	0,052	0,011
Rural	0,425	0,229	0,142	0,063	0,026	0,010	0,001
Urbain	0,846	0,625	0,535	0,397	0,220	0,134	0,041
Trois quintiles + bas	0,400	0,202	0,131	0,044	0,022	0,005	0,001
Deux quintiles + hauts	0,700	0,498	0,403	0,285	0,153	0,094	0,026
Cameroun	0,913	0,669	0,521	0,303	0,238	0,137	0,095
Filles	0,901	0,657	0,513	0,288	0,225	0,124	0,076
Garçons	0,924	0,681	0,527	0,317	0,251	0,149	0,112
Rural	0,875	0,507	0,335	0,102	0,066	0,036	0,027
Urbain	0,966	0,822	0,688	0,460	0,372	0,216	0,149
Trois quintiles + bas	0,879	0,532	0,347	0,107	0,072	0,019	0,008
Deux quintiles + hauts	0,987	0,872	0,764	0,536	0,431	0,262	0,186
Congo	0,977	0,803	0,725	0,338	0,253	0,147	0,080
Filles	0,977	0,765	0,693	0,326	0,240	0,142	0,071
Garçons	0,977	0,843	0,759	0,349	0,265	0,152	0,091
Rural	0,973	0,682	0,551	0,129	0,066	0,017	0,001
Urbain	0,980	0,851	0,793	0,408	0,316	0,192	0,107
Trois quintiles + bas	0,976	0,723	0,614	0,181	0,133	0,041	0,007
Deux quintiles + hauts	0,978	0,897	0,854	0,509	0,383	0,255	0,149
Côte d'Ivoire	0,726	0,529	0,440	0,303	0,213	0,166	0,094
Filles	0,666	0,464	0,367	0,252	0,173	0,146	0,098
Garçons	0,782	0,591	0,509	0,351	0,251	0,187	0,093
Rural	0,672	0,442	0,334	0,212	0,099	0,054	0,011
Urbain	0,822	0,640	0,556	0,393	0,302	0,248	0,150
Trois quintiles + bas	0,834	0,452	0,350	0,241	0,159	0,082	0,021
Deux quintiles + hauts	0,678	0,662	0,581	0,400	0,291	0,248	0,154
Gabon	0,989	0,850	0,752	0,457	0,317	0,173	0,074
Filles	0,989	0,851	0,738	0,420	0,286	0,155	0,079
Garçons	0,989	0,849	0,768	0,502	0,354	0,195	0,126
Rural	0,985	0,655	0,532	0,246	0,153	0,083	0,052
Urbain	0,990	0,879	0,786	0,494	0,347	0,190	0,113
Trois quintiles + bas	0,987	0,808	0,696	0,366	0,272	0,140	0,060
Deux quintiles + hauts	0,995	0,922	0,848	0,598	0,385	0,220	0,148
Gambie	0,738	0,542	0,506	0,413	0,306	0,164	0,040
Filles	0,776	0,504	0,455	0,383	0,260	0,107	0,028
Garçons	0,702	0,584	0,566	0,450	0,361	0,245	0,055
Rural	0,678	0,435	0,410	0,307	0,211	0,080	0,024
Urbain	0,842	0,681	0,625	0,506	0,392	0,259	0,054
Trois quintiles + bas	0,647	0,386	0,363	0,312	0,195	0,088	0,019
Deux quintiles + hauts	0,880	0,737	0,680	0,521	0,427	0,275	0,065
Ghana	0,889	0,740	0,673	0,337	0,322	0,102	0,090
Filles	0,895	0,750	0,676	0,310	0,293	0,095	0,079
Garçons	0,883	0,731	0,670	0,367	0,355	0,111	0,103
Rural	0,850	0,651	0,570	0,197	0,183	0,037	0,032
Urbain	0,950	0,858	0,806	0,484	0,468	0,167	0,149
Trois quintiles + bas	0,848	0,643	0,559	0,185	0,172	0,027	0,025
Deux quintiles + hauts	0,973	0,911	0,871	0,565	0,545	0,204	0,178

Pays	Accès Prim.	Achèv. Prim.	Accès S1	Achèv. S1	Accès S2	Achèv. S2	Accès Sup
Guinée	0,581	0,404	0,369	0,271	0,239	0,163	0,096
Filles	0,538	0,340	0,303	0,223	0,188	0,124	0,045
Garçons	0,621	0,460	0,424	0,310	0,278	0,192	0,130
Rural	0,482	0,260	0,232	0,143	0,111	0,077	0,057
Urbain	0,825	0,655	0,603	0,457	0,411	0,280	0,162
Trois quintiles + bas	0,428	0,190	0,164	0,066	0,050	0,040	0,032
Deux quintiles + hauts	0,789	0,624	0,577	0,445	0,397	0,262	0,150
Guinée-Bissau	0,814	0,505	0,427	0,280	0,211	0,176	0,034
Filles	0,796	0,467	0,396	0,247	0,198	0,160	0,025
Garçons	0,836	0,536	0,453	0,308	0,223	0,190	0,041
Rural	0,733	0,287	0,211	0,121	0,084	0,067	0,009
Urbain	0,937	0,700	0,611	0,414	0,317	0,268	0,055
Trois quintiles + bas	0,741	0,317	0,241	0,124	0,091	0,075	0,011
Deux quintiles + hauts	0,909	0,646	0,561	0,385	0,292	0,244	0,049
Libéria	0,785	0,494	0,418	0,296	0,249	0,182	0,067
Filles	0,769	0,426	0,337	0,248	0,207	0,163	0,056
Garçons	0,800	0,573	0,509	0,350	0,296	0,205	0,079
Rural	0,679	0,309	0,233	0,130	0,095	0,054	0,011
Urbain	0,903	0,710	0,642	0,509	0,451	0,349	0,136
Trois quintiles + bas	0,667	0,288	0,216	0,110	0,068	0,037	0,005
Deux quintiles + hauts	0,894	0,694	0,622	0,501	0,449	0,344	0,134
Mali	0,478	0,318	0,280	0,191	0,157	0,088	0,051
Filles	0,446	0,286	0,254	0,162	0,128	0,072	0,038
Garçons	0,509	0,348	0,305	0,216	0,182	0,102	0,061
Rural	0,411	0,224	0,188	0,084	0,048	0,017	0,008
Urbain	0,655	0,508	0,458	0,336	0,287	0,168	0,099
Trois quintiles + bas	0,391	0,207	0,165	0,064	0,028	0,005	0,002
Deux quintiles + hauts	0,633	0,482	0,441	0,322	0,276	0,162	0,095
Mauritanie	0,741	0,428	0,372	0,286	0,247	0,230	0,086
Filles	0,738	0,406	0,337	0,286	0,202	0,190	0,050
Garçons	0,743	0,452	0,409	0,241	0,298	0,275	0,130
Rural	0,645	0,284	0,216	0,152	0,129	0,110	0,056
Urbain	0,877	0,583	0,529	0,415	0,360	0,338	0,120
Trois quintiles + bas	0,694	0,338	0,288	0,207	0,171	0,157	0,042
Deux quintiles + hauts	0,883	0,625	0,551	0,415	0,396	0,372	0,157
Niger	0,543	0,309	0,249	0,147	0,059	0,028	0,021
Filles	0,460	0,252	0,215	0,132	0,048	0,029	0,001
Garçons	0,613	0,362	0,280	0,158	0,073	0,033	0,033
Rural	0,489	0,232	0,159	0,045	0,020	0,001	0,003
Urbain	0,833	0,585	0,522	0,375	0,190	0,123	0,063
Trois quintiles + bas	0,460	0,201	0,114	0,053	0,053	0,005	0,002
Deux quintiles + hauts	0,677	0,434	0,372	0,226	0,089	0,042	0,058
Nigeria	0,735	0,672	0,586	0,530	0,485	0,431	0,143
Filles	0,698	0,641	0,546	0,499	0,455	0,410	0,147
Garçons	0,769	0,702	0,625	0,560	0,513	0,451	0,140
Rural	0,662	0,588	0,496	0,428	0,378	0,322	0,083
Urbain	0,903	0,865	0,789	0,750	0,707	0,650	0,253
Trois quintiles + bas	0,621	0,536	0,433	0,361	0,308	0,240	0,042
Deux quintiles + hauts	0,963	0,935	0,875	0,836	0,792	0,737	0,289
Rép. Centrafricaine	0,791	0,362	0,272	0,138	0,113	0,056	0,031
Filles	0,734	0,286	0,214	0,095	0,076	0,036	0,015
Garçons	0,842	0,445	0,336	0,183	0,151	0,076	0,048
Rural	0,702	0,138	0,083	0,022	0,009	0,004	0,003
Urbain	0,894	0,579	0,459	0,261	0,225	0,113	0,063
Trois quintiles + bas	0,651	0,129	0,065	0,015	0,004	0,002	0,002
Deux quintiles + hauts	0,898	0,554	0,447	0,252	0,215	0,105	0,058
Rép. Démo. Congo	0,894	0,572	0,470	0,403	0,319	0,150	0,040
Filles	0,869	0,523	0,417	0,350	0,257	0,107	0,031
Garçons	0,918	0,617	0,518	0,451	0,378	0,192	0,048
Rural	0,851	0,391	0,280	0,214	0,154	0,061	0,001
Urbain	0,955	0,795	0,706	0,647	0,546	0,271	0,088
Trois quintiles + bas	0,843	0,375	0,267	0,203	0,142	0,050	0,001
Deux quintiles + hauts	0,961	0,783	0,690	0,623	0,528	0,278	0,099

Pays	Accès Prim.	Achèv. Prim.	Accès S1	Achèv. S1	Accès S2	Achèv. S2	Accès Sup
Sao Tomé y Principe	0,993	0,649	0,536	0,442	0,296	0,132	0,020
Filles	0,996	0,686	0,569	0,468	0,320	0,138	0,001
Garçons	0,990	0,614	0,503	0,416	0,272	0,126	0,040
Rural	0,999	0,651	0,493	0,367	0,222	0,079	0,019
Urbain	0,987	0,648	0,572	0,503	0,353	0,169	0,020
Trois quintiles + bas	0,991	0,495	0,371	0,280	0,149	0,092	0,001
Deux quintiles + hauts	0,994	0,805	0,693	0,591	0,436	0,180	0,031
Sénégal	0,652	0,307	0,247	0,144	0,144	0,096	0,068
Filles	0,650	0,295	0,248	0,144	0,144	0,084	0,055
Garçons	0,655	0,317	0,248	0,145	0,145	0,103	0,076
Rural	0,544	0,172	0,122	0,044	0,044	0,023	0,007
Urbain	0,823	0,446	0,370	0,229	0,229	0,154	0,117
Trois quintiles + bas	0,574	0,199	0,146	0,065	0,065	0,034	0,016
Deux quintiles + hauts	0,805	0,452	0,379	0,236	0,236	0,161	0,120
Sierra Leone	0,766	0,600	0,536	0,369	0,305	0,039	0,001
Filles	0,770	0,586	0,517	0,355	0,266	0,020	0,001
Garçons	0,763	0,610	0,549	0,378	0,326	0,063	0,003
Rural	0,698	0,428	0,341	0,156	0,112	0,002	0,001
Urbain	0,901	0,798	0,746	0,560	0,470	0,106	0,007
Trois quintiles + bas	0,672	0,397	0,293	0,103	0,053	0,001	0,001
Deux quintiles + hauts	0,912	0,789	0,740	0,554	0,473	0,101	0,009
Tchad	0,513	0,225	0,171	0,094	0,077	0,047	0,018
Filles	0,458	0,171	0,116	0,058	0,047	0,031	0,017
Garçons	0,563	0,276	0,223	0,125	0,103	0,061	0,021
Rural	0,454	0,123	0,086	0,035	0,028	0,011	0,001
Urbain	0,762	0,536	0,432	0,290	0,241	0,159	0,017
Trois quintiles + bas	0,374	0,077	0,063	0,027	0,014	0,000	0,001
Deux quintiles + hauts	0,708	0,382	0,287	0,162	0,140	0,087	0,034
Togo	0,889	0,655	0,554	0,331	0,208	0,139	0,060
Filles	0,846	0,578	0,468	0,270	0,156	0,103	0,055
Garçons	0,926	0,713	0,616	0,376	0,247	0,165	0,068
Rural	0,853	0,564	0,454	0,175	0,085	0,025	0,005
Urbain	0,967	0,792	0,694	0,481	0,318	0,237	0,110
Trois quintiles + bas	0,853	0,567	0,456	0,190	0,096	0,033	0,007
Deux quintiles + hauts	0,969	0,802	0,708	0,483	0,317	0,241	0,111
Moyenne de l'échantillon	**0,758**	**0,522**	**0,447**	**0,298**	**0,232**	**0,139**	**0,061**
Filles	0,733	0,485	0,410	0,269	0,202	0,118	0,048
Garçons	0,780	0,557	0,482	0,323	0,261	0,160	0,075
Rural	0,698	0,396	0,312	0,163	0,112	0,057	0,020
Urbain	0,884	0,690	0,614	0,445	0,358	0,228	0,105
Trois quintiles + bas	0,684	0,385	0,304	0,158	0,111	0,056	0,015
Deux quintiles + hauts	0,874	0,691	0,618	0,450	0,365	0,233	0,110
F - R – 3 quintiles bas	0,637	0,299	0,215	0,111	0,051	0,025	0,004
G – U- 2 quintiles hauts	0,922	0,782	0,711	0,528	0,453	0,303	0,152

Par ailleurs, concernant de façon plus particulière le niveau de richesse de la famille, la procédure d'identification étant factorielle (sur base des actifs du ménage et de ses conditions de vie), nous identifions d'abord le premier axe qui donne une mesure continue de la richesse, grandeur qui sert alors à construire (selon les habitudes en la matière) des quintiles de richesse (de Q1 qui regroupe les 20 % des ménages les plus pauvres, à Q5 qui regroupe les 20 % les plus riches). Il serait bien sur possible d'utiliser cette catégorisation en cinq postes dans le cadre du tableau 7, et ultérieurement pour construire des profils de scolarisation, mais ceci ne présente pas que des aspects favorables. Au titre des aspects intéressants, cela permet bien d'examiner la situation scolaire de jeunes vivant dans des conditions économiques et sociales difficiles (le premier quintile, mais pourquoi pas alors le premier décile, ..); mais cette décomposition fine peut aussi présenter des aspects moins favorables : i) le premier est qu'il devient difficile de comparer de façon simple les différenciations générées par les différentes variables sociales dans la mesure où le genre concerne des groupes de population

numériquement équilibrés (50 % de garçons et autant de filles) alors que la prise en compte de Q1 et de Q5 correspondrait à des situations beaucoup plus contrastées; ii) le second est qu'il est difficile même de présenter l'intégralité des résultats obtenus. Dans le tableau 7, nous avons opté pour une opposition entre un groupe qui agrège les ménages appartenant aux trois quintiles les plus pauvres (Q1 à Q3), et un autre groupe qui rassemble les ménages appartenant aux deux quintiles les plus riches (Q4 et Q5) au sein de chaque pays .

Examinons en premier lieu les résultats valant pour l'ensemble de l'échantillon des 22 pays pour lesquels l'analyse a pu être menée; et considérons d'abord le pattern global ainsi identifié sans considérer pour le moment l'existence de disparités sociales.

Le taux d'accès à l'école est estimé à 75,8 % de la classe d'âge, laissant ainsi, aux diverses dates auxquelles les différentes enquêtes ont été réalisées, 24 % des jeunes qui n'auraient pas accès à la scolarisation. Ensuite, et sans surprise, cette proportion diminue progressivement lorsqu'on avance dans les études pour atteindre 52 % en fin de primaire (taux d'achèvement), 45 % dans l'accès au premier cycle secondaire, 23 % dans l'accès au second cycle secondaire et un peu plus de 6 % dans l'accès aux études supérieures. Ce pattern, estimé de façon transversale, donc surestimant quelque peu la sélectivité effective du système éducatif d'un pays typique au sein de l'échantillon étudié du fait de la dynamique temporelle des effectifs, suggère tout de même très clairement une forte sélectivité globale.

Toujours en se penchant sur la sélectivité quantitative globale pour l'ensemble de l'échantillon, une question structurelle de portée politique significative est de se demander dans quelles mesures respectives le mécanisme de sélection global résulte de ce qui se passe dans la rétention en cours de cycle et de ce qui tient aux transitions entre cycles d'études. Pour opérer l'identification du rôle de chacun, nous procédons d'abord par reconstruction de la sélection globale (rapport du taux d'accès en fin de second cycle secondaire et du taux d'accès en primaire) comme la résultante multiplicative des impacts multiplicatifs spécifiques à chacun des mécanismes le long du système éducatif. Puis en passant aux logarithmes, on dérive le poids de chacun d'entre eux dans la sélection globale opérée dans le fonctionnement du système. Le tableau 8, ci-après, présente les résultats obtenus.

Tableau 8 : Reconstruction de la sélection globale selon les mécanismes où elle se constitue

	Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		
	Accès	Achèvement	Accès	Achèvement	Accès	Achèvement	
Moyenne échantillon (% accès)	0,758	0,522	0,447	0,298	0,232	0,139	
Effet multiplicatif spécifique		Rétent. P	Trans. PS1	Rétent. S1	Trans. S1S2	Rétent. S2	Total
		0,689	0,856	0,667	0,779	0,599	0,183
Log (effet multiplicatif spécifique)		- 0,373	- 0,155	- 0,405	- 0,250	- 0,512	- 1,696
% effet spécifique dans sélection totale		22,0 %	9,1 %	23,9 %	14,8 %	30,2 %	100 %

Après l'accès à l'école qui constitue certes, en moyenne dans les pays de l'échantillon, une instance significative de sélection, il apparaît que la sélection dans les flux scolaires se construit de façon beaucoup plus intense en cours de cycle d'études (rétention) qu'entre ces différents cycles (transition). On identifie en effet que les phases de rétention comptent

ensemble pour environ 76 % de la sélectivité quantitative totale, alors que celles de transition ne comptent, ensemble, que pour 24 %[24].

Une fois le pattern global examiné, on peut introduire la prise en compte des disparités sociales. Pour cela, on peut d'abord cibler tel ou tel niveau dans le système éducatif et examiner les disparités d'accès à ce niveau d'études selon telle ou telle des trois dimensions sociales considérées. A titre d'illustration, prenons le cas de l'achèvement du premier cycle secondaire : en moyenne dans l'échantillon, 30 % de la classe d'âge a accès à ce niveau dans le système éducatif, sachant que cette statistique se décline en 27 % pour les filles et 32 % pour les garçons (un écart de 5 points), mais entre 16 % pour les ruraux et 45 % pour les urbains (un écart de 29 points). La comparaison de ces écarts identifie que le milieu de résidence exerce un impact discriminant beaucoup plus intense (près de cinq fois plus intense) que celui du genre lorsqu'on se situe à ce niveau d'études dans le système.

Le croisement de ces deux facteurs de discrimination manifeste l'accumulation des deux handicaps sociaux avec un chiffre de 14,0 % pour les filles rurales et de 48,4 % pour les garçons ruraux; l'écart est estimé à 44 %, un chiffre plus grand que la somme des deux effets multivariés, suggérant ainsi le creusement des difficultés lorsqu'un individu porte à la fois plusieurs facteurs sociaux défavorables en général à la scolarisation.

Concernant maintenant l'influence du niveau de richesse du ménage, on observe respectivement des chiffres de 15,8 et 45,0 % pour le groupe des 60 % les plus pauvres et des 40 % les plus riches (un écart de 29,2 points). L'impact de cette variable est d'un ordre de grandeur comparable à celui du milieu de résidence[25]. Il convient de noter que si ces deux dimensions ne se recouvrent pas, elles entretiennent tout de même des relations statistiques assez fortes dans la mesure où si on trouve bien des pauvres urbains, la grande majorité des pauvres résident en milieu rural. La prise en compte du niveau de richesse de façon jointe aux deux autres dimensions sociales considérées conduit à une opposition entre i) le groupe des filles rurales appartenant aux trois premiers quintiles de richesse (11,1 2 % d'achèvement du premier cycle secondaire) et ii) celui des garçons urbains appartenant aux deux quintiles les plus aisés, avec un chiffre correspondant de 52,5 %. Cet écart (plus de 40 points) est considérable ; encore vaut-il pour un pays moyen au sein de la région, suggérant que des écarts plus grands encore sont susceptibles d'exister dans tel ou tel des 22 pays considérés.

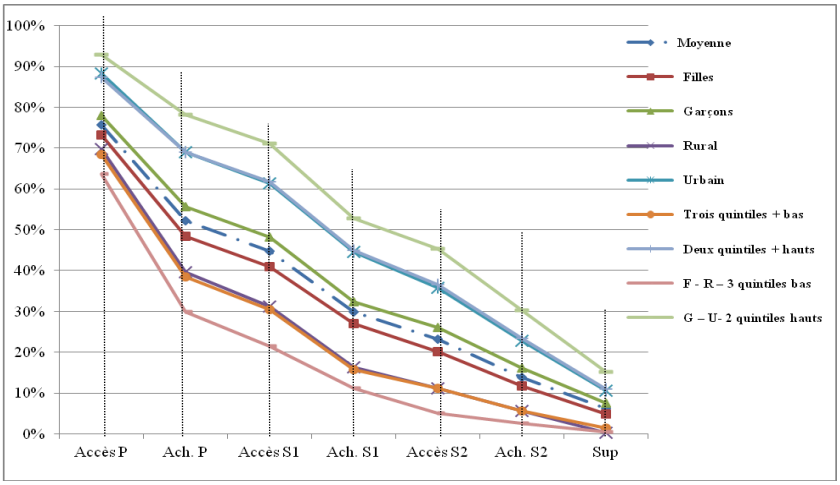
II.3 L'estimation des profils de scolarisation transversaux

Au-delà des exemples illustratifs qui viennent d'être présentés, il est préférable d'examiner l'ensemble du profil de scolarisation construit sur les données de l'ensemble des niveaux d'études, toujours pour l'ensemble des 22 pays de l'échantillon considéré. Le graphique 5, ci-après, présente ces profils selon les trois dimensions sociales.

[24]. Il est certes vrai que la perspective transversale appliquée ici a tendance a surestimer un peu le poids des rétention du fait de la dynamique temporelle des système; ceci est de nature à modifier un peu les poids de chacune des deux composantes, mais pas à affecter de façon très sensible la conclusion selon laquelle les rétentions ont un poids beaucoup plus grand que les transitions.

[25]. Il aurait été plus conséquent si on avait opposé le premier et le cinquième quintile, mais nous avons pris le parti de ne pas opposer des catégories «trop» extrêmes.

Graphique 5 : Profil de scolarisation transversal pour l'ensemble de l'échantillon selon les différentes dimensions sociales



Si la forme générale des différents profils est bien largement semblable pour les différentes catégories de population considérées, des différences substantielles existent aussi d'un groupe à l'autre. De façon générale, toutes les courbes s'inscrivent entre celles des deux catégories extrêmes identifiées qui caractérisent des écarts considérables. Ainsi, un individu du groupe favorisé a-t-il 2,6 fois plus de chances d'achever le primaire qu'un individu du groupe défavorisé, ce rapport de chances s'établissant à 3,3 fois dans l'accès au premier cycle secondaire, 8,9 fois dans l'accès au second cycle secondaire et 12,1 fois au niveau de l'achèvement de ce cycle.

Entre ces deux courbes extrêmes, on trouve, deux par deux très proches, les quatre courbes concernant le milieu de résidence et le niveau de revenu. Les chiffres du rapport de chances entre catégories de population restent très forts, caractérisent des inégalités sociales importantes. Ainsi les chances d'accès au premier cycle secondaire sont-elles deux fois meilleures pour un jeune résidant en milieu urbain que pour un jeune résidant en milieu rural; de même, elles sont deux fois meilleures pour un jeune issu d'une famille appartenant aux deux quintiles aisés dans la distribution de la richesse des ménages du pays qu'à un jeune issu d'une famille appartenant aux trois quintiles défavorisés. Si on se situe à la fin du cycle secondaire, les chiffres correspondants sont de quatre fois, un peu plus même si on cible les catégories de richesse du ménage.

Les deux courbes relatives au genre sont dans une position beaucoup plus resserrée autour du profil de scolarisation moyen. Les garçons apparaissent bien, dans le pays typique de notre échantillon, globalement plus avantagés que les filles dans leurs carrières scolaires, mais les écarts sont beaucoup plus modérés qu'avec les deux variables précédentes, le rapport des chances en fin de second cycle secondaire étant estimé à 1,3 selon le genre contre 4,0 avec le milieu de résidence et 4,1 selon le niveau de richesse.

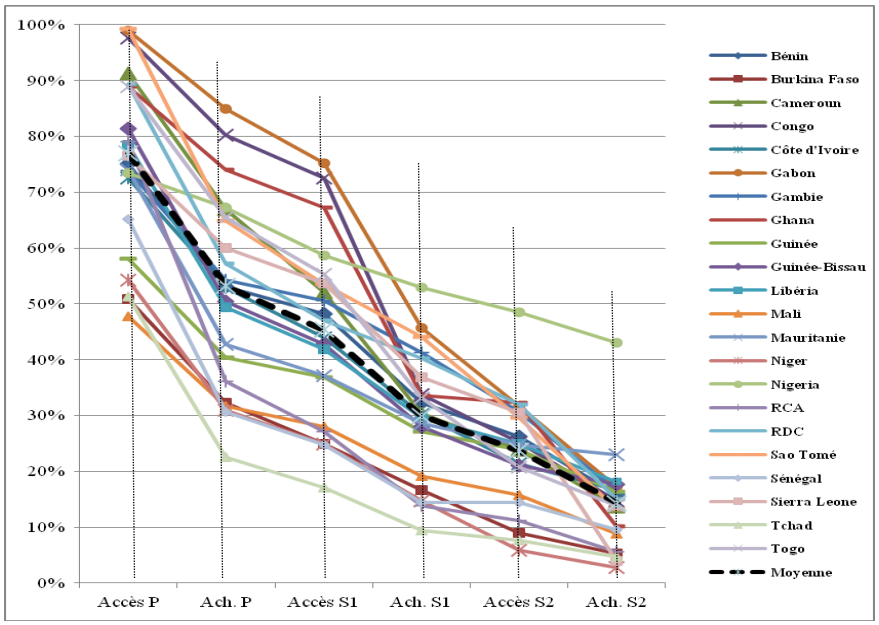
On dispose ainsi d'une image instantanée (à la date des différentes enquêtes) du système scolaire d'un pays «typique» de l'échantillon des 22 pays considérés, tant en ce qui concerne

i) le pattern de couverture scolaire quantitative dans les différents cycles d'études en distinguant accès, rétention, achèvement, et transition, que ii) les disparités sociales qui s'y sont développées.

Mais ces patterns, moyens valant pour l'ensemble de l'échantillon, se distinguent aussi assez nettement d'un pays à l'autre, comme les chiffres contenus dans le tableau 7, ci-dessus, en attestent, et comme le graphique 6, ci-après, en offre une illustration visuelle.

Les profils de scolarisation des différents pays sont d'une certaine façon encadrés par celui du Gabon avec les chiffres les plus élevés de l'échantillon analysé, et par celui du Tchad dont les chiffres sont considérablement plus faibles (les plus faibles parmi les pays de l'échantillon étudié). L'allure générale des diverses courbes est aussi relativement semblable, avec, visuellement une situation un peu «particulière» pour le Nigeria dont le profil apparaît avoir une pente très inférieure à celle des autres pays avec comme conséquence qu'une proportion spécialement élevée (parmi les pays étudiés, 43 %) de la classe d'âge achève le second cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique 6 : Profil moyen de scolarisation des différents pays de l'échantillon



Pour engager l'analyse, il est intéressant d'examiner le poids respectif de la sélection quantitative dans les flux au sein du système scolaire qui revient respectivement aux phénomènes de rétention en cours de cycles et de transition entre cycles successifs, sachant que les systèmes d'éducation qui sont normativement considérés normativement comme «bons» sont à priori ceux au sein desquels la sélection s'opère de façon principale dans les phases de transition entre cycles et, de façon faible, dans les phases de rétention à l'intérieur de ceux-ci. Le tableau 9, ci-après, propose des estimations du poids des rétentions et transitions dans les différents pays de l'échantillon.

Tableau 9 : Structure des flux scolaires dans les différents pays de l'échantillon

Pays	Sélectivité globale	Rétention. Primaire	Transition Primaire - Sec1	Rétention Sec1	Transition Sec1 - Sec2	Rétention Sec2	Poids des rétentions dans sélectivité globale
	Achèv. S2 / accès P						
Bénin	0,213	0,707	0,908	0,669	0,816	0,606	80,7 %
Burkina Faso	0,104	0,636	0,770	0,667	0,537	0,591	61,0 %
Cameroun	0,150	0,733	0,778	0,583	0,786	0,575	74,1 %
Congo	0,150	0,822	0,903	0,466	0,748	0,581	79,3 %
Côte d'Ivoire	0,229	0,729	0,831	0,689	0,704	0,780	63,6 %
Gabon	0,175	0,859	0,884	0,609	0,693	0,546	71,9 %
Gambie	0,223	0,735	0,933	0,816	0,741	0,537	75,4 %
Ghana	0,115	0,832	0,909	0,501	0,956	0,318	93,5 %
Guinée	0,281	0,696	0,913	0,733	0,882	0,684	82,9 %
Guinée-Bissau	0,216	0,620	0,846	0,655	0,754	0,835	70,7 %
Libéria	0,232	0,629	0,848	0,707	0,841	0,732	76,8 %
Mali	0,184	0,664	0,881	0,683	0,823	0,560	81,0 %
Mauritanie	0,311	0,578	0,868	0,769	0,864	0,932	75,4 %
Niger	0,052	0,569	0,806	0,592	0,403	0,478	61,9 %
Nigeria	0,587	0,915	0,872	0,904	0,915	0,889	57,6 %
Rép. Centrafricaine	0,070	0,457	0,751	0,509	0,815	0,495	81,5 %
Rép. Démo Congo	0,168	0,640	0,820	0,857	0,793	0,471	75,9 %
Sao Tomé	0,133	0,654	0,825	0,824	0,670	0,446	70,6 %
Sénégal	0,147	0,470	0,805	0,583	1,000	0,666	88,7 %
Sierra Leone	0,051	0,784	0,893	0,688	0,827	0,128	89,8 %
Tchad	0,091	0,438	0,761	0,547	0,820	0,608	80,3 %
Togo	0,156	0,737	0,845	0,598	0,627	0,667	65,8 %
Moyenne	**0,184**	**0,689**	**0,856**	**0,667**	**0,779**	**0,599**	76,1 %

Si on examine en premier lieu la sélectivité globale dans le fonctionnement du système éducatif, entre l'accès au primaire et l'achèvement du second cycle secondaire (première colonne du tableau), on observe un chiffre moyen très faible (19 %) mais il faut rappeler que cette mesure sous-estime la réalité du fait du caractère transversal de son calcul. Cela dit, il ne fait pour autant de doute que les systèmes éducatifs considérés sont caractérisés par une forte sélectivité numérique globale; on observe aussi que cette statistique est très variable selon les pays, très faible (manifestant des système très sélectifs) au Tchad, en Sierra Leone, en République Centrafricaine, au Ghana ou au Burkina Faso, alors qu'elle est bien meilleure au Nigeria, pays dans lequel plus de la moitié des jeunes qui accèdent au primaire[26] achèvent le secondaire, et dans une moindre mesure en Mauritanie ou en Guinée.

Mais cette sélectivité globale du système résulte de la performance à maintenir la scolarisation dans les différentes instances de rétention et de transition qui scandent la production des flux scolaires. Pour la rétention en cours de cycle primaire, on note une valeur moyenne de 69 % mais des chiffres faibles (inférieurs à 50 %) en République Centrafricaine, au Sénégal et au Tchad, alors que la situation est plus satisfaisante (plus de 80 %) sur ce plan au Congo, au

[26]. Ils ne sont de fait pas très nombreux à avoir accès à l'école dans le pays, en raison notamment de la situation des scolarisations dans la partie Nord du pays.

Gabon, au Ghana et au Nigéria. La transition du primaire au secondaire apparaît forte dans la plupart des pays (élément favorable dans la perspective de la réalisation à terme d'un cycle de Base), alors que la rétention en cours de premier cycle est globalement beaucoup plus problématique; et ce, notamment au Congo, au Ghana, en République Centrafricaine et au Tchad où la statistique n'est que de l'ordre de 50 %.

La transition du premier au second cycle secondaire peut aussi être jugée globalement de problématique mais pour une autre raison. C'est en effet sa valeur élevée qui interpelle dans un contexte où si on va vers un cycle de base, cela supposera une assez claire régulation des flux et diversification des cursus vers des formations professionnelles. Or à la date des enquêtes, c'est plutôt la continuité que la régulation qui l'emporte, notamment au Ghana, en Guinée, en Mauritanie et au Sénégal avec des taux de l'ordre ou supérieurs à 90 %; au Burkina Faso et au Togo, cette transition apparaît réaliser une régulation qui protège un peu les évolutions «naturelles» vers l'explosion des effectifs dans le supérieur[27].

Lorsqu'on essaye de synthétiser le poids des mécanismes qui globalement ont généré le niveau global de sélectivité du système, on observe (dernière colonne du tableau 9, ci-dessus), on identifie le poids déterminant dans tous les pays des instances de rétention en cours de cycle par rapport à celui des instances de transition entre cycles. Ce constat n'est pas bon, car il cela revient à mettre en avant une «mauvaise» régulation des flux qui s'opère sur la base de dysfonctionnements dans le système plutôt que sur son pilotage structurel issu de choix politiques positifs. Le poids des instances de rétention est spécialement proéminent Au Ghana, au Sénégal et en Sierra Leone (où plus ou moins 90 % de la sélectivité repose sur de mauvaise rétention – très peu sur les transitions), et dans une un peu moindre mesure au Bénin, en Guinée et au Tchad; la situation est, plus satisfaisante au Nigeria, au Burkina Faso, en Côte-d'Ivoire, au Niger, et au Togo.

Examinons maintenant les aspects sociaux associés aux profils de scolarisation. Les données de référence pour chacun des pays de l'échantillon ont été consignées dans le tableau 7, ci-dessus. Une première approche peut être d'estimer les rapports de chances entre les groupes caractérisant les trois dimensions sociales et d'examiner leur évolution le long du système éducatif, en procédant de telle manière pour chacun des pays considérés. Le tableau 10, ci-après, présente les informations ainsi organisées.

La première information, en ligne avec ce qui a été dit dans l'analyse de l'Espérance de Vie Scolaire, est que le niveau des disparités sociales en éducation est très variable d'un pays à l'autre au sein de l'échantillon étudié. La seconde information est que, quel que soit le pays les disparités genre se situent toujours à un niveau moindre que celui constaté sur le plan du milieu de résidence ou du niveau de richesse du ménage.

[27]. Rappelons à cet égard que les effectifs du supérieur dans les pays d'Afrique subsaharienne sont passés de 3 à 9 millions d'étudiants entre 1999 et 2009, période au cours de laquelle i) les ressources publiques pour le sous-système n'ont en moyenne que peu évolué avec la dégradations des conditions d'enseignement qui y est attachée, et ii) le chômage des formés prend des proportions inquiétantes ; la situation récente des pays du Nord de l'Afrique rappelle combien ce contexte est potentiellement producteur de frustration au niveau individuel et d'explosion au niveau social (Mingat, 2011).

Tableau 10 : Rapport des chances entre les groupes de population associés aux différentes dimensions sociales selon le niveau éducatif et diagnostic global dans chacun des pays de l'échantillon

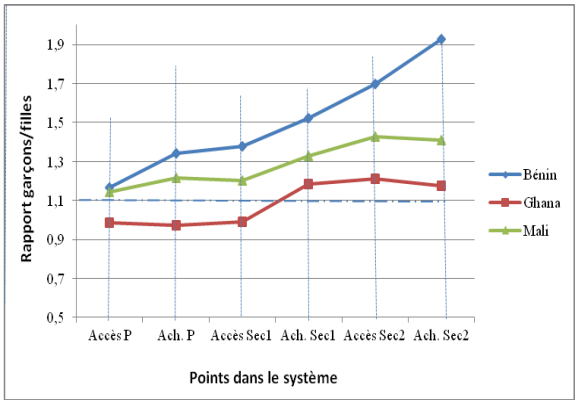
	Genre (G/F)						Milieu (U/R)						Richesse (Q45/Q123)						Diagnostic (a)			
Pays Classe	**Acc. P**	**Ach. P**	**Acc. S1**	**Ach.S1**	**Acc.S2**	**Ach.S2**	**Acc. P**	**Ach. P**	**Acc. S1**	**Ach.S1**	**Acc.S2**	**Ach.S2**	**Acc. P**	**Ach. P**	**Acc. S1**	**Ach.S1**	**Acc.S2**	**Ach.S2**	**Global**	**Genre**	**Milieu**	**Richesse**
Bénin	1,166	1,341	1,379	1,522	1,700	1,929	1,171	1,378	1,463	2,038	2,132	3,292	1,308	1,682	1,859	2,662	2,823	5,116	-	ZZZ	A	A
Burkina Faso	1,187	1,272	1,139	1,125	0,996	0,894	1,993	2,728	3,761	6,317	8,403	12,742	1,749	2,465	3,068	6,497	6,996	17,152	-	AA	ZZZ	ZZ
Cameroun	1,026	1,037	1,027	1,100	1,118	1,205	1,104	1,622	2,058	4,512	5,604	6,004	1,123	1,638	2,201	5,009	5,942	14,025	AA	AA	-	ZZ
Cap-Vert																						
Congo	1,000	1,102	1,096	1,070	1,104	1,069	1,007	1,247	1,440	3,165	4,798	11,031	1,002	1,241	1,391	2,819	2,881	6,162	AA	AA	-	A
Côte d'Ivoire	1,175	1,274	1,389	1,396	1,449	1,278	1,223	1,447	1,664	1,854	3,054	4,561	0,813	1,467	1,659	1,659	1,837	3,019	A	-	A	AAA
Gabon	1,000	0,998	1,041	1,195	1,235	1,256	1,006	1,341	1,478	2,009	2,273	2,275	1,009	1,142	1,220	1,633	1,415	1,565	AAA	A	AA	AAA
Gambie	0,906	1,158	1,244	1,174	1,385	2,294	1,241	1,566	1,524	1,648	1,855	3,257	1,359	1,909	1,873	1,672	2,193	3,104	A	ZZ	AA	AAA
Ghana	0,986	0,974	0,991	1,186	1,210	1,177	1,118	1,319	1,413	2,457	2,557	4,483	1,148	1,418	1,558	3,048	3,165	7,467	AAA	A	A	A
Guinée	1,155	1,353	1,402	1,390	1,477	1,546	1,712	2,519	2,600	3,187	3,716	3,639	1,846	3,285	3,518	6,704	7,991	6,473	-	ZZ	A	ZZ
Guinée Equatoriale																						
Guinée-Bissau	1,050	1,149	1,145	1,248	1,124	1,184	1,278	2,441	2,896	3,420	3,763	4,018	1,228	2,035	2,334	3,095	3,200	3,241	AA	-	-	A
Libéria	1,040	1,345	1,510	1,413	1,433	1,259	1,330	2,301	2,752	3,928	4,764	6,477	1,340	2,408	2,875	4,572	6,574	9,387	-	-	-	-
Mali	1,143	1,216	1,203	1,329	1,427	1,411	1,594	2,269	2,435	4,016	6,032	9,993	1,618	2,324	2,665	5,016	10,015	32,528	ZZ	-	-	ZZ
Mauritanie	1,008	1,114	1,212	0,841	1,476	1,447	1,360	2,053	2,446	2,731	2,781	3,068	1,272	1,848	1,913	2,005	2,312	2,373	AA	-	A	AA
Niger	1,332	1,434	1,299	1,196	1,522	1,157	1,703	2,522	3,294	8,335	9,490	1,703	1,471	2,159	3,261	4,294	1,681	8,477	ZZ	A	ZZZ	ZZ
Nigeria	1,101	1,094	1,144	1,121	1,128	1,101	1,366	1,471	1,592	1,752	1,869	2,018	1,551	1,744	2,022	2,314	2,572	3,072	AAA	-	AA	AA
Rép. Centrafricaine	1,148	1,555	1,574	1,922	1,975	2,090	1,274	4,205	5,552	11,975	25,795	29,020	1,379	4,279	6,853	16,795	48,734	45,475	ZZZ	ZZZ	ZZZ	ZZZ
Rép. Démo. Congo	1,056	1,180	1,244	1,290	1,471	1,804	1,123	2,034	2,521	3,024	3,549	4,458	1,141	2,089	2,587	3,071	3,709	5,565	-	-	A	A
Sao Tomé	0,994	0,896	0,883	0,888	0,849	0,912	0,988	0,996	1,159	1,371	1,593	2,144	1,003	1,626	1,869	2,107	2,928	1,953	AAA	AAA	AAA	AA
Sénégal	1,007	1,076	0,996	1,006	1,006	1,213	1,513	2,597	3,045	5,175	5,175	6,612	1,402	2,273	2,591	3,647	3,647	4,754	AA	AA	-	A
Sierra Leone	0,991	1,041	1,062	1,067	1,225	3,149	1,290	1,866	2,187	3,585	4,195	44,124	1,358	1,990	2,524	5,396	8,928	150,524	ZZZ	ZZ	ZZZ	ZZZ
Tchad	1,230	1,613	1,926	2,156	2,204	1,972	1,680	4,340	5,018	8,395	8,687	14,968	1,895	4,955	4,566	5,936	10,179		ZZZ	ZZZ	ZZZ	ZZ
Togo	1,094	1,235	1,317	1,394	1,585	1,610	1,134	1,404	1,530	2,753	3,765	9,441	1,136	1,414	1,552	2,548	3,302	7,231	-	ZZ	-	A
Moyenne	**1,064**	**1,150**	**1,178**	**1,201**	**1,288**	**1,358**	**1,266**	**1,744**	**1,967**	**2,736**	**3,218**	**4,016**	**1,267**	**1,794**	**2,031**	**2,849**	**3,276**	**4,146**	-	-	-	-

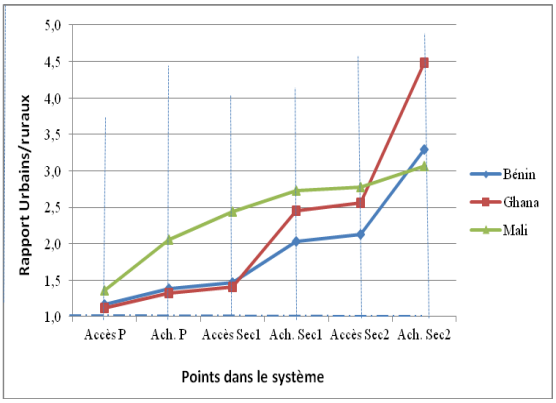
a) La lettre A est pour les cas favorables et la lettre Z pour les cas défavorables. Le nombre de lettres est un indicateur d'intensité
Le signe – est pour les pays proches de la moyenne de l'échantillon

Mais on observe aussi i) l'existence de variétés assez profondes d'un pays à l'autre pour ce qui est des disparités dans une dimension sociale donnée; ainsi la question genre ou celle relative au milieu de résidence comme au niveau de richesse apparaît-elle d'une intensité très variable selon le pays; et ii) selon les pays, des faiblesses particulières (forte intensité des disparités) peuvent être identifiées dans une des dimensions sociales considérées, mais pas forcément dans une autre, identifiant ainsi des domaines de vigilance spécifique. Le graphique 7, ci-après illustre ces points.

Le graphique concernant le genre fait état de situations très différenciées entre les trois pays choisis, à savoir, le Bénin, le Ghana et le Mali, avec des inégalités en défaveur des filles qui sont fortes au Bénin, alors qu'elles sont beaucoup plus limitées au Ghana, le Mali étant en situation intermédiaire. Mais la comparaison du graphique établi sur le genre et celui sur le milieu de résidence montre aussi très bien d'une part que l'intensité des disparités selon cette dernière dimension sont d'une ampleur beaucoup plus large que celles selon le genre, et d'autre part que le classement des trois pays selon l'ampleur des disparités selon le milieu de résidence diffère de celui constaté selon le genre. Alors que le Bénin a relativement le problème de genre le plus intense des trois pays, il a un problème de milieu de résidence plutôt moins intense que les deux autres pays.

Graphique 7 : Rapports garçons/filles et urbains/ruraux en différents points du système, au Bénin, Ghana et Mali





Sur la base de telles constatations (qui pourraient bien sûr être étendues), il est paru intéressant de tenter un diagnostic de chacun des pays de l'échantillon, qui serait fondé d'une part, sur une évaluation de l'intensité globale des inégalités sociales dans les scolarisations et, d'autre part, sur un profil d'inégalités sociales relatives dans les différentes dimensions considérées. C'est cette tentative qui est présentée dans les quatre dernières colonnes du tableau 10, ci-dessus[28].

Selon cette analyse descriptive, les catégories suivantes de pays émergent :

[28]. Pour ce faire, un travail technique préalable de construction d'indicateurs i) synthétiques sur le système éducatif pour chacune des dimensions sociales analysées ici, et ii) synthétiques des différentes dimensions pour l'estimation d'un indicateur global de disparités sociales dans un système éducatif national.

1. Des pays d'une certaine façon homogène à savoir qu'ils ont une performance commune pour les trois domaines de disparités sociales, mais cette homogénéité peut être favorable ou bien au contraire défavorable :

. Trois pays qui ont une performance homogène favorable : Sao-Tomé y Principe, le Ghana et le Gabon;

. Trois pays qui ont une performance homogène et défavorable : la République Centrafricaine, la Sierra Leone et le Tchad;

2. Six pays qui ont une performance généralement bonne avec deux dimensions favorables, la troisième se situant dans la moyenne : il s'agit du Congo (bonne performance pour le genre et la richesse, moyenne pour le milieu de résidence), de la Côte-d'Ivoire (bonne performance pour le milieu et la richesse, moyenne pour le genre), de la Mauritanie (même structure que la Côte-d'Ivoire) et du Nigeria qui présente aussi la même structure. Le Sénégal présente aussi deux points plutôt favorables (disparités selon le genre et la richesse), mais se caractérise seulement par une performance moyenne pour ce qui est des disparités entre l'urbain et le rural. La République Démocratique du Congo est globalement dans la même catégorie de pays (bonne performance pour le milieu et la richesse, moyenne pour le genre), mais avec une situation plus proche de la situation moyenne;

3. Deux pays géographiquement proches, le Bénin et le Togo, ont une structure plus contrastée, plutôt favorable ou neutre pour le milieu de résidence et la richesse, mais présentant un handicap attesté pour la dimension du genre;

4. Les autres pays ont aussi une structure contrastée :

. Le Burkina Faso a une performance non favorable pour ce qui est des dimensions du milieu de résidence et de la richesse, mais une performance assez favorable en relation avec le genre. La Guinée est dans une situation plus ou moins comparable mais c'est la dimension du genre qui est déficitaire ;

. Le Mali est globalement caractérisé par un niveau assez élevé de disparités sociales, mais c'est la dimension de la richesse des ménages qui ressort comme une difficulté significative,

. La Guinée Bissau a globalement un niveau de disparités sociales assez modéré et traite de façon assez satisfaisante la question de la pauvreté de la population;

. Le Cameroun a globalement une situation plutôt favorable en matière d'inégalités sociales en éducation, mais il se révèle avoir des difficultés pour ce qui est des populations pauvres;

. La Gambie a globalement une situation relative plutôt favorable; ceci est confirmé pour ce qui est de la distinction d'une part entre l'urbain et le rural et d'autre part entre les groupes de population selon le niveau de richesse; en revanche, la dimension du

genre ne semble pas aussi bien gérée qu'elle pourrait l'être (notamment en référence à son voisin, le Sénégal qui a des populations relativement semblables);

. La situation du Niger en termes de disparités sociales n'est globalement pas très favorable. Mais cela vaut, contrairement à la Gambie, à des difficultés en référence au milieu de résidence et du niveau de richesse des parents. Cependant, la question du genre est d'une façon générale traitée de façon plus favorable que dans d'autres pays sauf au niveau du primaire (ce qui constitue une faiblesse évidente) et de la transition entre les deux cycles secondaires;

. Enfin, le Liberia se situe tout à fait dans la moyenne sans situation vraiment favorable ou défavorable dans aucune des dimensions sociales considérées

Cette typologie de pays est certes éventuellement utile mais il convient de souligner deux aspects essentiels :

i) le premier est que les évaluations faites ont été **établies de manière relative** si bien que des pays qui ont été cités comme présentant une situation plutôt favorable sur tel ou tel aspect, peuvent (doivent), dans l'absolu, envisager d'y réaliser des progrès; c'est notamment le cas de la question de l'impact de la pauvreté du ménage sur les chances de scolarisation des enfants et dans une mesure un peu moindre de l'impact du milieu de résidence. Aucun des pays de l'échantillon n'est vraiment exempt de réfléchir à comment améliorer sa situation (même si celle-ci reste aussi plus préoccupante dans certains pays que dans d'autres).

i) Le second aspect est que l'analyse ne s'est focalisée que sur trois dimensions des inégalités, le genre, le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille. Ces dimensions sont certes tout à fait importantes. Cela dit, des aspects telles que **l'ethnicité ou la région n'ont pas été considérées**, au motif, non pas qu'ils seraient sans importance, mais à celui qu'ils n'étaient pas redevables de l'approche comparative internationale. Or ces facteurs peuvent complémentairement avoir une importance tout à fait significative quand on se situe au niveau de tel ou tel pays donné. A titre d'exemples, les enquêtes de ménages permettent d'identifier l'existence de différences significatives (au-delà de ce qui tient aux variables ici considérées) entre le Nord et le Sud du pays, au Togo, au Cameroun, au Nigeria ou au Cameroun; de même, on observe une incidence spécifique de la religion en Côte-d'Ivoire; de tels exemples sont nombreux, et ne doivent évidemment pas être occultés lorsqu'on se situe au niveau de chaque pays individuel.

II.4 Le poids de la couverture scolaire dans l'explication du niveau de sélectivité sociale

Pour clôturer ces analyses globales sur la structure des inégalités sociales selon le niveau d'éducation, il peut être intéressant de revenir sur le fait, souligné dans le graphique 7 notamment, selon lequel on constate à la fois une assez forte variabilité des disparités sociales selon les pays et une croissance de celles-ci avec le niveau éducatif. Quelle structure interprétative pourrait alors être retenue pour rendre compte de ces deux phénomènes ? Deux explications, séparément pour chacun d'entre eux seraient intéressantes, sachant que ce serait préférable si on disposait d'une structure interprétative commune pour les deux phénomènes,

celle-ci ayant alors une forte plus grande. Dans cette perspective, essayons d'abord de cibler l'influence des trois variables retenues en termes de relation aux concepts d'offre et de demande scolaire.

Concernant le genre et le niveau de richesse, on peut partir de l'idée qu'il s'agit à priori de questions concernant plutôt la demande scolaire, alors que concernant le milieu de résidence, la référence à l'offre de services éducatifs semble être en première ligne. Mais les choses ne sont pas forcément aussi tranchées, même s'il reste sans doute pertinent de partir de ces considérations initiales. La raison est qu'il existe des interactions entre les deux déterminants d'offre et de demande et entre des facteurs de nature personnelle, socioculturelle et institutionnelle; essayons d'expliciter ces points :

Le genre est à priori bien distribué tant entre les zones urbaines et rurales qu'entre les familles riches et pauvres. Mais on a observé que le fait d'être une fille, dans les pays et aux niveaux d'études où c'est effectivement un handicap, l'était en fait très peu dans les ménages urbains, aisés et éduqués, alors qu'il pouvait l'être beaucoup dans les ménages ruraux, pauvres et traditionnels. En outre, il est aussi observé que les filles (portant des caractéristiques sociales défavorables par ailleurs) pouvaient être davantage que les garçons sensibles aux caractéristiques imparfaites de l'offre scolaire. Mais on anticipe aussi que l'impact du genre doit dépendre, au-delà de la couverture scolaire et pour une part significative, de facteurs culturels et sociétaux qui varient selon les pays.

Pour **le milieu de résidence**, on conçoit bien l'influence potentielle et significative de l'offre scolaire, avec de possibles déficits d'offre en milieu rural tant le primaire que (sans doute davantage encore) dans le secondaire[29]. Mais le milieu de résidence n'est pas non plus une dimension indépendante des deux autres. Au-delà des aspects qui ont été mentionnés avec le genre), un impact d'incidence beaucoup plus grande est lié à la distribution très particulière des familles sur le territoire des différents pays selon leur niveau de richesse. En effet, s'il existe bien des zones de pauvreté en milieu urbain, c'est tout de même très largement en milieu rural qu'on trouve la très grande proportion des familles pauvres dans les pays de notre échantillon. C'est pour cette raison que sur le plan statistique, il existe un recouvrement significatif de l'effet des deux variables en matière de scolarisation.

Concernant enfin, **le niveau de pauvreté des familles**, on se trouve à l'intersection de facteurs personnels (sociaux) et institutionnels (localisation dans des lieux où l'offre éducative est lacunaire au sens du point précédent). Les aspects personnels peuvent concerner la réussite scolaire et les choix de carrière scolaire : i) au titre de la réussite, les élèves de milieu modeste étant moins soutenus dans leurs études et devant en outre contribuer aux travaux domestiques,

[29]. L'idée est qu'il existe un pattern de développement de tout système social caractérisé par l'usage implicite d'un principe qui conjugue facilité de mise en œuvre et réponse aux influences sociales plus intenses. Selon ce principe, on commence par développer des services là où c'est aisé au plan logistique et où existe une demande forte de la part des personnes socialement les plus influentes. On commence donc par une offre urbaine (capitale et grandes villes du pays). Ce n'est qu'après que les populations plus ordinaires pourront bénéficier des services éducatifs, et qu'à la fin du processus que les enfants de milieu défavorisé sans soutien politique, qui ont une demande faible d'éducation et qui résident dans des zones reculées, seront servis. L'application de ce principe conduit à ce que les disparités sociales, fortes lorsque la couverture d'un système est limitée, diminuent progressivement lorsque son extension intègre des individus moins favorisés qui étaient précédemment exclus.

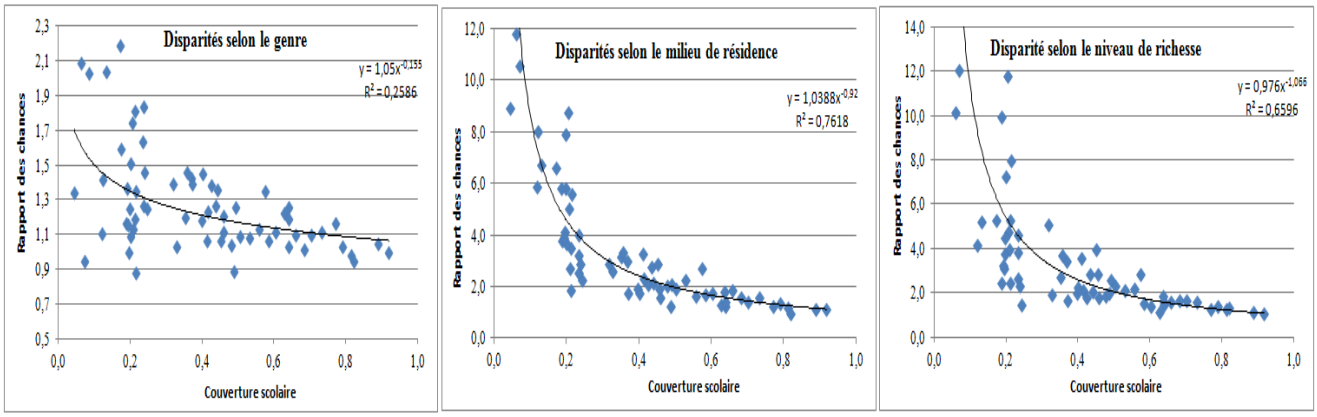
sont plus enclins à moins bien réussir scolairement; un fonctionnement méritocratique impliquerait qu'ils vont arrêter leurs études de façon plus précoce que leurs homologues plus favorisés; ii) au titre de le demande scolaire, on souligne que les familles vivant dans la pauvreté ont, plus que les familles aisées, le besoin que l'enfant travaille jeune pour contribuer aux revenus du ménage ou pour prendre son indépendance. L'argument souvent proposé du mariage précoce des filles va dans la même direction.

Sur la base de cette discussion, on devrait s'attendre à ce que d'une façon générale, l'offre ait un impact majeur sur la dimension des inégalités selon le milieu de résidence, un impact important sur les inégalités selon le niveau de revenu (du fait de la relation statistique entre milieu rural et familles pauvres) et un impact assez modéré sur les inégalités selon le genre.

Pour opérationnaliser le concept d'offre, nous prenons comme mesure la couverture moyenne par cycle d'études dans chaque pays (moyenne du taux d'accès et d'achèvement); par ailleurs, nous visons à rendre compte de la variabilité inter pays et inter niveaux d'études du degré d'inégalité sociale par le niveau de développement quantitatif du système, sachant qu'il existe une variabilité substantielle sur chacun de ces deux plans.

Pour conduire l'analyse nous avons donc mis en regard l'indicateur d'inégalité (rapport des chances) associé à chaque dimension sociale d'une part et la couverture scolaire de l'autre dans un ensemble de données concernant à la fois tous les pays de l'échantillon et les trois niveaux d'études. Cette mise en regard a d'abord été conduite sur une base visuelle dans le graphique 8, ci-après.

Graphique 8 : Rapport des chances et couverture scolaire, pour l'échantillon des pays et la consolidation des niveaux primaire et secondaires (chacun des 2 cycles)



* Le résultat obtenu est conforme aux anticipations; en effet, en premier lieu il existe bien une relation négative et significative entre le niveau des disparités sociales et celui de la couverture scolaire et ce quelle que soit la dimension sociale considérée. De façon également attendue, on peut observer une dispersion plus forte des points lorsque le niveau de couverture est faible car d'autres facteurs ont alors de la place pour exercer leur influence (c'est notamment le cas pour le genre); lorsque la couverture quantitative augmente, la place

disponible diminue et la concentration des points devient nécessaire plus manifeste. Lorsque la couverture est complète, il n'y a bien sûr, par définition même de la complétude, plus aucune place pour l'expression de n'importe quel facteur social.

* En outre, le résultat obtenu est aussi conforme aux attentes pour ce qui est de l'intensité de la relation avec une valeur du R^2 i) qui est très forte (0,76) pour les disparités selon le milieu de résidence (urbains/ruraux), ii) qui est forte mais à un niveau un peu inférieur (0,66) pour les disparités entre les riches (2 plus hauts quintiles) et les pauvres (les trois quintiles les plus bas) et iii) qui est beaucoup plus modérée (0,26) pour les disparités selon le genre (garçons/filles).

Enfin, on n'a graphiquement pas l'impression de pouvoir discerner où sont, dans chaque graphique, les points concernant respectivement les cycles primaires, et chacun des deux cycles secondaires; c'est plutôt une image d'unité ou d'homogénéité qui se dégage. Mais cette impression visuelle demande à être empiriquement testée. Pour ce faire, nous avons utilisé une modélisation statistique du type suivant :

Rapport des chances = f^{30} (couverture scolaire, Primaire, Secondaire 1)

Les variables «primaire» et «secondaire 1» sont des variable muettes utilisées pour autoriser la possibilité d'une non-homogénéité du processus étudié sur les trois cycles d'études. Il ressort qu'aucune de ces deux variables ne s'est révélée être statistiquement significative pour aucune des trois estimations conduites séparément sur le genre, le milieu de résidence et le niveau de richesse. Ce résultat conforte beaucoup la plausibilité de l'argument développé selon lequel, indépendamment du niveau d'études considéré et avec une intensité homogène, **la couverture scolaire est un facteur essentiel des disparités** selon i) le milieu géographique et ii) le niveau de revenu qui sont, comme cela a été démontré précédemment d'une ampleur beaucoup plus intense que celles concernant le genre. Pour cette dernière variable, la couverture scolaire compte certes un peu mais des facteurs, au sens large de type culturel et variables selon les pays, jouent probablement un rôle significatif.

II.5 Les disparités sociales dans leur dimension temporelle

Après avoir exploré l'ampleur et la structure des disparités sociales de façon transversale à un moment donné du temps au moment où les diverses enquêtes ont été réalisées, il peut être maintenant intéressant de leur donner une dimension longitudinale et temporelle. Cela dit, compte tenu de la disponibilité des données statistiques, nous devrons nous limiter aux disparités selon le genre, dans la mesure où ce sont les seules à être documentées avec les données administratives.

Les données qui ont été mobilisées pour conduire ces travaux sont extraites de la base de l'Institut des Statistiques de l'Unesco; elle couvre la période 1985 à 2010 en identifiant les années qui se terminent en 0 ou 5 (ou l'année qui en est la plus proche) et concerne

[30]. La spécification de la fonction utilisée est la même que celle prise en compte dans le graphique 5. La fonction puissance est estimée par une forme linéaire, la variable dépendante étant le logarithme népérien du rapport des chances.

l'ensemble des pays qui relèvent du Bureau Régional de l'Unicef à Dakar pour lesquels les informations ne sont pas trop lacunaires. Cette base de données concerne d'abord la proportion de filles dans les cycles primaire et secondaire de façon distincte; la séparation des deux cycles secondaires n'a pas pu être réalisée (ce qui est bien sûr dommage) compte tenu de la disponibilité des données. Elle concerne aussi la couverture du primaire et du secondaire, sachant que cette variable a été construite sur la base des TBS et des informations sur la fréquence des redoublements, la «couverture» étant alors une statistique qui d'une part vaut de façon globale pour chacun des deux cycles d'études, et d'autre part, «purge» la valeur numérique du TBS des redoublements de classe.

La base ainsi constituée permet de mettre en regard l'indice de disparité genre dans les pays considérés avec le niveau de la couverture scolaire en prenant en compte que ces variables i) s'attachent au cycle primaire ou au cycle secondaire, et ii) valent à un moment ou l'autre du temps sur la période considérée. Cette configuration de panel est donc propice à l'estimation d'une éventuelle «dérive» dans le temps permettant d'estimer à la fois la permanence de l'impact de la couverture scolaire sur les disparités genre et la possibilité que ces disparités diminuent dans le temps au-delà de ce qui tient per se à l'augmentation de la couverture.

Les résultats obtenus sont consignés dans le tableau 11, ci-après. La variable expliquée est le rapport filles/garçons au sein de la population scolarisée.

Tableau 11 : Modélisation du degré équité genre dans le primaire et le secondaire, 1985-2010

Variables	Primaire et Secondaire		Primaire		Secondaire	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Ln (Couverture %)	16,496 ***	19,272 ***	27,551***	25,455 ***	18,367 ***	16,888 ***
Secondaire (réf. Primaire)	-	7,721 ***	-	-	-	-
Période (1 à 6)	-	1,404 ***	-	1,165 **	-	1,296 (ns)
Constante	11,013	- 5,547	- 34,321	- 29,976	9,491	9,198
Nombre d'observations	230	230	120	120	110	110
Part de variance expliquée R^2	0,545	0,581	0,628	0,638	0,410	0,414

* Examinons en premier les modèles établis sur les seules données du **primaire**. Le modèle 3 montre que la couverture seule explique une proportion significative (62,8 %) de la variance du rapport filles/garçons et qu'une couverture plus grande implique une progression de la représentation des filles à l'école. Sur la période, la couverture moyenne dans l'échantillon des pays considérés passe de 51,7 % en 1985 à 82,9 % en 2010, ce qui a été un moteur important des gains dans la représentation des filles par rapport à celle des garçons, dans la mesure où la statistique du rapport filles/garçons évolue de 0,682 à 0,889 sur la même période. Le modèle 4 montre, qu'outre cet effet lié directement au progrès de la couverture quantitative globale, il existe aussi une tendance plus spécifique et favorable à la scolarisation des filles qui exprime que, dans le temps, à niveau de couverture donnée, la représentation des filles s'améliore marginalement. L'effet n'est cependant pas très intense[31] (+1,16 point par période quinquennale en moyenne), mais il est statistiquement assez bien significatif. On

[31]. Le modèle 4 n'apporte qu'un gain additionnel de 1 % (par rapport au modèle 3) dans la valeur numérique du R^2 de la relation

identifie par ailleurs que les évolutions associées à ce progrès marginal sont plus ou moins régulières sur la période considérée; on ne constate en effet ni accélération, ni décélération dans les années récentes.

* La structure constatée pour le cycle primaire se retrouve plus ou moins sur les données valant pour **l'enseignement secondaire** (les deux cycles agrégés), avec toutefois les qualifications suivantes : en premier lieu, il existe également une bonne prédictibilité du niveau des disparités genre avec la couverture scolaire, mais l'intensité de la relation (sans doute une conséquence de l'agrégation inopportune des deux cycles du secondaire) est un peu plus faible (41 %) que dans le primaire; la couverture moyenne passe de 14,7 % en 1985 à 33,3 en 2010, alors que le ratio filles/garçons s'améliore de 0,502 à 74,3. Mais en second lieu, si on note également un effet marginal caractérisant des progrès dans temps dans les disparités selon le genre au niveau de l'enseignement secondaire, en contrôlant le niveau de la couverture quantitative, cet effet n'est toutefois pas statistiquement significatif.

* Les modèles 1 et deux sont construits de manière comparable, mais en concaténant les informations du primaire et du secondaire dans une base unique agrégée. Les résultats sont d'une part très en ligne avec ceux obtenus pour chacun des deux niveaux d'études; avec toutefois l'information additionnelle selon laquelle à niveau de couverture comparable, les disparités selon le genre sont significativement plus faibles dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

II.6 Le pattern de génération des disparités sociales sur l'ensemble du système éducatif : identification des mécanismes qui creusent le plus les différences

La présentation qui vient d'être faite des informations sur les disparités sociales est certes tout à fait utile. Mais son utilité est surtout de nature descriptive, même si la référence à la couverture scolaire pour rendre compte du niveau des disparités est de nature explicative. Ce qu'on peut déjà inférer de ces données, c'est que les disparités sociales se creusent effectivement le long du système éducatif puisque si le rapport des chances relatives des urbains et des ruraux vaut en moyenne 1,27 à l'entrée en première année primaire, il s'établit à 1,97 à l'entrée en premier cycle secondaire pour s'établir en moyenne à 3,18 à l'entrée en second cycle et 4,18 à la fin de ce cycle. Mais cette comparaison globale ne permet pas de se faire une idée précise du rôle relatif de tel ou tel mécanisme à l'œuvre dans le système dans la production des disparités sociales.

Pour illustrer la préoccupation, on peut prendre l'exemple du point de la première année du premier cycle secondaire. A ce point du système, l'ampleur des disparités selon habitat, estimé par le rapport des chances entre urbains et ruraux s'établit en moyenne dans l'échantillon des pays considérés à 1,97. Mais on doit souligner la dimension cumulative de la constitution des disparités sociales le long du système éducatif dans son ensemble. Cela revient à distinguer d'une part i) celles qui se sont sédimentées avant l'accès au cycle secondaire (dans le primaire ou avant, selon des mécanismes divers) et d'autre part ii) celles qui se sont constituées dans l'accès même à ce cycle d'études, c'est-à-dire dans la transition entre le primaire et le premier cycle secondaire.

Cette approche est essentielle (nécessaire et heuristique, mais pas forcément suffisante[32]) dans une perspective d'action. En effet, si les disparités constatées en première année secondaire tiennent beaucoup à ce qui s'est passé avant et peu à ce qui s'est constitué pendant la transition, on n'identifie pas la transition comme un point crucial pour la génération des disparités. Le cas sera différent si l'impact, per se, de la transition pèse d'un poids significatif; on ciblera alors la transition comme un mécanisme important de la génération des disparités sociales dans le système; avec bien sûr la qualification selon laquelle il est toutefois possible qu'elle joue, par exemple, d'un poids important pour ce qui concerne la dimension de l'habitat, mais d'un poids éventuellement plus modeste (ou le contraire) pour ce qui concerne la dimension du revenu.

Cette approche peut ainsi être étendue à l'ensemble du système éducatif d'un pays en identifiant ainsi l'articulation séquentielle de la sédimentation progressive des disparités sociales au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité, sachant que ceci peut être conduit dans différentes dimensions sociales. Cette approche générique demande aussi une méthode pour être mise en œuvre. Le tableau 3, plus haut dans ce texte, propose, pour tous les pays de l'échantillon, le rapport des chances selon les trois dimensions sociales, en chacune des instances de générations des flux scolaires.

On identifie de façon générale, à la fois i) que le niveau de disparité est globalement croissant lorsqu'on monte dans les échelons éducatifs (mais il peut y avoir une diminution locale si une instance particulière est favorable à une catégorie de population qui est par ailleurs généralement défavorisée) et ii) que cette évolution n'est ni nécessairement régulière ni semblable d'un pays à l'autre.

La carrière scolaire d'un jeune va résulter de son degré de «résistance» successive dans les différentes étapes de sélection. Celles-ci sont organisées de façon séquentielle : i) accès à l'école, ii) rétention en cours de cycle primaire, iii) transition entre le cycle primaire et le premier cycle secondaire, iv) rétention en cours de ce cycle d'études, v) transition entre les deux cycles d'enseignement secondaire, vi) rétention en cours de second cycle secondaire, et éventuellement, vii) transition entre la fin du secondaire et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Chacune de ces étapes marque, au niveau individuel, un risque pour un jeune de voir sa carrière ne pas commencer ou s'achever et, au niveau collectif de voir la cohorte des «survivants» s'amenuiser.

On considère donc que chacune de ces étapes séquentielles de sélection est caractérisée par une proportion de réussite des jeunes qui l'ont atteinte selon leur genre, leur milieu de résidence ou le niveau de revenu de leurs parents; nous nommons de contributions spécifiques les différenciations qui s'attachent de façon particulière à la sélection qui s'opère lors d'une étape donnée.

De façon opératoire, on part des informations contenues dans le tableau 12, ci-après, et on souligne que les indices de disparité relative sont constatés à un moment donné du cursus.

[32]. Parce que s'il est certes important d'identifier le poids des mécanismes, il le serait aussi d'identifier les raisons, sociales ou organisationnelles qui sont à l'origine d'une intensité plus ou moins forte du phénomène, ainsi que les instruments les plus coûts-efficaces pour remédier aux difficultés rencontrées.

Tableau 12 : La distribution de la sélectivité sociale (Genre, milieu de résidence et niveau de richesse) dans les différents segments du système

Pays	Effets spécifiques multiplicatifs						Sélectivité sociale		
	Accès P1	Rét. P	Trans. P-S1	Rét. S1	Trans. S1-S2	Rét. S2	% Rétentions	Primaire	
								Acc. * Rét.	% du total
Bénin	1,215	1,204	1,065	1,309	1,075	1,497	83,6 %	1,463	34,5 %
Genre (G/F)	1,166	1,150	1,028	1,103	1,117	1,135	72,5 %	1,341	44,7 %
Milieu (U/R)	1,171	1,177	1,062	1,392	1,046	1,544	89,8 %	1,378	26,9 %
Revenu (Q45/Q123)	1,308	1,286	1,105	1,432	1,060	1,813	88,4 %	1,682	31,9 %
Burkina Faso	1,643	1,284	1,173	1,595	1,097	1,622	57,5 %	2,109	51,7 %
Genre (G/F)	1,187	1,072	0,895	0,988	0,885	0,897	18,0 %	1,272	100,0%
Milieu (U/R)	1,993	1,369	1,378	1,680	1,330	1,516	67,3 %	2,728	39,4%
Revenu (Q45/Q123)	1,749	1,410	1,245	2,118	1,077	2,452	87,2 %	2,465	31,7%
Cameroun	1,084	1,313	1,201	1,847	1,148	1,503	83,8 %	1,424	21,8 %
Genre (G/F)	1,026	1,012	0,990	1,072	1,016	1,078	96,6 %	1,037	19,7 %
Milieu (U/R)	1,104	1,470	1,269	2,193	1,242	1,071	73,2 %	1,622	27,0 %
Revenu (Q45/Q123)	1,123	1,459	1,344	2,276	1,186	2,360	81,5 %	1,638	18,7 %
Congo	1,003	1,193	1,090	1,733	1,190	1,802	76,8 %	1,196	40,4 %
Genre (G/F)	1,000	1,102	0,994	0,976	1,032	0,969	61,3 %	1,102	100,0 %
Milieu (U/R)	1,007	1,238	1,155	2,198	1,516	2,299	76,6 %	1,247	9,2 %
Revenu (Q45/Q123)	1,002	1,238	1,121	2,026	1,022	2,139	92,5 %	1,241	11,9 %
Côte-d'Ivoire	1,210	1,153	1,124	1,040	1,264	1,340	63,23 %	1,395	52,5 %
Genre (G/F)	1,175	1,084	1,090	1,005	1,038	0,882	-	1,274	98,6 %
Milieu (U/R)	1,223	1,183	1,150	1,114	1,647	1,494	51,4 %	1,447	24,3 %
Revenu (Q45/Q123)	1,231	1,192	1,131	1,000	1,108	1,643	74,9 %	1,467	34,7 %
Gabon	1,005	1,155	1,071	1,282	1,011	1,041	85,7 %	1,160	21,8 %
Genre (G/F)	1,000	0,998	1,044	1,147	1,034	1,017	66,5 %	0,998	0,0 %
Milieu (U/R)	1,006	1,334	1,102	1,360	1,131	1,001	73,0 %	1,341	35,7 %
Revenu (Q45/Q123)	1,009	1,132	1,068	1,339	0,867	1,106	117,6 %	1,142	29,6 %
Gambie	1,169	1,315	1,009	0,973	1,205	1,609	78,2 %	1,537	37,6 %
Genre (G/F)	0,906	1,279	1,074	0,944	1,179	1,656	74,6%	1,158	17,7 %
Milieu (U/R)	1,241	1,261	0,973	1,082	1,125	1,756	90,6%	1,566	38,0 %
Revenu (Q45/Q123)	1,359	1,404	0,981	0,892	1,312	1,415	69,4%	1,909	57,1 %
Ghana	1,084	1,134	1,062	1,631	1,033	1,695	88,2 %	1,230	6,6 %
Genre (G/F)	0,986	0,988	1,017	1,197	1,020	0,973	79,4 %	0,974	-16,0 %
Milieu (U/R)	1,118	1,180	1,072	1,738	1,041	1,753	92,1 %	1,319	18,4 %
Revenu (Q45/Q123)	1,148	1,235	1,098	1,957	1,038	2,360	93,0 %	1,418	17,4 %
Guinée	1,571	1,474	1,046	1,374	1,140	0,945	74,3 %	2,316	68,2 %
Genre (G/F)	1,155	1,172	1,036	0,992	1,063	1,046	66,9 %	1,353	69,4 %
Milieu (U/R)	1,712	1,472	1,032	1,225	1,166	0,979	75,4 %	2,519	71,5 %
Revenu (Q45/Q123)	1,846	1,780	1,071	1,905	1,192	0,810	80,5 %	3,285	63,7 %
Guinée Bissau	1,185	1,554	1,110	1,199	1,012	1,045	86,4 %	1,842	68,9 %
Genre (G/F)	1,050	1,094	0,997	1,090	0,901	1,053	100,0 %	1,149	82,3 %
Milieu (U/R)	1,278	1,910	1,186	1,181	1,100	1,068	76,8 %	2,441	64,2 %
Revenu (Q45/Q123)	1,228	1,657	1,147	1,326	1,034	1,013	82,5 %	2,035	60,4 %
Libéria	1,237	1,607	1,171	1,318	1,222	1,222	60,2 %	1,987	41,9 %
Genre (G/F)	1,040	1,293	1,123	0,936	1,014	0,879	31,9 %	1,345	-
Milieu (U/R)	1,330	1,730	1,196	1,427	1,213	1,360	76,5 %	2,301	44,6 %
Revenu (Q45/Q123)	1,340	1,797	1,194	1,590	1,438	1,428	72,2 %	2,408	39,3 %
Mali	1,452	1,308	1,070	1,546	1,524	1,964	72,6 %	1,899	38,9 %
Genre (G/F)	1,143	1,064	0,989	1,105	1,074	0,988	71,6 %	1,216	56,9 %
Milieu (U/R)	1,594	1,424	1,073	1,649	1,502	1,657	74,0 %	2,269	35,6 %
Revenu (Q45/Q123)	1,618	1,436	1,147	1,883	1,996	3,248	72,4 %	2,324	24,2 %

Pays	Effets spécifiques multiplicatifs						% Sélectivité sociale		
	Accès P1	Rét. P	Trans. P-S1	Rét. S1	Trans. S1-S2	Rét. S2	% Rétentions	Primaire	
								Acc. * Rét.	% du total
Mauritanie	1,213	1,356	1,105	0,953	1,309	1,036	49,3%	1,645	54,9 %
Genre (G/F)	1,008	1,106	1,088	0,694	1,754	0,980	0,0 %	1,114	29,3 %
Milieu (U/R)	1,360	1,510	1,191	1,117	1,018	1,103	76,3 %	2,053	64,2 %
Revenu (Q45/Q123)	1,272	1,454	1,035	1,048	1,153	1,026	71,6 %	1,848	71,1 %
Niger	1,502	1,342	1,241	1,589	3,604	0,867	118,4 %	2,015	- 18,4 %
Genre (G/F)	1,332	1,077	0,906	0,921	1,272	0,760	-	1,434	-
Milieu (U/R)	1,703	1,481	1,306	2,530	9,150	0,162	-	2,522	-
Revenu (Q45/Q123)	1,471	1,468	1,510	1,317	0,392	1,681	-	2,159	-
Nigeria	1,339	1,065	1,096	1,075	1,062	1,083	63,0 %	1,426	52,2 %
Genre (G/F)	1,101	0,994	1,046	0,979	1,007	0,976	-	1,094	-
Milieu (U/R)	1,366	1,077	1,083	1,100	1,067	1,080	63,0 %	1,471	54,9 %
Revenu (Q45/Q123)	1,551	1,124	1,159	1,144	1,112	1,194	62,9 %	1,744	49,6 %
Rép. Centrafricaine	1,267	2,586	1,311	1,943	2,028	1,039	72,0 %	3,276	46,9 %
Genre (G/F)	1,148	1,355	1,012	1,221	1,027	1,058	93,5 %	1,555	59,9 %
Milieu (U/R)	1,274	3,300	1,320	2,157	2,154	1,125	66,6 %	4,205	42,6 %
Revenu (Q45/Q123)	1,379	3,102	1,602	2,451	2,902	0,933	56,1 %	4,279	38,1 %
Rép. Démo. Congo	1,106	1,587	1,177	1,141	1,174	1,328	71,0 %	1,756	39,5 %
Genre (G/F)	1,056	1,118	1,054	1,037	1,140	1,227	65,7 %	1,180	28,1 %
Milieu (U/R)	1,123	1,811	1,239	1,200	1,174	1,256	72,8 %	2,034	47,5 %
Revenu (Q45/Q123)	1,141	1,831	1,239	1,187	1,208	1,500	74,6 %	2,089	42,9 %
Sao Tomé y Principe	0,995	1,177	1,099	1,106	1,169	1,029	40,3%	1,171	24,2 %
Genre (G/F)	0,994	0,901	0,986	1,006	0,955	1,074	30,1 %	0,896	0,0 %
Milieu (U/R)	0,988	1,008	1,163	1,183	1,162	1,346	61,1 %	0,996	0,0 %
Revenu (Q45/Q123)	1,003	1,621	1,149	1,127	1,389	0,667	29,7 %	1,626	72,6 %
Sénégal	1,307	1,469	1,079	1,372	1,000	1,263	92,8 %	1,920	46,9 %
Genre (G/F)	1,007	1,068	0,926	1,009	1,000	1,206	100,0 %	1,076	37,6 %
Milieu (U/R)	1,513	1,717	1,172	1,700	1,000	1,278	89,2 %	2,597	50,5 %
Revenu (Q45/Q123)	1,402	1,621	1,140	1,408	1,000	1,303	89,3 %	2,273	52,7 %
Sierra Leone	1,213	1,321	1,154	1,594	1,324	9,983	87,2 %	1,602	11,2 %
Genre (G/F)	0,991	1,050	1,020	1,005	1,148	2,571	86,4 %	1,041	3,5 %
Milieu (U/R)	1,290	1,446	1,172	1,639	1,170	10,518	91,1 %	1,866	16,5 %
Revenu (Q45/Q123)	1,358	1,465	1,269	2,138	1,655	16,859	84,3 %	1,990	13,7 %
Tchad	1,602	2,170	1,091	1,364	1,257	2,296	78,3 %	3,475	55,7 %
Genre (G/F)	1,230	1,311	1,194	1,119	1,022	0,895	57,8 %	1,613	70,4 %
Milieu (U/R)	1,680	2,584	1,156	1,673	1,035	1,723	91,8 %	4,340	54,2 %
Revenu (Q45/Q123)	1,895	2,615	0,922	1,300	1,715	4,271	85,4 %	4,955	42,4 %
Togo	1,121	1,204	1,084	1,500	1,267	1,905	70,8 %	1,350	25,6 %
Genre (G/F)	1,094	1,129	1,066	1,059	1,136	1,016	50,3 %	1,235	44,3 %
Milieu (U/R)	1,134	1,239	1,089	1,799	1,368	2,508	81,2 %	1,404	15,1 %
Revenu (Q45/Q123)	1,136	1,245	1,098	1,641	1,296	2,190	81,0 %	1,414	17,5 %
Ensemble	1,202	1,287	1,095	1,271	1,129	1,193	71,7%	1,548	42,3 %
Genre (G/F)	1,064	1,081	1,024	1,019	1,073	1,054	61,2%	1,150	45,7 %
Milieu (U/R)	1,266	1,378	1,128	1,391	1,165	1,259	76,3%	1,744	40,0 %
Revenu (Q45/Q123)	1,278	1,404	1,133	1,403	1,150	1,265	77,6%	1,794	41,1 %

On considère alors que ce qui est observé transversalement à un moment du cursus résulte de façon multiplicative des contributions spécifiques dans toutes les étapes antérieures jusqu'à celle qui est considérée.

Cette façon de procéder peut être poursuivie sur l'ensemble du système éducatif d'un pays et des différents segments qui le composent séquentiellement; elle peut aussi être mise en œuvre

pour l'ensemble des pays considérés. Le tableau 8, ci-après, illustre les résultats obtenus pour ce qui est des impacts spécifiques à chacun des segments du système dans les trois dimensions sociales considérées au sein du système éducatif de chacun des 22 pays de l'échantillon étudié dans cette étude.

II.6.1 Perspective globale pour l'ensemble de l'échantillon

Examinons en premier lieu comme se structurent ces résultats pour l'ensemble de l'échantillon. Le tableau 13, ci-après,

Tableau 13 : Identification des points cruciaux dans la production des disparités selon les trois dimensions sociales pour l'ensemble des pays de l'échantillon

Classe	Mécanisme	Genre			Milieu de résidence			Richesse du ménage		
		Rapport des chances	Effet spécifique multiplicatif	% Sélection sociale	Rapport des chances	Effet spécifique multiplicatif	% Sélection sociale	Rapport des chances	Effet spécifique multiplicatif	% Sélection sociale
Accès P	Accès P1	1,064	1,064	20,4%	1,266	1,266	16,9%	1,278	1,278	17,2%
	Rétention P		1,081	25,4%		1,378	23,1%		1,404	23,9%
Achèv. P		1,150			1,744			1,794		
	Transition PS1		1,024	7,8%		1,128	8,7%		1,133	8,8%
Accès S1		1,178			1,967			2,031		
	Rétention S1		1,019	6,2%		1,391	23,7%		1,403	23,8%
Achèv. S1		1,201			2,736			2,849		
	Transition S1S2		1,073	23,1%		1,165	11,0%		1,150	9,8%
Accès S2		1,288			3,188			3,276		
	Rétention S2		1,054	17,1%		1,259	16,6%		1,265	16,6%
Achèv. S2		1,358			4,016			4,146		
Total		-	-	100%	-	-	100%	-	-	100%
% Sélection dans le primaire				45,7 %			40,0 %			41,1 %
% Rétentions dans la sélection au sein du système				61,8 %			76,3 %			77,6 %

Ce tableau est intéressant en ce qu'il permet de progresser vers l'identification des points dans le système où se construisent les inégalités sociales. Il permet en effet de mesurer, pour chacune des trois dimensions sociales considérées, le poids de chacun des différents segments du système dans la production des inégalités de l'accès au cycle primaire à l'achèvement du second cycle secondaire.

Dans le tableau 13 après avoir calculé les effets spécifiques à chaque segment (seconde colonne dans chacun des trois blocs selon la dimension sociale analysée, on identifie le poids respectif de chacun d'entre eux (et des mécanismes auxquels ils sont attachés) en proposant, dans la troisième colonne, une transformation des valeurs établies dans leur structure multiplicative en leurs homologues dans une structure additive[33]. Cette méthode simple permet d'identifier là où se situent les difficultés (points cruciaux, les «bottlenecks» dans le

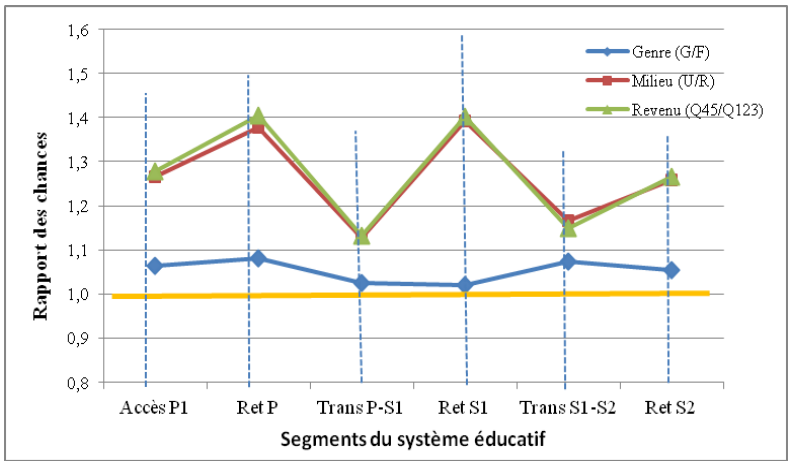
[33]. Cette opération est réalisée en passant aux logarithmes; ainsi, si une forme multiplicative du type Y = (1+a) * (1+b) * (1+c)* .., on passe à une structure additive correspondante : ln (Y) = ln (1+a) + ln (1+b) + ln (1+c) + …

fonctionnement du système en matière d'équité dans telle ou telle dimension sociale, sachant, bien sûr, que ces points cruciaux peuvent différer selon la dimension de l'équité considérée.

Dans le tableau 12, ci-devant, on peut observer en premier lieu que le pattern est assez différent pour ce qui concerne d'une part l'influence du genre, et d'autre part, avec une assez forte similitude, celle du milieu de résidence et du niveau de richesse de la famille. Cela peut se mesurer notamment à l'aune i) du poids du primaire, qui est un peu plus important pour le genre (46 % de la sélection globale) que pour le milieu de résidence ou le niveau de richesse (de l'ordre de 40 %) et ii) du poids respectif des instances de rétention et de transition au sein de la sélection en cours d'études. Le chiffre du poids agrégé des instances de rétention en cours de cycles est élevé pour les trois dimensions sociales, mais il l'est spécialement pour le rôle du milieu de résidence (76,3 %) et un peu plus encore pour celui de la richesse de la famille (77,6 %) ; pour le genre, le chiffre correspondant, bien qu'également élevé, est inférieur (61,8 %).

La discussion sur les résultats obtenus est facilitée par la construction d'un graphique qui offre des éléments de synthèse du tableau 12 pour l'ensemble des pays de l'échantillon, c'est-à-dire pour l'équivalent d'un pays «typique» de la sous-région (graphique 9[34], ci-après).

Graphique 9 : Pattern de génération des disparités entre les différents segments du système éducatif selon le genre, le milieu et la richesse, pays typique de l'échantillon



Le graphique n'apporte certes rien de nouveau par rapport au tableau, mais les choses apparaissent de façon très claire pour cette situation du pays typique de la sous-région :

* le genre fait des différences relativement modérées par rapport au milieu de résidence et au niveau de richesse de la famille, mais c'est surtout dans le primaire que les filles ont un handicap, avec une intensité proche pour l'accès (20 %) de l'effet genre total) et la rétention en cours de cycle (25 % de l'effet genre total). Le premier cycle secondaire, tant dans son accès (la transition du primaire au secondaire) que dans sa rétention en cours de

[34]. Nous avons choisi de conserver dans le graphique les impacts spécifique dans leur forme brute, multiplicative pour garder la possibilité de comparer l'intensité respective de l'impact des trois facteurs

cycle, bien que toujours défavorable aux filles, est caractérisé par des effets genre très réduits. La transition entre les deux cycles secondaires marque pour sa part, une jonction du système à laquelle les filles manifestent des difficultés plus marquées par rapport aux garçons (23 % de l'effet total, intensité comparable à celle dans l'accès en première classe primaire).

* Le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille font des différences sensiblement plus intenses que celles liées au genre et le pattern se révèle très proche entre ces deux dimensions (effet un peu plus marqué pour le niveau de richesse, compte tenu aussi des groupements opérés avec des écarts qui auraient été plus marqués si on avait opposé Q1 à Q5). Mais deux aspects se dégagent aussi nettement : i) le premier est que l'accès constitue bien un point important de sélection négative pour les enfants ruraux et pour les familles pauvres; ii) le second est l'impact très marqué des disparités qui se constituent en cours de cycle dans les instances de rétention (elles comptent pour plus de 75 % de l'effet social total pour les enfants qui ont eu accès à l'école). On avait déjà remarqué plus haut dans ce texte que les rétentions constituaient des instances numériques de sélection, on voit maintenant qu'il s'agit aussi d'instances qui portent un poids très substantiel dans la sélection sociale, au détriment des jeunes originaires du milieu rural et de familles pauvres. Cette observation confirme une loi classique qui vaut tant en matière pédagogique que sociologique, à savoir que lorsqu'un dispositif ne fonctionne pas bien (en général), ce sont les segments défavorisés de la société qui souffrent le plus intensément. Les transitions ne sont certes pas socialement neutres et les ruraux et les pauvres ne s'y comportent certes pas de manière favorable, mais leur effet n'est en gros que le tiers de celui constaté dans les rétentions en cours de cycle.

II.6.2 Le cas des pays individuels

Mais les indications qui viennent d'être présentées ont ciblé la situation un peu «abstraite» d'un pays typique de la région; il est évidemment possible (probable) que cette situation moyenne résulte de situations pays qui peuvent se démarquer, en plus ou en moins, de la situation moyenne globale constatée.

En effet des différences importantes sont constatées entre les pays de l'échantillon. Une première façon de documenter ce point consiste d'une part à s'attacher à l'importance du primaire dans la production des inégalités au sein de chacun des systèmes éducatifs nationaux et d'autre part à distinguer le poids des disparités sociales qui se constituent respectivement dans l'accès aux études et dans la rétention en cours de cycle. Dans une seconde étape, nous examinerons l'enseignement secondaire, avec en particulier la distinction importante des disparités sociales qui se construisent dans la transition du primaire vers le premier cycle et dans la rétention des élèves en cours de ce dernier. Pour ces analyses nous avons construit un indicateur global de disparités sociales qui agrège les disparités constatées selon les trois dimensions considérées (genre, milieu de résidence et niveau de richesse du ménage). Nous examinerons ensuite les contributions respectives des trois composantes.

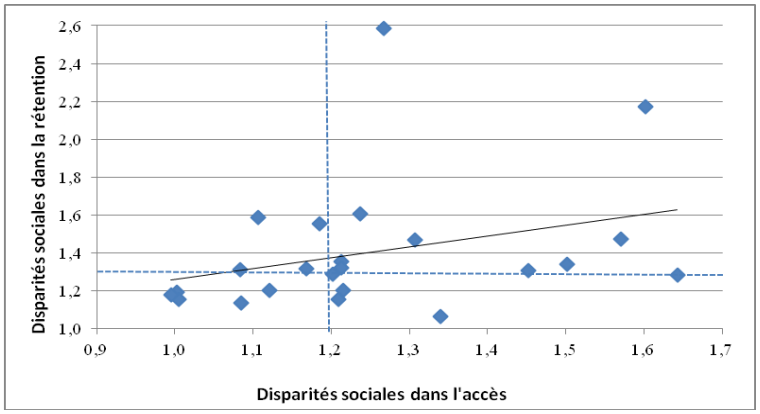
II.7 Disparités sociales globales dans l'accès et la rétention au niveau du primaire

Les données sur le rapport des chances (tableau 12 ci-dessus), spécifiques aux segments de l'accès au primaire et de la rétention en cours de primaire et consolidées pour obtenir des

mesures de disparités sociales consolidées sont être ré-exploitées et mise en regard. Le graphique 10, ci-après, visualise le résultat obtenu[35].

On observe en premier lieu une grande variabilité de la position des pays sur chacun des deux axes, manifestant des situations variées quant à l'ampleur des disparités sociales dans l'enseignement primaire dans les pays de l'échantillon. On observe aussi une faible corrélation statistique entre les deux grandeurs ici examinées (une corrélation positive mais avec un R^2 qui ne vaut que 0,11).

Graphique 10 : Disparités sociales globales dans l'accès au primaire et dans la rétention en cours de cycle



Concernant l'accès au cycle primaire, des pays tels que Sao-Tomé (indicateur ayant une valeur numérique de 0,995), le Congo (1,003), le Gabon (1,005), le Ghana (1,084) ou le Cameroun (1,084) sont caractérisés par de relativement faibles disparités sociales; ce n'est pas le cas, en revanche, pour le Nigeria (1,339), le Mali (1,452), le Niger (1,502), la Guinée (1,571), le Tchad (1,602) et le Burkina Faso (1,643), pays qui se démarquent par un niveau élevé des disparités sociales dans l'accès au primaire.

Concernant maintenant la rétention au cours du cycle primaire, on peut observer des chiffres relativement favorables au Nigeria (valeur numérique de l'indicateur de disparités sociales globales de 1,065), au Ghana (1,134), en Côte-d'Ivoire (1,153), au Gabon (1,155) et à Sao-Tomé y Principe (1,177), et dans une mesure un peu moindre au Congo (1,193) et au Togo (1,204). De façon contrastée, des pays tels que la République Centrafricaine (indice de disparités sociales de 2,586), le Tchad (2,170), le Liberia (1,607), la République Démocratique du Congo (1,587), la Guinée Bissau (1,554), la Guinée (1,474) et le Sénégal (1,469) sont caractérisés par une production très intense de disparités sociales dans la rétention au cours du cycle primaire.

Lorsqu'on croise les deux dimensions, accès au primaire et rétention en cours d'études, on peut identifier des pays qui cumulent des situations de faible, ou de forte, constitution de

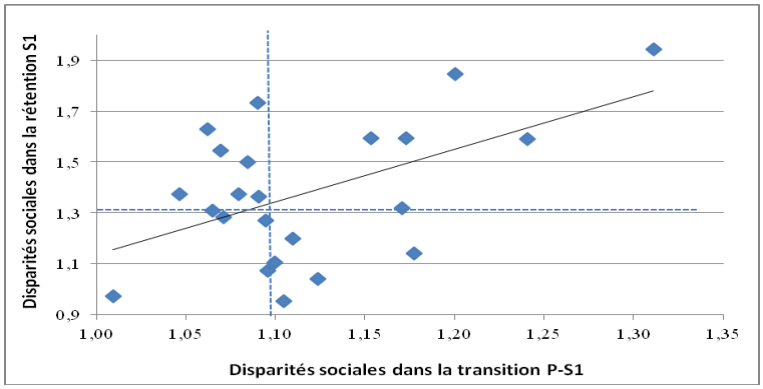
[35]. Il convient d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que les échelles des deux axes sont différentes et que l'ampleur des disparités est globalement un peu plus forte pour ce qui est de la rétention que de l'accès.

disparités sociales dès ce premier cycle d'études. Ainsi, le Tchad et la République Centrafricaine sont les deux pays pour lesquels les problèmes sont les plus sérieux car ils cumulent une très faible performance sur les deux indicateurs; bien que meilleure, la situation de la Guinée et du Liberia et du Sénégal n'est pas non plus jugée favorable au sein de l'ensemble des pays de l'échantillon étudié. En revanche, la situation de Sao-Tomé y Principe, du Congo, du Gabon, et dans une mesure un peu moindre du Ghana et du Togo, apparaît meilleure en ce que ces pays conjuguent une relativement bonne performance en matière de génération des disparités sociales dans ces deux instances associées à l'enseignement primaire. Le Nigeria et la République Démocratique du Congo sont dans une situation plus contrastée, dans la mesure où i) l'accès au cycle primaire est caractérisé par un niveau élevé de disparités sociales au Nigéria, alors qu'elles se révèlent assez bien contenues en cours de cycle et où ii) c'est la situation inverse qui prévaut en République Démocratique du Congo.

II.8 Disparités sociales globales dans l'accès et la rétention au premier cycle secondaire

Le graphique 11, ci-après, est établi selon le même principe que pour le graphique 10 concernant le primaire. Il présente les disparités sociales qui sont générées de façon spécifique dans les segments i) de la transition entre le primaire et le secondaire et ii) dans la transition en cours d'études au premier cycle secondaire.

Graphique 11 : Disparités sociales globales dans l'accès au 1er cycle secondaire et dans la rétention en cours de cycle



On retrouve d'abord une information globale déjà connue, à savoir que les disparités sociales globales peuvent être sensiblement plus intenses dans la rétention en cours de cycle que dans la transition pour l'accès au cycle d'études; en effet le chiffre qui mesure ces disparités est largement confiné entre 1,05 et 1,20 pour la transition entre les différents pays, alors que la plage de variation du même indicateur appliqué à la rétention en cours de cycle va plus ou moins de 0,90 à 1,85. On observe par ailleurs une certaine tendance à ce que les pays qui se révèlent être plus inégalitaire dans la transition entre cycles le soient aussi dans la rétention au cours des cycles d'études; mais le degré d'association, positive, reste toutefois modéré (R^2 = 0,26), suggérant tout de même un certain degré d'autonomie de ces deux instances de fonctionnement du système éducatif.

Pour ce qui concerne la transition primaire-secondaire, relativement peu de disparités sociales s'y constituent spécifiquement en Gambie (valeur numérique de l'indicateur de 1,010), en Guinée (1,046), au Ghana (1,062), au Bénin (1,065), au Mali (1,070), au Gabon (1,071), au Sénégal (1,079), ou encore au Togo (1,084), au Congo (1,090) ou au Nigeria (1,096). La situation est moins favorable (mais les différences entre pays ne sont pas considérables sur ce plan) en République Centrafricaine (valeur de l'indicateur de 1,311), au Niger (1,241), au Cameroun (1,201), en République Démocratique du Congo (1,177), au Liberia (1,171) ou en Sierra Leone (1,154).

La rétention en cours de premier cycle secondaire est une instance qui, de manière générale, engendre des disparités sociales beaucoup plus substantielles, même si des différences (larges) existent aussi entre pays. On peut ainsi constater que peu de différenciations sociales sont générées en cours de premier cycle secondaire, en Mauritanie (valeur numérique de l'indicateur de 0,953), en Gambie (0,973), en Côte-d'Ivoire (1,040), au Nigeria (1,075) et dans une mesure un peu moindre en République Démocratique du Congo (1,141). Des chiffres beaucoup plus importants sont constatés en République Centrafricaine (1,974), mais aussi au Cameroun (1,847), au Congo (1,733), au Burkina Faso (1,595), en Sierra Leone (1,594), au Niger (1,589), au Mali (1,546) et au Togo (1,500).

Le croisement des deux dimensions conduit à n'identifier aucun pays qui serait clairement performant dans les deux dimensions; en revanche, quatre pays se distinguent par un cumul de chiffres défavorables pour ce qui est de la production des inégalités sociales à la fois i) dans la transition du primaire au secondaire et ii) dans la rétention au cours du premier cycle secondaire; il s'agit notamment de la République Centrafricaine et du Cameroun, ainsi que de la Sierra Leone et du Burkina Faso.

I**I.9 Prise en compte du contexte**

Une analyse un peu rapide suggère que suggère que les pays performants en matière de génération des inégalités sociales dans les quatre instances qui viennent d'être examinées (accès et rétention en primaire, transition du primaire au secondaire et rétention en cours de premier cycle secondaire) tendent plutôt d'une part à être plus riches et plus ruraux que ceux qui le sont moins et d'autre part que les pays caractérisés par de fortes disparités sociales ont aussi en moyenne des taux d'accès plus limités au cycle d'études ou des rétentions moins bonnes), laissant ainsi plus de marges pour l'expression des disparités sociales (comme cela a, en général, été montré plus haut dans ce texte).

Même s'il est évidemment utile de mesurer, pour chaque pays, l'ampleur des disparités sociales, «dans l'absolu», il peut aussi être intéressant de juger de la performance effective des pays sur ce plan en introduisant des éléments de contexte. ****

II.10 Des profils contrastés selon les pays

Les informations notées ci-dessus concernant l'accès à l'école, la rétention en cours de primaire, la transition entre le primaire et le secondaire ainsi que la rétention en cours de

premier cycle secondaire, identifient des situations très diversifiées entre les différents pays de l'échantillon étudié.

Le graphique 9, ci-devant, avait présenté un pattern caractérisant le rôle spécifique dans la génération des inégalités sociales de chacune des instances qui scandent les flux scolaires de l'accès au primaire à l'achèvement du second cycle secondaire; un tel graphique peut être produit pour chacun des 22 pays de l'échantillon considéré. A titre d'illustration, le graphique 12, ci-après, propose ce pattern global pour six pays de l'échantillon, le Cameroun, le Ghana, la Guinée, le Nigeria, le Sénégal et le Togo[36].

Graphique 12 : La construction des disparités sociales : effets spécifiques des instances qui structurent les flux scolaires et identification des points cruciaux dans six pays

De façon visible, on peut constater que les patterns estimés pour ces six pays présentent la similitude selon laquelle le genre est bien la dimension sociale qui fait le moins de différences parmi les trois qui sont considérées, le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille étant responsables de disparités en général beaucoup plus intenses; mais les six patterns estimés présentent aussi des différences notables :

[36]. Pour assurer la comparabilité, les patterns des six pays sont présentés dans une échelle unique.

1. Dans le cas de **la Guinée**, des différenciations sociales, notamment pour ce qui concerne le milieu de résidence et surtout le niveau de richesse de la famille (mais les différenciations selon le genre sont aussi loin d'être absentes), sont très intenses dans le primaire, tant pour l'accès que la rétention. Ensuite, le système se révèle relativement égalitaire à l'exception de la rétention dans le premier cycle secondaire où les enfants issus de familles pauvres sont clairement désavantagés.

2. Le cas du **Ghana** est très différent en ce sens que les disparités dans le primaire sont réduites. La transition vers le premier cycle secondaire est également assez neutre au plan social; au sein de l'enseignement secondaire lui-même, les processus de rétention en cours de cycles sont en revanche marqués par de grandes disparités sociales, et ce, selon les trois dimensions considérées notamment dans le premier cycle. La transition entre les deux cycles secondaires est par contre assez neutre au plan social.

3. **Le Cameroun** est caractérisé par un accès à l'école primaire sans disparités sociales prononcées. Mais après l'accès à l'école, si les disparités selon le genre continuent de rester modérées, ce n'est pas le cas de celles selon le milieu de résidence et selon le niveau de richesse des parents qui s'avèrent relativement importantes dans l'ensemble des autres instances qui structurent les flux scolaires; Cela vaut pour la rétention en cours de primaire mais aussi pour la transition vers le secondaire et de façon spécialement intense dans la rétention en cours de premier cycle secondaire. La transition entre les deux cycles secondaires va ajouter au pattern en cours mais de façon un peu plus modérée ; en revanche on note que les jeunes de milieu modeste vont avoir des difficultés particulières pour atteindre l'achèvement du second cycle secondaire.

4. La situation du **Sénégal** est d'une certaine façon assez paradoxale en ce sens que les disparités selon le genre sont quasi inexistantes jusqu'au second cycle secondaire. En revanche, les disparités selon le milieu de résidence (surtout) et selon le niveau de richesse des parents vont se révéler très substantielles dans les quatre instances qui concernent le primaire (accès et davantage encore rétention en cours de cycle) et le premier cycle secondaire (transition du primaire au secondaire et rétention des élèves en cours de cycle). Ensuite, le second cycle ne creuse pas les disparités sociales de manière très intense.

5. Le **Togo** présente un pattern dans lequel les inégalités selon le genre, sans être jamais d'une intensité extrême dans aucune des six instances qui structurent les flux d'élèves, sont assez notables tout au long du système, et notamment dans le primaire (accès et rétention) et dans la transition entre les deux cycles secondaires. De façon relative, les disparités selon le milieu de résidence et le niveau de richesse des parents sont réduites dans la partie basse du système, c'est-à-dire dans l'accès au primaire, la rétention au cours de ce cycle et la transition entre le primaire et le premier cycle secondaire. En revanche et à l'instar de nombreux autres pays, la rétention dans les deux cycles secondaires constitue des instances où la sélection sociale est assez vive; elle l'est aussi un peu dans la phase de transition entre le premier et le second cycle secondaire.

6. Enfin, le cas du **Nigeria** apparaît très particulier dans l'ensemble des pays étudiés (cela était déjà clairement visible dans le graphique 12, ci-devant). En effet, une part importante de la

sélectivité sociale totale du système prend place au niveau de l'accès au primaire. En ce point, sans être toutefois considérables, les disparités sont assez notables (il existe toutefois des disparités entre le Sud et le Nord du pays qui ne sont pas capturées par les trois variables sociales étudiées); Mais après l'accès au cycle primaire, les disparités sociales se révèlent spécialement modestes dans chacune des instances successives de gestion des flux d'élèves, et cela jusqu'à l'achèvement du second cycle secondaire.

II.11 Une vision synthétique des points cruciaux où se constitue la sélection sociale

Faute de pouvoir présenter les patterns de sélectivité sociale de tous les pays de l'échantillon sous forme graphique, le tableau 14, ci-après offre une synthèse que le lecteur peut éventuellement trouver utile.

Tableau 14 : Synthèse de la sélectivité sociale dans les six instances de gestion des flux d'élèves, de l'accès au primaire à l'achèvement du secondaire dans les 22 pays

Segment du système	Accès Primaire				Rétention Primaire				Transition Prim-Sec1				Rétention Sec1				Transition Sec1-Sec2				Rétention Sec2			
Pays	Global	Vigilance			Global	Vigilance			Global	Vigilance			Global	Vigilance			Global	Vigilance			Global	Vigilance		
		G	M	R		G	M	R		G	M	R		G	M	R		G	M	R		G	M	R
Bénin	**	xx	-	x	**	x	-	x	-	-	-	-	**	x	xx	xx	*	x	-	-	***	x	xx	xx
Burkina Faso	***	xx	xx	xx	**	-	x	x	**	-	xx	x	***	-	xx	xx	*	-	x	-	***	-	xx	x
Cameroun	-	-	-	-	**	x	xx	xx	**	-	x	xx	***	x	xx	xx	*	x	x	x	***	-	-	xx
Congo	-	-	-	-	**	x	-	-	-	-	x	-	***	-	xx	xx	**	-	xx	-	***	-	xx	xx
Côte-d'Ivoire	**	x	x	x	*	-	-	-	*	x	x	-	-	-	-	-	**	-	xx	x	**	-	xx	xx
Gabon	-	-	-	-	*	-	x	-	-	-	-	-	**	x	xx	xx	-	-	-	-	-	-	-	-
Gambie	*	-	x	x	**	xx	x	xx	-	-	-	-	-	-	-	-	**	x	x	x	***	xx	xx	xx
Ghana	*	-	-	-	*	-	-	x	-	-	-	-	***	xx	xx	xx	-	-	-	-	***	-	xx	xx
Guinée	***	x	xx	xx	***	x	xx	xx	-	-	-	-	**	-	x	xx	*	-	x	x	-	-	-	-
Guinée Bissau	*		x	x	***	-	xx	xx	*	-	x	-	**	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-
Libéria	**	-	x	x	***	xx	xx	xx	*	x	x	x	**	-	xx	xx	**	-	x	xx	**	-	xx	xx
Mali	***	x	xx	xx	**	-	xx	xx	-	-	-	-	***	x	xx	xx	***	x	xx	xx	***	-	xx	xx
Mauritanie	**	-	xx	x	**	x	xx	xx	*	-	x	-	-	-	-	-	**	xx	-	x	-	-	x	-
Niger	***	xx	xx	xx	**	-	xx	xx	**	-	xx	xx	**	-	xx	x	***	xx	xx	-	*	-	-	xx
Nigeria	***	x	xx	xx	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
Rép. Centrafricaine	**	x	x	x	***	xx	xx	xx	***	-	xx	xx	***	xx	xx	xx	***	-	xx	xx	-	-	x	-
Rép. Démo. Congo	*	-	-	-	***	x	xx	xx	*	-	x	x	*	-	x	x	*	x	x	x	**	xx	xx	xx
Sao Tomé y Principe	-	-	-	-	*	-	-	x	-	-	-	-	*	-	x	-	*	-	x	xx	-	-	xx	-
Sénégal	**	-	xx	xx	***	-	xx	xx	-	-	-	-	**	-	xx	xx	-	-	-	-	**	xx	xx	xx
Sierra Leone	**	-	-	x	**	-	xx	xx	*	-	-	x	***	-	xx	xx	**	x	x	xx	***	xx	xx	xx
Tchad	***	xx	xx	xx	***	xx	xx	xx	-	x	-	-	***	x	xx	x	**	-	-	xx	***	-	xx	xx
Togo	*	x	-	-	**	x	x	x	-	-	-	-	***	-	x	x	**	x	xx	xx	***	-	xx	xx
Ensemble	**	-	x	x	**	-	x	xx	*	-	x	x	***	-	xx	xx	*	-	x	x	**	-	xx	xx

Notons enfin, à titre de conclusion de ces analyses sur ces patterns de génération des disparités sociales le long des systèmes éducatifs des différents pays, que si cette approche donne des indications assez claires **où** (sur quels segments du système) il serait pertinent d'intervenir (identifications des mécanismes cruciaux, les «bottlenecks», sur lesquels il serait pertinent d'agir pour réduire les disparités sociales dans les systèmes éducatifs des pays

considérés), elle n'indique toutefois pas quels instruments pourraient être utilisés pour intervenir, et encore moins lesquels seraient les plus coûts efficaces dans cette perspective. Ceci demande des travaux complémentaires dont certains seront abordés dans la seconde partie de ce texte.

II.12 Dynamique des scolarisations : un double mouvement en matière d'équité

Un aspect forcément crucial dans l'analyse des scolarisations et un goulot d'étranglement forcément dirimant pour la carrière scolaire d'un individu sont son accès initial à la première année primaire. En dépit du fait qu'il s'agit bien sûr d'une évidence, voire d'une banalité, il est toutefois intéressant de s'y attarder un peu car cela a implications du point de vue de l'équité. En premier lieu on pourrait sans doute arguer que si un système éducatif passe, sur une période donnée, par exemple de 60 à 80 % de taux d'accès au primaire, cela correspond à un gain en matière d'équité et de droits de l'enfant. Ceci est d'un côté indéniable et ce d'autant plus que, ce faisant, le système a inclus des enfants qui étaient précédemment exclus. Mais il est toutefois intéressant de poursuivre un peu plus avant l'analyse des relations qui sont susceptibles d'exister entre une dynamique quantitative positive de la couverture d'un système éducatif d'une part, les questions d'équité de l'autre.

Un aspect structurel de la dynamique du développement de la couverture scolaire dans un pays (outre le volume des ressources qu'il peut mobiliser et le niveau des coûts unitaires des services éducatifs) est qu'elle est généralement guidée par un double principe implicite qui est i) celui de la facilité de mise en œuvre des services éducatifs, et ii) celui de la réponse des décideurs aux demandes de la fraction du pays qui en est proche. Ces deux principes sont dans une large mesure complémentaires : en effet, on a tendance à servir en premier les urbains des grandes villes, et en particulier de la capitale du pays, là où il est facile d'organiser l'offre scolaire, où on trouve une demande scolaire affirmée de la part de familles plus favorisées et plus proches du pouvoir. Progressivement, lorsque le système s'étend quantitativement, d'autres zones vont être touchées, notamment dans les villes et dans certaines zones rurales encore faciles à scolariser, c'est-à-dire dans des zones assez bien desservies où l'habitat est assez concentré, la demande scolaire bien vive et éventuellement où il y a des représentants politiques influents.

Cette dynamique d'expansion quantitative est caractérisée alors par un double mouvement du point de vue de l'équité :

i) En premier lieu une amélioration, car l'augmentation de la couverture correspond d'une part quantitativement à une réduction du nombre des enfants privés de leurs droits à être scolarisés et d'autre part parce qu'elle s'accompagne de l'inclusion à la scolarisation de jeunes (antérieurement exclus) qui est porteuse de caractéristiques sociales moins favorisées, conduisant ainsi à une démocratisation des services éducatifs (certains nomment du terme de «démographisation» cette réduction des inégalités sociales résultant de l'ouverture quantitative du système.

ii) Mais en second lieu, en application du double principe de facilité de mise en œuvre et de rapport au pouvoir dans la société, on sent bien que ceux qui restent vont sans doute

progressivement avoir des caractéristiques sociales plus difficiles et rendre ainsi les questions d'équité plus aiguës[37] :

> Il pourra s'agir de populations objectivement plus difficiles à scolariser **au plan logistique** (aussi plus coûteuses), telles que des celles vivant dans des zones difficiles d'accès et d'habitat dispersé, des populations nomades ou des enfants handicapés.
>
> Il pourra aussi s'agir de jeunes plus difficiles à scolariser parce que **la demande de scolarisation de la part de leur famille est lacunaire**; il est possible qu'il en soit ainsi pour plusieurs types de raisons : i) de premières raisons tiennent au sens large au fait qu'un certain nombre de familles (souvent pauvres et analphabètes) sont traditionnelles, le concept d'école «moderne» étant en dehors de leurs perspectives; la demande scolaire (pour une école qui a par ailleurs du mal à s'adapter pour rencontrer l'intérêt de ces familles) est donc faible, sachant que cela peut s'appliquer à l'ensemble des enfants de ces familles mais souvent de façon plus intense aux filles; ii) un second type de raisons peut tenir au fait que certains ménages sont dans des conditions de pauvreté telles qu'ils ont fortement besoin de la contribution des enfants au sein de l'économie familiale, si bien que l'école n'est pas non plus une priorité.

Sur la base de cette analyse, on peut raisonnablement faire deux conjectures : i) les disparités sociales sont d'une ampleur qui se réduit au fur et à mesure que la couverture du système augmente; elles sont d'ailleurs nulles (de façon certaine) lorsque la couverture est universelle; ii) les caractéristiques sociales de ceux qui sont exclus s'accroissent lorsque la couverture du système augmente. On aboutirait alors à un graphique «en ciseau» qui caractérise i) une baisse des inégalités sociales au sein de la population scolarisée au fur et à mesure que la couverture relative du système s'améliore, et ii) une augmentation concomitante des caractéristiques socialement défavorables (en général, à la scolarisation en particulier) des populations qui ne sont pas encore scolarisées et qui constituent un enjeu important, notamment dans une perspective de couverture universelle du cycle primaire[38].

---

[37]. Les questions organisationnelles aussi. On peut avoir une illustration de ce double processus avec le cas du premier cycle secondaire dans nombre de pays de la région. En effet, il y a une tendance (selon le premier processus) à développer l'offre de services en milieu urbain en négligeant de façon implicite le rural. Une conséquence est qu'environ 85 % (moyenne régionale) des jeunes non scolarisés à ce niveau d'études sont des ruraux, une population plus difficile/plus coûteuse à scolariser (en raison du fait qu'il faut des établissements de petite taille, car il est montré qu'un établissement lointain avait des inconvénients pour les élèves tant pour l'accès que la rétention, notamment pour les filles) avec les modes d'organisation du collège, en fait adaptés au milieu urbain. Des politiques éducatives nouvelles, alliant équité et efficacité, demandent à être élaborées dans la plupart des pays de la région pour traiter ce problème.

[38]. Ces populations difficiles à scolariser (dont certaines peuvent cumuler les difficultés, à l'extrême des filles handicapées vivant dans une famille traditionnelle et pauvre qui réside dans une zone reculée d'habitat dispersé) et qui ne sont effectivement pas à l'école, peuvent représenter une proportion variable selon les caractéristiques spatiales et sociales des pays, ainsi que selon les politiques éducatives (générales ou ciblées) qu'ils ont mises en œuvre dans cette perspective. Si ces populations ne représentent qu'une proportion faible, on pourrait être tenté de se contenter d'un chiffre d'inclusion de 85 ou 90 %, et de faire alors porter les efforts de la politique éducative sur d'autres aspects. Il est vrai que les arbitrages sont incontournables, notamment lorsque la pression est très forte tant pour améliorer la qualité des services offerts en primaire que de répondre à la forte demande de ceux qui achèvent le primaire et souhaitent poursuivre dans le secondaire. Mais au regard des droits de l'enfant et aux considérations d'équité, ainsi qu'à l'engagement de viser un achèvement universel du primaire, l'arbitrage peut difficilement laisser de côté cette population «difficile» à scolariser en les privant d'éducation.

La première conjecture a plus ou moins été empiriquement validée dans les analyses présentées plus haut (et dans littérature sur le sujet). La validité empirique de la seconde conjecture mériterait d'être plus spécifiquement testée d'abord parce qu'elle présente un intérêt de nature opérationnelle dans la mesure où un aspect essentiel des politiques éducatives pour l'enseignement de base (en premier lieu le primaire) est l'inclusion des enfants non scolarisés. Mais ce test est aussi important sur le plan de la connaissance, car il contribuerait à la validation des propositions théoriques plus générales présentées dans cette section, davantage ciblées sur la compréhension des phénomènes que sur la production de tel ou tel chiffre descriptif; produire du sens est aussi important que de produire du nombre, même si la dimension factuelle est si importante dans un domaine où les mots, les propositions normatives et les slogans sont monnaie courante et où «la mauvaise monnaie a tendance à chasser la bonne».

Dans la mesure où la perspective analytique est de l'ordre de la dynamique de systèmes éducatifs, il serait sans doute pertinent de suivre une approche de statique comparée et de traiter des données de même type sur la couverture et le niveau des disparités sociales des systèmes éducatifs des différents pays de l'échantillon à plusieurs dates au cours par exemple des 15 dernières années.

Cette entreprise est bien sûr concrètement possible; cela dit, la lourdeur des dispositions à prendre est sans doute au-delà de ce qui est envisageable dans le cadre de ce travail. Toutefois, on n'est pas pour autant démuni avec le corps des données dont nous avons disposé dans le cadre des analyses déjà présentées. On peut alors procéder en coupe transversale pour une date récente pour l'ensemble des 21 pays d'Afrique Centrale et de l'Ouest pour lesquels les informations sont disponibles, sachant que cette pratique est courante dans de nombreux travaux dans le champ économique et social.

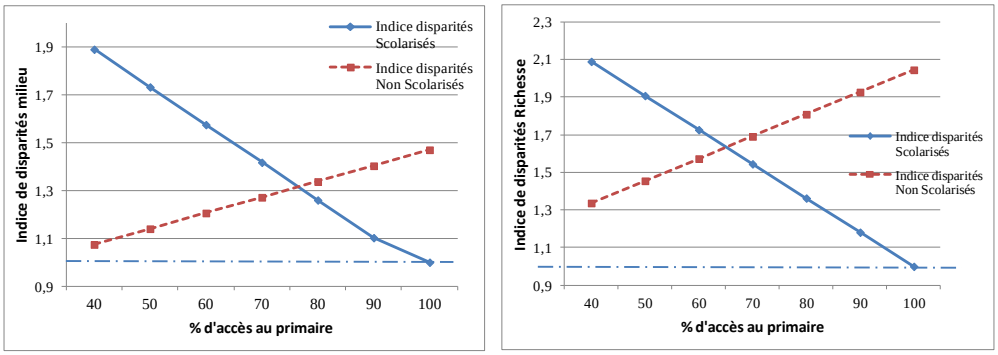
La démarche empirique suivie ci-après est très simple, mais deux options complémentaires ont été mises en œuvre.

. Dans une première option, on identifie dans chaque pays une catégorie d'âges cible (le groupe des jeunes de 9 à 12 ans est ici choisi) et on détermine simplement ceux qui, au moment de l'enquête, sont scolarisés et ceux qui n'y sont pas. On peut alors examiner la distribution sociale de ces deux sous-populations. Comme ceci est fait pour chacun des pays de l'échantillon considérés et que la couverture de l'éducation dans ce groupe d'âge varie entre eux, on peut assez directement conduire l'analyse visée et construire le graphique en ciseau dont il a été fait état plus haut.

. Dans une seconde option, on identifie la population qui a eu accès à l'école et celle qui n'y a pas eu accès. Pour se faire, on choisit de façon instrumentale un groupe d'âge qui, d'une part assure de prendre en compte tous les jeunes qui ont effectivement accès à l'école (en autorisant les entrées tardives), et d'autre part assure un échantillon de taille suffisante (nous avons considéré les enfants d'âge compris entre 9 et 11 ans). Ayant déterminé, au sein de cette catégorie, combien de jeunes ont eu accès à l'école et combien n'y ont pas eu accès, on

peut suivre les procédures identifiées dans l'option précédente et i) distribuer les nombres dans ces deux sous-populations selon les différentes dimensions sociales et ii) identifiant que les proportions d'accès sont très différentes selon les pays, pour conduire l'analyse visée. Cette démarche a produit les résultats rapportés visuellement dans le graphique 13, ci-après.

Graphique 13 : Disparités sociales selon le milieu et le niveau de richesse et intensité des difficultés sociales de la population exclue selon la couverture scolaire



Ces résultats donnent bien sûr un fort crédit empirique à l'hypothèse proposée.

II.13 Equité sociale distributive des ressources publiques en éducation

Au point II.1 plus haut, l'argument avait été fait qu'il importait de prendre en considération l'architecture même (structure conjointe de la couverture quantitative et des coûts unitaires à chacun des niveaux d'enseignement) du système éducatif des différents pays. Cette architecture construit un cadre qui est de nature plus ou moins élitiste; mais tous les systèmes éducatifs le sont dès lors qu'ils adoptent une structure pyramidale bien que l'intensité élitiste puisse être variable d'un pays à l'autre. Mais cette architecture globale n'est pas nécessairement inéquitable en elle-même; pour qu'elle ne le soit pas (conception d'égalité des chances), il conviendrait par exemple que les différentes catégories de population soient justement représentées à tous les niveaux du système. Les analyses décrites plus haut suggèrent que ce n'est pas le cas dans aucun pays de la région. Mais là aussi il s'agit probablement davantage d'une question de degré que de nature, certains pays étant probablement plus inéquitables que d'autres au plan social dans leur système d'éducation.

Dans ces conditions, on doit s'attendre que la distribution des ressources publiques appropriée par les individus (décrite au point II.1, ci-dessus) prenne aussi une dimension sociale, et que certains groupes de population réussissent à s'approprier une part des ressources publiques en éducation qui soit plus que proportionnelle à leur représentation au sein de la population nationale; ceci nécessairement au détriment d'autres groupes ainsi pénalisés.

Mais s'il n'y a pas nécessairement de lien entre l'intensité de l'inégalité dans les dimensions "structurelle" et "sociale" de la distribution des ressources publiques en éducation, il reste toutefois plausible que les disparités sociales puissent avoir tendance à être plus intenses quand les structures, elles-mêmes, sont caractérisées par un degré d'inégalité plus élevé.

Pour concrètement mener à bien l'estimation de la distribution sociale des ressources mobilisées par un pays pour son système éducatif, il est commode de sélectionner la population d'âge par exemple compris entre 6 et 25 ans de sorte à couvrir l'ensemble de la population d'âge scolaire. Sur cette population, il est assez immédiat de la distribuer d'une part selon son statut scolaire au moment d'enquête (non scolarisé/scolarisé; et pour ceux qui sont scolarisés à quel niveau d'études), et d'autre part selon l'appartenance aux différents groupes dans les catégorisations selon le genre, le milieu de résidence et le quintile de richesse des parents). Des informations sur les coûts unitaires peuvent alors être intégrées à l'analyse pour aboutir à une identification des ressources publiques en éducation appropriées par un individu selon ses caractéristiques sociales et les carrières scolaires de sa catégorie.

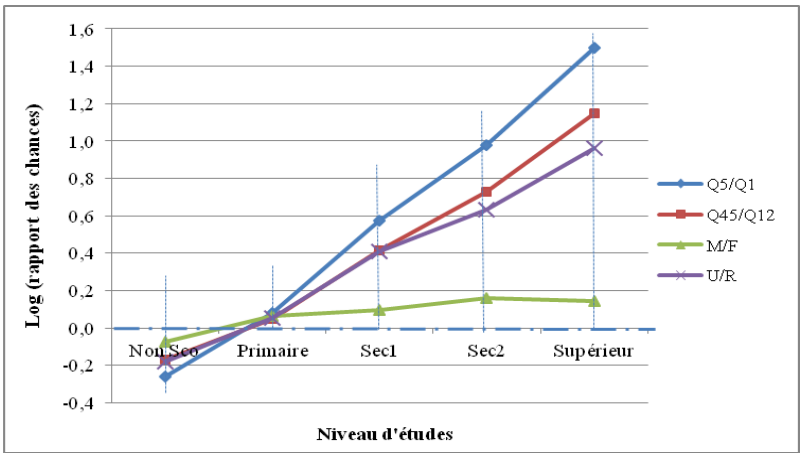
Le tableau 15, ci-après, présente le type de tableau utilisé pour conduire l'analyse dans chacun des pays de l'échantillon. Les chiffres du tableau 15 présentent la situation consolidée pour l'ensemble des pays de l'échantillon, sachant que les effectifs de la population de 6 à 25 ans de chacune des enquêtes ont été recalibrés à un chiffre de 10 000 individus. Cela donne un poids semblable à tous les pays, mais surtout évite de donner une importance à un pays qui dépende de la taille de l'enquête de ménages qui y a été conduite (et de la structure de pondération retenue).

Tableau 15 : La situation scolaire des individus (6-25 ans) au moment d'une enquête de ménages selon ses caractéristiques sociales

Groupe de population	Niveau d'études au moment de l'enquête											
	Non scolarisé		Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Supérieur		Ensemble 6-25 ans	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Ensemble	106 754		74 102		19 769		8 118		1 258		210 000	
Quintile de richesse												
Q1 (+ bas)	27 049	25,3 %	13 203	17,8 %	1 883	9,5 %	419	5,2 %	28	2,2 %	42 581	20,3 %
Q2	23 272	21,8 %	14 460	19,5 %	2 623	13,3 %	697	8,6 %	51	4,0 %	41 103	19,6 %
Q3	22 250	20,8 %	15 277	20,6 %	3 487	17,6 %	1 031	12,7 %	76	6,0 %	42 122	20,1 %
Q4	19 545	18,3 %	15 533	21,0 %	4 845	24,5 %	2 042	25,2 %	248	19,7 %	42 213	20,1 %
Q5 (+ haut)	14 701	13,8 %	15 640	21,1 %	6 933	35,1 %	3 931	48,4 %	857	68,1 %	42 061	20,0 %
Rapport des chances [Q5 / Q1]	0,55		1,20		3,73		9,51		31,48			
Rapport des chances [(Q5 + Q4) / (Q1+ Q2)]	0,68		1,12		2,60		5,32		14,03			
Genre												
Féminin	58 438	54,7 %	34 732	46,9 %	8 869	44,9 %	3 345	41,2 %	532	42,3 %	105 916	50,4 %
Masculin	48 316	45,3 %	39 370	53,1 %	10 900	55,1 %	4 773	58,8 %	726	57,7 %	104 084	49,6 %
Rapport des chances [masculin / féminin]	0,84		1,15		1,25		1,45		1,39			
Milieu géographique												
Rural	73 122	68,5 %	41 378	55,8 %	7 094	35,9 %	2 035	25,1 %	171	13,6 %	123 800	59,0 %
Urbain	33 706	31,6 %	32 740	44,2 %	12 679	64,1 %	6 087	75,0 %	1 088	86,5 %	86 299	41,1 %
Rapport des chances [urbain / rural]	0,66		1,14		2,56		4,29		9,12			

Ce tableau fait état de structures que nous avons déjà abordées plus haut dans ce texte avec des disparités sociales qui d'une part sont croissantes avec le niveau d'études et d'autres sensiblement plus fortes lorsqu'il s'agit du niveau de richesse de la famille et de sa localisation géographique que lorsqu'il s'agit du genre. Ces deux aspects sont visuellement très clairs dans le graphique 14, ci-après, qui représente le logarithme du rapport des chances selon le niveau d'études pour chacune des trois dimensions sociales considérées.

Graphique 14 : Rapport des chances de scolarisation selon le genre, le milieu et le niveau de richesse et selon le niveau d'études



Lorsqu'on introduit le niveau de la dépense publique dans l'analyse, les disparités sociales sont globalement plus intenses puisqu'au fait que les individus plus favorisés (les garçons plutôt que les filles, les urbains plutôt que les ruraux, les riches, plutôt que les pauvres) ont de meilleures carrières éducatives, s'ajoute celui qu'en ayant des carrières plus longues ils ont accès à des ressources publiques plus importantes dans la mesure où le coût unitaire de scolarisation est lui aussi très croissant avec le niveau d'études (le coût unitaire moyen dans les pays de l'échantillon est estimé représenter 10,8 % du PIB par habitant au niveau primaire, 22,9 % du PIB par habitant au premier cycle secondaire, 40,1 % du PIB par habitant au second cycle secondaire et 180,1 % du PIB par habitant au niveau du supérieur).

En introduisant les coûts unitaires de scolarisation aux différents niveaux d'études, cela revient à reproduire le même exercice que celui effectué dans la section II.1 ci-dessus, mais de façon séparée pour les différents groupes sociaux. Cela conduit à répartir le volume total des ressources entre les différentes catégories de population (garçons/filles, urbains/ ruraux, riches/pauvres) constituant la société d'un pays donné. Les ressources accumulées par un groupe sont simplement divisées par sa représentation au sein de la population de référence; un ratio de ce chiffre entre les groupes favorisés et défavorisés peut alors être calculé.

Pour l'ensemble des pays considérés (pour un pays moyen typique d'Afrique du Centre et de l'Ouest), on identifie ainsi qu'un garçon obtient en moyenne 26 % de ressources publiques qu'une fille du fait de leurs scolarisations moyennes respectives et de la structure des coûts unitaires prévalant en moyenne dans la sous-région. Avec une procédure similaire, on identifie qu'un urbain s'approprie 115 % de ressources publiques de plus (2,15 fois plus) qu'un rural. De même, un individu appartenant aux deux quintiles de richesse les plus élevés s'approprie 124 % de ressources publiques de plus (2,24 fois plus) qu'un individu appartenant au groupe des deux quintiles de richesse les plus bas; ce chiffre monte à 211 % de ressources en plus (3,11 fois plus) si on oppose le quintile le plus riche au quintile le plus pauvre. Ces chiffres manifestent qu'en moyenne les individus appartenant à un groupe favorisé s'approprient un volume beaucoup plus important de ressources publiques que leurs

homologues de groupes sociaux défavorisés; un financement assez largement public ne garantit donc pas tout à fait in fine l'équité.

Mais au-delà de ces chiffres moyens, on observe des situations très diversifiées entre pays. Le tableau 16 propose la valeur du rapport des ressources publiques appropriées en éducation entre catégorie favorisée et défavorisée au sein de chacune trois dimensions sociales.

Tableau 16 : Rapport des ressources appropriées entre groupes favorisés et défavorisés

Pays	Rapport des ressources publiques appropriées entre groupe favorisé et défavorisé					
	Masculin / Féminin	Urbain / Ruraux	2 quintiles + hauts / 2 quintiles + bas	Quintile + haut / Quintile + bas	Indice synthétique	
					Brut	Spécifique
Bénin	1,39	1,61	1,90	3,03	1,63	- 0,37
Burkina Faso	1,07	3,37	2,94	4,63	2,46	- 0,03
Cameroun	1,19	2,30	3,25	5,02	2,25	0,47
Congo	1,14	1,94	2,46	3,46	1,85	- 0,05
Côte-d'Ivoire	1,41	2,02	2,03	2,80	1,82	- 0,10
Gabon	1,04	1,37	1,37	1,56	1,26	- 0,10
Gambie	1,12	1,52	2,09	2,43	1,58	- 0,52
Ghana	1,16	1,39	1,59	2,07	1,38	- 0,16
Guinée	1,48	2,49	3,04	3,58	2,34	0,17
Guinée Bissau	1,22	2,23	2,17	2,67	1,87	0,05
Libéria	1,31	2,19	2,72	3,91	2,07	0,13
Mali	1,47	3,34	3,17	5,20	2,66	0,18
Mauritanie	1,14	2,04	1,85	2,45	1,68	- 0,35
Niger	1,69	3,63	2,54	4,52	2,62	0,25
Nigeria	1,18	1,61	2,61	4,13	1,80	0,14
Rép. Centrafricaine	1,53	2,66	3,05	4,52	2,41	0,24
Rép. Démo. Congo	1,42	2,98	3,39	5,50	2,60	0,59
Sao Tomé y Principe	1,09	1,29	2,15	2,78	1,51	- 0,56
Sénégal	1,25	2,05	2,03	2,91	1,78	0,28
Sierra Leone	1,22	2,60	3,00	4,77	2,27	- 0,15
Tchad	-	-	-	-	-	-
Togo	1,39	1,70	1,83	2,19	1,64	0,24
Ensemble	**1,26**	**2,15**	**2,24**	**3,11**	**1,88**	**-**

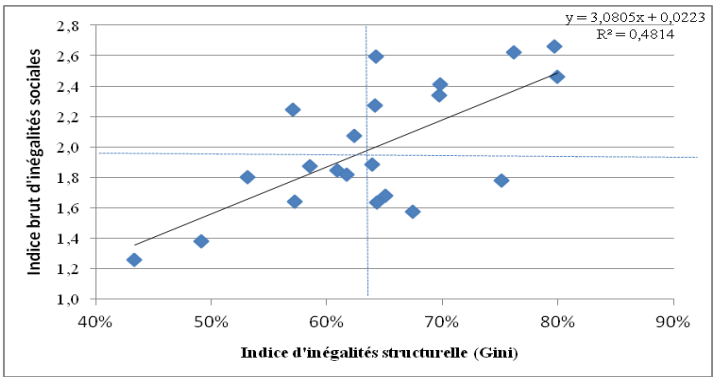
On retrouve évidemment des différences substantielles entre les différents pays de l'échantillon étudié avec un indicateur synthétique brut de disparités sociales dans l'appropriation des ressources mises à disposition du secteur de l'éducation qui vaut 1,88 en moyenne, mais qui varie du simple au double, de l'ordre de 1,3 au Gabon ou au Ghana, à 2,6 au Mali, au Niger ou en République Démocratique du Congo.

On retrouve aussi d'une part le poids d'une intensité forte et assez semblable pour le milieu de résidence et le niveau de richesse de la famille et d'autre part un poids beaucoup plus modéré pour le genre, ainsi que des variations notables entre pays dans ces différentes dimensions.

On peut enfin observer qu'il existe une relation positive ($R^2 = 0,48$) entre l'indice systémique structurel dans la concentration/appropriation des ressources publiques en éducation

développé dans section II.2 (indice de Gini), et l'indice synthétique d'équité sociale dans la distribution des ressources publiques identifiée ici (graphique 15, ci-après). Comme cela a été anticipé, on identifie de nouveau que les disparités sociales résultent de façon complémentaire i) d'un cadre structurel qui exerce son influence et qui constitue un contexte plus ou moins favorable à leur éclosion, et ii) des disparités sociales d'une certaine façon spécifiques qui vont être générées, en plus ou en moins par rapport à ce que le cadre structurel avait, d'une certaine façon, préparé. Dans ce contexte, les actions qui pourraient être menées dans la perspective de réduire le niveau des disparités sociales pourraient s'articuler selon la direction structurelle d'une part, selon la direction spécifique de l'autre.

Graphique 15 : Distribution structurelle et sociale des ressources publiques en éducation



La colonne la plus à droite dans le tableau 16, ci-dessus, donne la valeur de l'indice synthétique spécifique (la valeur différentielle de l'indicateur synthétique brut après qu'on ait contrôlé le niveau de disparités systémiques structurelles). Une valeur positive de l'indicateur spécifique identifie des pays qui ont généré davantage de disparités sociales dans leur système éducatif que ce qui est anticipé sur la base de la structure de leur système ; une valeur négative indique au contraire que le pays a réussi à contenir les disparités sociales à un niveau inférieur à ce qu'on aurait pu s'attendre sur la base de leurs paramètres structurels.

Dans ce contexte, une «bonne» politique de contrôle des inégalités sociales est bien sûr celle qui combinerait la construction d'une structure systémique favorable et la mise en œuvre de mesures spécifiques appropriées. Ainsi des pays comme la République Démocratique du Congo, le Niger, le Mali, la Guinée et la République Centrafricaine cumulent-ils une situation défavorable au plan structurel et au plan spécifique. En revanche, le Gabon, le Ghana et le Togo sont dans une meilleure situation en ce sens qu'ils cumulent une position favorable selon les deux aspects considérés. Le Sénégal, la Gambie, le Sénégal et le Bénin sont assez efficaces au plan spécifique, mais leur situation systémique structurelle est peu favorable.

III. Efficience, financement, couverture et équité : des concepts à articuler

C'est un lieu commun lorsqu'on parle de politique éducative que de se référer à un système de référence (de qualité) en disant qu'il doit en particulier disposer des moyens financiers nécessaires et les utiliser de manière aussi efficiente et équitable que possible; on devrait sans

doute ajouter qu'il doit en outre avoir une performance gestionnaire telle que les résultats anticipés sur papier se matérialisent effectivement sur le terrain. Dans cette référence, les ressources sont considérées à part, comme une contrainte exogène et le centrage est fait sur les termes d'efficience et d'équité. On soutient alors souvent l'idée qu'il y aurait un conflit potentiel entre les deux termes et que des arbitrages de nature politique seraient à faire, la perspective libérale et bureaucrate ayant la tentation de pousser le curseur du côté de l'efficience, alors que la perspective sociale ou humaniste chercherait au contraire à le pousser du côté de l'équité.

Cette présentation, un peu convenue, n'est pas nécessairement pertinente pour penser l'action de politique éducative. Il peut en effet être intéressant d'utiliser certaines des réflexions et analyses qui ont été faites et certains des résultats qui ont été obtenus, pour reformuler la question de manière un peu différente.

III.1 Disparités sociales : le poids de la couverture et des efforts spécifiques pour l'équité

Un résultat empirique qui possède une grande robustesse est autour de la relation statistique existant entre le niveau des disparités sociales (dans ses différentes dimensions) et la couverture scolaire[39]. Selon cette relation générique robuste, le niveau de Disparités Sociales dans un pays j au niveau d'études j (DS_{ij}) dépendrait de deux termes, à savoir i) la Couverture Scolaire (CS_{ij}), et ii) le Contexte et/ou les Efforts Particuliers (CEP_{ij}) faits de manière spécifique par tel pays et/ou à tel niveau d'études, dans la perspective d'intégrer aux processus scolaires de manière plus ciblée des enfants économiquement, socialement ou personnellement, défavorisés[40].

a) $\mathbf{DS_{ij} = f\ (CS_{ij},\ CEP_{ij})}$

Mais ces efforts CEP_{ij} peuvent eux-mêmes avoir une double nature, et notamment, ceux i) qui demandent des ressources pour être mis en place (à titre d'exemples, le financement du fonctionnement de cantines scolaires, de subventionnements ciblés pour des populations particulières, ..), et ii) ceux qui n'en demandent pas, mais qui correspondent à la prise de dispositions organisationnelles ou à la promotion de comportements favorables à l'équité (carte scolaire plus soucieuse des populations défavorisées, intégration de disposition de remédiation dans l'organisation du temps scolaire, comportements des enseignants plus respectueux des enfants et du programme qu'ils ont à transmettre, …). Ceci conduit à étendre l'équation a) dans une spécification b) qui, d'une part intègre les ressources mobilisées (RES_{ij}) pour des actions identifiées et, d'autre part spécifie (de façon résiduelle) les Efforts Organisationnels (sans implication financière significative) Pro Equité de la politique éducative (EOPEij).

b**)** $\mathbf{DS_{ij} = f\ (CS_{ij},\ RES_{ij},\ EOPEij)}$

[39]. Rappelons que cette relation s'est avérée valide et robuste tant au niveau de l'inter-pays pour un niveau éducatif donné que lorsqu'on a considéré dans une équation unique l'ensemble des niveaux éducatifs; on a ainsi observé que les disparités sociales varient à la fois entre pays et selon le niveau éducatif, mais qu'il existe une relation fondamentale avec la couverture scolaire qui transcende et unifie l'ensemble de ce corps de données.
[40]. L'impact de ces efforts est évalué en raisonnant à niveau contrôlé de couverture des systèmes.

Le tableau 17, ci-après, propose le résultat d'estimations empiriques (comparatives internationales sur l'échantillon des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre relevant de la compétence du bureau régional de l'Unicef à Dakar) conduites dans cette perspective pour le système éducatif dans sont ensemble (la couverture étant exprimée sous forme de l'Espérance de Vie Scolaire, et les ressources sous celle de la statistique des dépenses publiques d'éducation en proportion du PIB du pays).

Tableau 17 : Analyse du niveau de disparités sociales dans un système éducatif selon sa couverture quantitative et le niveau des dépenses publiques qu'il mobilise

	Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student
Espérance de Vie Scolaire (années)	- 0,107	7,3 ***	- 0,106	8,3 ***
Dépenses publiques d'éducation en % PIB	-	-	- 0,041	2,7 **
Constante	1,131	12,8	1,268	13,6
Part de variance expliquée R^2 (R^2 ajusté)	0,719 (0,706)		0,793 (0,772)	

*** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 %

La variable dépendante est le logarithme népérien du l'indice de disparités sociales globales établi plus haut dans le texte. Le premier modèle (M1) montre l'importance de la couverture quantitative d'un système national pour comprendre l'intensité des disparités sociales en éducation qui existent en son sein. La part de variance expliquée est en gros de 71 % et c'est évidemment un chiffre très substantiel; mais cela laisse tout de même 29 % de la variabilité du niveau des disparités sociales interpays qui ne tiennent pas à la couverture. L'argument est qu'au-delà de l'influence générique et forte de la couverture du système, les pays se révèlent avoir un degré de disparités sociales «résiduelles» (dans le cadre de la spécification analytique retenue) variables d'un pays à l'autre, certains pays faisant donc assez clairement mieux que d'autre sur ce plan.

L'hypothèse instrumentale faite plus haut suggère l'existence de dispositions qui supposent la mobilisation de ressources ciblées pour être mises en œuvre et que celles-ci ont d'autant plus de chances de voir le jour que les ressources disponibles pour le secteur sont d'un volume plus important. Le modèle M2 dans le tableau 17 ci-dessus, montre, qu'à côté de la couverture, une disponibilité plus forte des ressources publiques pour le secteur se traduit bien par une réduction du niveau des disparités sociales[41]; en effet, le coefficient de la variable de ressources disponibles est à la fois négatif (- 0,041) et bien significatif (au seuil de 1,5 %) au plan statistique. Toutefois l'impact additionnel est beaucoup moins intense que celui de la couverture quantitative, puisque le gain dans le pouvoir explicatif R^2 n'est que de l'ordre 7 %. En contrepoint, ce résultat montre aussi que la prise en compte du niveau de ressources permet de réduire la part inexpliquée dans la modélisation qui passe en effet de 29 % dans la spécification M1 à 22 % (29 % - 7 %) dans la spécification M2[42].

[41]. Le terme «à côté » est, d'une certaine façon, bien justifié en ce sens que l'introduction de la variable de ressources n'altère pas la valeur numérique du coefficient de la variable de couverture quantitative (0,106 dans le Modèle 2 contre 0,107 dans le modèle 1).

[42]. On notera que ni la proportion de population rurale dans le pays (ni sa densité de population) ni la proportion des scolarisations dans le privé n'ont d'influence significative sur le niveau des disparités sociales lorsqu'on

En poursuivant l'argument fait dans la présentation formelle de la modélisation, il serait tentant de suggérer qu'au sein des 29 % de variabilité interpays dans le niveau global des disparités sociales en éducation qui ne tiennent pas à la couverture scolaire, 7 % tiendraient à la variabilité des activités qui demandent des ressources, alors que 22 % tiendraient à la variabilité dans ces efforts organisationnels pro-équité développés dans les différents pays, ces actions étant indépendantes des ressources.

Cela dit, si l'estimation des 7 % est à priori correcte, on doit être plus circonspect sur la validité numérique des 22 % qui seraient affectés aux mesures organisationnelles ou comportementales pro-équité développées, à des degrés divers, par les différents pays. En effet ces 22 % consolident à la fois i) l'impact effectif de ces masures organisationnelles pro-équité et ii) les diverses erreurs d'une part dans la mesure des variables considérées et d'autre part dans la spécification fonctionnelle pour représenter les relations entre ces variables. Il s'ensuit que ces 22 % constituent une surestimation du chiffre qui caractériserait l'influence des mesures organisationnelles/comportementales pro-équité; mais on ne dispose d'aucun argument plausible pour faire la part des deux composantes et isoler l'influence des activités qui nous intéressent au premier chef ici[43].

On peut maintenant poursuivre l'analyse et essayer de rendre compte de la couverture scolaire quantitative.

III.2 Disparités inter pays de couverture scolaire : contraintes et éléments d'efficience

On peut écrire que la couverture scolaire (CS_{ij}) dépend :

i) des Ressources Mobilisées dans chaque pays, en général pour le secteur ou pour tel ou tel niveau d'études (RM_{ij});

ii) des conditions spécifiques largement exogènes qui rendent la scolarisation plus ou moins difficile dans un pays à un moment donné du temps; sur ce plan, deux contraintes sont classiquement identifiées :

> . La première est de nature **démographique** et mesure que la pression de la population jeune peut différer de façon assez sensible au sein des pays de l'échantillon, notamment entre les pays qui, d'une part ont bien engagé la phase de transition démographique (comme le Ghana, le Cameroun ou le Congo), et d'autre part ceux pour lesquels ces évolutions sont dans une large mesure encore à venir (le Niger, le Mali ou le Tchad). Pour opérationnaliser le niveau de cette contrainte dans les estimations statistique, nous utilisons la proportion des jeunes de moins de 14 ans dans la population totale du pays (PM14);

---

contrôle la couverture quantitative et le volume des ressources publiques mobilisées pour le secteur. Mais cela ne préjuge pas de l'éventualité que ces deux variables influencent la couverture scolaire quantitative.

[43]. Dans la mesure où on ne sait rien du poids respectif des deux composantes, on peut partir de l'idée qu'elles pourraient avoir un poids comparable. Ceci conduirait à une estimation de 11 % pour l'influence des mesures organisationnelles ou comportementales pro-équité, un chiffre plus ou moins du même ordre de grandeur que celui estimé (7 %) pour les mesures qui visent à réduire les disparités sociales mais qui impliquent la mobilisation de ressources publiques. Mais il ne s'agit bien sûr que d'une conjecture.

. La seconde est de nature **géographique**, avec l'influence de la distribution de la population entre les zones rurales et urbaines ou de la densité de population sur le territoire national. Les pays de l'échantillon diffèrent de façon notable sur ces deux plans joints, avec une densité de population (DP) qui varie de moins de 10 à plus de 150 habitants au km², ou bien une proportion de population rurale (DPRUR) qui va de moins de 40 à plus de 80 % de la population totale du pays. Et on peut évidemment penser qu'il est plus difficile (plus coûteux) de scolariser les jeunes d'un pays lorsqu'une plus grande proportion de la population est rurale ou dans un contexte d'habitat dispersé.

iii) enfin, on peut imaginer que les modes d'organisation des études (niveau de rémunération des enseignants, taille moyenne des classes, mode de groupement des élèves, fréquence des redoublements, intensité de l'utilisation des personnels non enseignants, ressources pédagogiques mobilisées, qualité de la gestion du système, ...) conduisent à ce que plus ou moins de couverture scolaire soit obtenue dans un pays pour un volume donné de ressources mobilisées. On identifie alors des degrés variables d'Efficience Quantitative (EQ_{ij}) des pays dans l'utilisation de ces ressources, en général dans le système ou dans ses différents niveaux d'enseignement.

On aboutit alors à une expression formelle du type suivant :

c) $$\mathbf{CS_{ij} = g\ (RM_{ij},\ PM14_j,\ DP_j/PRUR_j,\ EQ_{ij})}$$

On notera bien sûr qu'on ne dispose pas spontanément de mesure indépendante ni de la variable d'efficience quantitative EQ_{ij} car elle agrège un large nombre de mesures potentielles de politique éducative.

Cela ne veut pas dire pour autant que des valeurs numériques ne peuvent être estimées ou, au moins des ordres de grandeur identifiés. En effet, si on connait à la fois le volume des ressources mobilisées et les contraintes structurelles principales qui pèsent sur le développement du système, on peut en inférer le degré implicite d'efficience (avec les réserves faites dans la mesure des facteurs organisationnels et comportementaux lors de l'analyse faite au point précédent).

Les estimations statistiques, conduites dans la perspective qui vient d'être définie, sont présentées dans le tableau 18. La variable dépendante est l'Espérance de Vie Scolaire.

Tableau 18 : Analyse du niveau de couverture globale d'un système éducatif selon le niveau des dépenses publiques qu'il mobilise et les contraintes structurelles qu'il subit

	Coefficient	t de Student
Dépenses publiques d'éducation en % PIB	- 0,050	0,3 (ns)
Population < 14 ans en % population totale	- 0,199	1,7 *
Population rurale en % population totale	- 0,061	3,0 ***
Constante	18,158	4,0
Part de variance expliquée R^2 (R^2 ajusté)	0,676 (0,625)	

*** : significatif au seuil de 1 % ; * : significatif au seuil de 10 %

Les résultats correspondent, mais seulement pour partie, aux anticipations :

* En premier lieu, on valide bien empiriquement que les contraintes structurelles impriment fortement leurs marques sur la couverture scolaire quantitative. On identifie aussi que si tant la contrainte démographique que la contrainte géographique ont, toutes choses égales par ailleurs, des conséquences significatives sur la couverture scolaire[44], il ressort que la dimension géographique (mieux mesurée par la proportion de population rurale que par la densité de population dans le cadre de notre analyse) exerce une influence à la fois plus intense et statistiquement plus significative que ne le fait la dimension démographique.

* Mais, en second lieu, l'analyse ne valide pas l'influence du volume des ressources publiques mobilisées pour rendre compte de la couverture scolaire d'un système éducatif. Ce résultat est évidemment contre-intuitif. En fait ce qui est intuitif et évidemment valide, c'est que lorsqu'un pays peut mobiliser des ressources additionnelles, il peut étendre sa couverture (mais il peut aussi décider de plutôt investir dans la qualité ou l'équité). Ici, on ne se situe pas au niveau d'un pays individuel mais dans une analyse de nature comparative internationale[45]. Ce qu'on observe alors c'est que certains réussissent à offrir une bonne couverture scolaire quantitative à leur population avec des moyens réduits, alors que d'autres y arrivent moins bien même avec des ressources plus abondantes. Dans cette perspective comparative, on en vient donc à la conclusion que si des ressources «minimales» constituent sans doute une condition de nécessité pour offrir une couverture scolaire quantitative à la population jeune d'un pays, plus ou moins de ressources n'et pas forcément associé à une couverture scolaire plus large car ce compte c'est sans doute davantage comment la politique éducative nationale utilise ces ressources, plus que le volume des ressources elles-mêmes. C'est d'ailleurs ce que suggère le point suivant.

* Enfin, le troisième résultat de la modélisation proposée dans le tableau x est qu'avec des contraintes (démographiques et géographiques) comparables et des ressources publiques comparables, certains pays (Ghana, Nigeria, Togo) obtiennent sensiblement plus que d'autres (République Centrafricaine, Sénégal, Tchad) en termes de couverture scolaire quantitative. Cela manifeste une variabilité significative des pays à utiliser efficacement (du point de vue de la couverture scolaire quantitative) les ressources publiques en éducation qu'ils ont pu mobiliser pour le secteur.

III.3 Disparités sociales : intégration des deux niveaux d'analyse

On peut maintenant articuler les deux analyses précédentes et une façon commode de procéder consister à combiner les deux expressions b) et c) en substituant la valeur de CSij de

[44] . On notera aussi que les pays qui supportent une forte contrainte démographique tendent à être aussi ceux pour lesquels la contrainte géographique est forte ($R^2 = 0,49$); la raison tient au fait i) que les familles rurales sont généralement caractérisées par des pratiques plus traditionnelles en matière de fécondité et ii) que la transition démographique est toujours d'abord un phénomène urbain (où les femmes sont plus éduquées et l'offre de services visant la régulation des naissances plus disponible).

[45]. Dans la perspective nationale, les modes d'organisation de l'école sont implicitement fixés et si on veut faire «plus de la même chose», il faut évidemment des ressources additionnelles; mais dans la perspective comparative, les différents pays n'ont justement pas les mêmes modes d'organisation et certains arrivent à obtenir plus de résultats mais ils ont aussi des modes d'organisation différents.

la première équation par sa valeur provenant de la seconde; on obtient alors une nouvelle équation c) qui se présente de la manière suivante :

c) $\mathbf{DS_{ij} = f\,[g\,(RM_{ij}, PM14_j, PRUR_j, EQ_{ij}), EOPEij)]}$

Ou bien d) $\mathbf{DS_{ij} = h\,(RM_{ij}, PM14_j, DP_j/PRUR_j, EQ_{ij})}$

Cette équation est à priori intéressante dans la mesure où le niveau des disparités sociales dans un système éducatif devient fonction de quatre facteurs à savoir i) les contraintes structurelles exogènes (démographiques et géographiques) auxquelles le pays est exposé, ii) le niveau des ressources publiques qu'il a pu mobiliser, iii) l'efficience quantitative avec laquelle ces ressources sont employées et iv) les actions spécifiques menées dans le pays pour cibler les populations désavantagées [en fait i) celles qui dépendent du niveau des ressources disponibles qui sont dans l'équation, et ii) celles, organisationnelles et comportementales, qui se trouvent dans son résidu]. Un aspect par ailleurs attractif de cette présentation est qu'elle n'identifie pas l'existence d'un conflit entre l'efficience quantitative et l'équité, mais plutôt une complémentarité dans la mesure où l'efficience quantitative devient même un facteur positif de l'équité.

Le tableau 19, ci-après, propose une estimation empirique de la spécification d).

Tableau 19 : Les disparités sociales dans le système scolaire selon les contraintes structurelles subies, les dépenses publiques mobilisées et l'efficience dans leur utilisation

	Coefficient	t de Student
Dépenses publiques d'éducation en % PIB	- 0,037	2,3 **
Population < 14 ans en % population totale	0,012	1,0 (ns)
Population rurale en % population totale	0,008	4,1 ***
Efficience quantitative dans l'usage des ressources mobilisées	- 0,096	4,1 ***
Constante	- 0,373	0,8
Part de variance expliquée R^2 (R^2 ajusté)	0,804 (0,760)	

*** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; ns : non significatif

L'estimation est globalement satisfaisante, les signes des coefficients des différentes variables correspondant bien aux anticipations avec une valeur du R^2 qui est bien en ligne avec ce qui avait été estimé dans le modèle 2 (tableau, ci-dessus).

Sans surprise, on retrouve l'essentiel des caractéristiques distinctives des deux modèles de référence; deux éléments sont cependant à signaler : i) le premier concerne la variable qui mesure les ressources publiques pour le secteur, car si celles n'ont pas d'effet direct avéré sur la couverture quantitative du système, elles en ont en revanche sur le niveau des disparités sociales selon l'argumentation faite plus haut; ii) le second élément concerne la variable qui mesure la contrainte démographique; elle avait bien un effet sur la couverture scolaire (bien que celui-ci soit modéré et modérément significatif) mais elle n'en a pas sur le niveau des disparités sociales globales dans le système éducatif.

Mais on confirme aussi i) que la distribution spatiale de la population (proportion de la population rurale au sein de la population totale du pays) exerce un impact très fort sur le niveau des disparités sociales en éducation, sachant que ii) cet effet transite essentiellement via la couverture scolaire système. Ce rôle de la couverture se trouve de fait renforcé par le fait que l'efficience quantitative d'un pays (sa capacité à mettre en œuvre une politique éducative qui permette d'offrir une plus ou moins grande couverture scolaire au-delà de l'influence des ressources publiques mobilisées et des contraintes structurelles, démographiques et géographiques) exerce aussi une influence forte et significative sur le niveau des disparités sociales dans un système éducatif au sein du groupe des pays de l'échantillon étudié.

Il peut être intéressant, à titre de conclusion de cette section de proposer un synthèse récapitulative des résultats obtenus sous la forme d'une estimation du poids respectif des différentes composantes qui, outre le volume des ressources financières en elles-mêmes, agissent sur la variabilité du niveau des disparités sociale dans le contexte actuel des systèmes éducatifs des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Le tableau 20, ci-après, propose l'estimation à laquelle on est parvenu.

Tableau 20 : Poids respectif des différentes composantes agissant sur la variabilité du niveau des disparités sociales dans les pays d'Afrique Centrale et de l'Ouest

Composantes	% Variance	
Population rurale en % population totale	38,7	43,5
Population < 14 ans en % population totale	2,4	2,7
Covariance population rurale x population < 14 ans	13,9	15,6
Efficience du pays dans la couverture scolaire quantitative	19,0	21,4
Activités qui agissent sur les disparités sociales en demandant des ressources	6,0	6,7
Activités pro-équité de nature organisationnelle et comportementale	[0 – 20]	10,0 *
Total	100	100

Les résultats des analyses qui ont été conduites jusque là dans cette dernière section conduisent sans doute à retenir trois conclusions importantes dans la réflexion pour la politique éducative en référence aux disparités sociales en éducation :

1. La couverture scolaire est le facteur le plus important pour réduire les disparités sociales et, si celle-ci dépend finalement peu du volume des ressources mobilisées, elle est sous l'emprise d'une part de contraintes externes au secteur éducatif (contraintes démographiques, un peu, contraintes géographique beaucoup avec un handicap fort du degré de ruralité de la population), et d'autre part des politiques éducatives qui conduisent à des coûts unitaires de scolarisation plus faibles et qui réussissent à mieux gérer le système dans son ensemble, la question rurale en particulier.

2. Rappelons que la variable dépendante qui a été utilisée dans la conduite de ces analyses concerne l'ensemble des disparités sociales (genre, milieu de résidence et niveau de revenu de la famille), alors que du côté des caractéristiques des populations, seule la dimension

rural/urbain peut être documentée dans l'analyse comparative internationale[46]. Cela dit, tout se passe comme si la **dimension géographique** (dont les variables qui la représentent comptent pour plus de la moitié de la variabilité du niveau des disparités sociales entre les pays considérés) **catalysait les difficultés rencontrées par les pays pour gérer les disparités sociales dans leur ensemble**.

3. Le troisième point est qu'à la marge de ces politiques éducatives «généralistes» (bonnes pour le système éducatif et pour les disparités sociales en son sein), des actions plus spécifiques et plus ciblées exercent aussi une influence; cette influence apparaît certes notable, mais d'une ampleur in fine plus limitée. Pour les mettre en œuvre, le niveau de financement du système est identifié comme exerçant un impact significatif (pour financer des cantines scolaires, maintenir les enseignants dans des zones difficiles, offrir des bourses ciblées, …), mais avec une incidence modérée en tant qu'instrument pour réduire les disparités sociales. Des dispositions de nature organisationnelle et comportementale n'impliquant pas forcément la mobilisation de ressources (activités de remédiation dans l'organisation du temps scolaire, comportements des enseignants plus respectueux, …) peuvent sans doute se révéler également importantes à considérer.

III.4 Les questions d'équité pour la partie basse et la partie haute du système

Dans les analyses qui ont été faites, on a d'une part analysé l'intensité des disparités sociales et le processus cumulatif de leur construction, et d'autre part identifié que, dans les situations rencontrées, il existait une relation significative entre cette intensité et le degré de couverture ou d'ouverture du système en tel ou tel point du système éducatif. A degré de couverture donnée, il existe bien des pays qui font mieux, ou moins bien, que d'autres pour gérer les disparités sociales et donner plus de chances aux jeunes de caractéristiques personnelles ou sociales désavantagées; mais ces actions s'exercent surtout à la marge d'un contexte dans lequel le degré quantitatif de couverture scolaire et d'ouverture du système joue un rôle important.

Cette observation amène alors à distinguer de façon essentielle la partie basse du système et sa partie haute. Cette distinction nécessaire tient au fait que la partie basse (le cycle primaire en premier lieu, le premier cycle secondaire) a vocation à la couverture universelle dans la perspective «à terme» d'un cycle de base de 9 à 10 années; et que ce n'est pas le cas de la partie haute (second cycle secondaire, enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur) dans la mesure où il s'agit de niveaux terminaux et où la référence au marché du travail devient alors une référence incontournable.

En d'autres termes, autant il est raisonnable de viser à l'universel dans la partie basse du système, autant il est à priori nécessaire et raisonnable de contrôler l'accès dans sa partie haute dans la mesure où la composante moderne du marché du travail est, dans tous ces pays, réduite en proportion de la population active occupée et n'augmente, en termes relatifs que de façon limitée dans le temps.

[46]. La distribution du genre est plus ou moins semblable quel que soit le pays (par nature); et il en est de même (par définition) du niveau de pauvreté puisque les quintiles sont construits au sein de chaque pays.

Cette différence a des conséquences fondamentales quant à la réflexion pour promouvoir l'équité dans ces deux parties du système. Dans la partie basse, on vise l'inclusion de tous les enfants dans le système. Dans la partie haute, où on sait que dans la mesure où les forces internes du système (et notamment le fait que la couverture augmente de façon forte dans le primaire et le premier cycle secondaire) conduiraient à des nombres d'étudiants non compatibles avec les capacités d'emploi, une régulation des nombres est à priori nécessaire. Puisque tout les candidats potentiels à ces niveaux éducatifs n'y auront pas accès, la question de l'équité est en liaison avec la gestion de l'exclusion de ceux qui ne continueront pas leurs études[47]; les considérations à ce niveau d'études visent alors à faire en sorte que les exclus ne se recrutent pas systématiquement dans les segments défavorisés de la population et que tous les individus aient des chances égales d'accéder à un nombre de places limité.

Dans la partie basse du système, la stratégie en matière d'équité est donc fondée sur les termes d'ouverture du système et d'inclusion des enfants, alors que dans la partie haute, il n'est plus vraiment raisonnable de compter sur l'ouverture; on devra en conséquence faire porter l'attention davantage sur des stratégies d'égalité des chances et de compétition équitable pour un nombre de places limitées, dans un système où le degré d'ouverture est déterminé par ailleurs pour anticiper que les formés profite de services éducatifs de qualité et conservent des chances convenables d'obtenir un emploi au moment de leur insertion sur le marché du travail. D'une certaine façon, les considérations en matière d'efficacité vont venir en premier, et c'est à l'intérieur de ce cadre que les questions d'équité doivent alors être considérées.

Outre les aspects structurels et sectoriels qui ont été traités dans ce texte, l'analyse de l'équité doit donc aussi prendre en compte des aspects plus ciblés, notamment pour ce qui concerne la partie basse des systèmes éducatifs nationaux, qui correspond à des enjeux centraux spécialement importants dans la perspective des droits de l'enfant.

Les travaux correspondant à cette approche complémentaire sont d'une nature plus micro et plus spécifiques et doivent être menés pays par pays. Ce travail n'est pas documenté empiriquement dans ce texte; mais on propose toutefois un cadre analytique possible (et sans doute utile) à l'aide duquel ils pourraient être éventuellement mis en œuvre. C'est l'objet de la section IV, ci-après.

IV. Des analyses ciblées sur l'enseignement de base

IV.1 Perspective suivie pour structurer les analyses

L'idée ici est de dépasser d'une part le niveau systémique et d'autre part le mode descriptif des travaux jusqu'ici envisagés pour i) cibler le niveau de l'enseignement de base qui est évidemment très critique dans une perspective d'équité et de droits, et ii) chercher à relier les déficits ou problèmes constatés avec les facteurs organisationnels concrets et les politiques éducatives inappropriées qui les ont produits; ce faisant, on est naturellement amené à donner des indications sur les actions susceptibles d'être engagées dans la perspective d'y répondre.

[47]. Et auxquels des formules de formation professionnelle devraient être offertes en vue d'une insertion sur le marché du travail dans le secteur informel ou dans des emplois de qualification intermédiaire.

Au cours des dix dernières années [depuis le forum de Dakar et surtout depuis la définition des Objectifs de Développement du Millénaire et l'Initiative pour la Mise en Œuvre Accélérée de l'Education pour Tous (IMOA-EPT)], des progrès significatifs ont été réalisés dans l'enseignement de base, et notamment l'enseignement primaire, dans de nombreux pays de la région, sachant que ces progrès ont d'ailleurs davantage concerné l'accès à l'école que la rétention des élèves en cours de cycle.

* Mais il s'agit surtout de progrès en matière de couverture quantitative, la qualité des services éducatifs étant restée faible (trop) dans la majorité des pays; il est possible qu'elle ait même diminué dans un certain nombre d'entre eux eu égard i) au fait que l'attention a davantage porté sur le nombre des jeunes scolarisés que sur ce qu'ils apprenaient effectivement à l'école, et ii) au fait qu'on s'attend généralement à enregistrer une baisse du niveau moyen des apprentissages des élèves lorsque la couverture d'un système s'étend et qu'il intègre des populations plus difficiles.

* Mais ces progrès quantitatifs manifestés par exemple sur le plan du taux d'achèvement du cycle primaire viennent surtout d'évolutions positives en matière d'accès à l'école (première année primaire) et beaucoup moins de progrès en matière de rétention des enfants au cours du cycle (entre la première et la dernière année primaire). Cette dernière dimension est donc importante à considérer dans la mesure où d'une part elle constitue un point de résistance vers l'objectif d'achèvement universel du primaire et où, d'autre part l'achèvement universel est, lui-même, considéré comme une condition nécessaire (pas forcément suffisante si la qualité des services primaires est inappropriée) pour la rétention de l'alphabétisation des individus à l'âge adulte.

* Pour documenter ce programme et les perspectives qu'il met en avant, des informations seront nécessaires. Sur certains aspects, les enquêtes de ménages pourront être très utiles mais elles seront aussi insuffisantes, notamment quand on arrivera, dans l'analyse, sur le plan de l'identification des facteurs de blocage qui, de façon concrète, sont à l'œuvre pour expliquer les difficultés rencontrées et davantage encore quand on considérera les actions susceptibles d'être prises pour y répondre de manière efficace et efficiente. Des données concernant les aspects financiers et organisationnels devront être alors mobilisées. Par ailleurs, dans la mesure où la dimension de la qualité des services éducatifs et des apprentissages des élèves est considérée comme importante, il faudra avoir recours aux enquêtes d'évaluation des apprentissages des élèves qui ont été menées dans la plupart des pays concernés (mais pas forcément à une date très récente). Au total, c'est une véritable base de données comparative pour l'ensemble des pays étudiés qu'il faudra construire.

* L'instrument de base que nous utiliserons ici pour organiser et structurer le travail prend la forme d'un arbre (en fait plusieurs) qui articule les indicateurs cibles (qu'on cherche à améliorer) avec les éléments de politique éducative, les paramètres analytiques et les modes d'organisation, qui les ont construits. Ce faisant, on se trouvera en position d'identifier les points dans le système qui posent problème et qui apportent une contribution significative aux difficultés rencontrées dans les résultats obtenus. Ces arbres sont génériques pour tous les pays étudiés et ils feront l'objet d'une estimation empirique séparée pour chacun d'entre eux;

mais, à cette étape, ils seront toutefois ajustés aux éventuelles spécificités de chaque situation nationale, tout en conservant la perspective de s'inscrire dans un travail comparatif global.

* Enfin, quant à la conduite concrète du travail, une double perspective peut sans doute utilement être envisagée :

. La première s'inscrit dans le cadre de la production d'un rapport cadre pour l'ensemble des pays de l'échantillon et pour chacun d'entre peu, sachant qu'il sera sans doute pertinent d'incorporer une dimension typologique et comparative des résultats obtenus (des données complémentaires aux données scolaires et aux enquêtes de ménages seront nécessaires);

. La seconde est plus participative avec chacun des pays (Secrétariat Généraux, Directions de la planification et des statistiques scolaires) concernés, d'une part pour transmettre et faire approprier l'instrument de diagnostic proposé, et d'autre part pour discuter des options qui pourraient être, en commun, identifiées comme pertinentes (efficaces et efficientes) pour traiter des problèmes rencontrés. L'instrument pourrait aussi constituer la base d'un instrument de suivi par une reprise régulière de son chiffrage pendant la durée des programmes sectoriels décennaux des pays.

Ces deux approches sont sans doute davantage complémentaires que substituables. On peut aussi les considérer comme constituant deux phases séquentielles d'un même programme. Pour le moment, seuls les travaux de la phase 1 sont envisagés, laissant pour plus tard la décision concernant la pertinence et les modalités concrètes d'une éventuelle seconde phase.

IV.2 Une structure en arborescence pour organiser l'analyse empirique

Pour conduire les travaux de façon concrète, il convient de disposer préalablement d'un cadre analytique. Celui-ci va structurer de façon symbolique la combinaison et l'articulation des différents facteurs qui vont rendre compte des phénomènes rencontrés et contribuer à en organiser les principes explicatifs.

La structure en arborescence prend son origine sur une mesure du taux d'achèvement du cycle primaire. On souhaite bien sûr qu'il soit égal à 1 dans tous les pays de la région pour correspondre à l'objectif du millénaire; mais dans la réalité actuelle, d'une part il est toujours inférieur à cette référence souhaitée, et d'autre part est très variable d'un pays à l'autre. Une question descriptive première est de déterminer combien d'enfants dans chaque pays (quelle proportion de la classe d'âge et quel nombre absolu) n'achèvent pas le cycle primaire à une date donnée.

De façon jointe, et notamment dans une perspective d'équité, il importe aussi de pouvoir caractériser socialement cette population; les variables pour cela peuvent valoir de façon transversale pour l'ensemble des pays et concerner notamment le genre, le milieu

géographique ou le quintile de richesse[48]. Les catégorisations par provinces ou groupe ethniques peuvent être intéressantes dans le contexte national; mais elles n'ont toutefois pas de pertinence comparative entre les différents pays de l'échantillon étudié.

Sur la base d'un taux d'achèvement généralement inférieur à l'unité, une tripe perspective peut être examinée : les deux premières concernent les enfants qui ont été identifiés comme n'ayant pas achevés le cycle primaire complet avec une distinction entre i) ceux qui n'ont pas achevé les cycle parce qu'ils ne l'ont même jamais commencé et ii) ceux qui ont un jour eu accès à la première classe primaire et qui ont mis fin à leurs études de façon précoce, avant d'avoir atteint la fin du cycle primaire; iii) la troisième perspective est ciblée sur ceux qui achèvent effectivement le cycle (pas forcément après le nombre optimal d'années d'études pour le faire), et la question est alors de savoir ce qu'ils ont effectivement appris : quelle a été la qualité des services éducatifs reçus et quel est le niveau des apprentissages (moyenne et distribution dans une perspective comparative internationale ou en relation avec les visées des contenus des programmes d'enseignement du pays); aussi quelle proportion des élèves a-elle acquis au moins telle référence jugée acceptable, celle-ci ne pouvant évidemment pas être inférieure aux acquis qui vont permettre la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte.

On se situe là clairement de perspective selon laquelle deux éléments fondamentaux de la politique éducative d'un pays pour son enseignement de base sont i) de mettre à l'école les enfants qui n'y sont pas, et ii) de faire en sorte que ceux qui y sont obtiennent un niveau acceptable d'apprentissages.

Avant d'explorer avec davantage de détails les trois aspects de référence et d'identifier les raisons qui sont associées au fait que certains enfants n'accèdent pas à l'école, l'abandonnent de façon trop précoce ou n'y apprennent pas assez, il est sans doute pertinent de procéder d'une part à une analyse sociale de chacun des deux premiers aspects (accès et rétention) à un moment donné du temps (période récente), et d'autre part à leur mise en perspective jointe, notamment dans un cadre temporel.

La première question qu'on peut se poser concerne le poids respectif du non-accès à l'école et de l'abandon scolaire dans le comptage des enfants d'âge scolaire et qui ne sont scolarisés. Lequel de ces deux phénomènes est quantitativement prépondérant ? La seconde question concerne leur dynamique temporelle en évaluant comment ces deux phénomènes ont évolué sur les 10 ou 15 dernières années. Dans la situation présente, outre les nombres respectifs, quelle est aussi la distribution sociale de la population touchée de façon spécifique par l'un ou l'autre des deux phénomènes ? L'estimation du poids respectif des deux phénomènes, comme la distribution des caractéristiques sociales des populations qui leur sont associées pourra se faire sur la base d'une enquête de ménages récente, alors que l'évaluation de leur dynamique temporelle respective devra avoir recours aux données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques).

[48]. Pour le genre et le quintile de richesse, les définitions sont à priori homogènes entre les pays. Il n'en est pas tout à fait de même pour la distinction entre l'urbain et le rural dans la mesure où elle résulte de conventions établies dans chaque pays (et donc plus ou moins différentes d'un pays à l'autre). Cela dit, on considère tout de même que la prise en compte de cette partition reste globalement très pertinente.

Pour ce qui est de l'identification des facteurs qui pourraient rendre compte des trois phénomènes cibles identifiés, à savoir le non-accès à l'école, l'abandon scolaire en cours de cycle primaire et la faiblesse des apprentissages des élèves, une grande structure en arborescence sert de base à la structuration et la présentation du travail. Pour la commodité de présentation, cette structure globale est divisée en trois arborescences spécifiques, correspondant à chacune des trois thématiques visées. Les deux premières, celles concernant la dimension de la quantité (accès/arbre 1 et rétention/arbre 2) sont proposées dans les pages suivantes, sachant que celle sur les apprentissages sera proposée plus avant dans ce texte.

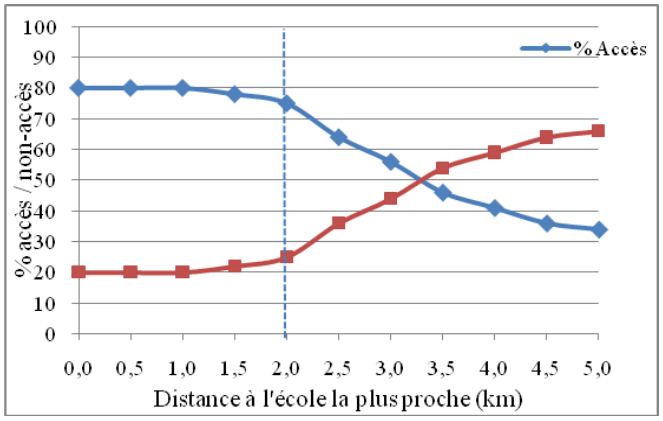
IV.3 L'arborescence concernant l'accès à l'école

IV.3.1 Disponibilité d'une offre éducative dans la proximité ?

L'arborescence est initialisée par l'estimation du nombre des enfants (et la proportion de la classe d'âge) qui n'ont pas accès à la première classe de l'école primaire. On se pose alors la question du pourquoi certains n'ont pas accès. Deux situations possibles sont alors envisagées : i) les enfants ne vont pas à l'école parce qu'il n'y a pas d'école dans la proximité raisonnable, l'école la plus proche du domicile familial en étant en fait trop éloignée; ou bien ii) les enfants ne vont pas à l'école en dépit du fait qu'il existe une école proche du domicile parental qui pourrait potentiellement les accueillir. Ces deux situations sont différentes du point de vue de l'analyse car l'absence d'école signale une action nécessaire (pas forcément suffisante toutefois) sur l'offre de services éducatifs, alors que le non-accès à l'école alors qu'il existe une école à proximité, signale des problèmes du côté de la demande familiale[49].

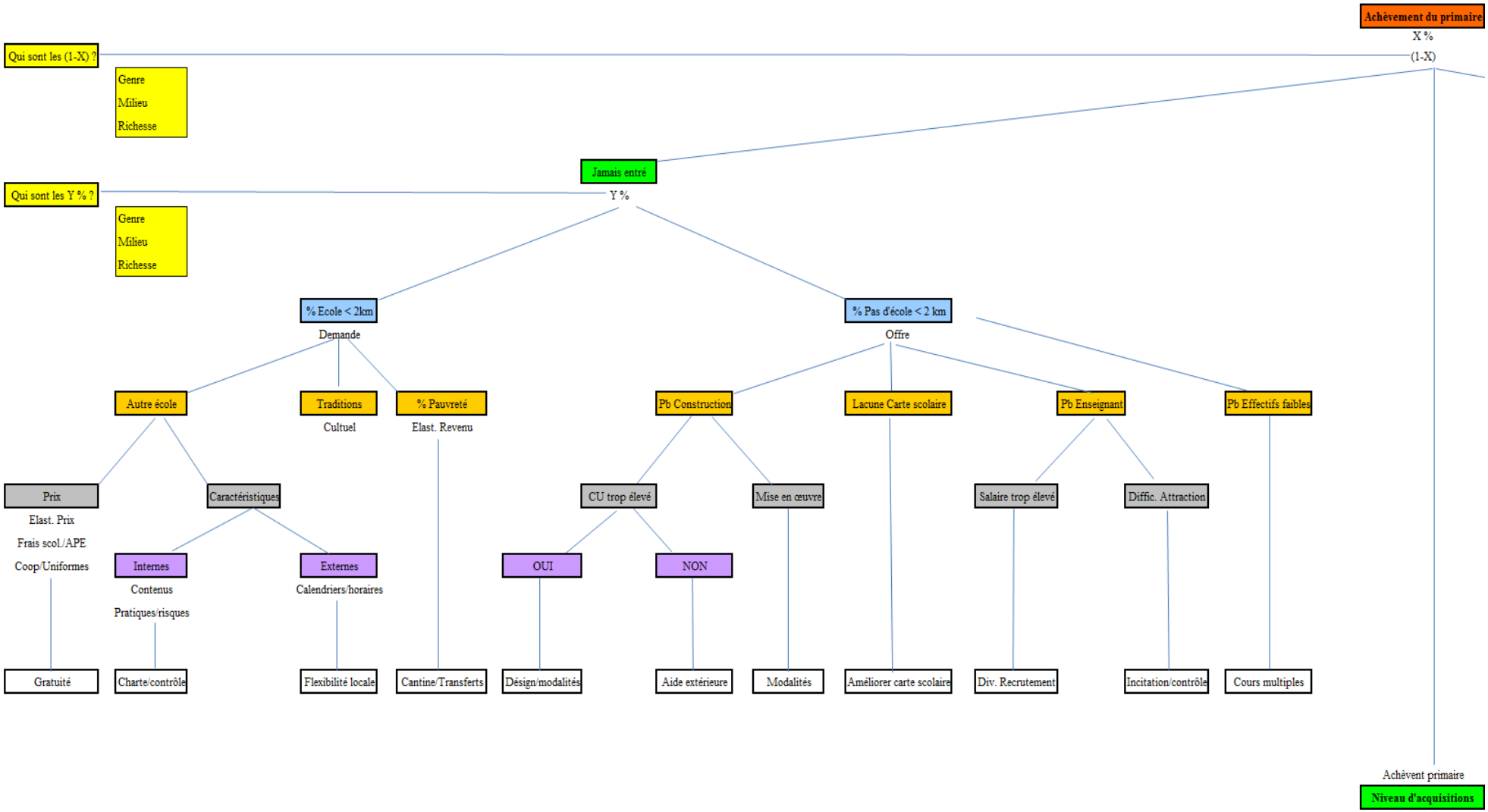
Notons toutefois que si cette formulation générique fait sens, elle n'est pas assez précise au plan concret, car on doit disposer d'un critère objectif pour identifier si une école est dans la proximité ou bien ne l'est pas. On a bien sûr conscience que la réalité n'est pas correctement représentée par une structure de type dichotomique et qu'il y a plutôt une configuration de continuité probabiliste du type suivant (graphique 16).

Graphique 16 : Relation hypothétique entre accès à l'école et distance à l'école la + proche

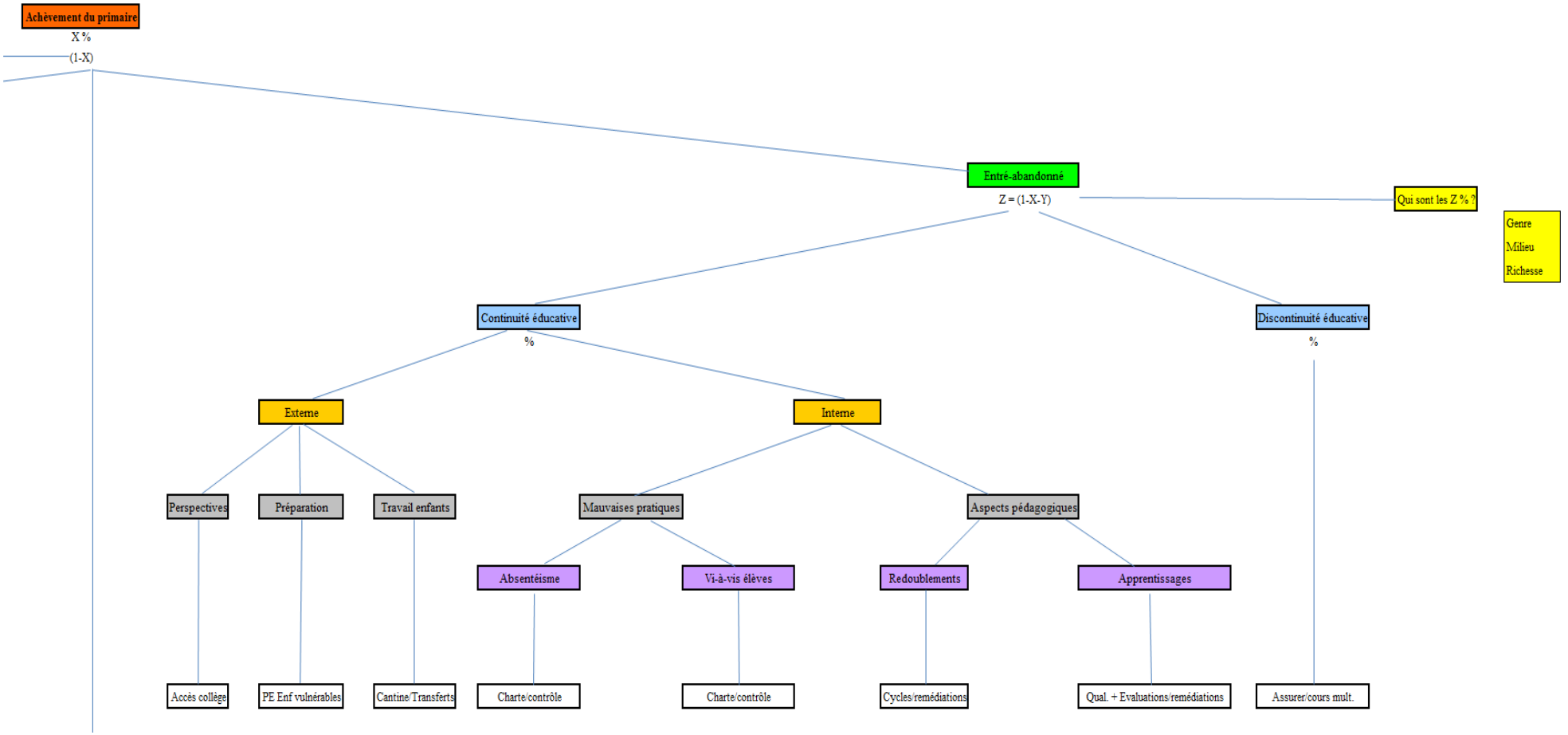


[49]. Cette distinction est tout à fait cruciale à identifier, car il n'y a sans doute rien de pire au plan de la politique éducative d'agir sur l'offre, selon les pratiques traditionnelles (dans les politiques nationales, comme dans l'appui de l'aide extérieure) quand le problème se trouve en fait au niveau de la demande.

Arbre 1 : Enfants jamais entrés à l'école



Arbre 2 : Enfants entrés un jour à l'école mais l'ont abandonné avant d'achever le cycle



* Si la relation est du type décrit dans le graphique 16 ci-dessus, on a l'idée visuelle que i) jusqu'à environ 2 km, la distance ne joue pas beaucoup sur les chances d'avoir accès à l'école et ii) au-delà de cette référence, les chances diminuent de façon significative au fur et à mesure que la distance augmente. Notons que ce type d'information ne peut être obtenu que dans des enquêtes de ménages dans lesquelles il y a un module sur la distance la plus proche aux diverses structures sociales (école primaire, école secondaire, centre de santé, hôpital, marché, banque, …). Si on accepte provisoirement cette convention (2 km), il importe alors de savoir combien d'enfants (il est généralement pertinent de distinguer en outre le milieu urbain et le milieu rural) sont dans des circonstances dans lesquelles l'école est à moins de 2 km, et combien sont dans des circonstances (pénalisantes) dans lesquelles l'école primaire la plus proche se situe à plus de 2 km du domicile familial. De façon complémentaire, il sera important de décrire les caractéristiques sociales de cette sous-population un peu négligée par l'offre scolaire.

* Mais le graphique 16 est aussi intéressant en ce qu'il signale que, pour les populations qui ont effectivement une école dans leur proximité géographique (moins de 2 km), tous les enfants ne sont pas scolarisés. Cela manifeste sans ambigüité, comme cela a été indiqué plus haut, des difficultés situées du côté de la demande de scolarisation. Dans le cas hypothétique considéré dans le graphique 5, ces enfants représentent environ 20 % du nombre de ceux qui ont une école à proximité (dont le nombre a lui-même été préalablement identifié). Il est bien sur intéressant, de nouveau, de décrire les caractéristiques particulières de ceux qui n'ont pas accès à l'école en dépit de l'existence d'une offre disponible dans la proximité géographique.

IV.3.2 Une école existe, mais certains enfants n'y vont pas : rôle de l'école, de la famille ?

On sait qu'il s'agit au sens large d'une question de demande; mais trois circonstances très différentes sont susceptibles en pareil cas d'être rencontrées :

i) Le premier type de circonstances renvoie à l'identification ou la perception par la famille que l'offre de services éducatifs est d'une certaine façon inappropriée. Ce n'est pas tellement que la famille n'aurait pas potentiellement une demande d'éducation pour ses enfants, mais qu'il s'agit d'une demande pour une école différente, à savoir :

. Pour une école ayant **des caractéristiques plus ou moins comparables à celle qui leur est proposée, mais qui aurait des coûts directs plus faibles** (nuls), ces coûts directs pouvant être des frais de scolarité, de coopérative, d'association de parents d'élèves comme des dépenses de manuels ou de fournitures scolaires, … mais aussi, bien sûr, éventuellement des dépenses pour payer tout ou partie des dépenses salariales (maitre des parents dans les écoles publiques, maîtres communautaires) et/ou;

. Pour une école qui aurait **d'autres caractéristiques que celles de l'école qui leur est proposée** (éventuellement aussi gratuite). Ces caractéristiques «qui ne vont pas» peuvent être à priori diverses : il peut ainsi s'agir i) **du sérieux du service offert** avec les conditions d'enseignement trop spartiates (absence de matériels, …) ou un enseignant trop souvent absent, ii) **de son contenu**, qui peut être perçu comme trop formel et déconnecté des réalités locales et des problèmes quotidiens des populations et/ou bien qui n'intègre pas suffisamment

la prise en compte d'aspects moraux ou liés à la religion, iii) **de ses pratiques** avec des modalités jugées inappropriées de la part des enseignants vis-à-vis des élèves, voire risquées par exemple vis-à-vis des filles en particulier, et iv) **des modes d'organisation rigides** qui ne correspondent pas aux contraintes sociales ou agriculturales locales, à) sur le plan du calendrier sur l'année scolaire (école en activité quand on a besoin des enfants, et congés quand on est à contre-saison) ou b) sur le plan de l'horaire sur la journée avec une école qui commence à une heure à laquelle l'usage pour les filles est d'aller chercher de l'eau, par exemple).

Pour ces diverses catégories de raisons, il s'agit certes bien de problèmes de demande scolaire, mais celle-ci s'exprime en référence au caractère inadéquat de l'offre éducative proposée. Son traitement se trouve donc d'abord dans l'identification des éléments qui font blocage (sachant qu'ils peuvent varier d'un endroit à l'autre sur le territoire d'un pays donné), ensuite dans la flexibilité à organiser du côté de l'offre de sorte à mieux répondre aux demandes familiales sur les éléments de blocage identifiés (prix, contenus, pratiques, calendrier scolaire, …).

ii) Le second type de circonstances n'est pas liée à l'école telle qu'elle est proposée (elle convient à priori, encore qu'il est possible qu'elle puisse éventuellement aussi poser problème), mais aux conditions familiales et en particulier à la pauvreté. Dans le langage économique, il s'agirait ici d'une question d'élasticité de la demande par rapport au revenu, alors que les circonstances précédentes se référaient plutôt à l'élasticité de la demande par rapport au prix. Ici, c'est la pauvreté et le besoin du travail des enfants dans l'économie familiale (les coûts d'opportunités et non les coûts directs) qui sont mis en avant comme facteur explicatif et comme contrainte limitant l'accès à l'école.

Pour identifier le degré d'importance numérique de cette population, une approche est de mesurer dans quelle mesure le niveau de richesse de la famille permet de rendre compte de la probabilité de ne pas avoir accès à la scolarisation pour un enfant ayant une offre scolaire de proximité; mais cette approche ne permet pas de distinguer l'effet prix de l'effet de revenu ; des procédures plus spécifiques devront être imaginées.

iii) Enfin, le troisième type de circonstances (qui peut être complémentaire du point précédent) concerne ce qu'on pourrait qualifier d'attitude traditionaliste de la part de la famille. Pour certaines familles, sans doute plus souvent rurales et analphabètes, l'école moderne ne fait pas partie de leurs perspectives et ne rencontre pas leurs intérêts. Elles ne comprennent pas bien en quoi il est utile d'apprendre des choses étrangères à leur vie traditionnelles et ne mesurent pas bien les bénéfices qu'elles pourraient en attendre. Pire peut-être, soupçonnent-elles que ces enfants instruits se couperaient (tant sur le plan géographique que relationnel) de leur famille et de leur communauté.

Mais bien sur, on ne dispose pas de façon spontanée d'une mesure du degré de traditionalisme d'une famille, sachant par ailleurs que les éléments qui matérialisent le traditionalisme sont relativement spécifiques et ne se prêtent pas à l'approche comparative internationale. Cela dit, dans un cadre national, et dans des enquêtes de ménages qui concernent des pans variés des pratiques sociales, est-il sans doute possible d'identifier un certain nombre d'éléments qui

manifestent une attache plus ou moins forte aux traditions. L'usage d'une technique type «analyse factorielle» peut alors permettre l'identification d'une métavariable mesurant ce degré d'attachement de chaque famille aux pratiques traditionnelles. Cette métavariable pourrait, à l'instar du niveau de richesse dans le point précédent, être utilisée pour évaluer l'impact de cette dimension sur la probabilité pour un enfant de ne pas avoir accès à l'école en dépit d'une offre locale potentiellement disponible.

Selon les circonstances identifiées comme importantes, les instruments de politique éducative susceptibles d'être envisagés ne sont pas les mêmes :

. Si les familles ne sont pas défavorables à la scolarisation et que l'école proposée à proximité convient à priori, mais que le niveau des dépenses à acquitter par les familles est jugé constituer un obstacle pour certaines d'entre elles, c'est bien sur une politique de gratuité effective qui doit être envisagée. De nombreux pays ont progressé sur ce point au cours de la dernière décennie mais il est probable que des évolutions sont encore souhaitables sur ce plan dans certains des pays de la région;

. Si les familles résistent à envoyer leurs enfants à l'école en dépit d'une offre effective locale et que la question des contenus soit en jeu, des adaptations sur ce plan, qui conservent la perspective centrale de l'école moderne, peuvent être trouvées. Il peut s'agir par exemple de l'introduction dans le programme horaire d'un volume raisonnable d'options qui pourraient varier selon les zones du pays pour s'adapter aux spécificités locales et ainsi mieux rencontrer les intérêts des parents (les modalités peuvent évidemment différer selon les pays. D'une façon générale, on signale que les contenus d'enseignement ont tendance à être un peu formels et peu orientés vers la résolution de problèmes pratiques qui ont du sens pour les populations; des évolutions sur cet aspect pourraient aussi dans certains pays être considérées.

. Si les familles observent que certaines pratiques à l'école ne sont pas convenables de leur point de vue ou en général (notamment pour les filles), des dispositions peuvent être prises sous forme d'une charte de conduite (établie avec la communauté éducative nationale et campagne de communication), connue à la fois des communautés et des enseignants, avec mise en place d'un dispositif d'alerte, de contrôle et de sanctions effectifs (à doser pour être effectivement mises en place).

. Si les questions d'horaires et de calendrier scolaires constituent une difficulté eu égard aux pratiques économiques et sociales dans certaines zones rurales, la flexibilité doit être mise en avant et les aménagements trouvés pour lever la contrainte. Si l'école est rigide et que certains enfants ne sont pas scolarisés de ce fait, il est clair que c'est l'école qui doit s'adapter pour répondre aux besoins (l'école est faite pour les enfants, pas le contraire). Bien sûr, il peut y avoir des limites à la flexibilité si bien que c'est dans un contexte de concertation ouverte que des progrès pourront (devront parfois) être réalisés.

. Enfin, si un facteur significatif du non-accès à l'école est i) la pauvreté de la famille et le besoin du temps des enfants dans l'économie familiale ou ii) la dimension traditionnelle

de la famille, les instruments à considérer sont évidemment différents[50]. L'idée peut certes être de communiquer avec ces familles (éventuellement par l'intermédiaire des responsables communautaires ou des leaders religieux) dans la perspective de faire évoluer leurs conceptions; mais il importera sans doute aussi de compléter par des incitations plus directes pour assurer l'accès à l'école (et ultérieurement d'ailleurs la présence régulière à l'école et la rétention en cours de cycle jusqu'à son terme).

Plusieurs formules peuvent potentiellement être envisagées pour produire ces incitations. Des activités de garderie des jeunes enfants ont parfois été créées avec succès au sein des écoles primaires et ceci a permis de libérer les jeunes filles (grandes sœurs) pour leur scolarisation. A une échelle plus grande, l'organisation de cantines scolaires constitue une modalité relativement commune pour inciter à l'inscription scolaire et la présence régulière des enfants à l'école. De façon assez ancienne dans les pays d'Amérique Latine et Centrale, le paiement d'un montant financier (sur une base mensuelle/trimestrielle) aux familles (cash transfer) va d'une certaine façon au-delà de l'incitation, puisque le paiement est contingent de l'inscription et de la présence régulière de l'enfant à l'école; on comprend que pour une famille pauvre, ce type d'action puisse avoir des effets. Dans le contexte africain, ce type d'activité est plus récent et prend parfois la forme d'une dotation en nature (sac de mil par exemple). Un certain nombre de voix suggèrent qu'il serait pertinent de développer ces activités sur le continent pour progresser effectivement vers la scolarisation primaire universelle.

Il ne fait pas de doute que des actions comme les cantines scolaires et évidemment davantage encore les transferts financiers directs (surtout si le montant est suffisant pour être attractif) peuvent avoir des effets très significatifs. Mais l'expérience montre aussi que ces mesures peuvent être très coûteuses notamment parce qu'elles ne sont pas faciles. En effet, si dans un village, doté d'une école, 30 % des enfants n'y sont pas inscrits, il est difficile de faire une cantine (ou de monter un programme de transferts financiers directs) uniquement pour ceux-là (en excluant les 70 % des enfants qui vont à l'école[51]). Des expérimentations seraient donc nécessaires i) pour identifier les actions (et leur calibrage) qui pourraient être les plus coûts efficaces et ii) pour en déterminer les modalités de mise en œuvre les plus appropriées.

IV.3.3 Il n'existe pas d'école dans une proximité raisonnable du domicile familial

Nous nous déplaçons maintenant dans la partie droite du premier arbre pour aborder le cas d'enfants qui n'ont pas accès à l'école en raison d'une distance trop grande à parcourir pour atteindre l'école primaire la plus proche de leur domicile. On comprend bien que pour ces enfants, le goulot d'étranglement est majeur et qu'on se situe assez clairement dans une configuration d'offre lacunaire. On a préalablement indiqué qu'il était intéressant de connaître le nombre de ces enfants et leurs caractéristiques sociales; mais une question importante est maintenant aussi de comprendre pourquoi une telle situation est rencontrée[52].

[50]. Des actions concernant le calendrier scolaire sur l'année ou les horaires sur la journée peuvent contribuer à adoucir les difficultés liées aux activités des enfants et à réduire les coûts d'opportunité des études.
[51]. On comprend bien que s'il n'y a que 10 % des enfants du village qui ne vont pas à l'école, le coût du programme risque d'être considérable.
[52]. Nous ne ciblons pas ici une défaillance technique des services de carte scolaire, encore que cette configuration ne soit bien sûr pas formellement à exclure.

Trois types de raisons peuvent à priori exister : i) une premier type de raison peut être qu'il y a des difficultés à construire des infrastructures (salles de classe) pour accueillir les enfants; ii) une autre raison peut être en relation avec la difficulté à y affecter des enseignants (en général ou dans certaines des localités concernées); et enfin iii) une troisième raison peut être en rapport avec des effectifs (trop) petits à scolariser localement (ce cas peut intégrer celui des enfants vivant avec des parents nomades ou concernés par des migrations saisonnières).

i) Il est difficile de construire des salles de classe. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine d'une éventuelle difficulté de construire les salles de classe dans les nombres qui sont nécessaires : l'une d'elles est d'ordre financier, une autre ne l'est pas, mais est en liaison avec les capacités insuffisantes du système de construction du Ministère de l'Education au plan institutionnel et logistique. Un test qu'il est généralement utile de faire lorsqu'on aborde ces questions consiste à mettre en regard les besoins annuels de construction identifiés dans le programme décennal de l'éducation avec le nombre de salles de classe effectivement réalisées au cours de chacune des deux ou trois dernières années.

. Si on identifie que c'est **la disponibilité financière** qui pose problème, il convient encore de déterminer dans quelle mesure cela tient plutôt i) à des coûts unitaires de construction qui seraient trop élevés dans le pays (la perspective de comparaisons internationales est ici importante à considérer[53]), ou bien ii) à une insuffisance de la dotation budgétaire globale pour le poste des dépenses en capital (il n'est bien sur pas exclu que les deux aspects coexistent, même si l'un peut être prédominant).

Si les coûts unitaires de construction sont jugés trop élevés, il importe alors de s'interroger sur le point de savoir dans quelle mesure cet état de fait tient i) à une définition trop coûteuse du bâtiment du point de vue de sa définition architecturale (son plan, ses spécifications techniques, sa surface, les matériaux qu'il utilise, …) ou bien ii) aux modalités institutionnelles et pratiques utilisées pour sa mise en œuvre, y compris les problèmes de gouvernance qui peuvent y être associés. Dans une perspective d'actions, et en marge de l'exercice de diagnostic, des options seront étudiées pour examiner les diverses possibilités d'évolution et leurs conséquences associées en termes d'impact sur le coût des constructions scolaires.

Si au contraire, c'est l'insuffisance du budget d'investissement, en lui-même, qui est pointée du doigt, c'est dans le double cadre des discussions budgétaires nationales et des discussions avec les partenaires techniques et financiers bailleurs que des évolutions doivent être envisagées.

. Mais il est possible aussi que les difficultés à construire le nombre suffisant de salles de classe soit en relation avec une **capacité organisationnelle et logistique insuffisante** des services du ministère de l'éducation (ou d'une structure déléguée) en charge de ses questions. Sur ce plan, les raisons peuvent bien sûr être variées selon les pays, ceci pouvant concerner des questions d'exécution budgétaire et de mobilisation effective des ressources en temps

[53]. Une observation générale sur ce plan est celle d'une grande variabilité du coût unitaire d'une salle de classe du primaire équipée (ou du secondaire) i) selon les pays, ii) selon les matériaux utilisés et iii) selon les modalités institutionnelles par lesquelles ces constructions sont faites dans le pays.

utiles, des questions de réalisation des appels d'offre, des questions liées à l'interlocuteur ciblé par ses appels d'offre (grandes entreprises au niveau global, petites entreprises/tâcherons au niveau local), des questions de suivi et de supervision, …). Dans un certain nombre de pays, on trouve au moins un maillon faible dans cette chaîne avec des conséquences négatives en matière de construction. Son identification est évidemment importante, comme l'est aussi l'identification des options concrètes pour y remédier.

ii) Mais la difficulté à ouvrir l'école dans la localité peut aussi tenir à la difficulté à recruter un enseignant (en général) et à l'y affecter. Plusieurs circonstances peuvent se rencontrer pour expliquer cette situation. On peut citer des questions d'ordre technico-pédagogique, des questions d'ordre économique et des questions d'ordre institutionnel et social.

. Sur le **plan technico-pédagogique**, il est possible que le pays se trouve à un moment donné dans une situation de pénurie d'enseignants à recruter. Ceci peut tenir à des questions économiques que nous explorerons au point suivant, mais aussi à une pénurie d'ordre plus "physique" eu égard au manque de candidats potentiels ayant les caractéristiques jugées nécessaires pour enseigner. A son tour, ceci peut trouver sa source dans un développement quantitatif insuffisant du système éducatif au niveau académique que "devraient avoir" les enseignants recrutés, mais ceci peut aussi tenir aux capacités de production insuffisantes des structures de formation des maîtres. Des options variées peuvent alors être étudiées pour contourner les obstacles rencontrés, dont par exemple le raccourcissement de la durée de la formation initiale assortie d'un ciblage plus intense sur la gestion de la classe, ou bien l'intensification de la formation continue en début de carrière, …

. Sur le **plan économique**, les choses sont évidemment plus compliquées car on touche à la question de la rémunération enseignante et aux aspects budgétaires. Concernant le niveau de rémunération des enseignants deux éléments liminaires sont importants à rappeler : le premier est qu'on observe de façon factuelle une très large variabilité de cette grandeur entre les différents pays d'Afrique au Sud du Sahara; le second est que cette question est nécessairement délicate en raison de ses nombreuses incidences éducatives et sociales.

A titre d'explicitation pédagogique, supposons qu'on parte des idées (assez vraisemblables) que tous les systèmes éducatifs nationaux i) sont assez clairement confrontés à une contrainte budgétaire et ii) que la rémunération des personnels constitue une proportion très importante des dépenses courantes dans le budget (en particulier dans l'enseignement de base). Dans ces circonstances, une évidence comptable est que plus la rémunération moyenne de l'enseignant est élevée, moins il sera possible de recruter un nombre important d'entre eux.

De façon «mécanique», un moindre recrutement d'enseignants amènera i) à une moindre couverture quantitative du système éducation et/ou ii) à une augmentation de la taille moyenne des classes ou encore à une restriction des moyens courants des écoles pour assurer la qualité du service; il y a évidemment renversement de ces propositions si on considère de façon principiel une rémunération moyenne de l'enseignant qui serait plus faible.

Ceci conduit à l'idée classique que toute politique, en général, éducative en particulier, est affaire de recherche du meilleur compromis entre des objectifs contradictoires, ici i) de

fournir une bonne rémunération aux enseignants pour pouvoir recruter des enseignants bien qualifiés et à l'aise dans leur profession, et ii) de pouvoir les recruter en nombre suffisant pour assurer une couverture scolaire aussi élevée que possible avec des conditions d'encadrement des élèves qui seraient favorables (ou au moins acceptable). Ces deux objectifs concernent certes le système éducatif primaire dans son ensemble, mais il est manifeste que le premier touche de façon première les enseignants alors que le second touche de façon première les enfants du pays (notamment ceux qui ne sont ou ne seraient pas scolarisés) et les élèves dans les structures scolaires. Les intérêts des enseignants et des élèves sont donc contradictoires, notamment dans une lecture en termes d'équité des politiques éducatives.

Au total, on doit donc bien aller vers un équilibre entre ces deux objectifs, eu égard aux contraintes auxquelles les systèmes nationaux sont exposés. De façon générique, il faudrait donc que les enseignants soient payés à un niveau correct qui assure au mieux à la fois un recrutement dans les nombres nécessaires pour la scolarisation des enfants et avec un niveau de qualification convenable.

Par rapport à notre problématique, à savoir l'identification qu'il est difficile de recruter des enseignants en général dans le pays, cette situation peut se rencontrer dans deux configurations contrastées, à savoir i) le niveau de rémunération des enseignants est insuffisant, et on ne trouve pas de candidat pour la fonction en dépit du fait qu'il y aurait des candidats potentiels, ou bien ii) le niveau de rémunération est trop élevé si bien que le Gouvernement (qui n'aurait pas de mal à trouver des candidats) n'a pas les moyens de les recruter en nombre suffisant. Il importe bien sûr de déterminer si on se trouve dans l'une ou l'autre des deux types de configuration envisagées.

Par ailleurs, il se peut assez qu'indépendamment du niveau auquel se situe la rémunération des enseignants dans le pays, le budget courant pour la rémunération des personnels soit insuffisant en regard des besoins identifiés; pour donner une dimension positive à ce questionnement (éviter une réponse subjective ou idéologique), il paraît raisonnable d'adopter une perspective comparative internationale.

. Enfin, des difficultés peuvent être rencontrées au **plan institutionnel et social**. Il s'agit non seulement de recruter l'enseignant mais il faut aussi considérer la question de son affectation et aussi celle de sa présence effective sur son lieu d'affectation; il importe en effet que l'enseignant puisse exercer de façon régulière sur son lieu d'affectation tout au long de l'année scolaire et si possible même pendant plusieurs années successives.

Or les gestionnaires du personnel des pays savent combien il est souvent difficile d'affecter des enseignants dans des zones reculées, et en particulier des femmes (dont on sait pourtant l'importance pour la scolarisation des filles, notamment dans les contextes sociaux traditionnels). Cette question est spécialement sensible à l'aune des considérations d'équité, car il s'agit souvent d'enfants particulièrement vulnérables qui sont facilement exclus de la scolarisation. Quelle proportion de la population des enfants du pays est considérée dans une situation de ce type ? Quelles dispositions sont prises (primes, logements, …), quel en est le ciblage et quelle est l'efficacité pour attirer/retenir les enseignants dans des zones difficiles ?

iii) Enfin, un raison pour laquelle une structure n'existe pas pour accueillir certains enfants à l'école au niveau local peut tenir soit au petit nombre des enfants à scolariser au niveau local soit aux conditions particulière de vie des parents dont le nomadisme ou les migrations saisonnières. Lorsque le nombre des enfants est réduit localement fait-on un usage approprié de la classe à plusieurs niveaux ? Et quelles dispositions sont prises pour la scolarisation des enfants de ces populations qui se déplacent (école itinérante, utilisation de tuteurs/internats pour fixer les enfants sur le lieu de l'école lorsque les parents se déplacent).

IV.4 L'arborescence concernant la rétention des élèves en cours de cycle primaire

Le premier élément à souligner est que la question de la rétention en cours de cycle (en fait de l'abandon précoce avant la fin du cycle) concerne des enfants qui sont un jour entrés à l'école. Cela signifie que lorsqu'ils l'ont fait, ils avaient de facto manifesté un niveau suffisant de demande pour la scolarisation, les bénéfices anticipés par la famille l'emportant alors sur les coûts (directs et d'opportunité) qu'elle devrait subir du fait de la scolarisation de l'enfant.

Depuis cet accès à l'école, il faut probablement que certaines choses dans les paramètres de la demande aient changé pour qu'un terme soit mis à la scolarisation avant d'atteindre la fin du cycle d'études. Plusieurs facteurs peuvent sans doute être identifiés, mais celui qui est à priori le plus prégnant est lorsque l'école dans laquelle l'enfant est entré est en fait incomplète, abandonnant de facto l'élève en cours de route.

IV.4.1 Situation de continuité ou de discontinuité éducative

Dans le contexte africain, et notamment suite aux pressions politiques pour améliorer l'accès à l'école, de nombreux classes ont été ouvertes et la couverture du territoire s'est améliorée significativement dans la plupart des pays; mais l'école ainsi crée peut parfois être incomplète. Au sens commun, la notion d'école incomplète renvoie à l'idée qu'elle ne possèderait pas au moins les six classes et les six maîtres pour les faire fonctionner si le cycle d'études comporte six niveaux. Mais la perspective ici n'est pas de nature institutionnelle mais fonctionnelle; ce qui importe ce n'est pas la structure formelle offerte aux élèves mais de déterminer si l'enfant qui entre en première année primaire peut effectivement poursuivre ses études dans la même école jusqu'au terme du cycle. Les deux conceptions doivent être distinguées, même si une école comportant six classes et six enseignants assure évidemment la seconde perspective.

Pourtant, il existe un certain nombre d'options qui peuvent assurer la continuité éducative de la carrière scolaire de l'enfant, même en situation d'écoles qui seraient incomplètes selon le sens commun. Il peut s'agir par exemple de l'organisation en cours multiples dans laquelle un enseignant peut s'occuper simultanément d'élèves scolarisés à deux ou trois niveaux; il peut aussi s'agir d'une situation dans laquelle il y a un recrutement en années alternées. Ces modalités sont principalement mises en œuvre lorsque les effectifs à scolariser au niveau local sont relativement limités. Mais ce n'est pas nécessairement le cas et on trouve un certain nombre de situations (en nombres variés selon les pays) dans laquelle la possibilité de continuité de la carrière scolaire d'un enfant entrant en première année du cycle n'est pas assurée jusqu'au terme du cycle.

Dans ces conditions, un certain nombre d'enfants sont se retrouver «bloqués» dans leur scolarité après deux ou trois années dans l'école de leur village. Pour poursuivre leurs études, ils devraient alors s'inscrire dans une école différente, souvent dans un autre village et parfois située à une distance assez grande de leur domicile. Certains de ces enfants, «localement bloqués» dans leur scolarité, vont certes accepter cette nouvelle contrainte et poursuivre effectivement leurs études, mais l'expérience montre aussi que ce n'est pas le cas de tous ces enfants et en particulier des plus vulnérables, de ceux dont la demande scolaire était initialement faible, souvent issus de familles pauvres ou de milieu traditionnel et plus souvent des filles que des garçons.

Il importe de déterminer combien d'enfants sont placés dans ces conditions difficiles de non-continuité éducative (ce ne sont pas les enfants qui abandonnent l'école, c'est plutôt l'école qui abandonne les enfants) et aussi quelles sont les caractéristiques sociales de cette population exposée. Cette évaluation est évidemment importante pour identifier l'ampleur des difficultés rencontrées sur ce plan dans tel ou tel pays; bien sur aussi dans la perspective d'identifier les dispositions susceptibles d'être prises et mises en œuvre pour contribuer à les contourner, et notamment l'organisation multigrade ou le recrutement en années alternées.

IV.4.2 Il y a continuité éducative et pourtant certains élèves abandonnent leurs études

De façon complémentaire à ce qui concerne les élèves (nombre et caractéristiques) qui sont exposées à la discontinuité éducative, il serait aussi utile de pouvoir décrire cette population qui abandonne en cours d'études en dépit de la continuité éducative. De façon assez fréquente, on observe d'une part que cette dernière composante des abandons des études est relativement importante, sachant d'autre part que sa rémanence dans le temps suggère que cette question est assez difficile à traiter.

Au point précédent, c'était le côté de l'offre scolaire qui avait changé depuis l'inscription initiale en première année primaire (il y avait une offre locale, et quelques années après il n'y en avait plus); ce point constituait la base de la «justification» de l'abandon des études. Mais dans le cas considéré, ceux qui abandonnent les études le font sans que l'offre n'ait changé. Cela suggère que c'est du côté de la demande qu'il faut chercher les raisons des problèmes rencontrés. L'idée est alors que c'est vraisemblablement la balance entre les coûts et les bénéfices (ou au moins la perception qu'ont les parents de ces deux termes) qui ont changé depuis l'inscription initiale de l'enfant si celui-ci est amené à quitter la scolarisation de façon trop précoce.

On peut alors identifier la possibilité i) de causes qui trouvent leur origine dans le fonctionnement interne du système éducatif primaire, et ii) de causes qui trouvent leur origine en dehors du niveau primaire.

* Au plan du **fonctionnement du système éducatif primaire**, il s'agit d'éléments qui n'avaient pas bien été anticipés par la famille au moment de l'inscription initiale et qui se découvrent pour elle lors des études. On peut distinguer d'abord dans quelle mesure l'abandon scolaire vient i) de mauvaises pratiques de la part de l'enseignant vis-à-vis des élèves ou ii) de problèmes de nature plus pédagogique.

. Concernant en premier lieu les pratiques de l'enseignant, deux aspects sont susceptibles d'intervenir : le premier peut concerner d'une certaine façon l'image d'un niveau insuffisant du sérieux du service rendu, notamment si celui-ci est perturbé de façon fréquente et imprévisible par un absentéisme de l'enseignant (et ce qu'il s'agisse de maladie, d'aller chercher sa paie à une localisation éloignée, ou de toute autre raison ou absence de raison); le second peut concerner les pratiques inappropriées vis-à-vis des enfants en classe ou hors la classe, notamment vis-à-vis des filles). Si l'une et/ou l'autre de ces raisons sont identifiées, des remèdes appropriés doivent être identifiés et mis effectivement en application. S'il s'agit d'aspects techniques tels que le besoin de se déplacer pour toucher le salaire, des méthodes simples existent et doivent être mobilisées pour que les enfants ne soient pas les victimes de ces dysfonctionnements. Mais il peut souvent s'agir de questions qui relèvent i) du rappel des principes de base pour le comportement de l'enseignant, ii) de l'établissement d'une charte de qualité entre l'administration scolaire et les communautés et iii) du contrôle effectif et de l'identification des comportements déviants et iv) de l'effectivité exemplaire des sanctions prises à cet égard.

. Concernant les aspects pédagogiques, il peut être pertinent aussi de considérer deux aspects, certes liés, mais qui méritent tout de même d'être distingués : il s'agit de façon générale de questions associées aux apprentissages, mais aussi de façon plus particulière de celles relevant de l'impact des redoublements de classe sur les abandons d'études. Sur le premier plan, il est possible que certaines familles puissent se trouver déçues de la distance entre ce qu'ils vivent et ce que l'école enseignent aux enfants (contenus de programme transmis, aspect peu concret des apprentissages) ou bien encore juge que la qualité des services ne répond pas à leurs attentes).

Mais ce qui exerce sans doute une importance plus décisive est la situation de redoublement de classe. Dans certains pays, cette pratique est fréquente et sa réduction, pourtant nécessaire sur la base des nombreux travaux analytiques qui ont été conduits sur le thème, fait souvent l'objet d'une résistance forte du corps enseignant (au motif que le redoublement agirait comme un garant de la qualité du service, une proposition non validée au plan empirique). Des redoublements relativement fréquents sont en particulier enregistrés dans les pays francophones de la région.

De façon simple, les analyses sur le sujet soulignent que le redoublement de classe, surtout s'il est multiple, est en fait l'antichambre de l'abandon des études, en particulier pour les enfants de milieux défavorisés et pour les filles (ceux pour laquelle la demande scolaire initiale était sans doute moins forte). En effet, le redoublement modifie de façon négative la balance des coûts et des bénéfices dans la mesure où, d'une part il constitue un signal que l'enfant ne s'adapte pas bien à l'école et que les bénéfices anticipés de la scolarisation ne vont peut être pas se matérialiser et où, d'autre part il implique des coûts (directs et d'opportunité) plus élevés du fait du doublement de classe. Cet argument est soutenu par des analyses empiriques effectuées sur l'ensemble des pays de la région qui suggèrent qu'un point de redoublement en plus implique, en moyenne, une baisse du taux de rétention sur le cycle primaire de 0,8 point [avec une valeur numérique de cette statistique qui est plus élevée pour les filles (1,1) que pour les garçons (0,7)].

* Concernant les éléments qui prennent place **en dehors du système éducatif primaire**, trois aspects peuvent être cités pour leur impact possible sur les chances de rétention (des risques d'abandons précoces) des élèves en cours de cycle primaire; les deux premiers sont liés au système mais se situent en aval et en amont du cycle primaire, le troisième est lié à l'impact des conditions économiques de la famille et d'aspects sociaux.

. En aval du cycle primaire dans la majorité des pays de la région, très peu d'enfants ont reçu une préparation adéquate, à l'instar de ce qui est fait dans les pays du Nord. Cette préparation est y serait en fait davantage nécessaire compte tenu des opportunités moindres de développement des capacités importantes pour les apprentissages scolaires qu'ont les enfants africains par rapport à leurs homologues européens. Cette assertion est par ailleurs spécialement valide pour les enfants africains qui vivent dans la pauvreté. Le fait que la langue d'enseignement diffère de celle parlée à la maison est un aspect de cette difficulté, mais les quelques analyses disponibles soulignent que les dimensions psychomotrices et cognitives sont également concernées. De façon simple, les investissements publics pour le développement des enfants commencent à 6 ans alors que 90 % du volume cérébral est déjà acquis à trois ans et que des retards handicapants pour la suite de leur vie (scolaire notamment) peuvent être construits avant l'accès à l'école primaire. Cette ligne de raisonnement est d'ailleurs corroborée par les observations factuelles qui indiquent que les risques d'abandon des études en cours de cycle primaire sont significativement moindres lorsque l'enfant a bénéficié d'une préscolarisation[54].

. Les possibilités de poursuivre la scolarité au premier cycle secondaire exerce également une influence avérée sur la rétention en cours d'études primaires. L'observation est que si la distance à l'école primaire a effectivement une incidence sur les chances d'accès à l'école primaire, il est aussi montré que la distance qu'il faudrait parcourir pour aller à l'école secondaire (et d'ailleurs aussi s'y maintenir) a une incidence sur les chances de rétention en primaire; en effet, la plupart des parents considèrent de façon positive la poursuite d'études au-delà du primaire si bien que plus grandes sont les difficultés d'accéder au secondaire plus faibles sont les incitations d'aller jusqu'au bout du primaire. Ces difficultés peuvent tenir à la fois à la sévérité globale plus ou moins grande de la transition du primaire au secondaire dans le pays et au fait que pour un certain nombre d'enfants, aller dans le secondaire implique des déplacements longs, source de difficultés pratiques et de risques[55] (ces difficultés additionnelles sont bien sûr plus intensément ressenties par les familles modestes et en particulier pour la scolarisation des filles).

. Enfin, la question de l'âge des enfants est assez clairement susceptible d'entrer en ligne de compte comme élément d'explication des risques d'abandon précoce des études en

[54]. On compte que le chiffre actuel moyen de 67 % pour le taux de rétention dans les pays africains pourrait dépasser les 80 % avec un développement de formules préscolaires appropriées.

[55]. On note à cet égard des configurations très différenciées selon les pays, entre des cas où on a opté pour de grands établissements qui doivent de fait couvrir une large aire de recrutement et des cas où on a opté pour des établissements de petite taille, souvent proches des écoles primaires avec un aire de recrutement faible et des facilités beaucoup plus grandes pour les usagers. Cette question de l'organisation du premier cycle rural sera très fortement sur la table des décideurs politiques africains dans la mesure où i) on veut étendre la couverture du premier cycle secondaire, et ii) où il est estimé que 83 % des enfants aujourd'hui non scolarisés dans ce cycle d'enseignement sont des ruraux.

cours de cycle primaire. En effet, s'il y a bien quelque chose qui a changé entre l'accès à l'école et un éventuel abandon, c'est l'âge des enfants. Mais ce fait, inéluctable en soi, peut être porteur d'une double conséquence du point de vue de la scolarisation. La première conséquence est que, pour tous les enfants, garçons et filles, on sait que la capacité potentielle de contribution (productive et ménagère) à l'économie familiale est très significativement croissante avec l'âge des enfants. Il s'ensuit que les coûts d'opportunité qui pouvaient être apparus acceptables dans certaines familles modestes au moment de l'accès à l'école peuvent ne plus l'être quelques années après lorsque ces enfants ont pris de l'âge.

Par ailleurs, et ceci est évidemment spécifiquement valable pour les filles, la prise d'âge est aussi l'accès à la puberté, période pour laquelle les familles peuvent avoir le souci de mieux protéger leur enfant[56]. Et ce souci de protection peut se traduire par un retrait, plus fréquent que pour les garçons, de la scolarisation, notamment lorsque les conditions de scolarisation (pratiques inappropriées des enseignants, disponibilité de latrines séparées pour les garçons et les filles) ne sont pas favorables pour les filles.

Dans une perspective de politique éducative, on ne peut bien sûr pas empêcher les enfants de grandir au fur et à mesure de leur scolarisation; mais on n'est pas pour autant tout à fait démuni. En effet si un enfant ne rentre à l'école qu'à sept ou huit ans et qu'il redouble une fois, il se retrouve à 10 ans seulement en deuxième ou troisième année primaire, alors que s'il (elle) était rentré à six ans sans redoublement, il serait déjà en cinquième année primaire. Il est probable qu'il sera beaucoup plus enclin à mettre un terme à ses études dans le premier cas que dans le second. La recommandation serait donc d'agir i) pour assurer une entrée à l'école primaire pour tous les enfants dès six ans et ii) de limiter la fréquence des redoublements (rejoignant ainsi l'argument fait au point précédent.

IV.5 : L'arborescence concernant les apprentissages et la qualité de l'éducation

Mentionnons en premier lieu que pour aborder la question de la qualité transmise par un système éducatif, il peut être pertinent de considérer tous les enfants qui ont accès à l'école. Parmi ceux-ci, certains ne vont certes pas achever et on pourrait se concentrer uniquement sur ceux qui achèvent effectivement leurs études en examinant ce qu'ils ont appris. Mais on pourrait tout aussi bien (sans doute mieux) considérer l'ensemble des enfants car un système élitiste dans lequel très peu d'élèves apprendraient beaucoup en faisant abandonner la majorité, serait d'une part jugé **bon** au plan de la qualité sur la base du premier critère (le référence étant le niveau des apprentissages de ceux qui sont restés dans le système), mais d'autre part **mauvais** sur la base du second critère (qu'ont appris de façon globale les enfants confiés à l'institution scolaire).

Selon cette dernière vision, la rétention en cours de cycle devient une dimension qui est à la fois intégrante de la qualité de l'éducation (une bonne école garde ses élèves) et qui permet de mettre en perspective le niveau des acquis de ceux qui sont restés dans le système jusqu'au terme du cycle.

[56]. Les questions de mariage précoce sont souvent citées. Cet argument est sans doute pertinent dans des contextes particuliers; mais on a sans doute sur-utilisé cet argument qui n'est pas très valide, en lui-même, dans la grande majorité des cas.

Par ailleurs, concernant le niveau des acquis eux-mêmes pour cette dernière population (ou pour l'ensemble), le niveau des acquis, qui est une variable aléatoire, est généralement apprécié sur la base de la valeur moyenne de sa distribution; alors qu'il pourrait être intéressant de cibler sa variance ou un indicateur qui caractériserait soit le niveau moyen des 25 % les plus faibles ou la proportion de ceux qui n'atteignent pas tel seuil minimum d'acquisitions. Ce type de ciblage est notamment intéressant car on considère parfois que la qualité d'un système éducatif est souvent mieux évaluée à l'aune de sa capacité à assurer des acquis aux élèves les plus faibles que par sa capacité à le faire pour l'ensemble des élèves.

Au plan de la mesure des acquis des élèves, deux pistes différenciées sont généralement suivies : i) la première concerne des opérations internationales qui utilisent des épreuves identiques pour tous les pays en ciblant les matières de base correspondant aux acquis fondamentaux (lire, écrire, compter notamment) qui transcendent à priori les spécificités des programmes nationaux; dans ce contexte, des dispositifs tels que le PASEC ou le SAMEQ proposent des évaluations comparatives internationales pour un assez large échantillon de pays; ii) la seconde concerne des évaluations des acquis construites dans un cadre national et la perspective est d'examiner dans quelle mesure les élèves ont réussi à acquérir tel ou telle portion du contenu identifié dans les programmes du pays. Au lieu de se comparer à un autre pays, un pays compare alors les résultats de ses élèves avec ce qui était attendu.

Par ailleurs, de façon complémentaire à l'examen du niveau des acquis des élèves alors qu'ils sont encore dans le système éducatif, et en référence à l'idée simple que l'école primaire devrait au moins assurer le savoir lire à l'âge adulte pour les jeunes qui ont effectué un cycle complet, il est possible d'examiner dans quelle mesure cela est effectivement le cas. Certaines enquêtes de ménages comportent une carte de lecture (phrase simple dans les différentes langues susceptibles d'être connues dans le pays) et l'analyse de ces enquêtes permettent de mesurer quelle proportion des adultes qui ont fait une scolarité primaire complète, savent lire, par exemple lorsqu'ils ont entre 20 et 25 ans. Comme des enquêtes de ce type, suivant une méthodologie semblable, sont disponibles pour la plupart des pays de la région, il est possible d'évaluer sur cette base et de façon comparative la qualité des services éducatifs des différents pays considérés.

Il est donc à priori possible de disposer de mesures de la qualité d'un système éducatif primaire national sur une base comparative raisonnable tant i) dans une période récente pour les élèves en cours d'études, notamment vers la fin de leur cycle primaire, que ii) dans une période antérieure (10 à 15 ans) pour des jeunes adultes selon le degré de la rétention du savoir-lire en leur sein[57].

Ces mesures du niveau de résultat obtenu par un système éducatif national en se situant du côté des élèves et de leurs acquisitions sont certes importantes, mais elles sont de l'ordre du constat. Dans la suite de l'approche suivie précédemment, il serait intéressant d'examiner les politiques, stratégies et dispositions pratiques qui ont conduit à ce résultat jugé plus ou moins satisfaisant. Ce faisant on cherche à identifier en général les facteurs et modes d'organisation qui pourraient être responsables du résultat obtenu, mais en particulier ceux qui, dans un

[57]. Notons qu'on observe globalement un assez fort de degré de cohérence entre les deux types de mesure.

contexte national donné se révèlent avoir une importance plus grande ou constituent un obstacle plus crucial pour l'obtention d'un résultat plus satisfaisant.

Sur le plan de la présentation, nous organisons le travail autour d'une arborescence spécifique dédiée à cet aspect de l'analyse (arbre 3, ci-après).

Le point de départ est donc le résultat d'apprentissage des élèves, de façon préférable vers la fin du cycle primaire. Quatre branches s'ouvrent alors; elles ne sont pas substituables dans la mesure où chacune d'entre elles doit être parcourue : la première de ces branches concerne le temps scolaire; la second, les intrants scolaires mobilisés; la troisième les contenus, pratiques et modes d'organisation; et la quatrième, les questions de gestion pédagogique[58].

Les intrants scolaires reçoivent souvent la plus grande attention. Il y a à cela deux raisons principales : la première raison est liée au fait que, dans l'appréciation commune, ils ont un rôle majeur dans la qualité du service éducatif offert; il arrive même qu'on identifie spontanément la qualité du service aux intrants qui en décrivent la mise en œuvre. La seconde raison est que ce sont les intrants qui déterminent le coût unitaire de scolarisation et qui, par ce biais, ont une grande influence sur le budget de l'éducation. Dans un contexte où on jugerait souhaitable d'améliorer les apprentissages et la qualité de l'éducation dans un pays, on se tournerait naturellement vers une augmentation de ces intrants (ou de certains d'entre eux) sachant que cette politique se heurte alors aux contraintes financières auxquelles le secteur est exposé.

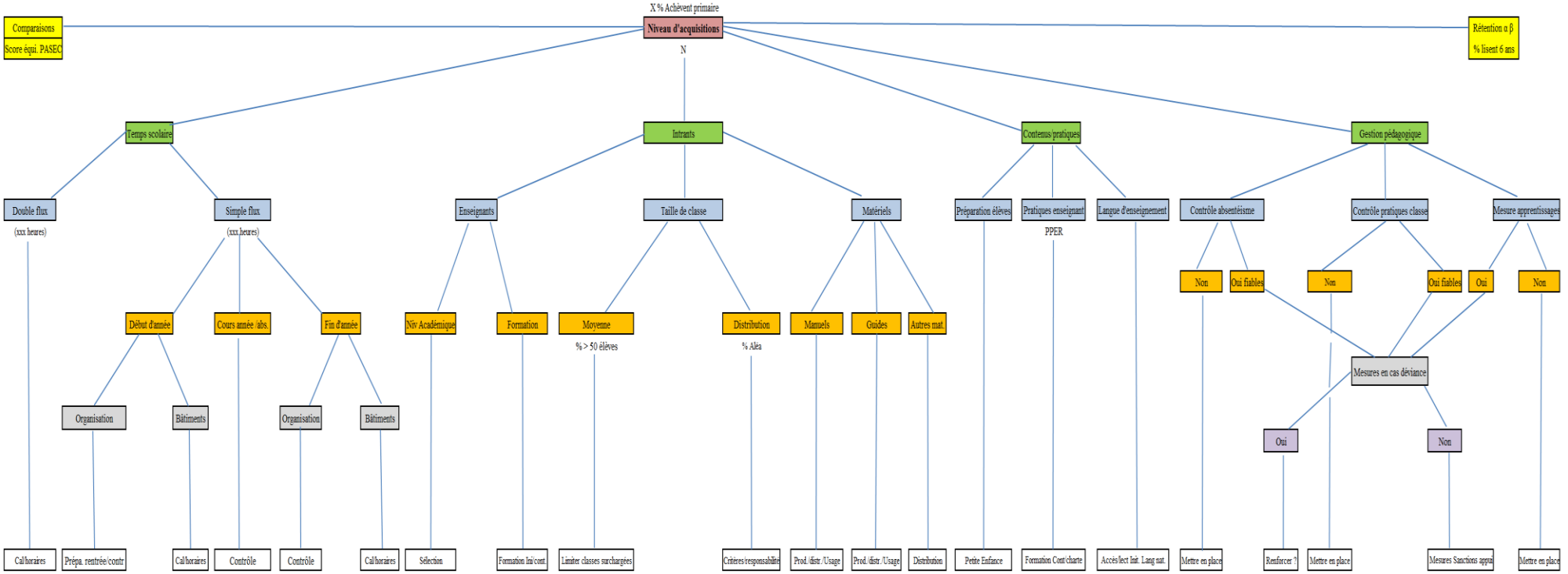
Les travaux d'analyse montrent sans aucune ambigüité que si cette approche possède forcément des aspects de vérité et de pertinence, elle est aussi très insuffisante pour baliser correctement et complètement les questions de la qualité de l'école. La prise en compte des trois autres blocs identifiés ci-dessus est essentielle; il est même probable que dans la majorité des pays, ces autres blocs soient d'une certaine façon encore plus importants à considérer, et cela notamment parce que bien que n'impliquant pas des ressources financières additionnelles importantes, elles peuvent avoir des impacts très substantiels sur les résultats obtenus; en outre, ils sont souvent largement négligés dans la pratique, notamment pour ce qui concerne et le temps scolaire et la gestion pédagogique.

IV.5.1 Le temps scolaire

Il s'agit du premier élément qui caractérise le processus éducatif; tout apprentissage requiert du temps et il importe qu'un temps approprié de contact entre les élèves et leur enseignant soit effectivement assuré pour que les contenus de programme prévus soient correctement couverts. Il est généralement considéré qu'un volume horaire compris entre 900 et 950 heures est souhaitable en primaire notamment pour les dernières classes du cycle. Considérons deux situations courantes dans lesquelles des problèmes sur ce plan peuvent être rencontrés :

[58]. La gestion administrative et notamment cet aspect qui concerne les allocations de moyens (dont les personnels) aux écoles individuelles n'est pas considérée ici. Il pourrait pourtant être pertinent qu'elle le soit dans la mesure où on constate, dans de nombreux pays, l'existence d'un aléa d'ampleur substantielle dans ces allocations qui conduisent à des conditions d'enseignement (encadrement quantitatif et qualitatif des élèves, moyens de fonctionnement) qui peuvent être très différentes d'une école à l'autre.

Arbre 3 : La production des apprentissages et la qualité des services offerts



. Une première situation où on peut considérer que l'horaire souhaitable risque de ne pas être assuré est celle de l'organisation des études en double flux[59]. En effet, deux cohortes d'élèves travaillent de façon alternée dans une même structure, et bien qu'on puisse parfois aménager la durée de la journée et le nombre de jours sur la semaine ou sur l'année, il n'est pas rare que le volume horaire effectif des élèves sur l'année soit sensiblement inférieur à la référence indiquée ci-dessus. On peut imaginer que de la flexibilité dans le calendrier scolaire serait de même à atténuer ces difficultés (année plus longue par exemple). Il se peut aussi, dans la mesure où on trouve généralement au sein d'un même pays une variété de situations de simple et de double flux, que ceci produise des disparités significatives et non souhaitables dans les conditions d'enseignement offertes aux élèves.

. Mais, une organisation plus classique, en «simple flux», ne garantit pas pour autant que le temps des élèves soit convenable pour assurer la qualité du service. Il peut y avoir à cela deux raisons éventuellement complémentaires : la première peut être que le volume horaire d'enseignement officiel sur l'année est faible (éventuellement en raison du nombre des jours de fêtes qui réduisent le nombre des jours d'école, mais il peut aussi simplement être faible); la seconde, et plus fréquente, peut être que le volume horaire officiel n'est pas respecté. Il peut exister des causes complémentaires pour cela :

i) **l'année scolaire commence effectivement plus tard que la date officielle** de référence, en général ou pour une fraction plus ou moins grande d'élèves. Il peut en être ainsi pour des raisons diverses. Certaines peuvent tenir au fait que certaines salles de classe sont construites en matériaux provisoires (par exemple tiges de mil) qui ne sont pas encore disponibles à la date de la rentrée scolaire officielle, la rentrée effective étant alors repoussée d'un ou deux mois. Mais une autre raison peut tenir à des lacunes en matière de gestion et de préparation de la rentrée scolaire par l'administration; cela peut être lié au fait que les affectations sont faites de façon trop tardive si bien que les enseignants ne rejoignent pas leur poste à temps ; mais cela peut être aussi dû à une rigueur et un contrôle insuffisant de la part des corps de supervision.

ii) il se peut aussi que **le service éducatif ne soit pas assuré de façon continue et régulière dans le cours de l'année scolaire**. De nouveau, plusieurs situations sont susceptibles d'être rencontrées sur ce plan. Il peut s'agir de situations soit de nature collective ou liées au système, soit des situations plus individuelles. Au titre des situations liées au système, on peut trouver

* des situations telles que les grèves (qui consomment parfois de nombreux jours de classe dans certains pays) pour laquelle il est difficile de proposer un palliatif générique, mais aussi des situations plus spécifiques dans lesquelles les modes d'organisation portent une part directe de responsabilité : il s'agit notamment de situations de congés (maladie/maternité,...) pour lesquelles la responsabilité du système est de prendre les dispositions appropriées (remplacements ou autres) pour y

[59]. Nous ne mentionnons pas explicitement l'organisation en cours multiple, car elle correspond en principe à une organisation classique du point de vue du temps scolaire; toutefois, on cite que dans certains cas (rares), le cours multiple correspond de fait à une diminution du temps scolaire des élèves si les deux cours sont traités de façon séquentielle et non simultanée, comme cela devrait normalement être le cas.

pallier; mais il peut aussi s'agir de situations dans lesquelles les enseignants quittent leur poste, parfois plusieurs jours chaque mois, pour aller percevoir leur salaire dans une localité éloignée de leur lieu d'exercice; des dispositions doivent être prises pour supprimer cette situation qui réduit de façon non nécessaire le temps d'apprentissage des enfants.

* des situations plus individuelles caractérisées par un absentéisme injustifié de l'enseignant peuvent aussi se rencontrer; elles se rencontrent vraisemblablement de façon assez fréquente dans un certain nombre de pays de la région. Ce qui prédomine en la matière c'est la difficulté à identifier véritablement ces situations et la quasi absence de sanctions. S'il est estimé que ces difficultés sont fréquentes dans le pays, après avoir rappelé les principes de base dans la charte de l'enseignant, il importe de mettre en place un dispositif de contrôle efficace (les usagers savent en général bien si l'enseignant est absent, l'administration intermédiaire -directeur d'école, corps d'inspection- pouvant certes jouer un rôle bien qu'on puisse craindre un certain laxisme de leur part); il importe aussi que des sanctions effectives soient prises pour réduire (supprimer) ces comportements qui nuisent aux apprentissages des enfants.

iii) Enfin, on constate une tendance à ce que **l'année scolaire s'achève dans les faits parfois bien avant la date officielle**. Il n'est pas rare qu'il n'y ait de fait plus d'enfants dans les écoles assez longtemps avant la date théorique de fin des cours. Le même type d'argument que celui identifié pour la rentrée scolaire peut être valide dans un contexte où on utilise des salles de classe en matériaux provisoires. On cite aussi l'existence d'examens de fin d'année qui perturberaient l'organisation des écoles mais on peut prendre des dispositions qui contourneraient ce problème. Cela dit, il est probable que c'est aussi parfois le peu d'intérêt de l'administration à faire en sorte de supprimer ces pratiques déviantes, lorsqu'elles existent, qui est à la source de ces pratiques non souhaitables.

Au total, il existe beaucoup de raisons pour expliquer que le temps scolaire est souvent inférieur à ce qui est prévu, et à ce qui serait souhaitable du point de vue de l'intérêt des enfants. L'importance du temps scolaire pour les apprentissages milite pour qu'on identifie i) l'ampleur du problème dans chaque pays, ii) les canaux principaux par lesquels les problèmes se sont constitués et iii) les dispositions à prendre pour y remédier[60].

IV.5.2 Les intrants scolaires mobilisés

De façon générale, les ressources courantes mobilisées par élève scolarisé dans le cycle primaire dans un pays donné sont à considérer du point de vue de leur volume global et de leur distribution entre les différents intrants qui caractérisent l'offre de services éducatifs. Dans ce cadre, le volume global peut être jugé suffisant, ou pas; mais un volume global suffisant ne caractérise pas forcément une situation souhaitable s'il y a une combinaison inadéquate des différents ingrédients constitutifs de la fonction de production scolaire, et que

[60]. Si par exemple le temps est amputé du fait de l'utilisation de matériaux provisoires pour la salle de classe, outre d'envisager d'autres formes de constructions plus durables, on peut explorer les possibilités d'introduire de la flexibilité sur le calendrier scolaire annuel, hebdomadaire et/ou journalier pour augmenter le volume horaire effectif d'enseignement sur l'année dans le cadre des ces structures provisoires.

de façon concomitante il y a une dotation inutilement excédentaire sur tel intrant alors que la dotation est insuffisante sur tel autre.

Les principaux intrants scolaires tournent autour de deux thèmes complémentaires, à savoir les enseignants d'une part, les moyens qui leur sont fournis pour fonctionner d'autre part.

* L'enseignant et ses caractéristiques

Il s'agit bien sur de l'intrant le plus important du processus pédagogique dans la mesure où ils sont les médiateurs centraux de la transmission des savoirs et des compétences ciblées, ainsi que les instruments essentiels pour générer la mobilisation des élèves pour les acquérir. Outre leur statut et leur niveau de rémunération qui ont déjà été abordés, deux caractéristiques des enseignants sont importantes à considérer, leur maîtrise des savoirs qu'ils sont chargés d'enseigner et leur capacité à les transmettre aux enfants qui leurs sont confiés.

. Sur le premier plan, il importe que le nombre d'années de scolarisation des enseignants recrutés soit approprié. Une règle empirique souvent considérée comme valide est que les enseignants devraient avoir validé un cycle d'études au dessus de celui où ils vont enseigner (par exemple posséder le diplôme de fin de premier cycle pour les enseignants du primaire); mais cette règle vaut surtout pour des systèmes éducatifs qui ont un niveau de qualité correcte; il peut parfois être nécessaire d'aller au-delà de cette référence si la qualité (dans la période actuelle ou récente) du système n'est pas très bonne et si on veut éviter de reproduire ces déficiences dans la période future. Mais si le risque de lacunes dans le savoir académique des enseignants doit être clairement évité, recruter des enseignants qui seraient clairement trop éduqués pour le niveau où ils vont enseigner est aussi source d'inefficience. En effet, et peut-être contrairement à une perception spontanée, «qui peut le plus, peut le moins» n'est pas un adage qui conduit à l'efficience dans un contexte de rareté des ressources. La raison est que ces enseignants qui ont un bagage académique «trop élevé» sont nécessairement plus chers qu'il ne serait nécessaire, avec des conséquences négatives par ailleurs, sur le financement des autres intrants et/ou sur la couverture du système[61].

. Sur le second plan, celui de la capacité des enseignants à transmettre aux élèves les connaissances et les compétences visées dans la définition des programmes d'enseignement, il s'agit sans doute pour partie d'une dimension personnelle; mais c'est là qu'intervient aussi la formation professionnelle des enseignants avant la prise de fonction (éventuellement un accompagnement par un pair au tout début de la carrière).

La nécessité de cette formation initiale est clamée de façon unanime par toute la corporation enseignante; pourtant, les analyses factuelles visant à évaluer son effet sur les apprentissages des élèves sont assez décevantes sur ce plan. En effet, il ressort que l'impact d'une part n'est pas d'une ampleur très importante et d'autre part ne semble pas être croissant lorsque ces formations sont d'une durée qui dépasse quelques mois. Il est probable que les raisons de cet état de fait peuvent tenir i) à une organisation souvent insuffisamment ciblée sur la gestion de la classe et/ou ii) à la difficulté de faire comprendre les questions pédagogiques tant que le

[61]. On observe aussi dans ces circonstances de façon complémentaire que ces enseignants risquent d'être moins motivés pour l'exercice du travail qui leur est demandé.

futur enseignant n'a pas été concrètement confronté à ces problèmes. Une conclusion sans doute provisoire sur ce thème est i) qu'une formation pédagogique initiale est sans doute essentielle, mais qu'il n'est pas indispensable qu'elle soit longue dès lors qu'elle cible la gestion de la classe et ii) que si l'enseignant (comme de nombreux autres métiers) construit sa capacité au cours disons de ses deux premières années d'exercice, il est sans doute utile qu'il soit accompagné par un pair expérimenté, activité éventuellement complétée par des éléments de formation continue ciblés sur les quelques thèmes centraux du métier.

* L'encadrement quantitatif

Au-delà des caractéristiques personnelles de l'enseignant, le nombre des élèves qui lui sont confiés constitue aussi un élément important du contexte d'enseignement et de sa qualité. Deux aspects complémentaires sont à cet égard importants à considérer : le premier est global pour le système national et est de l'ordre de la valeur moyenne du nombre des élèves par classe; le second est de l'ordre de la distribution de cette statistique entre les différentes classes et écoles du pays.

Concernant d'abord la relation entre la taille de la classe et les apprentissages des élèves, une perception commune est qu'une taille de classe plus petite est favorable au fonctionnement de la classe et par voie de conséquence doit être positive pour les apprentissages des élèves. Les observations empiriques ne contredisent pas totalement cette perception mais lui donnent toutefois un crédit limité dans la mesure où les impacts identifiés sont d'ampleur relativement faible.

> Ainsi, si on adopte une vision comparative internationale, on observe l'existence d'une assez large variabilité d'une part de la taille moyenne des classes du primaire entre les pays de la région (de moins de 30 à plus de 60) et d'autre part du niveau moyen d'acquisitions des élèves, mais pratiquement aucune relation entre les deux grandeurs.
>
> En revanche, si on cible les analyses au niveau de l'enseignement primaire d'un pays donné et qu'on examine les différentes écoles qui le composent, on peut identifier cette fois dans de nombreux pays une relation globalement négative entre taille de la classe et niveau d'acquis des élèves. Mais on doit noter i) que celle-ci est d'une intensité modérée et ii) que la réduction de la taille de la classe a une incidence très significative sur le coût unitaire de scolarisation. La prise en compte de cette double perspective a conduit à identifier qu'une taille de classe de l'ordre de 40 assurait un compromis acceptable dans la situation actuelle des pays de la région.

* Rappelons qu'au plan de la taille moyenne au niveau national, il existe des différences significatives entre les différents pays de la région et qu'il serait souhaitable, en ligne avec le cadre indicatif de l'IMOA-EPT, de ne pas trop s'éloigner de ce chiffre de référence; ni par le haut car cela va affecter la qualité du service offert, ni par le bas car cela va affecter le coût salarial et créer des pressions négatives généralement non souhaitables par ailleurs (sur la disponibilité des autres intrants dans le primaire et/ou sur la couverture du système).
* Mais au-delà de la valeur moyenne, la question de la distribution de cette statistique entre écoles est importante à considérer tant pour des considérations d'équité que d'efficacité. Il ne

s'agit plus de politique éducative mais de la façon dont elle est mise en œuvre; il s'agit davantage de gestion administrative et des personnels. Une première observation est qu'une politique éducative qui aurait ciblé des moyens globaux pour assurer une valeur moyenne de 40 élèves par classe au niveau national n'implique pas une exacte uniformité de cette statistique dans toutes les classes du pays. La variété des conditions locales invite à ce que la taille de classe soit plus petite dans des localisations où il y a très peu d'élèves (plus encore si on a opté pour l'organisation multigrade) et qu'elle soit un peu plus élevée en milieu urbain.

Cela dit, les observations factuelles sont qu'on va souvent très au-delà de ces aspects pertinents et qu'il existe un aléa substantiel dans la distribution des personnels, certaines écoles étant significativement surdotées en personnels alors que d'autres sont en situation de notable sous-dotation. Les dispositions d'allocation des personnels peuvent soit ne pas être pertinentes soit être perverties par des comportements individuels et/ou des interventions externes inappropriées sur le système éducatif. Il n'est pas rare que les milieux urbains (notamment la capitale du pays), soient en excédent de personnels alors que certains milieux ruraux sont dans une situation de déficit. Il importera de document l'ampleur de ces dysfonctionnements éventuels et d'imaginer les options pertinentes pour y remédier.

* Les moyens fournis pour faciliter le travail de l'enseignant et les apprentissages de l'élève

Les apprentissages résultent de l'interaction organisée entre l'enseignant et ses élèves. Les pratiques de l'enseignant pour rendre cette interaction efficace sont bien sur très importantes (elles seront examinées au point suivant); mais quelques ingrédients matériels sont indispensables pour faciliter leur mise en place; leur présence insuffisante (ou encore davantage leur absence) constituerait un handicap significatif pour la qualité du processus.

. Pour l'enseignant, et notamment si son niveau académique et/ou sa formation professionnelle ne sont pas jugés parfaits, le guide du maître dans les différentes matières du programme (avec identification des points clés de chaque leçon, les aspects pédagogiques à prendre en considération et les exercices d'application à donner aux élèves tant pour qu'ils assurent mieux leurs apprentissages que pour que l'enseignant vérifie que le contenu visé est bien acquis) se révèlent des instruments importants à fournir aux enseignants. De façon complémentaire, l'enseignant doit aussi pouvoir disposer des matériels minimaux (tableaux, craies en nombre suffisant, règle, compas, cartes, ..) pour l'aider dans ses leçons.

. Mais les élèves doivent aussi pouvoir travailler, car si l'enseignant enseigne, ce sont eux qui apprennent; et pour cela ils doivent effectivement travailler. Pour cela les manuels jouent un rôle très utile; les analyses empiriques montrent que celui de lecture est essentiel, tout comme est importante la disponibilité de petits livres adaptés à son niveau que l'enfant doit pouvoir lire, notamment en dehors des cours pour conforter ses apprentissages (l'enseignant a un rôle important, mais l'élève apprend d'abord à lire en lisant). Certains cahiers d'exercices, notamment en mathématiques et en sciences, ont aussi démontré leur grande utilité. Les élèves doivent bien sûr pouvoir de façon complémentaire disposer du matériel de base pour écrire et être capables de faire les exercices demandés par l'enseignant.
Au plan joint de l'équité et de l'efficacité il pourra être utile d'identifier dans quelle mesure tous les élèves disposent bien de ces éléments et que certains (les plus pauvres) n'en sont pas

privés du fait soit qu'il est demandé aux familles d'en assurer le financement, soit que la distribution entre écoles est défectueuse et que certaines d'entre elles ne les reçoivent en réalité pas.

IV.5.3 Les contenus et les pratiques

Les contenus d'enseignement et les pratiques sont évidemment importants à considérer sachant qu'il peut y avoir des relations entre ces deux termes, les pratiques ayant à la fois une dimension pédagogique générale et une dimension plus spécifique en relation avec les contenus qui doivent être transmis.

* **Au titre des contenus**, il y a bien sur des aspects propres à ce que chaque pays souhaite transmettre dans le cadre scolaire, avec là aussi une dimension générale essentielle, notamment apprendre à lire, écrire et compter (même des précisions complémentaires sont à considérer) et une dimension qui est plus spécifique au pays considéré, à son histoire, sa géographie, son environnement. Mais deux questions méritent en outre une attention plus particulière, celle de la langue d'enseignement et celle de la préparation des enfants à la scolarisation.

. La langue d'enseignement est un sujet chaud et compliqué (plus ou moins selon les pays) et il ne s'agit sans doute pas ici d'en faire un ciblage qui risquerait de distraire l'attention du reste de l'exercice. Cela dit, il est clair que lorsque l'enfant aborde la lecture dans la majorité des pays de la région, c'est dans une langue qu'il ne connaît pas car elle n'est pas spontanément parlée dans sa famille. On sait que l'apprentissage de la lecture est une activité difficile en elle-même et on conçoit sans peine que la difficulté est décuplée lorsque cet apprentissage est fait avec des mots (certaines sonorités aussi) qui ne sont pas connus de l'enfant. Le pays a-t-il pris des dispositions (à grande échelle) pour confronter ce défi ?

. La préparation de l'enfant à la scolarisation primaire est un aspect dont l'importance est souvent sous-estimée. Dans le contexte africain, le milieu de l'école primaire est généralement nouveau (la grande majorité des enfants n'ayant pas eu de préscolaire) avec un besoin de capacités sociales, psychomotrices et cognitives qui sont dans une large mesure très différentes de ce qu'ils ont construit spontanément dans leur milieu de vie, notamment en milieu rural. Cet aspect se cumule avec la difficulté spécifique liée à la langue d'enseignement (ci-dessus). Quelles options sont envisagées pour adoucir des difficultés ?

. La situation de changement dans les programmes d'enseignement constitue parfois un défi particulier. Il y a une croyance répandue qui voudrait que les problèmes de qualité d'un système éducatif soient, pour une partie significative, liés au caractère inapproprié de ses programmes d'enseignement. Cette croyance est dans une large mesure excessive même s'il peut être bien sur être pertinent d'améliorer les dispositions existant sur ce plan dans tel pays à tel temps moment du temps. D'une façon générale, un changement de programme est toujours une opération compliquée qui vise à introduire du meilleur dans le futur mais qui introduit toujours des perturbations significatives dans le cours terme. Il faut en effet faire, éditer et distribuer des guides du maître et des manuels pour les élèves et il faut aussi

convaincre les enseignants que le nouveau programme est mieux que l'ancien et les former à sa mise en application effective[62].

Au cours des dernières années, un certain nombre de pays ont opté pour une façon d'aborder les apprentissages, l'approche par les compétences; cette approche correspond de façon non disputable à une perspective souhaitable. Cela dit, les difficultés effectives se sont souvent révélées plus ardues que celles anticipées notamment parce que la transition entre l'approche traditionnelle et la nouvelle approche a du mal à être effectivement appliquée[63] (formation des enseignants notamment et résistances à la nouveauté). Il importe d'identifier les dispositions appropriées et les appliquer effectivement pour dépasser les perturbations enregistrées et faire réussir les changements en cours.

*** Au titre des pratiques de l'enseignant en classe**

Les pratiques des enseignants dans sa classe sont bien sûr cruciales pour assurer que le temps d'enseignement sera valorisé dans les apprentissages des élèves. On peut sans doute chercher à identifier ces pratiques dans un grand détail mais l'expérience montre d'une part qu'on se perd rapidement dans des considérations très spécifiques qui, in fine, peuvent se trouver inadaptées car l'enseignant doit aussi disposer de marges de manœuvre suffisantes pour adapter son enseignement aux circonstances toujours renouvelées dans lesquelles se trouve son groupe d'élèves. Cela dit, cinq éléments ne sont pas contournables en tant que pratiques de base de l'enseignant ; ils devraient constituer la trame de la charte minimale de l'enseignant :

i) il doit être présent chaque jour, et ponctuel en fonction des horaires en vigueur, depuis le jour de la rentrée scolaire à celui de la fin officielle de l'année;

ii) il doit assurer la programmation de son enseignement et faire la préparation de ses cours à la fois en fonction des contenus de programme et des progrès/difficultés de ses élèves en cours d'année;

iii) il doit donner de façon régulière des exercices d'application tant pour assurer les apprentissages des élèves que pour évaluer leurs progrès et leurs manques;

iv) il doit intégrer à sa programmation flexible les remédiations nécessaires pour assurer qu'aucun élève ne perde pied en cours d'année;

v) enfin, il doit avoir un comportement irréprochable avec les enfants qui lui sont confiés, garçons et filles, à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire.

Ces cinq éléments constituent une référence; mais une observation partagée est qu'ils sont en fait inégalement appliqués selon les pays. Un diagnostic, qui n'échappera sans doute pas tout

[62]. Les difficultés sont spécialement grandes lorsqu'on agit sur la langue d'enseignement, car il est alors souvent difficile de (re)former les enseignants en place, voire même de recruter des enseignants ayant les compétences souhaitables.

[63]. La France a connu une situation plus ou moins comparable avec la réforme dite des «mathématiques modernes» il y a une quarantaine d'années.

à fait au qualitatif et au subjectif est toutefois nécessaire pour engager un travail sur ce plan et aboutir à une appréciation acceptable; celle-ci sera fera probablement dans le contexte plus large de la gestion pédagogique du système; une dimension essentielle à considérer pour assurer la qualité des services éducatifs offerts.

IV.5.4 La performance en matière de gestion pédagogique

Dans la réalité de nombreux pays, si on cible les classes ou les établissements plutôt que le système dans sa globalité, on observe i) que les divers lieux d'enseignement sont caractérisés par une assez grande variété tant du côté des ressources par élève dont ils bénéficient que du côté des résultats des élèves ou des progressions qu'ils ont réalisées au cours d'une année ou d'un cycle donné; ii) en second lieu, en dépit de cette variété des ressources courantes unitaires, on n'observe pas que les lieux d'enseignement mieux dotés ont de façon très significative des élèves qui ont des niveaux d'acquisitions meilleurs; enfin, iii) pour des lieux d'enseignement disposant de ressources unitaires comparables, on observe une forte variabilité des résultats d'acquisitions des élèves. Ces observations empiriques fréquentes pointent vers l'hypothèse que la transformation des ressources en résultats chez les élèves est un sujet de préoccupation et que la gestion pédagogique peut être problématique.

A titre d'introduction à la question de la gestion pédagogique, il peut être utile de considérer le système éducatif comme une institution i) qui a un centre (ministère de l'éducation) qui détermine les dispositions générales (contenus, moyens, modes d'organisation, objectifs visés et résultats attendus) et ii) qui a des succursales (des écoles) dans de très nombreux lieux sur le territoire et qui anticipe que toutes ces succursales vont fonctionner et se comporter de façon homogène selon les dispositions générales retenues nationalement[64]. L'enjeu est considérable car il s'agit de viser l'équité, tant sur le plan des conditions d'enseignement que des résultats obtenus, par la transmission effective de la vision de la société pour son école dans les différents lieux du territoire national.

On a sans doute l'intuition que cela ne va pas se faire tout seul, et que pour assurer la transmission des dispositions générales au niveau local et assurer l'homogénéité du fonctionnement et du produit entre les différentes écoles, un certain nombre de dispositions gestionnaires doivent être prises et effectivement mises en application. Il en est notamment ainsi parce que l'éducation est une «industrie de main-d'œuvre» et que l'activité comme le résultat obtenu s'il dépend de la capacité formelle des agents, dépend aussi fortement de leur motivation et de l'énergie qu'ils acceptent de mobiliser dans l'exercice de leur fonction. Explorons dans quelle mesure ces activités de gestion pédagogique sont effectivement mises en œuvre et dans quelle mesure elles produisent les effets escomptés.

* La première indication quantitative pour initier l'analyse est sans doute de chercher une évaluation de la performance gestionnaire globale, non pas en évaluant les pratiques gestionnaires spécifiques, mais en mesurant de façon externe le niveau de la performance sur ce plan dans chacun des pays considérés. Plusieurs méthodes/indicateurs pourraient

[64]. Un peu comme la firme Macdonald qui, d'une part a défini centralement le produit qu'elle veut promouvoir ainsi que les modes d'organisation et de production de référence, et d'autre part a un grand nombre de restaurants franchisés qui produisent et délivrent localement le produit identifié.

potentiellement être retenues; elles tournent toutes autour de la transformation des ressources en résultats en se fondant sur l'intensité de la relation entre les deux grandeurs.

. Une méthode en principe souhaitable, en ce qu'elle offre une bonne mesure du résultat, consiste à utiliser la base des données individuelles d'enquêtes PASEC. On peut ainsi estimer la valeur ajoutée de l'école au cours de l'année d'observation en contrôlant l'influence du niveau initial (qu'on peut fixer à la moyenne) ainsi que des variables sociales (qu'on peut également fixer à leurs valeurs moyennes); ce faisant on peut disposer d'une mesure assez pure de la contribution de chacune des écoles/classe. Comme il est assez immédiat d'estimer le niveau des dépenses courantes (salariales et non salariales) par élève on peut estimer directement l'intensité de la relation entre les deux grandeurs; plus cette intensité est faible, plus on identifie une faible performance gestionnaire du système dans la transformation entre les ressources et les résultats;

. Mais cette méthode n'est praticable d'une part seulement pour les pays disposant de telles données et d'autre part de façon ponctuelle au moment où cette enquête est réalisée (outre le fait qu'elle ne concerne qu'un petit échantillon d'école. Pour contourner l'obstacle, on peut se fonder sur les résultats aux examens nationaux (généralement en fin de cycle) sachant qu'ils sont généralement disponibles pour chacune des écoles du pays. Cette mesure est moins fiable que le test type PASEC, mais elle est aussi plus légitime car elle correspond à ce que le système et les parents recherchent. La mesure n'est pas utilisable au plan comparatif international (ce n'est pas ici ce qui nous intéresse) mais elle l'est sans doute lorsqu'il s'agit de comparer les écoles d'un même pays. Si les données des écoles (statistiques scolaires) peuvent être fusionnées avec ces informations sur la proportion de reçus à l'examen dans chaque école (ce qui est généralement le cas), on peut alors conduire l'estimation du type proposé au point précédent sur la base des ces données et obtenir une image de l'information recherchée pour tester la performance gestionnaire du pays au plan pédagogique.

* Mais cette mesure, pour très utile qu'elle soit, n'est qu'un constat de l'ampleur du problème dans un pays donné; et il peut évidemment être utile d'en explorer un peu les causes, notamment dans une perspective ultérieure d'action.

De façon simple, si le constat est que des écoles disposant de ressources semblables ont des résultats très différents chez leurs élèves, cela identifie qu'il existe des dysfonctionnements quelque part dans le fonctionnement des écoles (au moins de certaines d'entre elles) et que ces dysfonctionnements font l'objet d'une régulation insuffisante, signifiant ainsi des problèmes significatifs dans sa gestion pédagogique du système. S'il s'agit effectivement de gestion pédagogique, cela implique que les éléments de référence du fonctionnement «normal» (souhaitable) d'une classe et d'une école sont effectivement connus de tous les acteurs (genre charte pour les différents acteurs sur ce qui est attendu d'eux); s'ils ne le sont pas, ou pas assez, il est probablement utile de commencer par faire en sorte qu'il en soit ainsi.

Le pilotage ne peut pas s'attacher à une multitude d'aspects car on n'a alors pas de visibilité claire sur les aspects les plus cruciaux. Il est sans doute pertinent de se concentrer sur les trois aspects principaux et complémentaires suivants : les deux premiers ciblent les pratiques de base, le premier le temps (présence régulière et continue de l'enseignant du premier au dernier

jour de l'année scolaire), le second l'utilisation du temps selon des balises basiques du type de celles qui ont été identifiées au point précédent (préparation/programmation des cours, exercices d'application, évaluation, remédiation); le troisième cible les résultats obtenus en matière de flux d'élèves en cours de cycle (redoublements, abandons) et d'acquis des élèves.

i) Une première dimension est de savoir si ces trois aspects sont effectivement mesurés de manière fiable dans le fonctionnement ordinaire du système (on ne peut piloter que si on mesure). La réponse peut être «oui tout à fait» ou bien «non» sur chacun des trois domaines considérés. Elle peut être aussi plus nuancée tant parce que seulement certains des trois aspects font l'objet de mesure que parce que les dispositions prises ne sont pas d'une fiabilité complète. Bien si la réponse à un ou plusieurs des ces aspects est non ou insuffisamment fiable, il s'agit d'examiner les options possibles pour faire en sorte de résoudre la difficulté : quels instruments pourraient être utilisés ? Qui aurait la responsabilité fonctionnelle de les mettre en application ? Et qui vérifierait que c'est effectivement fait ?

ii) Une seconde dimension, complémentaire à la première, est de l'ordre de la réponse apportée en cas de déviance par rapport aux attentes sur l'un ou l'autre des trois aspects considérés (on ne peut piloter que si on apporte une réponse appropriée à un dysfonctionnement constaté). Ceci se décline dans la question «qui» et dans la question «comment». Donc, une question importante est, dans le cadre de la documentation de la situation d'un pays donné, de savoir dans quelle mesure une réponse satisfaisante est effectivement apportée, de déterminer quel acteur en a la charge et si cette responsabilité est effectivement exercée. Il convient aussi d'examiner dans quelle mesure les dispositions alors mises en œuvre sont techniquement pertinentes et qui porte alors la responsabilité de quelqu'un de vérifier qu'in fine que les mesures prises ont été efficaces ?

V. A titre de conclusion provisoire

Ce texte a tenté de balayer les dimensions les plus significatives qui devraient contribuer à documenter, dans un échantillon de pays, les questions d'équité et de droit de l'enfant à aller à l'école, à y rester un temps suffisant en recevant des services éducatifs appropriés pour assurer à tous une entrée dans la vie adulte avec un bagage minimum qui leur donne une chance d'avoir une vie économique et sociale convenable. Au-delà des constats quantitatifs, ce parcours analytique a identifié les connexions avec les diverses politiques éducatives (actives ou par défaut) qui sont prises dans un système national d'éducation. De façon complémentaire, ces analyses, dans la mesure où elles permettent une meilleure compréhension de la situation et de pointer les points qui font difficulté dans les différents pays de l'échantillon envisagé, peuvent aussi identifier des chemins pour l'action.

Enfin, en se fondant sur une structuration visuelle en arborescences, on peut aussi envisager que l'instrument soit utiliser pour travailler avec les décideurs nationaux et leurs équipes façon simple et structurante de sorte à les accompagner dans leur propre analyse et conscientisation pour une amélioration de l'équité et du droit des enfants dans leur pays.