

RESSOURCES SCOLAIRES ET PÉDAGOGIQUES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

ANALYSE DES DONNÉES RÉGIONALES COLLECTÉES PAR L'ISU EN 2011 SUR L'ÉDUCATION

Ce bulletin d'information présente de nouvelles données sur les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation dans les écoles publiques d'Afrique subsaharienne. Les données telles que la taille des classes, la disponibilité des manuels, le nombre d'enseignants nouvellement recrutés et la disponibilité des services de base (toilettes, eau potable et électricité) dans les écoles ont été collectées dans 45 pays d'Afrique subsaharienne dans le cadre d'une initiative destinée à mieux répondre aux besoins de la région en matière d'indicateurs et d'analyses portant sur l'éducation. Cette initiative a notamment pour objectif de suivre les progrès réalisés pour atteindre les objectifs de la Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique. Étant donnés leurs liens avec la réussite scolaire, les résultats de l'enquête devraient permettre d'élaborer des politiques et de concevoir des programmes généraux afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles de la région.

1. INTRODUCTION

La qualité de l'éducation fait partie des facteurs les plus importants pour le développement et la réussite scolaire des jeunes. Si la notion de qualité de l'éducation peut être difficile à définir, certaines caractéristiques de base sont considérées comme cruciales pour la réussite scolaire. Ces caractéristiques sont la qualité du personnel enseignant, la disponibilité des ressources pédagogiques appropriées, un environnement propice à l'apprentissage et un accès aux services de base dans les établissements éducatifs (par exemple : les toilettes, l'eau potable et l'électricité). Ces caractéristiques sont toutes importantes pour promouvoir l'apprentissage et les performances éducatives.

Ce bulletin présente de nouvelles données sur les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation dans les écoles publiques d'Afrique subsaharienne. Les données ont été collectées dans 45 pays d'Afrique subsaharienne dans le cadre d'une initiative conçue pour répondre aux besoins de la région en matière d'indicateurs et d'analyses relatifs à l'éducation (*voir Encadré 1*).

ENCADRÉ 1 : INITIATIVE SUR LES INDICATEURS RÉGIONAUX POUR L'AFRIQUE

L'Institut panafricain d'éducation pour le développement (IPED) et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) ont collaboré étroitement avec l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) afin de créer de nouveaux indicateurs permettant d'assurer le suivi du plan d'action de la Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015). Ce plan d'action identifie les domaines prioritaires (*voir l'Encadré 2*) et les indicateurs, dont certains ne figuraient pas parmi les données internationales collectées par l'ISU. Par conséquent, en 2009, le comité responsable du suivi a demandé à ce que l'ISU entreprenne la collecte des données spécifiquement pour l'Afrique subsaharienne.

Afin de concevoir ce nouveau questionnaire régional, un groupe consultatif technique a été établi, comprenant des représentants de l'IPED, de l'ADEA, des autorités statistiques nationales de quelques pays sélectionnés dans la région et des représentants d'organisations telles que le Pôle de Dakar du Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique et la Banque mondiale. Le groupe consultatif a recommandé les items à collecter tout en s'assurant qu'il était possible de recueillir ces items au niveau national.

Dans le cadre de ce partenariat, l'ISU a lancé une collecte de données régionales en 2011. Sur les 45 pays enquêtés, 35 ont répondu au questionnaire régional.

Les sources de données utilisées par les statisticiens nationaux incluaient les recensements scolaires des ministères de l'éducation et l'information sur les diplômés disponible auprès des instituts de formation des enseignants. Même si les données disponibles ne renseignent pas sur la qualité des installations ou des services, l'existence de ces services ou installations aura des répercussions sur la qualité de l'environnement pédagogique.

Les indicateurs présentés dans ce bulletin permettent d'assurer le suivi des progrès effectués en vue de la réalisation des objectifs de la Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (*voir Encadré 2*).

ENCADRÉ 2 : OBJECTIFS DE LA SECONDE DÉCENNIE DE L'ÉDUCATION POUR L'AFRIQUE

Le plan d'action pour la Seconde décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015) comprend huit domaines de priorité, chacun d'entre eux ayant des objectifs, des stratégies et des indicateurs de suivi spécifiques.

1. **Perspective genre et culture** — éliminer les inégalités entre les hommes et les femmes et assurer leur égalité.
2. **Systèmes de gestion de l'information en matière d'éducation** — améliorer la qualité des données et faciliter la planification de l'éducation en fonction d'informations pertinentes et fiables.
3. **Développement des enseignants** — garantir un nombre suffisant d'enseignants formés et motivés pour répondre aux besoins éducatifs.
4. **Enseignement supérieur** — revitaliser l'enseignement supérieur sur le continent et encourager les solutions préconisées par les Africains à leurs problèmes.
5. **Enseignement et formation technique et professionnelle, notamment l'éducation dans les situations difficiles** — fournir aux jeunes une éducation de qualité et de meilleures opportunités dans le monde du travail.
6. **Programme d'enseignement et matériels éducatifs et didactiques** — assurer l'élaboration de programmes de cours équilibrés, pertinents, adaptés et prenant en compte les différences culturelles.
7. **Gestion de la qualité** — améliorer l'accès à l'éducation ainsi que sa pertinence et son équité à travers une gestion saine.
8. **Protection et développement de la petite enfance** — garantir des pratiques de soins dans les familles et les communautés, de sorte que les enfants puissent développer la totalité de leur potentiel cognitif, émotionnel, social et physique.

Source : Union Africaine (2009).

2. TAILLE DES CLASSES ET ENSEIGNEMENT MULTIGRADE

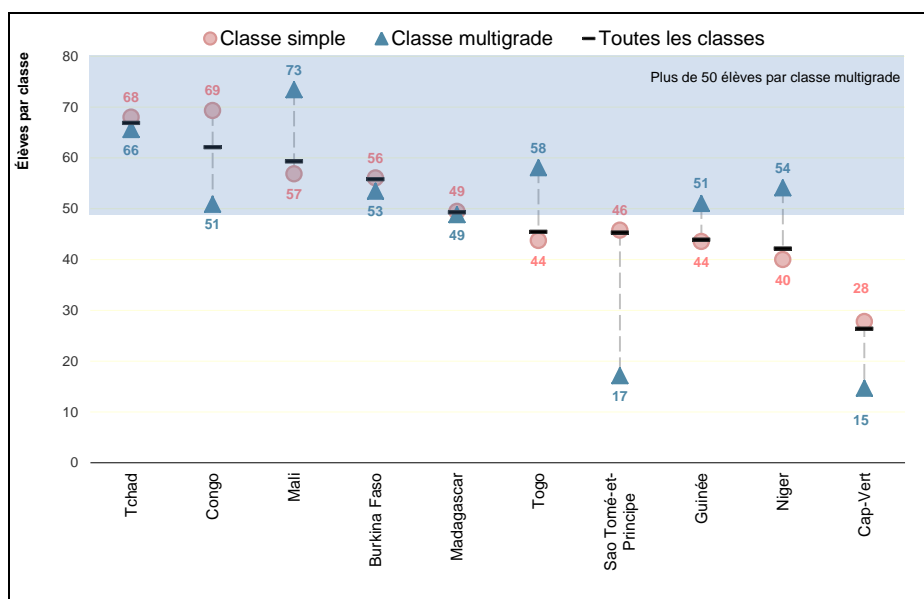
La taille des classes¹ et leur organisation sont des questions fréquemment débattues en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Il est généralement reconnu que les grandes tailles de classes sont associées à de moins bons résultats scolaires, particulièrement lorsqu'il s'agit des premières années de scolarisation (Glass et al. 1982). Les grandes classes ou les classes multigrades sont parfois difficiles à gérer pour les enseignants, ce qui peut les inciter à adopter des méthodes d'enseignement moins efficaces, et cela limite souvent le temps consacré à chaque élève.

¹ La taille moyenne des classes se distingue du ratio élèves par enseignant : alors que ce ratio renseigne de manière globale sur le personnel enseignant présent dans les écoles, la taille moyenne des classes reflète le nombre réel d'élèves qui reçoit un cours donné par un enseignant à un moment donné. Le ratio élèves par enseignant est généralement inférieur à la taille moyenne des classes, car les enseignants s'occupent souvent d'autres tâches en dehors de l'enseignement. Ce ratio est utile pour estimer le coût de l'éducation, alors que la taille des classes représente les conditions de travail des enseignants dans les salles de classe.

En Afrique subsaharienne, la taille moyenne des classes dans les écoles primaires publiques vont de 26 élèves au Cap-Vert à 67 au Tchad (voir **Graphique 1**). Dans 4 pays sur 10, les données indiquent qu'il y a en moyenne plus de 50 élèves par classe. Ce chiffre est largement supérieur à la taille des classes dans les pays de l'Union européenne ou de l'OCDE, où celle-ci est inférieure à 20 dans la majorité des pays et inférieure à 30 dans l'ensemble.

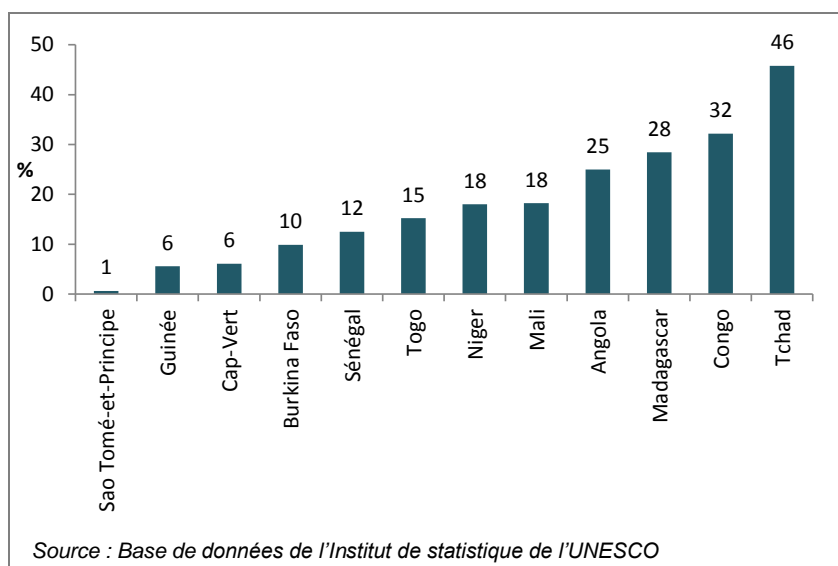
En plus d'être grandes, de nombreuses classes du primaire en Afrique subsaharienne sont des classes multigrades, ce qui veut dire que ces classes regroupent au moins deux années d'études dans la même classe avec le même enseignant. Dans la plupart des pays, les données transmises indiquent qu'au moins 10 % des élèves fréquentent de telles classes. Ce nombre atteint presque 50 % au Tchad (voir **Graphique 2**).

GRAPHIQUE 1. TAILLE MOYENNE DES CLASSES DU PRIMAIRE, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

GRAPHIQUE 2. ÉLÈVES EN CLASSES PRIMAIRES MULTIGRADES, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

En Guinée, au Mali, au Niger et au Togo, les classes multigrades sont en moyenne plus grandes que les classes simples. Le nombre d'élèves par classe dépasse 70 au Mali, où environ 20 % des élèves font partie de classes multigrades. Quatre pays (le Burundi, le Malawi, Maurice et le Rwanda) indiquent qu'il n'existe pas de classes multigrades dans leur système éducatif.

La grande majorité des classes multigrades regroupent deux années d'études. Cependant, le Cap-Vert, le Congo, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Niger et le Tchad font état de classes comprenant 3 années d'études ou plus. À Madagascar et au Mali, jusqu'à un quart des classes multigrades comprennent au moins trois années d'études.

ENCADRÉ 3 : ENSEIGNEMENT MULTIGRADE

L'existence des classes multigrades sous-entend un manque d'enseignants, de salles de classe, ou de faibles effectifs inscrits.

Dans les zones où le nombre d'enseignants ou de salles de classe est insuffisant, les écoles n'ont pas d'autre choix que de fusionner des classes ou des niveaux différents. Les pays où les classes multigrades sont en moyenne beaucoup plus grandes que les classes simples, tels que la Guinée, le Mali, le Niger et le Togo, sont sans doute dans cette situation. Dans ces pays, on compte en moyenne 10 élèves de plus dans les classes multigrades que dans les classes simples. La différence va de 7 élèves de plus dans les classes multigrades de Guinée à 16 élèves de plus au Mali. (voir *Graphique 1*).

En revanche, dans les zones peu peuplées et isolées, le nombre d'enfants d'un âge donné est parfois bas, ce qui explique qu'il y ait des petites classes pour chaque année d'études, et même, dans certains cas, des petites classes multigrades. C'est la situation que rencontrent le Cap-Vert et Sao Tomé-et-Principe, où la taille moyenne des classes multigrades est très petite, avec 15 et 17 élèves respectivement.

Au Congo, les classes simples sont en général plus grandes que les classes multigrades, avec en moyenne 18 élèves de plus. Les écoles qui comprennent des classes multigrades sont en fait situées dans des zones rurales ou forestières isolées, où le nombre d'élèves est insuffisant pour justifier des classes simples.

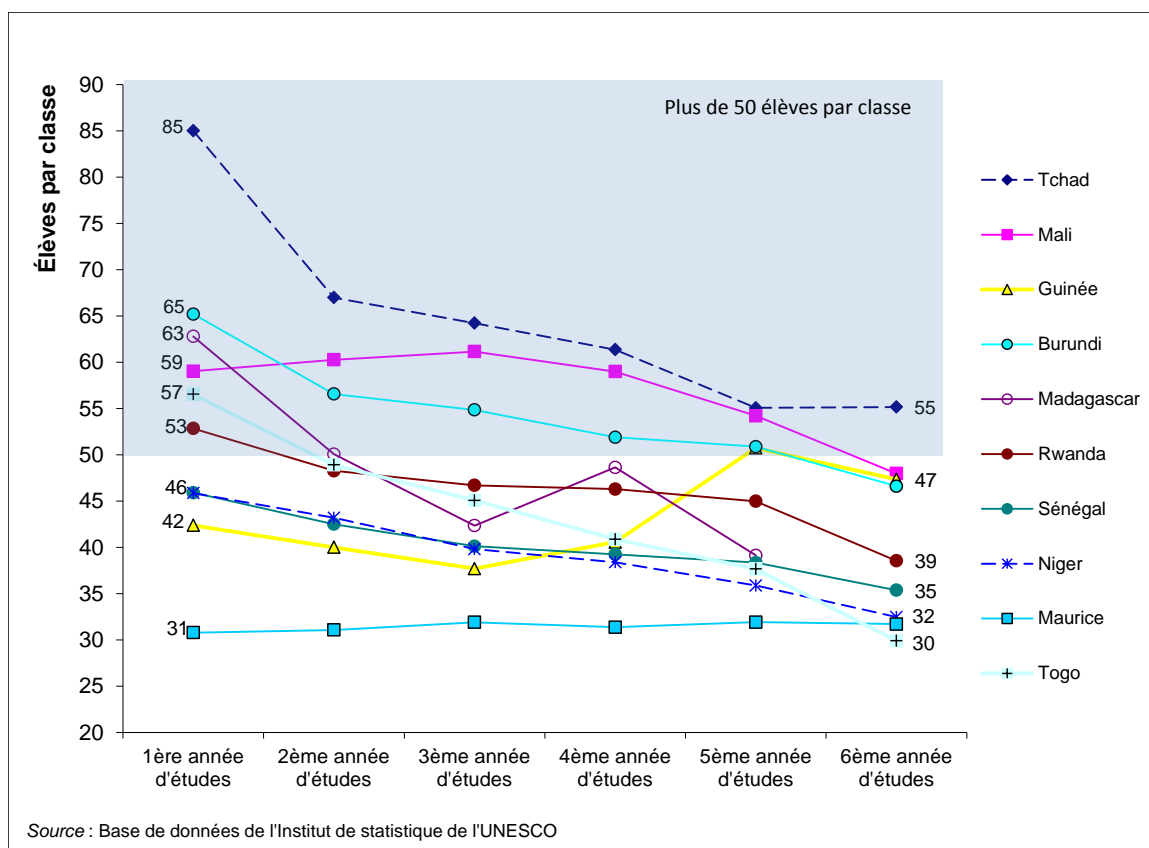
Non seulement les classes sont grandes de façon générale, mais la taille des classes des premières années d'études qui sont cruciales sont souvent plus grandes que les autres. C'est le cas en particulier à Madagascar, au Rwanda, au Tchad et au Togo, où l'on trouve en moyenne au moins 20 élèves supplémentaires en première année d'études du primaire comparativement à la dernière. Au Mali, au Niger et au Sénégal, il y a entre 10 et 20 élèves de plus dans les classes de première année d'études (voir *Graphique 3*). À Madagascar, au Rwanda et au Tchad, les différences importantes dans la taille des classes reflètent le niveau médiocre du taux de survie jusqu'à la dernière année d'études du primaire. À Madagascar et au Rwanda, sur trois élèves scolarisés dans les classes de première année d'études, seul un élève ira jusqu'au bout de l'enseignement primaire. Au Tchad, ce chiffre est inférieur à un sur quatre.

Dans presque tous les pays qui ont présenté des données, les élèves de première année d'études de l'enseignement primaire sont dans des classes considérablement plus grandes que celles de dernière année d'études. Il n'y a qu'en Guinée que les classes de la dernière année d'études sont plus grandes que celles de première année d'études (47 élèves contre 42). À Maurice, où presque tous les nouveaux inscrits au primaire (98 %) arrivent jusqu'en dernière année, les classes comptent en moyenne 30 élèves, et ce pour toutes les années d'études.

Dans 6 pays d'Afrique subsaharienne sur 10, les classes de première année d'études primaires comptent plus de 50 élèves en moyenne. Au Burundi et à Madagascar, les classes regroupent plus de 60 élèves, tandis qu'au Tchad, les classes de première année d'études rassemblent en moyenne 85 élèves.

La situation du Tchad est particulièrement préoccupante, car les études ont montré qu'en Afrique, les classes comptant plus de 70 élèves ont un effet négatif sur l'apprentissage des enfants. En réalité, il a été prouvé, indépendamment du mode de groupement des élèves, que les résultats d'apprentissage sont généralement négatifs quand les classes atteignent cette taille critique (par exemple, PASEC, 1999; Mingat et Suchaut, 2000 ; Pôle de Dakar, 2002 ; Hanushek, 2003 ; et UNESCO, 2004).

GRAPHIQUE 3. TAILLE MOYENNE DES CLASSES DU PRIMAIRE PAR ANNÉE D'ÉTUDES, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE (CLASSES SIMPLES UNIQUEMENT)



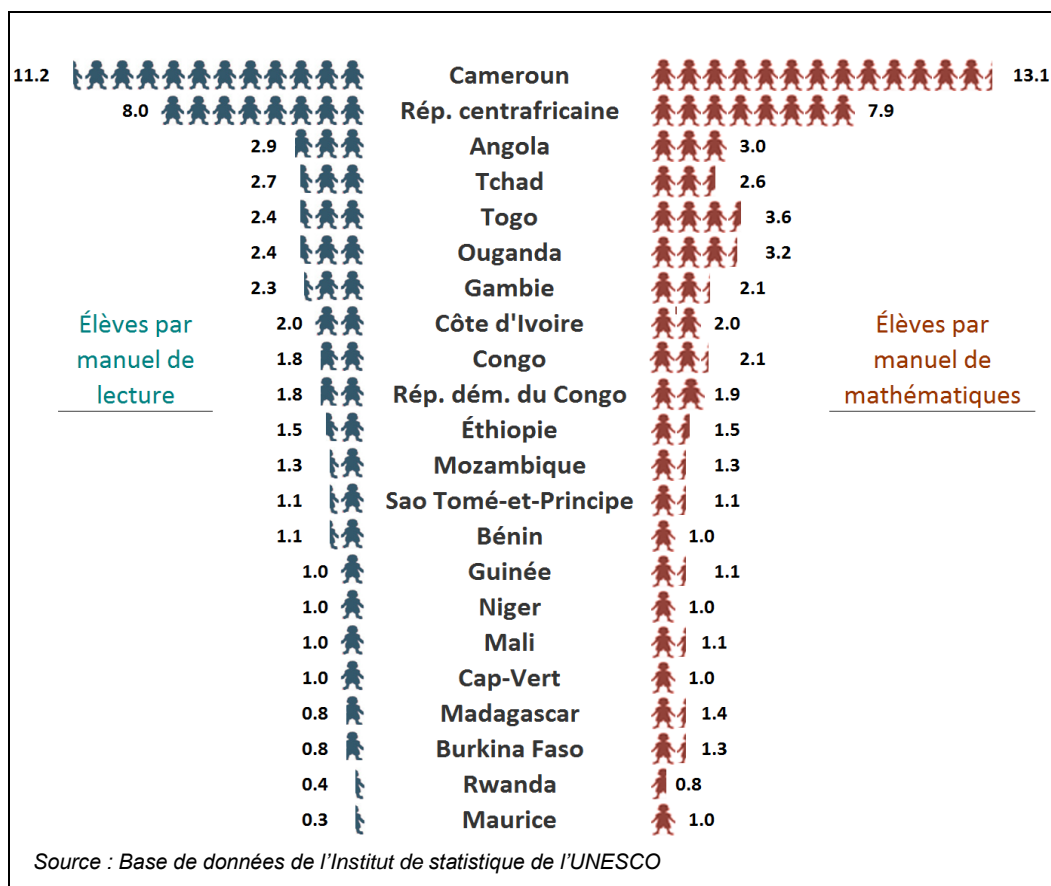
3. DISPONIBILITÉ DES MANUELS SCOLAIRES

La disponibilité du matériel pédagogique, par exemple les livres et les manuels scolaires, représente un autre facteur ayant un impact sur la qualité de l'éducation. Plusieurs études menées en Afrique ont documenté les effets extrêmement positifs des manuels sur la réussite scolaire (PASEC, 1999 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Pôle de Dakar, 2002 ; et UNESCO, 2004).

Dans la plupart des pays qui ont fourni des données, le nombre de manuels de lecture et de mathématiques dans les écoles primaires publiques est insuffisant. Cela veut dire que certains élèves doivent partager leur manuel alors que d'autres peuvent ne pas avoir du tout accès à cette ressource. Dans trois pays sur dix ayant fourni des données, on dénombre au moins deux élèves par manuel de lecture et la disponibilité des manuels de mathématiques est encore plus faible, à l'exception du Bénin, de la Gambie, de la République centrafricaine et du Tchad. La situation est particulièrement préoccupante au Cameroun et en République centrafricaine. Au Cameroun, en moyenne onze élèves doivent partager le même manuel de lecture. Concernant les manuels de mathématiques la situation est encore plus critique puisqu'il y a seulement un manuel pour treize élèves. En République centrafricaine, il y a en moyenne un manuel de lecture et de mathématiques pour huit élèves (voir **Graphique 4**).

Au Cap-Vert et à Maurice, les ministères de l'éducation ont signalé que les manuels scolaires étaient gratuits et fournis aux élèves par les écoles pour toutes les années d'enseignement primaire. Au Burkina Faso, en Guinée, à Madagascar, au Mali, au Niger et au Rwanda, les manuels de lecture sont en nombre suffisant pour chaque élève. De même, au Bénin, au Niger et au Rwanda, on compte au moins autant de manuels de mathématiques que d'élèves. Cependant, si les données nationales de ces pays laissent penser que tous les élèves ont accès aux livres, cela peut cacher des disparités sub-nationales. Par exemple, les élèves de certaines écoles disposent peut-être de plusieurs manuels, alors que la dotation dans d'autres écoles est en nombre insuffisant. De plus, comme mentionné précédemment, l'enquête ne donne pas d'informations sur la qualité des manuels disponibles, qui peuvent être vieux ou usagés.

GRAPHIQUE 4. RATIO ÉLÈVES DU PRIMAIRE PAR MANUEL DE LECTURE ET DE MATHÉMATIQUES, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



4. ACCÈS AUX SERVICES DE BASE DANS LES ÉCOLES

Le niveau et la qualité des services de base dans les écoles constituent un facteur important exerçant une influence non négligeable et positive à la fois sur la santé de l'enfant et sur sa réussite scolaire.

Les études montrent qu'un accès approprié et sûr à l'eau potable et aux toilettes, associé à une éducation en faveur d'une bonne hygiène, réduit le risque de diarrhées et d'autres maladies d'origine hydrique (UNICEF, 2009). Par ailleurs, un mauvais accès aux installations sanitaires peut jouer un rôle négatif sur les effectifs inscrits, sur les résultats et la fréquentation scolaire notamment chez les filles.

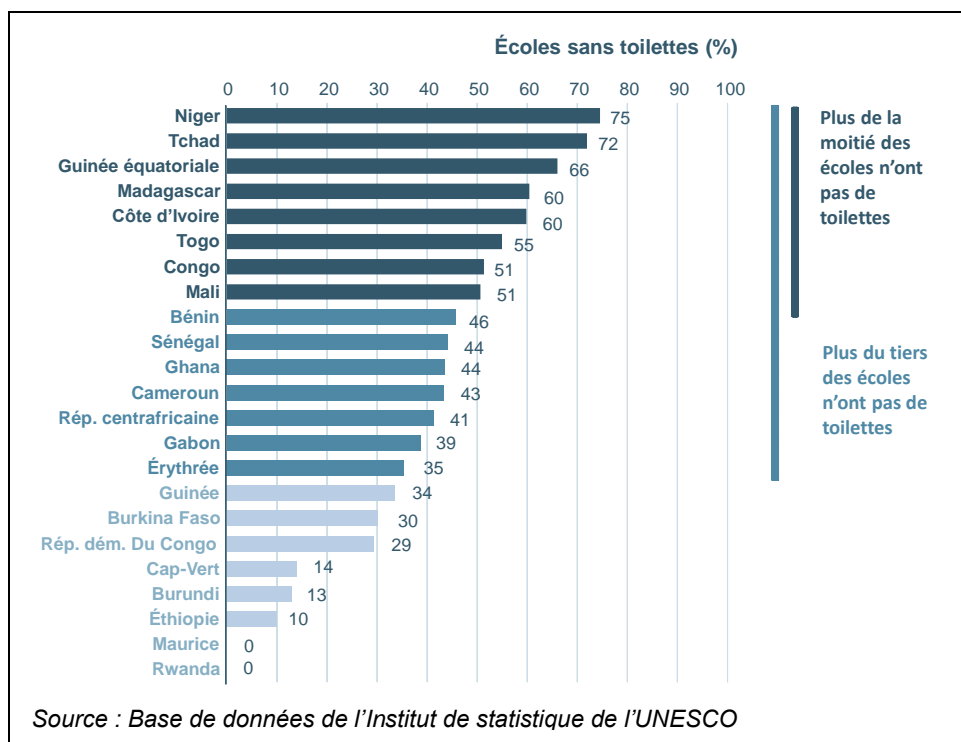
Toutefois, de nombreuses écoles d'Afrique subsaharienne ont peu ou pas accès aux services de base tels que l'eau potable, les toilettes ou l'électricité.

Toilettes adéquates (ou améliorées)²

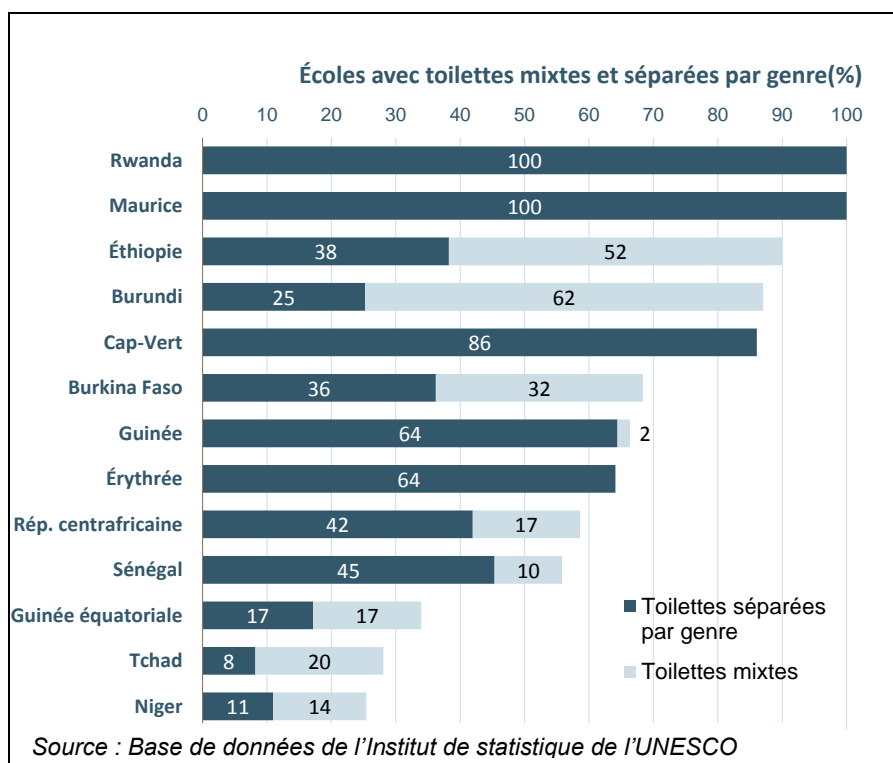
L'absence de toilettes propres, sûres et, de préférence séparées pour les garçons et les filles, tend à décourager les enfants, notamment les filles, à aller à l'école régulièrement. Néanmoins, cette situation est la règle pour de nombreuses écoles publiques primaires dans la région. Dans un pays sur trois disposant de telles données, plus de la moitié des écoles ne disposent pas de toilettes. Le manque est particulièrement important dans cinq pays : la Côte d'Ivoire, la Guinée équatoriale, Madagascar, le Niger et le Tchad où au moins 60 % des écoles sont dépourvues de toilettes (voir les **Graphiques 5 et 6**).

² L'accès aux toilettes adéquates (ou améliorées) comprend l'accès à des latrines à fosse ou latrines à fosse améliorées, des latrines à chasse, à chasse d'eau manuelle ou à compostage.

GRAPHIQUE 5. ÉCOLES PRIMAIRES SANS TOILETTES, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



GRAPHIQUE 6. ÉCOLES PRIMAIRES AVEC TOILETTES MIXTES ET SÉPARÉES PAR GENRE, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



Cependant les écoles du Cap-Vert, de Maurice et du Rwanda semblent être bien équipées, la totalité des écoles disposant de toilettes séparées pour les filles et les garçons à Maurice et au Rwanda. Si l'accès aux toilettes est plutôt courant au Burundi et en Éthiopie où environ 90 % des écoles sont équipées, la majorité des toilettes ne sont pas séparées pour les filles et les garçons.

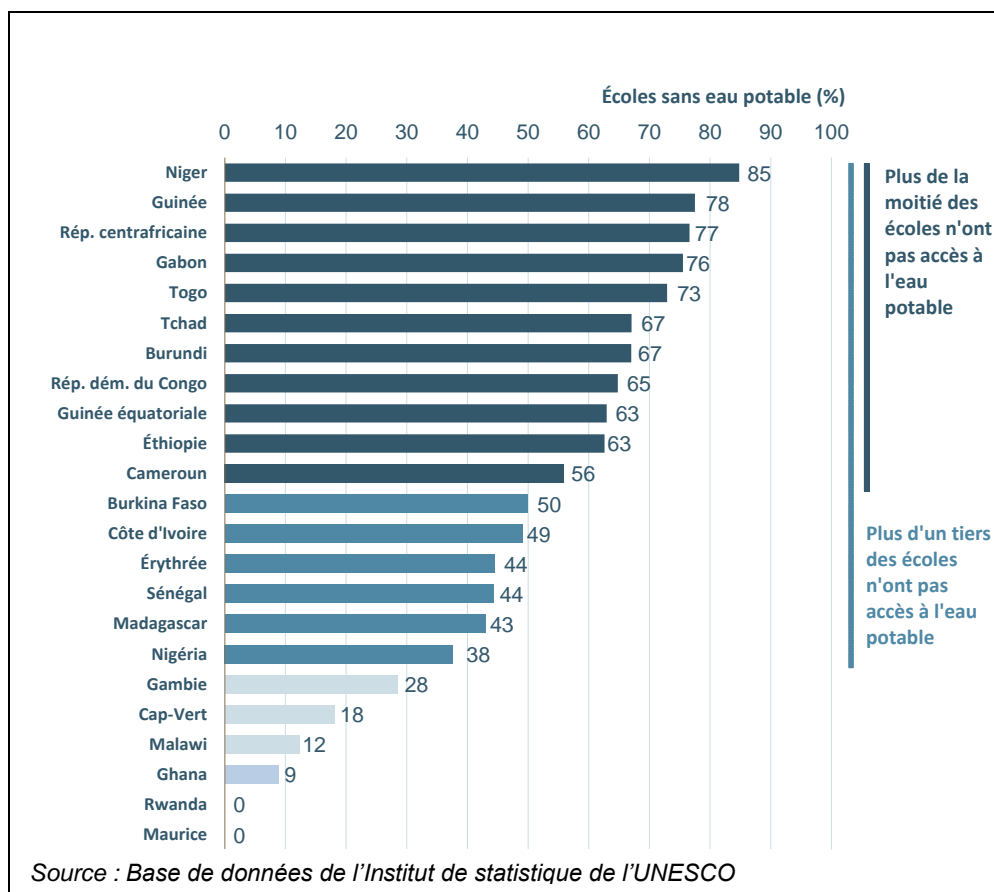
Il faut néanmoins remarquer que les écoles ont généralement un meilleur accès aux toilettes que les ménages d'Afrique subsaharienne, où moins d'un tiers de la population y a accès (UNICEF, 2012).

Eau potable (améliorée)³

L'accès à l'eau potable (ou « améliorée ») est important pour garantir des pratiques d'hygiène adéquates au sein des écoles et limiter la propagation de certaines maladies pouvant altérer le bien-être ou les résultats scolaires des enfants.

L'accès aux sources d'eau améliorée parmi l'ensemble de la population d'Afrique subsaharienne (61 %) est en règle générale supérieur à l'accès aux toilettes (30 %) (UNICEF, 2012). L'inverse se vérifie dans la plupart des écoles primaires (voir **Graphique 7**). En dehors de la Côte d'Ivoire, du Ghana, de Madagascar et du Tchad, moins d'écoles d'Afrique subsaharienne ont accès à l'eau potable qu'aux toilettes. À Maurice et au Rwanda, toutes les écoles ont accès aux toilettes et à l'eau potable. Les écoles font mieux que les ménages ou les communautés dans un nombre réduit de pays, tels que le Ghana (91 % des écoles, 86 % de la population).

GRAPHIQUE 7. ÉCOLES PRIMAIRES SANS EAU POTABLE, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE

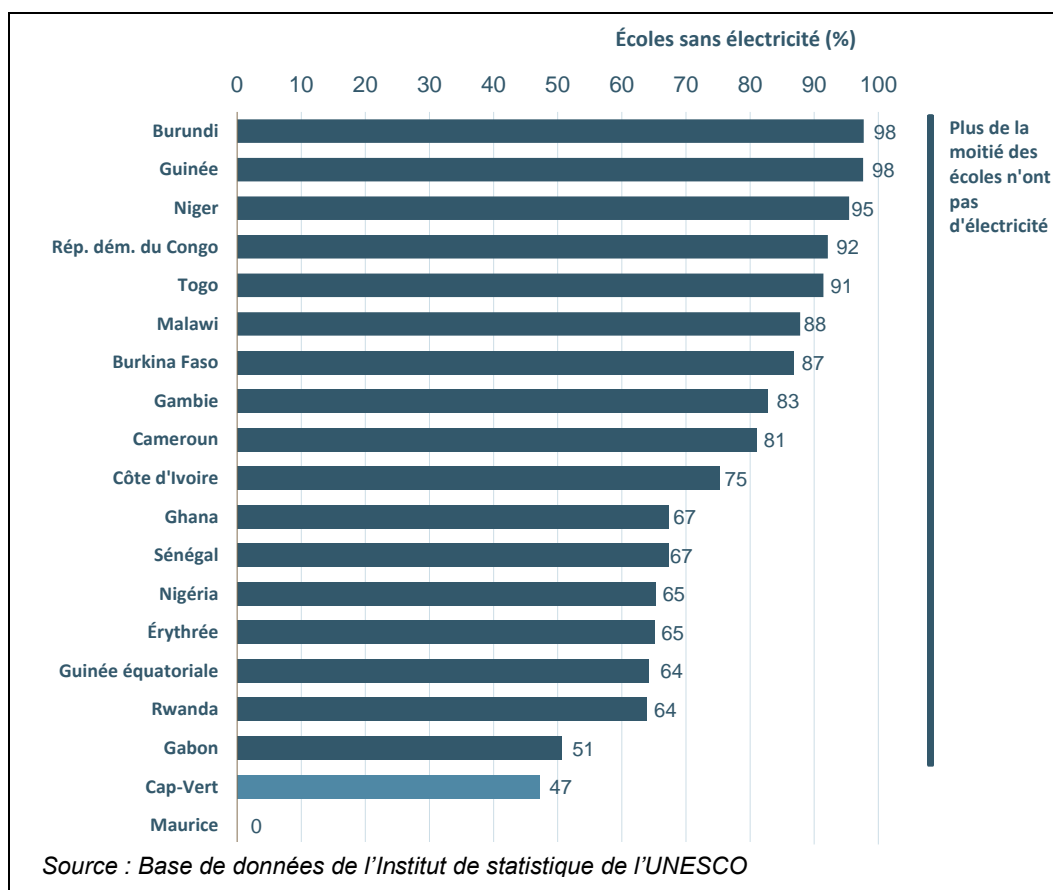


³ L'accès aux sources d'eau potable (ou « améliorée ») comprend l'accès durable à l'eau acheminée par tuyaux, aux puits protégés, à l'eau des forages, à l'eau de source ou de pluie protégée.

Électricité

En Afrique subsaharienne, environ 585 millions de personnes, soit 58 % de la population, n'ont pas accès à l'électricité à la maison (IEA, 2011). De même, la majorité des écoles primaires n'ont pas l'électricité. L'exception est Maurice (parmi les pays ayant fourni des données), où toutes les écoles sont raccordées au réseau électrique. Au Cap-Vert et au Gabon, ce chiffre est d'environ 50 %, mais dans le reste de la région, seul un tiers des écoles ou moins a accès à l'électricité. Le manque d'accès est plus sévère au Burkina Faso, au Burundi, au Cameroun, en Gambie, en Guinée, au Malawi, au Niger, en République démocratique du Congo et au Togo, où 80 % des écoles n'ont pas l'électricité (voir **Graphique 8**).

GRAPHIQUE 8. ÉCOLES PRIMAIRES SANS ÉLECTRICITÉ, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



5. QUALIFICATION DES ENSEIGNANTS ET TAUX D'ATTRITION

Depuis la fin des années 1990, les données sur les enseignants formés sont disponibles dans le monde entier. Un enseignant formé se définit comme « un enseignant qui a reçu une formation pédagogique minimale (avant ou en cours d'emploi) normalement requise pour enseigner à un niveau déterminé. ». Cependant, comme les normes minimales de formation peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, il est souvent impossible de comparer directement ces indicateurs.

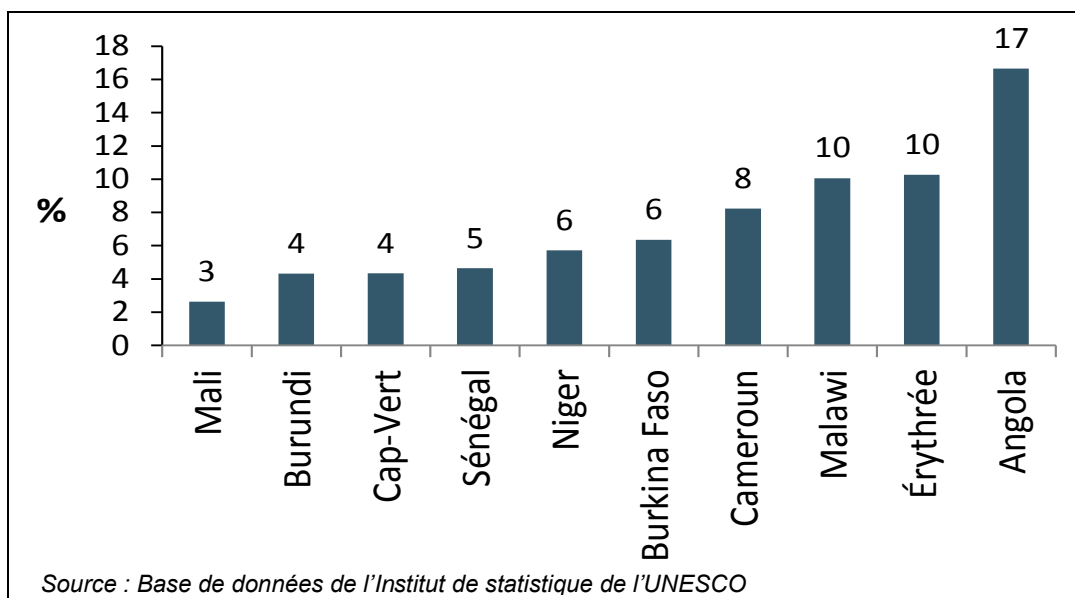
Le questionnaire régional de l'ISU a collecté des données sur le nombre de diplômés des programmes accrédités de formation initiale. Ces diplômés ont souvent obtenu davantage que le niveau de formation minimum exigé à l'échelle nationale et sont souvent considérés comme étant pleinement qualifiés pour l'enseignement. Même s'il existe des différences entre les programmes de formation des enseignants de plusieurs pays, elles sont sûrement moindres que les niveaux standards de formation requis.

En Afrique subsaharienne, la demande d'enseignants augmente rapidement, car la population en âge de fréquenter l'école continue d'augmenter, davantage d'enfants s'y inscrivent et moins d'enfants abandonnent l'école. Les prévisions récentes de l'ISU montrent que pour répondre à la demande croissante de places à l'école, l'Afrique subsaharienne aura besoin de recruter plus de 1,1 millions d'enseignants supplémentaires au primaire entre 2009 et 2015 pour que chaque enfant ait accès à une scolarisation primaire complète et puisse la terminer (ISU, 2011a).

Chaque année, des enseignants quittent le système public pour partir à la retraite, pour passer dans le secteur privé ou à d'autres niveaux d'enseignement, pour cause de décès, migration ou autre. Pour remplacer ces enseignants et répondre à l'augmentation des effectifs inscrits, plus de 2 millions de nouveaux enseignants du primaire devront être recrutés dans la région. Parmi les 38 pays (sur les 45 que compte la région) qui auront besoin de recruter, cela représente une augmentation égale à plus des trois-quarts du personnel enseignant actuel (ISU, 2011b).

Alors que l'augmentation des effectifs inscrits amène une pression grandissante sur le personnel enseignant de la région, l'attrition des enseignants⁴ reste importante. Le taux d'attrition varie entre 3 % et 17 % dans les pays ayant fourni des données (voir **Graphique 9**). Le taux d'attrition le plus élevé a été enregistré en Angola, ce qui suggère que la carrière professionnelle des enseignants du primaire n'y dépasse pas sept ans en moyenne. Lorsque les taux élevés d'attrition s'ajoutent à l'augmentation de la demande de places à l'école, la pression sur le personnel enseignant peut être énorme.

GRAPHIQUE 9. ENSEIGNANTS QUITTANT LE SECTEUR PRIMAIRE PUBLIC, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



En comparant le nombre de diplômés des programmes accrédités de formation avec l'effectif total du personnel enseignant dans les écoles publiques du primaire, on peut estimer l'efficacité des systèmes d'éducation pour former les enseignants qui tentent de répondre à la demande croissante.

⁴ L'ISU mesure l'attrition des enseignants par le nombre d'enseignants quittant le système entre deux années scolaires consécutives. L'Institut recueille désormais les données sur la totalité des enseignants et sur les enseignants nouvellement recrutés, ce qui permet de calculer le taux d'attrition des enseignants.

La formule est la suivante : $(T_{t-1} + N_t - T_t) * 100 / T_{t-1}$

où

T_t = nombre d'enseignants à l'année t et

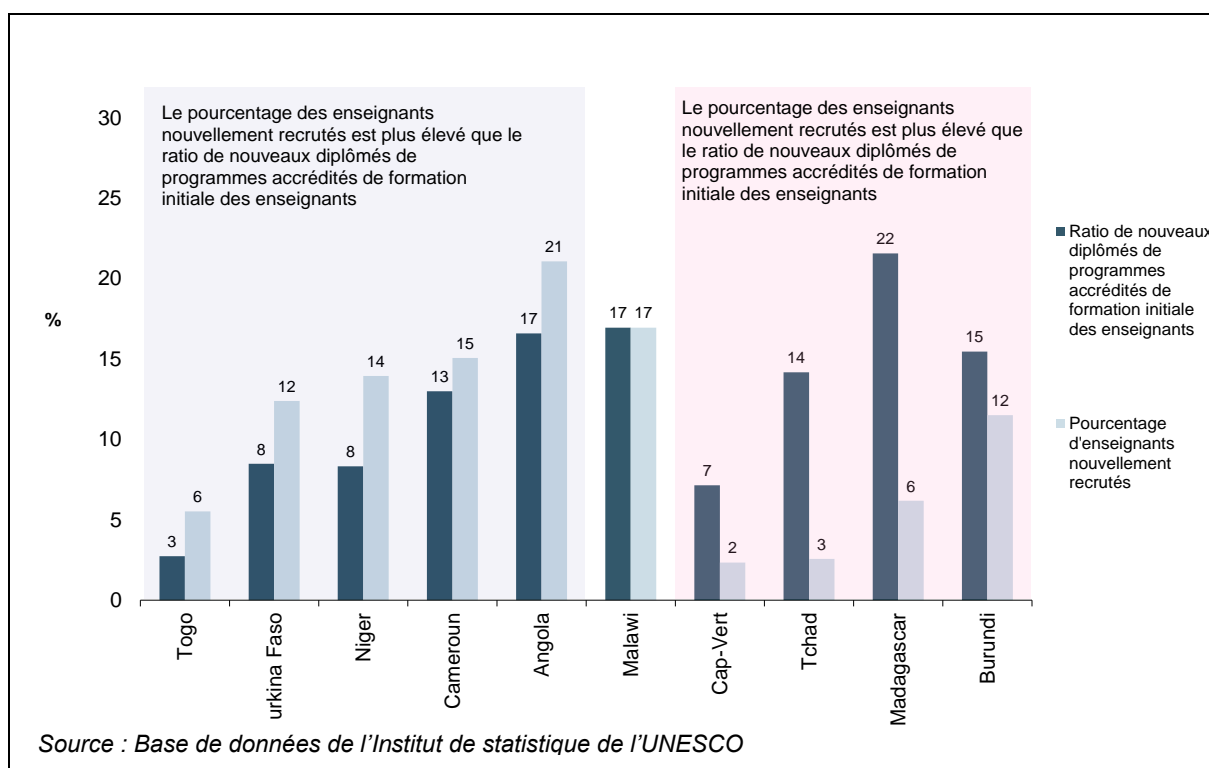
N_t = nombre d'enseignants nouvellement recrutés à l'année t .

Au Togo, les nouveaux diplômés des programmes accrédités de formation du primaire représentent à peine 3 % des enseignants en service, alors qu'à Madagascar, le pourcentage atteint 22 %, soit plus d'un diplômé pour cinq enseignants actifs. Dans environ la moitié des pays qui disposent de données, on compte un diplômé de l'enseignement pour au moins dix enseignants du primaire déjà en activité (*voir Graphique 10*).

Au Burkina Faso, au Niger et au Tchad, le personnel enseignant doit plus que doubler d'ici 2015 afin de faire face à l'augmentation des effectifs inscrits et parvenir à l'Enseignement primaire universel (ISU, 2011a). Dans ces pays, le nombre de diplômés des programmes de formation initiale des enseignants est bien inférieur au nombre de nouveaux enseignants nécessaires pour garantir à chaque enfant une éducation au niveau primaire (*voir Graphique 10*).

Dans de nombreux pays, les enseignants n'ont peut-être pas bénéficié de programmes de formation, aussi, la proportion d'enseignants nouvellement recrutés peut être supérieure au ratio de diplômés par rapport au personnel enseignant, pour l'année où les données sont disponibles. Cela est le cas en Angola, au Burkina Faso, au Cameroun, au Niger et au Togo. Le Cap-Vert, Madagascar et le Tchad enregistrent la situation inverse : le pourcentage des enseignants nouvellement recrutés est inférieur au tiers du ratio des jeunes diplômés des programmes de formation initiale. Selon les données fournies, ces pays produisent au moins trois fois plus d'enseignants que le nombre recruté dans les établissements d'enseignement public. Au Burundi, il y a quatre enseignants nouvellement recrutés pour cinq diplômés (*voir Graphique 10*).

GRAPHIQUE 10. ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE NOUVELLEMENT RECRUTÉS ET RATIO DES DIPLOMÉS DE PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX ENSEIGNANTS EN SERVICE, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



Les enseignants nouvellement recrutés représentent 10 %, voire moins, du personnel enseignant actuel au Cap-Vert, à Madagascar, au Tchad et au Togo.

Cependant, étant données les prévisions actuelles concernant la demande d'enseignants dans la région, le nombre d'enseignants recrutés chaque année devrait être plus élevé que les niveaux observés dans la quasi-totalité de ces pays. Une augmentation d'environ 20 % du personnel existant devrait se produire chaque année jusqu'en 2015, surtout au Burkina Faso, au Niger et au Tchad, qui doivent plus que doubler leur personnel enseignant pour parvenir à la scolarisation primaire universelle.

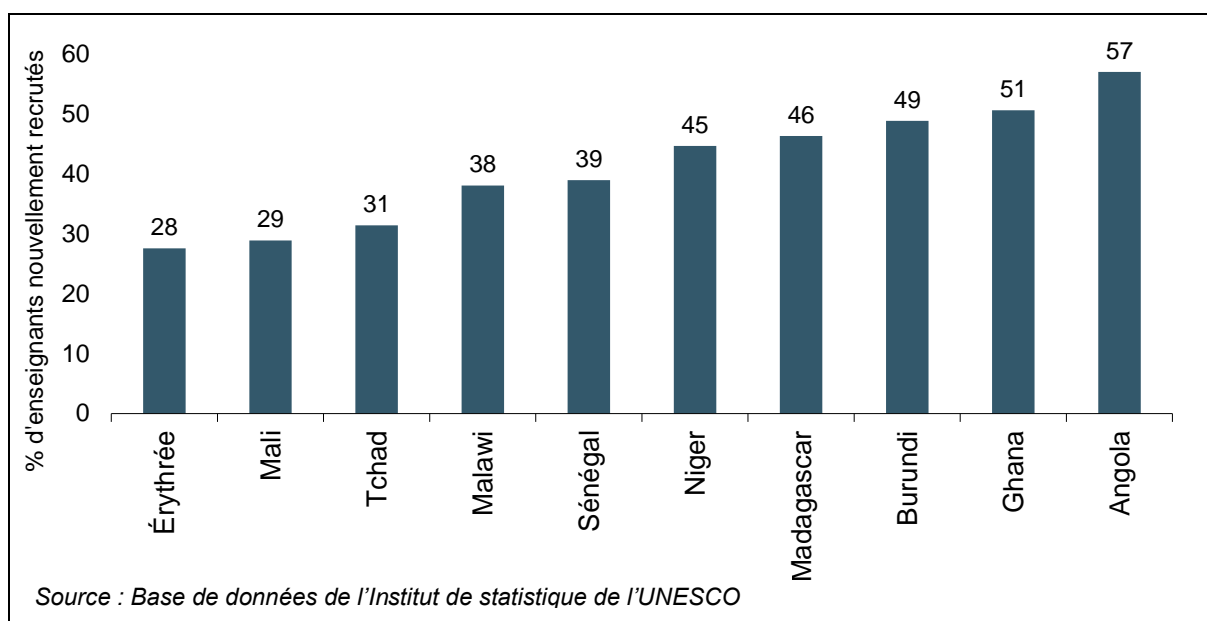
Dans 7 pays parmi les 10 qui ont fourni des données, la plupart des nouveaux enseignants sont formés. Au Burundi, au Cap-Vert, en Érythrée, au Sénégal et au Tchad, tout le personnel nouvellement recruté a suivi une certaine formation pédagogique.

Genre

Le genre représente un autre aspect important du recrutement des enseignants. Selon certaines études, la présence de femmes enseignantes s'accompagne de meilleures performances scolaires chez les élèves (Elley, 1993; Makuwa, 2005), ainsi que de taux de poursuite des études, de progrès et d'achèvement du cycle d'enseignement primaire plus élevés (ISU, 2011b ; ISU, 2010). Si les femmes représentent en règle générale la majorité des enseignants du primaire dans le monde, il y a plus d'enseignants hommes en Afrique subsaharienne. C'est là que l'on trouve le pourcentage le plus bas d'enseignantes dans le primaire (43 %) comparé à toutes les autres régions, alors que l'Asie centrale, l'Amérique du Nord et l'Europe de l'Ouest comptent la proportion d'enseignantes du primaire la plus élevée : 89 % et 83 % respectivement (ISU, 2011b).

Comme indiqué au **Graphique 11**, les femmes représentent environ 50 % des enseignants nouvellement recrutés au Burundi et au Ghana. C'est en Angola que l'on trouve la proportion la plus élevée de femmes parmi les enseignants nouvellement recrutés (57 %). Le taux varie entre 30 % et 46 % à Madagascar, au Malawi, au Niger, au Sénégal et au Tchad et tombe sous les 30 % en Érythrée et au Mali. L'équilibre des genres observé dans le nouveau personnel est en réalité similaire à celui du personnel actuel, sauf en Angola, au Ghana et au Tchad. Dans ces trois pays, la proportion de femmes est beaucoup plus élevée parmi les nouvelles recrues que parmi les enseignants en activité.

GRAPHIQUE 11. ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE NOUVELLEMENT RECRUTÉES, 2010 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE DISPONIBLE



6. CONCLUSIONS

Les principales constatations suivantes ont émergé de la première série de résultats de l'enquête régionale :

- La plupart des élèves ne disposent pas de leurs propres manuels et la situation est grave au Cameroun et en République centrafricaine, où l'on ne compte qu'un manuel de lecture pour 13 et 8 élèves respectivement.
- Les classes du primaire sont grandes, dépassant 40 élèves dans 8 pays sur 10, et varient considérablement d'un pays à l'autre.
- Les classes des premières années d'études du primaire sont souvent plus grandes que les autres, surtout à Madagascar, au Tchad et au Togo, où l'on trouve plus de 20 élèves supplémentaires dans la première année d'études du primaire qu'en dernière année d'études.
- La majorité des pays ont au moins quelques classes multigrades. Si une minorité d'élèves est inscrite dans ces classes, plus d'un quart des élèves en Angola et à Madagascar, environ un tiers au Congo et presque la moitié des élèves au Tchad ont cours dans ces classes.
- En dépit du nombre relativement élevé de nouveaux enseignants du primaire dans certains pays, les recrutements dans la région accusent un retard par rapport à la demande si l'on veut atteindre l'Enseignement primaire universel d'ici 2015. L'Angola, le Cameroun, le Congo et le Malawi ont les pourcentages d'enseignants nouvellement recrutés les plus élevés par rapport au nombre total d'enseignants en activité (plus de 15 %).
- Les toilettes, l'électricité et l'eau potable représentent des services de base qui devraient exister dans toutes les écoles. Néanmoins, on déplore un manque de ces services dans les écoles de la région. En Guinée, au Niger et au Togo, la majorité des écoles (au moins 50 %) ne disposent pas de ces trois ressources de base.

Étant donnés leurs liens avec la réussite scolaire, les résultats de l'enquête peuvent servir à élaborer des politiques et à concevoir des programmes généraux afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles de la région.

BIBLIOGRAPHIE

Union Africaine (2009). *SECONDE DECENNIE DE L'EDUCATION POUR L'AFRIQUE (2006 – 2015)*, <http://www.au.int/>

Elley, W.B. (1993). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty – Two School Systems*. Oxford: Pergamon.

Glass, G. V., L. S. Cahen, M. L. Smith and N. N. Filby (1982). *School Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage Publication.

Hanushek, E.A. (2003). "The failure if Input-based Schooling Policies", *Economic Journal*, Vol 113, N° 485 February: 64-98.

Agence internationale de l'énergie (AIE) (2011). *World Energy Outlook 2011, Table 1 du rapport Energy for All* http://www.iea.org/Papers/2011/weo2011_energy_for_all.pdf

Makuwa, D. (2005). *The SACMEQ II project in Namibia: a study of the conditions of schooling and the quality of education*. Namibia: Ministry of Education.

Mingat A. and B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. De Boeck Université.

PASEC (1999). "Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : Les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien", CONFEMEN (www.confemen.org)

Pôle de Dakar (2002) *Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous*, document statistique pour la huitième conférence des ministres de l'éducation d'Afrique (6-12 décembre 2002, Dar es Salam), UNESCO-BREDA, 124 p. (www.poledakar.org)

Pôle de Dakar (2005). *Éducation Pour Tous en Afrique, Repères pour l'action*, 300 p.

Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) (2009). *Child-Friendly schools Manual (en ligne* http://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf)

Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) (2012). *La situation des enfants dans le monde*. New York: UNICEF.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2004). *Education Pour Tous. L'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l'EPT 2004/05.

Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU) (2010). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010*. Montréal: ISU.

_____(ISU) (2011a). "La demande mondiale d'enseignants au primaire (Mise à jour 2011)". *Fiche d'information n° 6*. Montréal: ISU.

_____(ISU) (2011b). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011*. Montréal: ISU.

Veuillez consulter le site web de l'ISU sur (<http://www.uis.unesco.org>) afin d'accéder au Centre de données de l'ISU et vous abonner aux eAlertes au sujet des dernières publications et des données les plus récentes.