

Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne

Yombo Paul Diabouga

▶ **To cite this version:**

Yombo Paul Diabouga. Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : cas du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal. Education. Université de Bourgogne, 2014. Français. NNT : . tel-01219457

HAL Id: tel-01219457
https://shs.hal.science/tel-01219457

Submitted on 22 Oct 2015

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.

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

Ecole doctorale LISIT 491 (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires)

THÈSE

Pour l'obtention du grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

Spécialité : Sciences de l'éducation

Sujet :

"Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : cas du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal".

Présentée et soutenue publiquement par :

Yombo Paul DIABOUGA

Le 18 décembre 2014

Jury :

Jean François Giret : Professeur - Université de Bourgogne

Jean Bourdon : Directeur de recherche – CNRS, IREDU, Directeur de thèse

Jean François Kobiané : Maître de Conférences – ISSP Université de Ouagadougou

Marc Pilon : Directeur de recherche – IRD, CEPED Paris 5

L'université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, qu'il me soit permis de remercier tous ceux qui, directement ou indirectement, y ont contribué.

Je pense particulièrement au Professeur Jean Bourdon qui a bien voulu m'encadrer et qui a fait preuve d'une disponibilité constante tout au long de ce travail. Sans lui, ce travail n'aurait jamais abouti. Je voudrais ensuite remercier l'IREDU et son personnel pour m'avoir accueilli durant ces années et m'avoir permis de passer d'agréables moments. Toute ma reconnaissance s'adresse également à la coopération française/Burkina Faso qui a bien voulu contribuer au financement de cette thèse. J'adresse mes remerciements à mes amis et collègues au nombre desquels Edouard Guissou, Moussa Ouédraogo, Olivier Bagré, Prosper Bationo, Bagnikoué Bazongo, Bonaventure Segueda pour leurs soutiens et leurs conseils.

Ma reconnaissance va enfin à ma famille pour son soutien sans cesse renouvelé.

Résumé

Le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne en général et au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal en particulier, connaît beaucoup de péripéties du fait de leur faible développement malgré les engagements pris par la communauté internationale en 1990 à Jomtien en Thaïlande. Le forum de Dakar, en 2000, tout en reconnaissant les progrès enregistrés depuis les indépendances par les pays africains, a mis en évidence la nécessité pour les Etats d'engager des réformes profondes des systèmes éducatifs. En effet, depuis les indépendances, la volonté manifestée par les Etats de faire de l'éducation une priorité parce que convaincus de son impact positif sur le développement des nations, s'est heurtée à un certain nombre d'aléas dont les programmes d'ajustement structurel dans les années 1990 qui ont limité fortement le développement des systèmes éducatifs. Dès lors, les systèmes éducatifs se sont maintenus à travers un certain nombre de stratégies visant à accroître l'offre dans des situations où l'investissement financier est pratiquement nul. Les recommandations issues du forum de Dakar visant à adopter des politiques de développement de l'éducation, ont ainsi conduit à s'attaquer au poste de dépenses le plus important dans le budget de l'éducation, qu'est la masse salariale. Dès lors, le recours à de nouveaux types d'enseignants ou enseignants non fonctionnaires va se généraliser et apparaître comme une norme, dérégulant ainsi la fonction enseignante anciennement construite.

Après avoir passé en revue l'évolution du système éducatif dans les trois pays, des indépendances aux années 2000, nous avons analysé le contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignants avant d'indiquer leur apport tant au plan quantitatif que qualitatif au développement des systèmes éducatifs. Cette analyse a été possible grâce à une méthodologie basée sur une revue documentaire et l'exploitation de plusieurs bases de données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), de l'Evaluation des acquis scolaires (EAS) et du Consortium de l'Afrique Australe et Orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ).

Au terme de notre recherche, nous pouvons conclure que les nouveaux types d'enseignants ou enseignants contractuels ou non fonctionnaires ont contribué à un développement appréciable au niveau de l'offre éducative sans être moins performants que leurs collègues fonctionnaires.

Il ressort également suivant les expériences des pays, une certaine convergence des politiques vers la stabilisation de ces nouveaux emplois à travers leur professionnalisation.

Mots clés : Nouveaux types d'enseignants/Enseignants de type nouveau/Non fonctionnaires/Contractuels/Education pour tous/Burkina Faso/Congo/Sénégal.

Abstract

The development of Education systems in Sub-Saharan Africa as a whole and specially in Burkina Faso, Congo, Senegal shows ups and downs due to their low development, despite commitments made by the international community in 1990 at Jomtien in Thailand. The Dakar Forum in 2000, while recognizing progress recorded since independence for African countries, highlighted the need for States to undertake deep reforms with regard to education systems. Actually, since independence, the will shown by States to grant priority to education - as they are convinced that education has a positive impact on development of nations - was undermined by a number of uncertainties, including Structural Adjustment Programs in the 1990's, which have been limiting factors in education systems development. Consequently, education systems were maintained through a number of strategies aiming at increasing education opportunities in situations where there was almost no financial investment. Recommendations from the Dakar Forum targeting the adoption of education development policies helped to address the most important expenditure line in education budget, i.e. the wage bill. Therefore, appealing to new types of teachers or Non-Government teachers is becoming widespread and is emerging as a standard, thereby deregulating the teaching profession formerly built.

After reviewing developments in education system within three countries, from independences to the 2000's, we analyzed the background in which new types of teachers emerged before showing their contribution to education systems development, both in terms of quantity and quality. This analysis was conducted following a methodology consisting in reviewing documents and using several databases of the Education Systems Analysis Program of CONFEMEN (PASEC), the Evaluation of Learning Achievement (EAS) and the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ).

At the end of our research, we have reached the conclusion that new types of teachers or contractual teachers or Non-Government teachers contributed to achieving significant development in terms of education opportunities and they were not less performing than their Government counterparts.

It was also noted, based on country experiences, some policy convergence towards stabilizing such new jobs by professionalizing them.

Key Words: New types of teachers/ teachers of new kind /Nongovernment teachers/Contractual teachers/Education for All/Burkina Faso/Congo/Senegal.

Table des matières

Remerciements 3
Résumé 4
Table des matières 6
Liste des tableaux 11
Liste des graphiques 13
Liste des annexes 14
Liste des sigles et abréviations 15
Introduction Générale 19
1ère PARTIE : CADRE THEORIQUE ET SITUATION DE L'EDUCATION DES INDEPENDANCES AUX ANNEES 2000 32
Chapitre 1 : Revue de la littérature 34
1.1. Contraintes budgétaires et développement des systèmes éducatifs 34
1.2. Recours aux enseignants de type nouveau 38
Chapitre 2 : Approche méthodologique. 45
2.1. Présentation des enquêtes et des sources de données 47
2.1.1. L'évaluation des acquis scolaires (EAS) 47
2.1.2. L'évaluation des acquis scolaires par le PASEC 48
2.1.3. L' évaluation des acquis scolaires par le SACMEQ 50
2.2. Les méthodes d'analyse statistique 51
2.2.1. Les analyses bivariées 51
2.2.2. Les analyses multivariées 51
2.2.2.1. Le modèle de régression linéaire multiple 52
2.2.2.2. La méta-analyse 53
Chapitre 3: Présentation générale et contexte de développement des systèmes éducatifs et de la fonction enseignante au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal. 57
3.1. Présentation générale du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal 57
3.1.1. Situation géographique 57
3.1.2. Contexte démographique 59

3.1.3. Ethnies et langues parlées....61
3.1.4. Situation économique et politique 62
3.1.5. Dépenses de l'éducation 65
3.2. Contexte de développement des systèmes éducatifs.... 67
3.2.1. Une éducation réduite et élitiste 67
3.2.1.1. L'éducation en Afrique Occidentale Française (AOF) 67
3.2.1.2. L'éducation en Afrique Equatoriale Française (AEF) 68
3.2.1.3. Les réformes et les objectifs assignés à l'éducation avant les indépendances dans ces deux entités 68
3.2.2. Une faible priorité accordée à l'éducation dans les allocations budgétaires 70
3.2.3. Des coûts salariaux élevés impactant les budgets 71
3.2.4. Les indépendances et les efforts de développement de l'éducation 71
3.2.5. Une éducation malgré tout réduite parce que conservant le modèle hérité de la colonisation 73
3.3. Développement de la fonction enseignante 75
3.4. Recrutement et formation du personnel enseignant 75
3.5. Statut, plan de carrière et rémunération de l'enseignant 77
3.6. Homogénéité de la fonction enseignante 78
3.7. Adaptation du modèle par des ajustements à la marge 80
Chapitre 4 : Les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) et l'éducation....83
4.1. Le financement du système éducatif : les causes des PAS.... 83
4.2. Les budgets d'éducation.... 86
4.3. La progression des indicateurs de l'éducation 92
4.3.1. Des effectifs des nouveaux inscrits en croissance sur la période des vingt années 93
4.3.2. Des taux de croissance des nouveaux inscrits marqués par des évènements- pays 93
4.4. Les stratégies éducatives sous les programmes d'ajustement structurel 97
4.4.1. Les Etats généraux de l'éducation....97
4.4.1.1. Objectifs des Etats généraux....97

4.4.1.2. Les parties prenantes 97
4.4.1.3. Les conclusions/recommandations des Etats généraux 98
4.4.1.4. Coût de la réforme 98
4.4.2. La maîtrise des coûts des intrants 99
4.4.2.1. Le système de double flux 99
4.4.2.2. Le système des classes multigrades 100
4.4.2.3. Les approches communautaires 100
4.4.2.3.1. Les écoles satellites 101
4.4.2.3.2. Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) 101
2ème PARTIE : DES ANNEES 2000 A NOS JOURS : EMERGENCE DE NOUVEAUX TYPES D'ENSEIGNANTS 104
Chapitre 5 : Contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignants en Afrique en ce début du troisième millénaire 105
5.1. Avènement du forum de Dakar et de la dynamique de financement : tournant décisif dans les engagements tous azimuts en faveur de l'éducation 105
5.1.1. Amélioration de la gestion des systèmes 105
5.1.2. L'initiative fast track 106
5.1.3. Le défi enseignant 107
5.1.3.1. La forte croissance de la demande 107
5.1.3.2. La rémunération des enseignants 110
5.2. Situations particulières aux États 114
Chapitre 6 : Caractéristiques des systèmes éducatifs des trois pays dans les années 2000 dans la perspective de l'EPT 117
6.1. Le système éducatif burkinabè 117
6.1.1. Objectifs de l'éducation au Burkina 117
6.1.2. Gestion du système éducatif 118
6.1.3. Structure du système éducatif 118
6.1.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage 120
6.1.5. Le personnel enseignant 121
6.2. Le système éducatif congolais 122

6.2.1. Objectifs de l'éducation au Congo 122
6.2.2. Gestion du système éducatif congolais 123
6.2.3. Structure du système éducatif 124
6.2.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage 124
6.2.5. Le personnel enseignant 126
6.3. Le système éducatif sénégalais 127
6.3.1. Objectifs de l'éducation au Sénégal 127
6.3.2. Gestion du système éducatif 128
6.3.3. Structure du système éducatif 129
6.3.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage 130
6.3.5. Le personnel enseignant 131
Chapitre 7 : Les enseignants de type nouveau et le développement de l'éducation au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal 134
7.1. Typologie des nouveaux types d'enseignants 135
7.2. Nouveaux types d'enseignants et amélioration de l'accès 135
7.2.1. Evolution des indicateurs de 2000 à 2010 136
7.2.1.1. Analyse du TBA 136
7.2.1.2. Nouveaux inscrits, effectifs scolarisés et ratios d'encadrement 136
7.2.2. Incidence des nouveaux types d'enseignants (non fonctionnaires) sur la démocratisation de l'éducation 137
7.3. Contribution des nouveaux enseignants à l'amélioration de la qualité 139
7.3.1. Résultats des analyses bivariées et multivariées 140
7.3.1.1. Analyses bivariées 140
7.3.1.1.1. Examen de la relation entre le sexe de l'enseignant et la moyenne des scores des élèves 140
7.3.1.1.2. Examen de la relation entre le statut de l'enseignant et les scores des élèves 142
7.3.1.1.3. Examen de la relation entre la formation initiale de l'enseignant et les scores des élèves 143
7.3.1.1.4. Examen de la relation entre la formation complémentaire de l'enseignant et les scores des élèves 144
7.3.1.1.5. Examen de la relation entre le diplôme académique le plus élevé de l'enseignant et les scores des élèves 145

7.3.1.1.6. Examen de la relation entre le milieu de résidence et les scores des élèves 145
7.3.1.2. Résultats des analyses multivariées (régression linéaire) 147
7.3.1.2.1. Le fait d'être non fonctionnaire a-t-il un effet sur la performance des élèves ? 147
7.3.1.2.2. Effet de la formation pédagogique initiale 148
7.3.1.2.3. Effet des formations complémentaires 149
7.3.1.2.4. Effet du diplôme académique 150
7.3.1.2.5. L'ancienneté de l'enseignant influence-t-elle la réussite scolaire ? 151
7.3.1.2.6. Le fait d'être enseignant de sexe masculin pénalise-t-il les élèves ? 152
7.3.1.2.7. Effet du milieu 153
7.3.2. Résultats selon la méta-analyse 153
7.3.2.1. Construction d'une base de données de la méta-analyse en lecture 153
7.3.2.2. Calcul des différences moyennes standardisées 156
7.3.2.3. Le test d'hétérogénéité 157
7.3.2.4. Analyse des résultats suivant le statut de l'enseignant 157
7.3.2.4.1. Effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans tous les niveaux. 158
7.3.2.4.2. Effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans les niveaux supérieurs (CE et CM) 161
Chapitre 8 : Soutenabilité des nouvelles politiques de recrutement des enseignants 167
8.1. Le poids des effectifs et la pression sur les gouvernements 167
8.1.1. Hausse importante des effectifs 168
8.1.2. Emergence d'emplois secondaires et d'abandon de postes 170
8.1.3 Exigence d'un traitement uniforme pour tous 171
8.1.4. Exigence de disposer d'enseignants de qualité 172
8.1.4.1. Formation initiale comme nécessité pour des enseignants de qualité 173
8.1.4.2. Des salaires décents comme condition pour l'investissement personnel de l'enseignant et le maintien de l'image de l'institution école 177
8.2. Vers une formalisation des emplois des enseignants de type nouveau 178
8.2.1. Revalorisation des carrières 178
8.2.2. Adoption de plans de carrière et la motivation des enseignants 179
Conclusion générale 180
Bibliographie 187

Liste des tableaux

Tableau 1: Population 7-12 ans de 2000-2015 au Sénégal.....61
Tableau 2: Tableau synoptique du développement de l'enseignement primaire en AOF et AEF en 1954.....69
Tableau 3: Financement de l'éducation en AOF et AEF en 1955-1956 (milliers de FCFA).....70
Tableau 4: Evolution des taux bruts de scolarisation au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal de 1971 à 1980.....72
Tableau 5: Evolution des indices de parité de genre au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal de 1971 à 1980.....72
Tableau 6 : Ratio élèves/enseignant de 1971 à 1980 au Burkina, au Congo et au Sénégal.....73
Tableau 7: Distribution de la rémunération salariale des enseignants suivant les catégories en AEF.....78
Tableau 8: Evolution des dépenses de l'éducation.....87
Tableau 9: Evolution du budget de fonctionnement.....88
Tableau 10: Evolution des effectifs des nouveaux inscrits.....93
Tableau 11: Evolution du taux de croissance des nouveaux inscrits.....95
Tableau 12: Evolution des effectifs totaux du public.....95
Tableau 13: Taux d'accroissement annuel moyen des effectifs du public (%).....95
Tableau 14: Ratio élèves/maître.....96
Tableau 15: Récapitulatif des principaux éléments des Etats Généraux de l'éducation au Sénégal et au Burkina Faso.....98
Tableau 16: Projection de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement de 2005 à 2015 (en million).....108
Tableau 17 : Ratio élèves/enseignant pour certains pays d'Afrique.....109
Tableau 18 : Taux d'achèvement du primaire en pourcentage en 2009.....109
Tableau 19: Rémunération des enseignants du primaire par statut (en % du PIB par habitant)113
Tableau 20: Vision comparative de la mise en œuvre de la politique des enseignants contractuels en Afrique francophone.....116
Tableau 21: Taux Brut d'admission.....136

Tableau 22: Taux de croissance des nouveaux inscrits (en %).....137
Tableau 23: Ratio élèves/maître.....137
Tableau 24: Evolution des effectifs des élèves du public de 2000 à 2010.....137
Tableau 25 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non-fonctionnaires 139
Tableau 26: Performances comparées des élèves en mathématiques et en français (Moyenne des notes).....140
Tableau 27: Relation entre le sexe de l'enseignant et les performances des élèves 141
Tableau 28: Résultats des élèves en fonction du statut de l'enseignant.....142
Tableau 29: Relation entre la formation initiale des maîtres et les résultats des élèves.....144
Tableau 30 : Relation entre la formation complémentaire des enseignants et les résultats des élèves.....145
Tableau 31: Relation entre le diplôme académique le plus élevé de l'enseignant et les scores des élèves.....145
Tableau 32 : Relation entre le milieu de résidence et les scores des élèves 146
Tableau 33: Effet du statut de l'enseignant sur la performance des élèves.....148
Tableau 34: Effet de la formation initiale de l'enseignant sur les scores des élèves 149
Tableau 35 : Effet de la formation complémentaire du maître sur les scores des élèves.....149
Tableau 36 : Effet du diplôme académique du maître sur les scores des élèves 151
Tableau 37 : Effet de l'ancienneté de l'enseignant sur les scores des élèves 152
Tableau 38 : Effet du sexe de l'enseignant sur les scores des élèves 152
Tableau 39 : Effet de la localisation de l'école sur les performances des élèves 153
Tableau 40: Données de base en lecture pour la méta-analyse.....154
Tableau 41 : Répartition des enseignants dans la population et l'échantillon selon le type 156
Tableau 42 : Distribution des enseignants suivant le statut et la rémunération.....169

Liste des graphiques

Graphique1: accroissement observée du nombre des enseignants entre1999 et 2010 et besoins projetés pour 2015 en %. 23
Graphique 2: Carte de l'Afrique illustrant la localisation géographique des trois pays objets de la recherche..... 59
Graphique 3 : Pyramide de l'évolution hiérarchique des enseignants dans la fonction 80
Graphique 4: Evolution du TBS entre 1980 et 2000..... 96
Graphique 5: Résultats de l'effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques 159
Graphique 6: Résultats de l'effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans les niveaux supérieurs (CE et CM)..... 162
Graphique 7: Effet du statut de l'enseignant en français et mathématiques pour tous les niveaux 164

Liste des annexes

Annexe 1 : Modèles de régression et données de base des méta-analyses.....204

Annexe 2 : Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014.....230

Annexe 3 : Cadre indicatif de l'initiative accélérée de mise en œuvre de l'IMOA/EPT.....234

Annexe 4 : Extrait de la loi Lamine Guèye sur les conditions d'emploi et de solde des personnels fonctionnaires des DOM-TOM. 235

Annexe 5 : Représentation cartographique de l'AOF et de l'AEF 236

Liste des sigles et abréviations

ADEA	**:**	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AEF	**:**	Afrique Equatoriale Française
AFD	**:**	Agence Française de Développement
AOF	**:**	Afrique Occidentale Française
APC	**:**	Approche Par les Compétences
APE	**:**	Association des Parents d'élèves
ASS	**:**	Afrique Subsaharienne
BAC	**:**	Baccalauréat de l'enseignement du second degré
BED	**:**	Bachelor of Education Department
BEP	**:**	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	**:**	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BET	**:**	Brevet d'Etudes Techniques
BFEM	**:**	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
BIE	**:**	Bureau International de l'Education
BREDA	**:**	Bureau Régional de l'Unesco pour l'Education en Afrique
BT	**:**	Brevet de Technicien
CAP	**:**	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAP/CEG	**:**	Certificat d'Aptitude au Professorat des Collèges d'Enseignement Général
CAPES	**:**	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CDF	**:**	Classe à Double Flux
CDMT	**:**	Cadre de Dépenses à Moyen Terme
CE	**:**	Cours Elémentaire
CE1	**:**	Cours Elémentaire Première année
CE2	**:**	Cours Elémentaire Deuxième année
CEA	**:**	Commission Economique pour l'Afrique
CEAP	**:**	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	**:**	Circonscription d'Education de Base
CEBNF	**:**	Centre d'Education de Base Non Formelle
CEG	**:**	Collège d'Enseignement Général
CEP	**:**	Certificat d'Etudes Primaires
CEPE	**:**	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
CES	**:**	Certificat d'Etudes Spéciales
CET	**:**	Collège d'Enseignement Technique
CFEE	**:**	Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
CI	**:**	Cours d'initiation
CM	**:**	Cours Moyen
CM1	**:**	Cours Moyen Première année
CM2	**:**	Cours Moyen Deuxième année
CMG	**:**	Classe Multigrade
CMRPN	**:**	Comité Militaire de Redressement pour le Progrès National

CNR	**:**	Conseil National de la Révolution
CNREF	**:**	Centre National de la Réforme de l'Education et de la Formation
CNSEE	**:**	Centre National de la Statistique et des Etudes Economiques
CONFEMEN	**:**	Conférence des Ministres de l'Education ayant le français en partage
CP	**:**	Cours Préparatoire
CP1	**:**	Cours Préparatoire Première Année
CP2	**:**	Cours Préparatoire Deuxième Année
DEA	**:**	Diplôme d'Etudes Approfondies
DEPEE	**:**	Direction de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire
DESS	**:**	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUG	**:**	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DFE	**:**	Diplôme de fin d'Etudes
DFE/ENEP	**:**	Diplôme de Fin d'Etudes des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire
DOM-TOM	**:**	Département d'Outre-Mer-Territoire d'Outre-Mer
DPRE	**:**	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
DUEL	**:**	Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires
DUES	**:**	Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques
DUT	**:**	Diplôme Universitaire de Technologie
EA	**:**	Enquête Annuelle
EAS	**:**	Evaluation des Acquis Scolaires
ECOM	**:**	Ecole Communautaire
EDS	**:**	Enquête Démographique et de Santé
EFI	**:**	Ecole de Formation d'Instituteurs
EGE	**:**	Etats Généraux de l'Education
EMP	**:**	Education en Matière de Population
ENEA	**:**	Ecole Nationale d'Economie Appliquée
ENEP	**:**	Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
ENI	**:**	Ecole Normale d'Instituteurs
ENS	**:**	Ecole Normale Supérieure
ENSK	**:**	Ecole Normale Supérieure de Koudougou
EPI	**:**	Effort Populaire d'Investissement
EPT	**:**	Education Pour Tous
ES	**:**	Ecole Satellite
FCFA	**:**	Franc de la Communauté Financière d'Afrique
FIDES	**:**	Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social
FMI	**:**	Fonds Monétaire International
FRAM	**:**	Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra
FTI	**:**	Fast Track Initiative
IA	**:**	Instituteur Adjoint
IAC	**:**	Instituteur Adjoint Certifié
IC	**:**	Instituteur Certifié
IDE	**:**	Inspection Départementale de l'Education
IDH	**:**	Indice de Développement Humain

IDS	**:**	Institut des Sciences
IIEP	**:**	International Institute for Educational Planning
IIPE	**:**	Institut International de Planification de l'Education
IMOA	**:**	Initiative pour une Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous
INSD	**:**	Institut National de la Statistique et de la Démographie
IP	**:**	Instituteur Principal
ISEPS	**:**	Institut Supérieur d'Education Physique et Sportive
ISU	**:**	Institut des Statistiques de l'UNESCO
LHP	**:**	Livret Horaire Programme
LMD	**:**	Licence, Master, Doctorat
MCO	**:**	Moindres Carrés Ordinaires
MEBA	**:**	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MEF	**:**	Ministère de l'Economie et des Finances
MEN	**:**	Ministère de l'Education Nationale
MENA	**:**	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MEPSA	**:**	Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, chargé de l'Alphabétisation
MESRS	**:**	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MESSRS	**:**	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
METP	**:**	Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel
MINEDAF	**:**	conférence des Ministres de l'éducation des Etats d'Afrique
ND	**:**	Non Disponible
OMD	**:**	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	**:**	Organisation Non Gouvernementale
ONU	**:**	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	**:**	Organisation des Nations Unies pour le SIDA
PAS	**:**	Programme d'Ajustement Structurel
PASEC	**:**	Programme d'Analyse du Système Educatif de la CONFEMEN
PDDEB	**:**	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PGCE	**:**	Post Graduate Certificate in Education
PIB	**:**	Produit Intérieur Brut
PMA	**:**	Pays les moins avancés
PNB	**:**	Produit National Brut
PNUD	**:**	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	**:**	Pédagogie par Objectifs
PTF	**:**	Partenaires Techniques et Financiers
QUIBB	**:**	Questionnaire Unifié des indicateurs du Bien être au Burkina
RCA	**:**	République Centrafricaine
RDP	**:**	Révolution Démocratique et Populaire
RESEN	**:**	Rapport sur l'Etat du Système Educatif National
RGPH	**:**	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SACMEQ	**:**	Consortium de l'Afrique Australe et Orientale pour le Pilotage de la Qualité

		de l'Education
SELS	**:**	Syndicat des Enseignants Libres du Sénégal
SIDA	**:**	Syndrome Immunodéficitaire Acquis
SMIG	**:**	Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti
SNERS	**:**	Système National d'Evaluation du Rendement Scolaire
SNP	**:**	Service National Populaire
SPU	**:**	Scolarisation Primaire Universelle
TBA	**:**	Taux Brut d'Admission
TBS	**:**	Taux Brut de Scolarisation
TIC	**:**	Technologie de l'Information et de la Communication
TICE	**:**	Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education
UEMOA	**:**	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	**:**	Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Education et la Culture
USA	**:**	United States of America
VIH	**:**	Virus de l'immunodéficience Humaine

Introduction Générale

Les questions liées à l'éducation ont pris une importance capitale depuis que les Théories du Capital Humain ont révélé le rôle prépondérant de l'investissement éducatif dans le processus de développement économique des Etats. Plusieurs conventions internationales ont mis l'accent à cet effet sur la nécessité de développer une éducation pour tous. Ainsi, en 1990 à Jomtien en Thaïlande, puis en 2000 à Dakar au Sénégal, la communauté internationale s'est engagée à fournir à chaque citoyen du monde une éducation en mesure de lui apporter les compétences indispensables à son épanouissement et à même de le rendre utile à sa communauté. Ce défi comporte une double dimension de justice car un développement quantitatif du système éducatif ne peut être porteur que s'il permet aux bénéficiaires, d'une part, d'atteindre un certain niveau et, d'autre part, d'acquérir un minimum de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ceci correspond au contexte de la « capacitation » introduit par Sen, suivant la logique que l'absence d'éducation est source principale de pauvreté (Jacquet et al., 2004). C'est tout l'enjeu de l'objectif 2 des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) : *«Assurer une éducation primaire pour tous en donnant à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires d'ici 2015»*. De nombreuses politiques ont ainsi été mises en œuvre pour favoriser la scolarisation et l'un des résultats de celles-ci est l'explosion des effectifs d'élèves scolarisés dans le primaire, notamment dans les pays en développement. Selon l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU), (2006), le taux d'accès s'est élevé de plus de 10 points de pourcentage en dix ans en Afrique subsaharienne (ASS). Au Burkina Faso, par exemple, l'effectif des élèves scolarisés au primaire a connu une importante progression depuis 1997, passant de 800 000 à 2,5 millions d'élèves[1]. Concernant le Congo, la couverture scolaire s'est également améliorée depuis le début de la décennie 90 malgré toutes les difficultés entrainées par la guerre au cours de cette décennie. L'accès à l'école primaire est devenue quasi-universel (avec un taux d'accès au CP1 de 104,1% en 2007) (rapport PASEC Congo, 2009). Cependant, dans les conditions de scolarisation actuelles, 26% d'élèves inscrits en 1ère année du primaire n'atteignent pas la 6ème année d'études. Ainsi, si l'accès à l'école primaire s'est beaucoup amélioré sur le plan quantitatif, le système éducatif primaire congolais présenterait de fortes lacunes sur le plan qualitatif évalué par le rendement interne. En effet, une

[1] Annuaire statistique, DEP/MENA, Burkina Faso 2012/2013

grande partie des élèves congolais du primaire serait en échec scolaire (28% des élèves ont un score inférieur à 25/100 au test PASEC de fin d'année). Pour ce qui est du Sénégal, l'étude du PASEC montre que le taux brut de scolarisation (TBS) est satisfaisant de l'ordre de 90,1% dont 92,4% pour les filles et un taux d'accès en 5ème année supérieur à la moyenne africaine. Ainsi, plus de deux élèves sur trois de 11 ans arrivent en 5ème année tandis que le taux de redoublement est à la baisse ces dernières années (rapport Sénégal, 2010).

Toutefois, ces progrès ne doivent pas masquer les défis importants qui se posent à l'Afrique subsaharienne dans la perspective de l'EPT, car sur les 77 millions d'enfants non encore scolarisés, la moitié vit dans cette partie du continent (UNESCO, 2007). Dans cette optique, l'ASS sera particulièrement confrontée à un besoin massif de recrutement d'enseignants. Cette situation tient au fait du retard accusé dans la scolarisation d'une part et d'une croissance démographique forte d'autre part. Avec un taux de croissance annuelle de la population de 3,1%[2], le Burkina Faso se classe parmi les pays à forte poussée démographique, ce qui influe sur le développement du système éducatif. Par ailleurs, les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne connaissent de fortes déperditions, ce qui les éloigne davantage de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) notamment d'un taux d'achèvement optimal. En effet, 35% des élèves redoublants au primaire en 2010 sont de l'Afrique subsaharienne, ISU(2012) et 14% des redoublants au primaire sont issus de ménages pauvres. Les pratiques de redoublement dans les systèmes éducatifs de par le monde tiennent plus à leur histoire qu'à des raisons objectives. Viniscotte (1996), cité par l'ISU (2012), souligne que le redoublement est inconnu dans les systèmes scandinaves et anglo-saxons, mais pratiqué dans le système latin et méditerranéen et dans une moindre mesure dans le système germanique. La culture de l'élitisme fondée sur la sélection est en partie à la base du redoublement.

La demande d'éducation reste de ce fait très forte pour les pays d'Afrique subsaharienne et le Pôle de Dakar (2009) estime qu'il faudra pour 41 pays pris globalement, passer de 2,9 millions d'enseignants en 2006 à 4,6 millions en 2020, soit 58 % de taux d'accroissement sur la période. En d'autres termes, annuellement, le nombre d'enseignants devra progresser d'environ 3,3%. Les situations variant toutefois selon la dynamique de scolarisation et les niveaux atteints en 2006, il est escompté que les pays dont les simulations prévoient la SPU pour 2020, devront

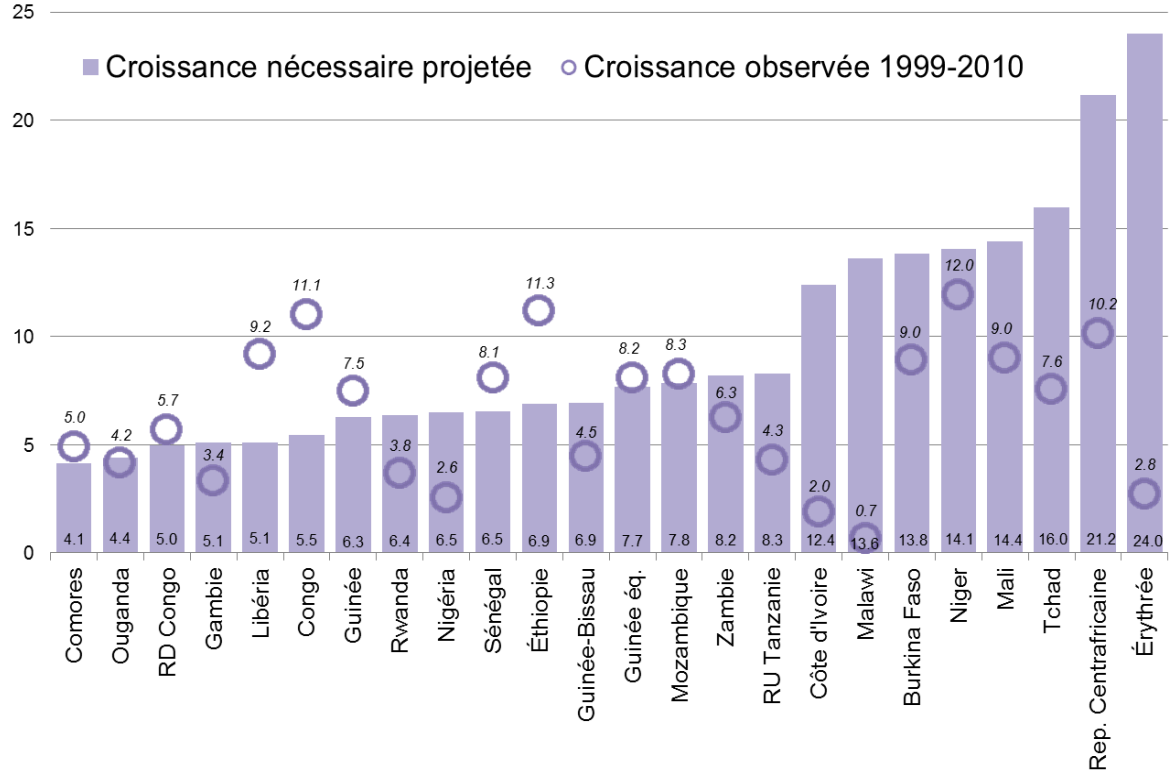
[2] Recensement général de la population et de l'hhabitat (RGPH) 2006, INSD, MEF

doubler les effectifs actuels d'enseignants et ceux qui l'atteindront en 2015, devront toutefois multiplier cet effectif par 1,5. Ainsi, plus l'horizon est loin, plus les efforts à faire sont énormes, ce qui fait relever le Pôle que : « (…) non seulement le défi quantitatif apparaît plus important pour les pays les plus éloignés de la SPU, mais il devra également faire l'objet d'efforts soutenus sur une période plus longue » (Pôle de Dakar, 2009, p. 36). Il faudra en quelque sorte mobiliser près du double du stock actuel en enseignants pour satisfaire l'objectif de l'EPT et des pays comme le Niger et le Mali devront recruter respectivement environ 60 000 et 55 000 nouveaux enseignants pour satisfaire les besoins ; ce qui correspondrait par an à peu près aux diplômés sortants de la fin du secondaire. Annuellement, des pays comme le Tchad, le Congo, le Burkina Faso, le Niger et le Mali devraient recruter plus de 10 000 enseignants d'ici à 2015 (Bourdon et al., 2007).

Selon l'ISU (2012), entre 2010 et 2015, 114 pays devront ensemble créer au moins 1,7 million de nouveaux postes d'enseignants au total dont 60% en Afrique subsaharienne, pour garantir une éducation primaire de qualité pour tous les enfants. Parmi eux, 29 pays ont des pénuries aigues d'enseignants et doivent accroître leurs effectifs d'au moins 3% chaque année pour la période allant de 2010 à 2015. Ils sont principalement situés en Afrique subsaharienne et devront relever les défis de former et d'embaucher un nombre suffisant d'enseignants afin d'atteindre l'objectif de l'EPT d'ici à 2015. Certains pays devront faire des efforts particuliers compte tenu du besoin d'accroissement des effectifs ; au nombre de ceux-ci : le Burkina Faso (14%), le Sénégal (6,5%) et le Congo (5,5%), etc. Si l'on ajoute à ce besoin de création de nouveaux postes lié à la demande, l'attrition évaluée à 5% (ISU, 2012, p.4), il faudra 6, 8 millions d'enseignants à recruter entre 2010 et 2015 au niveau mondial. Pour les pays d'Afrique subsaharienne, ceci équivaut à recruter environ 63% du stock actuel des enseignants.

Comme le montre le graphique ci-dessous, il y a une marge importante entre l'accroissement des effectifs enseignants entre 1999 et 2010 et les besoins en enseignants projetés pour 2015.

Graphique1: accroissement observée du nombre des enseignants entre1999 et 2010 et besoins projetés pour 2015 en %.



Source : *Institut de statistique de l'UNESCO, la demande mondiale en enseignants au primaire, 2012, P.4*

Ainsi, des pays comme le Burkina, le Tchad, la Centrafrique, l'Erythrée, la Cote d'Ivoire, le Mali… ont recruté sur la dernière décennie des effectifs proportionnellement inférieurs aux besoins. Par contre, d'autres tels le Sénégal, le Congo, entre autres, se distinguent par un recrutement observé supérieur aux besoins projetés. Les efforts à fournir ne sont donc pas les mêmes et des pays comme le Burkina Faso devront relever des défis importants en matière de recrutement des enseignants. Ce recrutement massif d'enseignants ne doit pas se faire au détriment de leur qualité. A ce propos, l'ISU (2012, P.8) relève qu'en Angola et au Malawi avec des taux d'attrition assez élevés (17 et 10%), près de la moitié des enseignants n'ont pas les qualifications requises. Au Mali avec un taux d'attrition faible (3%), de nombreux enseignants ont été recrutés sans niveau de certification satisfaisant. Les taux d'attrition élevés sont des signes de mauvais fonctionnement des systèmes éducatifs, qui ne savent pas motiver et retenir les agents.

Face à cet ambitieux défi pratiquement insurmontable, le rapport mondial sur l'éducation

2007, p. 60, fait observer qu'*« il ne sera pas possible de relever systématiquement ce redoutable défi, ce qui soulève d'importantes questions concernant l'éventualité d'autres modèles d'éducation ».*

Aussi les différents pays en Afrique subsaharienne ont-ils engagé des réformes de l'éducation pour accroître l'offre et susciter la demande de formation. Depuis plus de deux décennies, dans ces pays, ces réformes ont eu pour levier la modification de la fonction enseignante par le recours à de nouveaux statuts d'enseignants. Si dans les autres parties du monde, le recours à ceux-ci a répondu à des besoins ponctuels et spécifiques pour toucher des populations particulières, en Afrique subsaharienne, ces politiques semblent constituer une norme de refondation des systèmes éducatifs pour les inscrire résolument dans la dynamique de l'EPT. Ainsi, plusieurs vocables sont utilisés pour désigner ces nouvelles catégories d'enseignants. L'on parle de contractuels, volontaires, vacataires, communautaires, etc., tout ceci renvoyant à une même réalité : recruter des enseignants « moins chers ». Ceci s'est réalisé en actionnant plusieurs leviers importants que sont le statut, le niveau académique, la durée de la formation initiale et les niveaux de traitement salariaux. La révision de ces différentes dimensions a débouché sur de nouveaux profils d'enseignants recomposant de fait la profession. Ces stratégies semblent tenir tout à la fois des contextes particuliers de ces Etats marqués par des héritages historiques en matière d'éducation et des difficultés économiques, ainsi que de la nécessité de diversifier l'offre et d'y introduire de nouvelles formes de gestion des systèmes éducatifs.

Si le développement de l'éducation primaire en Afrique francophone se heurte à un certain nombre de difficultés, les différentes études et recherches convergent vers le fait que c'est surtout du côté de l'offre que les politiques publiques devront être plus regardantes afin d'offrir à tous les enfants la possibilité d'accéder à une éducation primaire de qualité et de la suivre jusqu'à son terme. Le développement quantitatif des systèmes éducatifs va engendrer un coût important pour les Etats, notamment en ce qui concerne les enseignants, car ces derniers, dans bon nombre de pays, en rapport avec la capacité de dépenses publiques, ont un coût qui constitue un handicap au développement des systèmes éducatifs, Mingat (2004) et donc à l'atteinte des objectifs d'une universalisation de l'éducation primaire. Il apparaît donc comme une nécessité pour les systèmes éducatifs dans un modèle de fonction de production de l'école de revisiter l'ensemble des facteurs de résultats à travers le fonctionnement actuel des systèmes pour une meilleure efficacité. Dans l'analyse des problèmes de développement des systèmes éducatifs, surtout en

Afrique subsaharienne, est souvent présenté le déficit de moyens, alors que le maximum ne serait pas fait pour leur fonctionnement optimum. Mingat et al. (1995) estiment que concernant le fonctionnement des systèmes éducatifs en Afrique, on aime à évoquer le concept de «contrainte» pour des problèmes qui relèvent de l'habitude : « *on considère ne pas pouvoir faire autrement du fait de l'insuffisance des moyens alors qu'autrement est possible, parce que face à des situations semblables, il existe des variétés de pratiques de par le monde* ».

Les stratégies ont donc consisté, essentiellement, à identifier les facteurs les plus coûteux mais dont l'efficacité n'est pas prouvée afin d'alléger les charges sur les budgets et favoriser ainsi un meilleur financement de l'éducation. Parmi les différents facteurs sur lesquels agir, il y a évidemment celui du salaire de l'enseignant parce que ce dernier occupe des postes de dépenses non négligeables dans les budgets d'éducation et celles-ci agissent négativement sur les coûts unitaires d'éducation, limitant les possibilités d'expansion de l'offre. Cet effet est mécanique, selon Mingat (2004), car un salaire moyen par enseignant élevé empêche d'en recruter davantage, ce qui limite le nombre d'enfants scolarisés. En simulant certains indicateurs comme le taux d'achèvement au primaire selon le niveau de salaire des enseignants, le volume des ressources publiques mobilisées et le taux de redoublement moyen au cycle primaire, il est montré que pour un pays africain moyen, « le taux d'achèvement ne dépasse guère 75 % tant que le niveau de salaire des enseignants est supérieur à 3,5 ou 4 fois le PIB/habitant. Ainsi, des coûts salariaux élevés ont tendance à conduire à une contraction de l'offre publique d'éducation et, de ce fait, de la couverture scolaire globale, à moins que les pays concernés n'aient un recours plus intense au financement privé (notamment par un développement de l'offre privée d'enseignement) pour assurer la production des services éducatifs dans le pays », Pôle de Dakar (2009, p. 46).

Selon Mingat et al. (2000), au niveau de l'enseignement primaire, le salaire des enseignants et le rapport élèves/maître expliquent à eux seuls 80 % de la variance du coût unitaire sur un échantillon de 57 pays de moins de 2 000 US$ de PIB/tête, et même 85 % de cette variance pour les pays d'Afrique subsaharienne. Mais de ces deux facteurs, c'est selon les auteurs, le salaire des enseignants qui est le plus déterminant et pour l'Afrique, il compterait pour 80 % de la variance expliquée contre 20 % pour le taux d'encadrement. La différence des coûts unitaires dans les systèmes éducatifs des pays en développement s'expliquerait donc surtout par des différences de niveau de salaire qui, à leur tour, engendrent des différences de niveau de développement des systèmes éducatifs. *De façon générale, le coût unitaire (calculé selon la*

méthode dite macro) associé à un cycle d'éducation, rapporte les dépenses budgétaires de fonctionnement qui lui sont affectées à l'effectif des élèves qui y sont scolarisés[3]. Avec un même budget, plus on scolarise d'enfants, moins l'allocation unitaire est élevée. Par définition, chaque système arbitre donc entre la quantité et la dépense par élève. Le coût unitaire est composé de trois grands facteurs : le salaire des enseignants (principal poste de dépense de tous les systèmes), les autres dépenses (salaires du personnel non enseignant, matériel pédagogique, administration) et le taux d'encadrement (moins on a d'élèves par maître et plus cela coûte cher). Dans les années 1975, pour une quarantaine de pays comparables, l'on a observé des niveaux de rémunération plus faibles, en unités de PIB/habitant, pour les pays autres qu'africains et, à l'intérieur du continent, ceux de l'Afrique francophone affichaient des niveaux parmi les plus élevés.

L'évolution des coûts unitaires au cours des vingt dernières années sur un échantillon de cinquante-sept (57) pays montre, Mingat et al. (2000), au niveau des différentes régions du monde une tendance à la baisse avec le temps pour l'ensemble des parties considérées. Ainsi, entre 1975 et 1993, pour l'ensemble du monde, en moyenne les coûts unitaires sont passés de 16 % à 12 %, soit une réduction d'environ 25 %. La variabilité de la réduction des coûts unitaires va de 13 % à 44 %. L'Afrique se situe dans la moyenne générale avec une baisse d'environ 25 % sur la période. Toutefois, en s'intéressant aux régions de manière spécifique, on peut relever que cette baisse des coûts unitaires est très importante en Afrique francophone. En effet dans cette partie du continent, les coûts ont été divisés presque de moitié (- 44 %) contre - 17 % pour l'Afrique anglophone. Ces baisses correspondent aux années consécutives aux problèmes économiques qu'ont connus les Etats ayant engendré les Programmes d'ajustement structurel (PAS). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que ces programmes de restructuration ont préconisé une plus grande flexibilité dans la gestion des droits des travailleurs et une libéralisation des normes de travail en ciblant avant tout l'emploi permanent, Samb (2000). Les conséquences dans le secteur de l'éducation ont été, entre autres, des baisses des niveaux de rémunération, des gels des recrutements dans la fonction publique, mais également l'augmentation des ratios

[3]Mingat et Suchaut (2000), les systèmes éducatifs africains ; une analyse économique comparative, page 58.

d'encadrement, l'intensification dans l'utilisation des enseignants par l'introduction des systèmes du double-flux et du multigrade[4].

Au lendemain des engagements pris en faveur de l'EPT, force est de constater que la question du recrutement des enseignants pour satisfaire l'objectif reste posée et, selon Bourdon et Nkengne Nkengne (2007), les paramètres de l'équation sont simples d'autant plus que le coût salarial des enseignants représente 75 % à 92 % des coûts de l'enseignement primaire suivant les pays en Afrique subsaharienne. C'est donc sur ce facteur que les Etats vont agir à travers des réformes structurelles qui modifieront la profession enseignante.

Or, il y a une vingtaine d'années encore, la profession enseignante du secteur public pouvait être considérée comme homogène à l'intérieur des pays d'Afrique subsaharienne francophones. Cette homogénéité se traduisait par l'uniformisation et la codification d'un statut conférant un certain nombre d'avantages dont un plan de carrière. Ce statut s'inscrit dans la plupart des cas dans un dispositif législatif et administratif qui régit les carrières dans la fonction publique et ce, depuis le temps colonial. Il s'agit de la loi française n° 50-772 du 30 juin 1950 dite loi Lamine Guèye « fixant les conditions d'attribution des soldes et indemnités des fonctionnaires civils et militaires relevant du ministère de la France d'outre-mer, les conditions de recrutement, de mise en congé ou à la retraite de ces mêmes fonctionnaires », et modifiée par la loi n°53-46 du 3 février 1953, notamment en son article 10. Ce dernier stipule que : « Les conditions d'admission, de recrutement et d'avancement feront l'objet d'une réglementation identique pour tous les fonctionnaires d'un même cadre[5] ». Même si l'avènement des indépendances intervenu dans les années 1960 a permis l'adaptation de ces actes aux nouveaux contextes, pour l'essentiel l'esprit y est demeuré. A cela l'on peut ajouter la formation initiale, de durée variable selon les pays, considérée à tort ou à raison comme condition sine qua non pour devenir enseignant, ce qui explique l'existence dans tous les pays d'écoles de formation d'instituteurs (ENI). Une condition incontournable pour l'accès aux ENI est la possession du Brevet d'Etudes du Premier Cycle du secondaire (BEPC) au moins. Depuis la mise en place coloniale de cet enseignement, l'objectif du premier cycle du secondaire était avant tout de

[4] Double flux: 2 cohortes d'élèves de même niveau partagent alternativement une même salle de classe et un même maître.

Multigrade : 2 cohortes de niveaux différents partagent simultanément une même salle de classe et un même maître

[5]Site web : http://legifrance.gouv.fr

sélectionner les élèves les plus brillants pour une poursuite dans le second cycle, en vue principalement d'en faire des enseignants. L'on pourrait par conséquent dresser une typologie de la profession généralement observable et applicable à quelques exceptions près à l'ensemble des systèmes éducatifs de ces pays qui sont l'héritage de l'école coloniale.

Avec l'apparition des nouvelles catégories d'instituteurs, cette typologie « classique» semble se modifier et se recomposer. En considérant quelques dimensions importantes de la profession que sont la terminologie utilisée pour parler de ces acteurs, le statut, la rémunération, la formation de ces derniers et la sphère de leur gestion, on retrouve une profession complètement débridée. Selon les données disponibles[6], en 2004 plus de la moitié des enseignants du primaire sont de « type nouveau » et près d'un tiers (31,6 %) de ces enseignants dans l'ensemble relèvent des écoles communautaires. Ce sont des enseignants « moins chers » et qui, comme le révèlent certaines études ayant porté sur ces nouvelles catégories de personnels, ne sont pas moins efficaces que les enseignants classiques, légitimant ainsi le recours à ces nouveaux types d'enseignants.

Le recours aux nouveaux enseignants constitue de ce fait un phénomène massif, très répandu d'un point de vue spatial et qui s'installe comme une norme dans presque tous les pays en voie de développement. Dès lors, plusieurs questions se posent : quel est l'impact du recrutement des nouveaux types d'enseignants sur la qualité des différents systèmes éducatifs et sur l'objectif d'EPT ? Quelle est l'incidence du recrutement des nouveaux types d'enseignants sur les coûts de l'éducation ? Quel est son effet sur l'expansion des systèmes éducatifs ? Quel est l'impact sur la qualité de l'éducation ? La décomposition de la profession enseignante est-elle soutenable à long terme ?

Les réponses à ces différentes questions nous permettront de vérifier notre hypothèse principale selon laquelle : le recrutement des nouveaux types d'enseignants a contribué à développer les systèmes éducatifs au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal. Cette hypothèse principale se décompose en quatre hypothèses secondaires que sont :

1. Le recours aux nouveaux types d'enseignants a réduit sensiblement la masse salariale ;

[6]MINGAT Alain, Conférence sur les Enseignants Non-Fonctionnaires, 21 au 23 novembre 2004, Bamako,Mali.

2. Les politiques de recrutement de nouveaux types d'enseignants ont permis d'accroître l'expansion des systèmes éducatifs ;

3. Le recrutement d'un enseignant de type nouveau ne dégrade pas la qualité de l'éducation ;

4. La décomposition excessive de la profession enseignante n'est pas soutenable à long terme pour les Etats.

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser la recomposition de la profession enseignante dans la perspective de l'EPT. D'une manière spécifique, il s'agit d'expliquer dans un premier temps, le sens de la recomposition de la profession et, dans un deuxième temps, les implications de cette recomposition.

Notre recherche qui porte sur le volet enseignement primaire, se veut une recherche comparative de l'émergence des nouveaux types d'enseignants au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal. Ces trois pays, tous francophones, ont des systèmes éducatifs hérités du système éducatif français. Ils se différencient d'une part par leur position géographique (le Sénégal et le Burkina étant en Afrique occidentale et le Congo en Afrique centrale) et climatique (les deux premiers sont des pays sahéliens et le troisième en zone équatoriale) et d'autre part par leurs contextes économiques. En effet, de par leurs contextes climatiques, le Sénégal et le Burkina Faso sont des pays exposés aux aléas climatiques avec une grande population agricole et des recettes d'exportation basées sur la culture de l'arachide et du coton. Le Congo par contre est un pays riche en matières premières et fait partie des pays producteurs de pétrole entre autres. Sur le plan sociopolitique, si on constate une grande stabilité au Sénégal (un des rares pays en Afrique à n'avoir pas connu de coup d'état depuis l'indépendance) et dans une certaine mesure au Burkina Faso (qui depuis près d'une décennie est dans un processus démocratique stable), le Congo par contre a connu des troubles sociopolitiques ayant débouché sur une guerre civile dont le pays est en train de se remettre.

Par ailleurs, si tous ces trois pays ont mis en œuvre des réformes éducatives ayant consisté entre autres en des recours aux enseignants de type nouveau, les contextes, périodes et degrés ont été différents.

La recherche a consisté en une analyse de l'évolution des systèmes éducatifs et du personnel enseignant dans ces pays et en Afrique subsaharienne en général à travers une revue de

littérature. Cette analyse se mènera suivant des périodes charnières allant des indépendances au mouvement vers l'EPT dans les années 2000 en passant par les programmes d'ajustement structurel. Chaque étape dans ce découpage constitue un moment dans le développement du groupe enseignant et explique en partie les changements intervenus au cours de l'histoire.

La recherche est structurée en deux parties. La première partie présente le cadre théorique et analyse la situation de l'éducation dans les trois pays (Burkina Faso, Congo, Sénégal) de l'étude des années 1960 (années des indépendances) aux années 2000. Cette première partie comporte quatre chapitres. Le premier fait une revue de littérature sur la problématique du recours aux enseignants de type nouveau de par le monde. Cette revue met en évidence les motivations des pays à faire recours à ce type d'enseignants d'une part et l'apport de ces derniers d'autre part. Le deuxième chapitre présente la méthodologie de recherche. Celle-ci aborde les différentes enquêtes et les sources de données ainsi que les méthodes d'analyse statistique utilisées. Le chapitre 3 fait une présentation générale des trois pays ainsi que le contexte de développement des systèmes éducatifs dont celui de la fonction enseignante. Il s'agit dans ce chapitre de présenter les trois pays à travers leurs caractéristiques géographique et socio-démographique d'une part ainsi que l'évolution de l'éducation et de la fonction enseignante de l'indépendance aux années 1980. Le chapitre 4 fait un focus sur la période 1980-2000 à travers les programmes d'ajustement structurel. Il met en évidence la contrainte majeure survenue pour les Etats dans le financement du système éducatif notamment à travers la récession économique intervenue dans cette période. Celle-ci a eu pour conséquence les actions de maitrise des dépenses publiques qui ont touché tous les secteurs de l'économie y compris les secteurs sociaux tel l'éducation. Au cours de cette période, il s'est agi de développer des stratégies pour utiliser au maximum les intrants disponibles afin de contourner l'insuffisance de financement. Ce chapitre passe en revue ces différentes stratégies et mettent l'accent sur le fait que ces réformes engagées à cette époque concernant la fonction enseignante, étaient faite à la marge.

La deuxième partie aborde la période de 2000 à nos jours en mettant un focus sur l'émergence des nouveaux types d'enseignants. Cette partie comporte quatre chapitres numérotés de 5 à 8. Le chapitre 5 aborde le contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignants en mettant l'accent sur l'avènement du forum de Dakar et son incidence sur les engagements des Etats à la lumière des défis qui se posent à eux en matière d'Education pour tous. Le chapitre 6 présente la situation des systèmes éducatifs des trois pays à travers certaines de leurs

caractéristiques principales autour des années 2000. Il est abordé tour à tour, l'organisation et la gestion des systèmes éducatifs, la structure, les processus d'évaluation des résultats d'apprentissage ainsi que le personnel enseignant. Le chapitre 7 aborde la contribution des nouveaux types d'enseignants au développement des systèmes éducatifs. Cette contribution est mise en évidence du point de vue quantitatif ainsi que d'un point de vue qualitatif. Sur le plan quantitatif, il s'agit d'analyser l'évolution des différents indicateurs depuis l'avènement des enseignants de type nouveau et de mettre en évidence la part contributive de ces derniers. Au plan qualitatif, il s'est agi à travers les résultats d'enquête sur les acquisitions des élèves d'apprécier l'effet des enseignants de type nouveau sur les résultats d'apprentissage des élèves par le biais d'analyses univariées, bivariées et des régressions économétriques ainsi que d'une méta-analyse. Enfin le chapitre 8 aborde la problématique de la soutenabilité des nouvelles politiques de recrutement des nouveaux enseignants. Il met en avant les revirements des Etats, qui, face à la pression des enseignants de type nouveau, reviennent sur les modalités d'exercice de la fonction enseignante. Ces revirements sont dus à la pression des enseignants du fait de leur nombre et également au soutien de la communauté éducative dans son ensemble en vue d'un traitement équitable des personnels enseignants tout ceci en tenant compte des contextes socio-politiques différents dans lesquels ces changements sont intervenus. En outre, ce chapitre ouvre une perspective pour une formalisation de la fonction des enseignants de type nouveau à travers la revalorisation de la carrière, l'adoption des plans de carrière, la nécessité de prendre en compte la formation notamment celle en cours d'emploi, etc. Il se terminera par la formulation de recommandations à l'endroit des gouvernements pour une mise en œuvre réussie des politiques enseignantes.

1ère PARTIE : CADRE THEORIQUE ET SITUATION DE L'EDUCATION DES INDEPENDANCES AUX ANNEES 2000

De la période coloniale jusqu'au sortir des indépendances, la scolarisation en Afrique subsaharienne était relativement réduite, cela en fonction des objectifs de l'école. Vinokur (1993), parlant de l'école coloniale, souligne le fait qu'elle formait les cadres subalternes de l'administration et n'avait vocation ni à scolariser tous les enfants, ni à leur donner une formation technique. Ces pratiques éducatives, qui avaient cours dans les colonies, sont aussi soulignées par Lange (1990) qui rappelle que, dès leur mise en place en Afrique, les systèmes scolaires furent étroitement liés aux conditions économiques des pays. Pendant l'époque coloniale, il s'agissait à la fois de freiner la demande scolaire – de sorte que le coût de l'enseignement n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies – et d'assurer une formation de base permettant la production d'un certain nombre d'employés subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'administration et des entreprises européennes. L'objectif principal demeurait le développement économique en passant par les investissements utiles à une économie de traite (infrastructures, routes, ponts…). Moumouni (1998) souligne de son côté que l'éducation avait pour vocation le fonctionnement de l'administration coloniale : « l'enseignement visait à produire essentiellement le personnel subalterne indigène nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale », p. 42. A partir des années 1960, les Etats africains prirent peu à peu conscience de l'importance de l'école dans leurs jeunes Etats et mirent dès lors en place des politiques de développement des systèmes éducatifs.

Cette première partie traitera de la revue de la littérature, de la méthodologie et du contexte de développement des systèmes éducatifs des années 1960 à 2000.

Chapitre 1 : Revue de la littérature .

Plusieurs recherches se sont penchées sur la problématique du recours aux nouveaux types d'enseignants. Celles-ci ont mis l'accent soit sur la nécessité de recourir à des enseignants moins chers afin de développer les systèmes éducatifs et/ou sur le fait que ces derniers ne dégradaient pas la qualité de l'éducation.

1.1. Contraintes budgétaires et développement des systèmes éducatifs

Dans la majorité des pays africains, l'ambition de généralisation de l'éducation n'a pris naissance qu'après les indépendances et plus exactement en mai 1961 (Diop, 2011). Cette année-là, les jeunes Etats africains convaincus que l'éducation leur ferait rattraper leur retard sur les pays développés se sont fixé à Addis Abeba, sous l'égide de l'UNESCO et de la Commission Economique pour l'Afrique (CEA) des objectifs d'éducation pour tous à l'horizon 1980, soit deux décennies après les indépendances.

Pour appuyer cette politique volontariste, les Etats, soutenus par la communauté internationale, ont consenti des efforts sur le plan du financement. En effet, ils ont consacré en 1970 à peu près 3,8 milliards de dollars de fonds publics à l'éducation; en 1975, c'était 6,3 milliards de dollars, en 1980, 10 milliards et à partir de 1980 ce chiffre s'est stabilisé à 8,9 milliards de dollars, Diop (2011). Quant à l'aide bilatérale, multilatérale et privée, elle était d'environ 9,5 milliards de dollars, Diallo (2008).

Pour rendre effectif ces engagements, de vastes campagnes de sensibilisation sont menées en direction des parents, ce qui a entraîné une croissance explosive des effectifs scolarisés et des taux de scolarisation. Ainsi, entre 1960 et 1980, les effectifs des élèves et étudiants ont augmenté de 9% annuellement (deux fois plus qu'en Asie et trois fois plus qu'en Amérique latine). Au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation (TBS) a presque doublé, passant de 39% à 79,5%, Banque mondiale, (1988). Des pays comme l'Angola, le Bostswana, le Cap Vert, le Kenya, le Mozambique, le Nigéria, la Tanzanie, le Congo étaient même presque parvenus à l'éducation primaire pour tous (EPT).

Ces progrès vont être interrompus par la crise économique des années 1980. Celle-ci a frappé durement la plupart des Etats africains et à conduit aux programmes d'ajustement structurel (PAS). Au début des années 1980, beaucoup d'Etats se sont trouvés dans l'incapacité d'assumer la charge de leur dette (amortissement et intérêts). Face à cette situation, les institutions de

Bretton Woods (Fonds monétaire international et Banque mondiale) vont proposer des remèdes à cette « crise de la dette ». C'est alors que ces dernières proposent aux pays endettés, ayant des difficultés financières, de leur apporter leurs garanties pour leurs permettre d'accéder aux capitaux internationaux, à condition qu'ils mettent en place un plan d'ajustement structurel dont les principales mesures sont : abandon des subventions aux produits et services de première nécessité, austérité budgétaire et réduction des dépenses publiques, baisse des budgets sociaux « non productifs » comme l'éducation et la santé, ouverture totale des marchés par la suppression des barrières douanières, privatisation et libéralisation de la circulation des capitaux, etc. Le risque de se voir refuser à l'avenir tout crédit extérieur (public ou privé, bilatéral ou multilatéral), oblige la plupart des gouvernements africains à s'engager de gré ou de force dans l'application des programmes d'ajustement structurel, condition *sine qua non* pour obtenir des liquidités, accéder aux prêts à taux préférentiel de la Banque mondiale et autres prêts sur les marchés internationaux et privés. Les PAS ont entraîné des mesures d'austérité caractérisées par des réductions des dépenses publiques y compris dans les secteurs sociaux telle l'éducation. Ces PAS sont les conséquences d'un ensemble de facteurs endogènes et exogènes aux Etats africains que sont entre autres : la dégradation des termes de l'échange, l'endettement croissant, les chocs pétroliers, la crise économique, la mauvaise gestion, les mauvais choix économiques, le financement de projets démesurés, les détournements de fonds, l'instabilité politique, sans oublier les périodes de sécheresse et les conflits. Quelques années plus tard, l'impact spécifique des mesures d'austérité rigoureuses imposées comme remèdes aux problèmes économiques des pays africains au titre de la politique d'ajustement structurel (PAS) sur l'école s'est traduit, entre autres, par le départ massif des enseignants parmi les plus expérimentés à la retraite anticipée, par le gel du recrutement dans la fonction publique, par une hausse des frais de scolarité et par une réduction substantielle des dépenses gouvernementales, notamment les dépenses pour l'éducation. En Afrique subsaharienne par exemple, elles ont baissé de 3,8% en 1980 à 3,1% en 1988 en rapport avec le produit national brut (PNB) Unesco, (1991); Unesco-Breda, (1997).

Cette baisse s'explique par le fait que pendant cette période, le poids de la dette publique est venu en compétition avec les dépenses d'éducation et donc a entraîné une réduction de ces dépenses. Cette réduction des dépenses publiques d'éducation a eu pour conséquence dans la majorité des pays africains, une forte restriction des recrutements de la fonction publique et une chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation.

En outre, en ce qui concerne l'enseignement primaire, entre 1980 et 1983, les effectifs scolaires n'ont progressé en moyenne que de 2,9% par an, soit une progression inférieure à celle que connaissait la population scolarisable dont le taux de croissance était évalué à 3,3% (Banque mondiale, 1988). Le taux brut de scolarisation a également diminué, passant de 79% en 1980 à 73% en 1988, soit une baisse de six points en huit ans (Unesco, 1995). Ce phénomène de déscolarisation a atteint un grand nombre de pays, mais son ampleur a été très variable selon les pays. Au Togo, l'un des pays les plus touchés, le taux de scolarisation primaire est passé de 72,1% en 1980-1981 à 52,6% en 1984-1985. Pendant cette période, les effectifs du primaire sont passés de 506 788 à 454 209 (Lange, 1998).

Pour apporter une solution à la situation dégradante de l'éducation dans les pays en développement en général et dans les pays africains en particulier, les organisations qui ont en charge l'éducation et les décideurs politiques se sont réunis à Jomtien en 1990. Au cours de cette conférence, les participants ont réaffirmé le droit inaliénable à l'éducation fondamentale pour tous et proclamé la réalisation de la généralisation de l'éducation de base dans les dix années à venir, c'est-à-dire à l'an 2000. Ceci s'est traduit en Afrique par l'application des politiques d'expansion (scolarité obligatoire, gratuité de l'enseignement de base d'abord pour les filles et ensuite pour les garçons, etc.) visant à scolariser massivement les enfants. Ces politiques ont encore fait grimper en flèche le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire (Unesco, 2000). Pour pouvoir faire face à cette explosion des effectifs scolarisés dans le primaire, les Etats devraient procéder à des recrutements d'enseignants à un rythme élevé afin d'encadrer tous les élèves. Cependant, dans un contexte d'ajustement structurel où la priorité demeure toujours la réduction des dépenses publiques (y compris celles consacrées à l'éducation), et où l'aide extérieure prévue dans le cadre de l'objectif « Education pour tous » a du mal à se mettre en place, procéder à un recrutement d'enseignants à grande échelle, avec une masse salariale déjà élevée était difficile. Pour contourner cette équation, plusieurs formules vont être mises en œuvre. Celles-ci vont de la rentabilisation maximale de l'existant en termes d'infrastructures et de personnel et des économies possibles à faire pour donner plus de moyens aux écoles. Il en est ainsi de la mise en œuvre des systèmes de doubles flux et de classes multigrades tout comme le relèvement des ratios d'encadrement. Pour ce dernier point, l'ONG "Aide et Action" dans une étude réalisée en 1996 montre qu'en portant, par exemple, de 35 à 40 le nombre d'élèves par maître, on peut économiser plus de six dollars US par élève et par an (compte tenu d'une dépense

ordinaire en Afrique subsaharienne de 44 dollars par élève du primaire) et donner ainsi les moyens à l'école de consacrer davantage de ressources aux matériels d'apprentissage. Les conclusions des travaux de Michaelowa, citée par Diop (2011), sur les déterminants de la qualité de l'éducation, montrant que la variation de la taille de la classe de 40 à 70 élèves en Afrique subsaharienne n'affecte pas les acquisitions des élèves, s'inscrivent dans cette perspective. L'instauration dans les zones urbaines et périurbaines, où la demande scolaire est très forte, du système de la double vacation (ou double flux). Le système du double flux est une approche qui consiste à confier à un ou deux enseignants deux cohortes d'élèves qui alternent dans une même salle de classe. Cette approche permet des économies d'enseignants et/ou des salles de classe; enfin, la mise en place dans les zones rurales à faible concentration de population du système de classes multigrades (CMG) et d'écoles à classe unique (les six niveaux pédagogiques dans la même salle de classe). Les classes multigrades représentent une approche par laquelle il est confié à un enseignant, dans une même salle de classe, plusieurs groupes d'élèves de niveaux différents. Elles ont pour l'avantage d'accueillir au moins jusqu'à deux fois plus d'élèves pour le même coût.

Certaines recherches font observer, à cet effet, que pour réaliser des progrès significatifs vers l'éducation pour tous, les pays africains notamment francophones devraient réduire les coûts unitaires élevés de l'enseignement primaire dus surtout aux importants coûts salariaux des enseignants. Selon ces auteurs, ces coûts salariaux élevés constituent également un handicap aux autres dépenses d'éducation, notamment, les infrastructures, le mobilier, les équipements, les manuels scolaires et la formation d'enseignants (Mingat et Suchaut, 2000).

Dans ce sens, la rémunération des enseignants, en d'autres termes le niveau de la masse salariale, expliquerait la faible scolarisation dans les pays africains notamment francophones (Mingat et Suchaut, 2000); Amelewonou, Brossard et Gacougnolle (2004). En effet, ces chercheurs montrent dans leurs travaux que les enseignants de certains pays d'Afrique subsaharienne, en particulier les pays francophones sont relativement mieux rémunérés comparés à leurs homologues de la sous-région ou des pays de niveau de développement « comparable » d'autres continents et ceci expliquerait selon eux la faible scolarisation primaire dans ces pays, car ces niveaux de salaire induisent des coûts unitaires élevés. Selon Mingat et Suchaut (2000), la cause principale des écarts existant entre pays anglophones et francophones vis-à-vis du taux de couverture du système primaire, est le niveau des coûts unitaires. Ces coûts unitaires élevés en Afrique

francophone sont expliqués par les niveaux de salaire des enseignants qui sont des fonctionnaires. L'une des raisons explicatives est que dans la plupart de ces pays francophones, les niveaux de salaire des fonctionnaires ont été alignés à ceux de l'ancienne métropole depuis le 30 juin 1950 par la loi n°50-772, dite loi Lamine Guèye II, Bourdon et Nkengne (2008).

Les recherches menées sur les autres systèmes éducatifs de pays à niveau de développement économique comparable ayant atteint l'EPT de par le monde, ont révélé un certain nombre de caractéristiques communes pouvant être considérés comme des indicateurs pour les pays engageant des reformes de leurs systèmes éducatifs dans la perspective de l'EPT. Ces indicateurs constituent les éléments du cadre indicatif de la procédure accélérée (Fast Track) à partir desquels les pays, voulant solliciter des appuis des bailleurs de fonds, devraient bâtir leurs programmes de développement de l'éducation. Parmi ces indicateurs figure, en bonne place, le niveau de rémunération des enseignants qui ne devrait pas excéder 3,5 fois le PIB/habitant. Aussi, les différentes études aboutissent-elles à la même conclusion : en ramenant le niveau des salaires des enseignants jusqu'à 3,5 unités de PIB/tête (cadre indicatif du Fast track), les pays francophones pourront augmenter significativement leur nombre d'enseignants et par conséquent les effectifs d'enfants scolarisés.

1.2. Recours aux enseignants de type nouveau

De nombreux pays, dans le souci de répondre aux contraintes budgétaires, ont procédé à des réformes de leurs systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant. Ces réformes ont porté aussi bien sur le recrutement, le contrat, la formation initiale que sur le plan de carrière. Ainsi, selon Diop (2011), le recours à de nouvelles catégories d'enseignants moins chers obéit à la volonté des Etats de s'orienter vers la généralisation de l'éducation, car l'universalisation de l'enseignement primaire est un objectif relativement nouveau. Dans certains pays, la contractualisation a été introduite, la durée de la formation initiale a été revue à la baisse et dans d'autres, on remarque non seulement l'absence de contrat mais aussi le manque de formation initiale. Il s'est agi pour l'ensemble des pays d'embaucher dans les écoles primaires et parfois même secondaires des enseignants non-fonctionnaires, payés à moindre coût.

Le recours au recrutement, parfois massif, d'enseignants non-fonctionnaires a permis d'accroître fortement les effectifs des enseignants et ceci a favorisé l'accélération significative de la

scolarisation. Ainsi, si l'on estime l'impact de l'emploi des non-fonctionnaires sur la scolarisation (en comparant le nombre d'élèves effectivement scolarisés avec le nombre des élèves qui l'auraient été si le corps enseignant ne comptait que des enseignants fonctionnaires à budget et à taille moyenne de classe constants), des dizaines, voire des centaines de milliers d'enfants sont scolarisés du fait du recrutement de ces enseignants. Selon les analyses statistiques ayant porté sur les pays d'Afrique Subsaharienne francophone les pays ayant eu recours aux enseignants non fonctionnaires sur la période 1998-2002 ont vu leurs effectifs s'accroître d'environ 30% en moyenne et de moitié seulement pour les autres (Diabouga, 2007). Dans un pays comme le Niger, ce nombre est important du moment où il représente près de 50% d'enfants scolarisés en plus par le pays en 2002 ; en revanche l'impact est faible au Burkina Faso. Il s'explique par le fait que la proportion d'enseignants burkinabé non fonctionnaires est moins élevée que dans les autres pays et ceux-ci ont un niveau de rémunération proche de celui des enseignants fonctionnaires (Mingat, 2004). En Inde, Gomda et al. (2005) ont signalé que le recours aux enseignants auxiliaires ou « para enseignants » s'inscrit dans la perspective de l'éducation pour tous engagée depuis les années 1990. Cette politique a permis d'obtenir des résultats spectaculaires. En effet, la décennie 1990 a permis un accroissement net des effectifs scolarisés de 22, 3 millions d'enfants et de rapprocher à environ 1 km l'école de 95% des enfants en milieu rural.

A Madagascar, les années 1990 ont vu apparaître des enseignants de type nouveau appelés en langue malgache les maîtres Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra en abrégé « maîtres FRAM ». Ce sont des maîtres recrutés et payés par les parents et les communautés en vue de suppléer au déficit d'enseignants dans certaines écoles où la dotation en enseignants est déficitaire[7]. Ces enseignants reçoivent un appui financier à la fois relativement modeste, et parfois seulement partiel, de la part de l'Etat. Ces enseignants se trouvent principalement dans les écoles rurales, c'est à dire là où le déficit est le plus important. Ils sont également concentrés dans trois provinces - Antsiranana, Toamasina et Antananarivo. La concentration dans les deux premières provinces est cohérente avec le fait que dans celles-ci une grande proportion d'écoles manque d'enseignants. Toutefois, comme le souligne Atherton et al. (2008), fortement influencé par le modèle des *parateachers* de l'Asie du sud, le recours à des enseignants contractuels permet

[7] RESEN Madagascar, P.85

d'accroître à faible coût, le nombre d'enseignants, mais ceci soulève la problématique de la capacité de ces enseignants à assurer un enseignement de qualité.

S'il n'y a aucun doute que la politique de recrutement de ces nouveaux enseignants permet de scolariser plus d'enfants, l'effet sur les apprentissages reste cependant largement débattu au sein de la communauté éducative. Ainsi, ces enseignants outre leur statut, ont aussi des caractéristiques différentes des autres enseignants, notamment en termes de formation professionnelle et d'ancienneté (Bernard, 2007).

Aussi, la question des relations entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves a-t-elle fait l'objet de nombreux travaux empiriques, en particulier dans le cadre de la fonction de production de l'école. En effet, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue en 1990 à Jomtien a permis aux politiques éducatives de prendre de l'ampleur dans les pays en développement dans la perspective d'une scolarisation primaire universelle. Cependant, les deux dernières décennies ont vu un glissement progressif vers une préoccupation plus grande de la quantité d'enfants scolarisés par rapport à la qualité de la scolarité. Cette tendance découle d'une participation dans l'enseignement primaire où l'accent est mis sur un cycle de base étendu à une partie du secondaire (9 ans de scolarité). Enseignants et formation des enseignants sont donc au cœur de l'aspiration à l'amélioration de la qualité dans les écoles (Akyeampong et Lewin, 2002) ; Akyeampong, 2003) ; Kunje et al. , 2003).

Le manque de formation des enseignants est évoqué par certains comme un facteur de mauvaise qualité de l'enseignement et de mauvais résultats des élèves. Toutefois, tout comme le manque de formation pédagogique initiale, le faible niveau académique est une autre raison avancée pour la mauvaise performance des enseignants. Cela s'applique non seulement aux enseignants contractuels non qualifiés, aux enseignants recrutés par la communauté mais aussi aux enseignants fonctionnaires ou permanents ayant bénéficié de formation initiale. Il est à noter que le simple fait d'avoir reçu une formation et/ou une éducation ne garantit pas la qualité. Selon Mulkeen (2010) en effet, la recherche sur la performance des enseignants non formés et moins instruits par rapport à ceux qui ont la formation requise et l'éducation n'est pas concluante : plusieurs raisons expliquent cette situation : la mauvaise qualité de l'enseignement institutionnel, l'inadéquation du programme de formation initiale, la taille des classes et l'origine des élèves entre autres. Le rapport coût/efficacité des programmes de formation initiale a justifié dans certains cas le recours aux formations de courte durée ou accélérées comme au Sénégal depuis le

début des années 1990 (Mulkeen, 2010). Dans de nombreuses écoles, les enseignants inexpérimentés, bénévoles, contractuels, auxiliaires ou para- enseignants ont rejoint d'autres enseignants non qualifiés ou sous- qualifiés, le plus grand groupe étant constitué de ceux qui ont été fournis par les communautés locales dans le cadre du partage des coûts des années 1970 et 1980 ou dans le cadre des politiques d'implication de la communauté dans l'éducation. En Ouganda, les enseignants non qualifiés (n'ayant pas bénéficié de formation initiale) avaient tendance à améliorer la performance des élèves par rapport à ceux qui étaient qualifiés avec toutefois une variation intragroupe considérable, montrant que la relation entre la formation et la performance n'est pas simple. Cela fait dire à certains que l'engagement des enseignants à l'enseignement peut diminuer à mesure que leurs qualifications augmentent, faisant écho des préoccupations exprimées par Navarro et Verdisco (2000) pour qui une formation supplémentaire rend plus susceptibles de passer à d'autres postes d'enseignants.

Quant à Govinda et Varghese (1993), ils ont relevé que le niveau de formation des enseignants a influencé positivement les résultats des apprenants dans les quatre localités qu'ils ont étudiées en Inde pendant que Tatto et al. (1991) ont constaté qu'il y avait une corrélation entre le niveau de formation des enseignants et les performances des élèves au Sri Lanka.

Bourdon et al. (2010) ont souligné que les enseignants contractuels pris après une formation préalable très courte ou négligeable au Mali, au Togo et au Niger se sont montrés capables de faire progresser les élèves faibles notamment ceux des petites classes mieux que les enseignants de la fonction publique. Ceci s'expliquerait par le fait que les enseignants contractuels étaient plus efficaces pour communiquer avec leurs classes parce qu'ils partageaient la même communauté, le même niveau social et une même éducation avec les élèves qu'ils enseignaient, plus que la plupart des enseignants fonctionnaires. Dans le même sens, d'autres études ont évoqué l'absence de distance sociale comme un élément important dans la détermination du degré de réussite de la performance des enseignants peu qualifiés. Parmi les facteurs qui faciliteraient un rendement plus efficace dans la salle de classe on a le recrutement parmi les populations locales, idéalement réduisant la distance sociale entre enseignants et élèves et améliorant la participation et l'engagement des élèves (Kingdon et Sipahimalani-Rao 2009 ; Atherton et Kingdon 2010 ; Bourdon et al. 2010; Mulkeen 2010). Ceci a été considéré comme pouvant faire des enseignants non qualifiés des éléments plus efficaces que leurs collègues qualifiés, même si cela dépend en partie de la discipline et de l'objet. Jagannathan (1999) a même

rapporté une tentative de développer cette familiarité avec les enseignants du primaire non qualifiés de l'extérieur de la communauté dans les bidonvilles de Jaipur, en Inde, en offrant une formation de trois mois qui a mis fortement l'accent sur les « préoccupations et la vision du monde » des enfants et leurs familles. Un autre thème important «enseignant - environnement» dans certains documents est la contribution apportée par l'implication de la communauté dans le recrutement et le suivi des enseignants contractuels dans les écoles locales (Bourdon et al 2010 ; Duthilleul 2006).

Duthilleul et Allen (2005) ont également constaté que l'effet de la formation sur la performance des enseignants varie selon les caractéristiques des élèves, dans l'apprentissage des mathématiques. Les niveaux de formation des enseignants et sous réserve des compétences, sont étroitement liés à la performance des élèves de statut socio- économique faible, alors que les pratiques pédagogiques supposent agir plus sur les élèves de statut socio -économique élevé. Snyder et al. (1991) ont nuancé pour leur part les différences de performance des classes des enseignants formés et non formés au Botswana, car ils ont constaté que bien que les enseignants qualifiés aient présenté des séances de cours plus structurées et logiques, les enseignants non qualifiés utilisaient plus les questions ouvertes et étaient plus centrés sur l'apprenant.

Bonnet (2008), d'autre part en examinant les données du PASEC et SACMEQ en Afrique subsaharienne, en a conclu que ni le niveau d'instruction des enseignants ni la durée de la formation en cours d'emploi n'expliquaient une grande partie de la variance dans le rendement des élèves (6-7% de la variance expliquée par la qualification des enseignants). Partant, il émet l'hypothèse que les effets de la formation des enseignants sont masqués par la forte influence de la variation des retards dans le début de l'année scolaire et de l'absentéisme des enseignants. En ce qui concerne les facteurs individuels, l'on estime que des facteurs tels que l'estime de soi (Abdoullah et al. 2009), la précarité de l'emploi (Kirk et Winthrop 2008), et la disponibilité des possibilités d'évolution de carrière et de développement peuvent tous influer sur la responsabilité et l'engagement au travail. Ainsi, leur impact étant direct sur la motivation des enseignants à consacrer davantage d'efforts à leurs classes, cela peut aussi affecter le taux d'absentéisme et de ponctualité dans de nombreuses écoles (Bonnet, 2008). Les faibles niveaux académiques sont un problème souvent cité dans la littérature (Iredale 1996, 14); de nombreux enseignants sont fortement tributaires des manuels scolaires en classe parce qu'ils ne comprennent pas eux-mêmes ce qu'ils enseignent (Halai 1998; Courtney 2007).

Sur le plan structurel et institutionnel, les pays concernés par les nouvelles politiques enseignantes ont tous été (et sont encore) caractérisés par des contraintes budgétaires et démographiques fortes, même si celles-ci sont, ou ont été, sans doute plus sévères dans certains que dans d'autres (Mingat, 2004). Face à celles-ci, et aux difficultés de répondre efficacement au souci d'améliorer la couverture quantitative des systèmes, des ajustements ont été faits (les systèmes s'ajustent toujours, pas forcément sous la direction des gouvernements, ou de la façon la plus adéquate) ; ces ajustements peuvent potentiellement prendre différentes formes. Mais, ceux-ci semblent avoir en commun de créer une situation de dualité au sein des personnels enseignants (fonctionnaires, enseignants contractuels, ou maîtres des parents) et parfois aussi dans les structures qui offrent les services éducatifs. Ces formes de dualité tiennent notamment du fait que les arrangements institutionnels sont difficiles à changer. Les dispositions existantes (en particulier le stock des enseignants et spécialement ses caractéristiques statutaires comme ses principes et niveau de rémunération) ont tendance à être considérées comme des données intouchables. Puisqu'on ne peut aborder cet obstacle de manière frontale, ce sont donc des stratégies de contournement qui ont été mises en place. Ces stratégies de contournement peuvent être initiées soit par des politiques mises en place par les gouvernements des pays, soit par les usagers qui cherchent à trouver des réponses, à leur niveau, aux défaillances de l'Etat. Dans les situations où l'Etat a pris l'initiative, cela s'est généralement traduit par l'introduction de dispositions visant à recruter des enseignants ayant des contrats de durée limitée (parfois recrutés à des échelons décentralisés, mais avec un financement public) et rémunérés à des niveaux souvent sensiblement inférieurs à ceux des fonctionnaires; en outre ces personnels n'étaient généralement pas éligibles à certains des avantages accessoires (médicaux, familiaux, carrière, retraite) dont les fonctionnaires bénéficient de façon statutaire.

Dans les situations où les ajustements ont comme origine des initiatives des usagers, cela prend alors trois formes principales : i) le développement des scolarisations dans des écoles privées ; ii) le développement d'écoles communautaires et iii) le financement de « maîtres des parents » en complément dans des écoles publiques pour répondre à l'insuffisance de dotation en enseignants par l'Etat. Mingat (2004) souligne que si le ciblage du niveau de rémunération des enseignants est essentiel, il doit par conséquent assurer un équilibre entre les nécessités d'atteindre les objectifs de l'EPT, d'assurer la soutenabilité financière et de fournir des services pérennes et de qualité. Cela n'identifie pas de façon automatique un statut particulier, fonctionnaire ou

contractuel ; de même, si la formule contractuelle est retenue, cela laisse des possibilités larges pour définir les termes du contrat[8]. Ensuite, la question du cadre institutionnel pour organiser le développement des services éducatifs pour l'atteinte des objectifs de l'EPT (et pour recruter les enseignants) est également ouverte. Les établissements publics sont évidemment une option, mais le recours à des formules dont le financement serait principalement public, mais dont la gestion serait décentralisée ou confiée à des opérateurs communautaires (qui pourraient être les employeurs des enseignants) constitue une autre option. Dans ces différentes configurations, on cherche à apporter des appuis (formation des enseignants, dotation de manuels scolaires, affectation de certains personnels, contribution financière à la rémunération de certains enseignants...) aux structures non publiques tout en maintenant la diversité institutionnelle. Dans ce contexte, une analyse de la pérennité structurelle des formules existantes devra sans aucun doute être conduite pour identifier ce qu'il convient de retenir, ou de revoir, dans chacun des cas nationaux spécifiques. En effet, la problématique de la durabilité et de la soutenabilité de ces politiques reste d'actualité compte tenu de la pression engendrée par la massification des personnels. Jagannathan (1999) a souligné que tandis que les enseignants volontaires ont souvent été pris en Inde comme un moyen d'économiser sur les coûts salariaux, il y avait eu peu d'attention accordée à l'intégration future de ces enseignants contractuels. C'est précisément cette situation qui a récemment donné lieu à de nombreux programmes à grande échelle de modernisation de la profession (Kai-ming, 1996) ; Kunje, 2002) ; Mukamusoni, 2006). En effet, comme la demande de qualification est en hausse, la main d'œuvre revendique régularisation, stabilité et reconnaissance. Duthilleul et Allen (2005), ont fait valoir que le meilleur usage des enseignants contractuels se ferait en les intégrant dans les structures de carrière et de formation, et en les considérant comme faisant partie de la profession d'enseignant au sens large plutôt qu'en les excluant. En Inde, la question de la gestion des enseignants contractuels est en train d'être posée devant les tribunaux en référence aux droits du travail (Education, Labor Rights, and Incentives : Contract Teacher Cases in the Indian Courts).

[8]durée du contrat, conditions de progression de carrières, ciblages de modulations selon les conditions de service et/ou les performances réalisées, couverture médicale et bénéfices de retraite.

Chapitre 2 : Approche méthodologique.

La présente recherche s'est basée sur l'exploitation de données secondaires. Celles-ci sont issues principalement des Rapports d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN), des rapports du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), de l'UNESCO, de l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU), du Bureau International de l'Education (BIE), du Pôle de Dakar. Ces rapports ont été exploités pour alimenter les informations relatives au développement des systèmes éducatifs depuis les indépendances ainsi que l'évolution de la fonction enseignante. En outre, une deuxième catégorie de données ont été exploitées : il s'agit des bases de données des enquêtes du PASEC, du Consortium de l'Afrique Australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ III) et des enquêtes nationales sur l'évaluation des acquis scolaires du Burkina Faso.

Les RESEN sont des diagnostics sectoriels des systèmes éducatifs des pays. Ils permettent, à travers des instruments développés à ce propos et suivant une méthodologie appropriée, d'identifier les forces et les faiblesses des systèmes et de proposer des pistes d'amélioration. Les systèmes éducatifs sont analysés sous plusieurs angles que sont : le contexte démographique, les coûts et financement de l'éducation, les scolarisations et la gestion, et ce, en prenant en compte l'ensemble du secteur éducation avec une emphase particulière sur l'équité. En somme, ils dressent le profil de chaque pays du point de vue de la situation socio-économique, des contraintes démographiques, du niveau de développement de l'éducation et des perspectives pour l'atteinte des objectifs en 2015. Ils ont été réalisés par des équipes nationales sectorielles appuyées par des experts de la Banque mondiale et/ou du Pôle de Dakar de l'IIPE. Les RESEN dans leur conception sont des outils d'analyse sous l'angle de la contrainte économique des systèmes éducatifs et de leurs perspectives d'évolution. Ils mettent en avant les contraintes majeures du système tout en faisant ressortir les marges de liberté pour le système éducatif.

Les rapports du PASEC sont de deux types : les rapports des études diagnostiques réalisées au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal en 2006-2007 et les rapports d'études thématiques portant sur l'efficacité des nouveaux types d'enseignants. Ces dernières qui ont été réalisées au Mali, au Niger, au Togo et en Guinée, ont permis de comparer l'efficacité de différents profils d'enseignants (fonctionnaires, contractuels et autres). Il s'est agi d'apprécier les différences d'acquisitions des élèves suivant que ces derniers étaient scolarisés avec un enseignant de type « ancien » ou « nouveau » ; en d'autres termes, d'apprécier la progression des élèves en fonction de

facteurs tels que le statut de leur enseignant, la durée de sa formation initiale et son expérience professionnelle. Ces études permettent par ailleurs d'apprécier le degré de satisfaction des enseignants, donc leur motivation.

Toute cette littérature a été complétée par d'autres productions que sont des ouvrages généraux sur la problématique de l'école en Afrique, des articles, des informations issues d'émissions radio-diffusées, de sites web et autres productions de chercheurs et d'institutions dans le domaine.

A côté de ces documents et autres rapports, il a été exploité également des bases de données. Celles-ci sont issues de l'ISU, du PASEC, du SACMEQ et de l'EAS du Burkina Faso. Si pour la première il n'y a pas eu de traitement, pour les trois autres, il y a eu des recodages de pour certaines variables. Il s'agit notamment des variables relatives au statut, au diplôme académique et à la durée de la formation initiale de l'enseignant.

En ce qui concerne les bases de données du PASEC constituées à partir des études diagnostiques réalisées en 2006-2007 aux Burkina Faso, Congo et Sénégal,il s'est agi de vérifier à travers des modèles de régression, si les nouveaux types d'enseignants font moins bien progresser les élèves que leurs collègues. Ensuite, à partir de bases de données PASEC (pour les trois pays ainsi que le Togo et le Tchad), du SACMEQ III (pour l'Afrique du Sud, le Botswana, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, l'Île Maurice, le Mozambique, la Namibie, les Seychelles, le Swaziland, la Tanzanie, l'Ouganda, la Zambie, Zanzibar et le Zimbabwe) et de l'EAS du Burkina Faso (des années 2008, 2010 et 2012), il a été développé une méta-analyse. Une méta-analyse consiste à combiner les résultats de plusieurs études sur un sujet selon une méthodologie claire et précise afin de minimiser les biais de sélection et d'interprétation. L'objectif principal des méta-analyses est de répondre à une question à laquelle plusieurs études n'ont pas réussi à répondre (trop petit nombre ou résultats contradictoires d'une étude à l'autre). Dans notre cas, il s'agit de répondre à la question de l'impact du recours à de nouveaux types d'enseignants sur la qualité de l'éducation. L'EAS a été initiée en 2003 avec la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) et réalisée tous les 2 ans depuis 2007, elle mesure les niveaux d'acquisition des élèves en les mettant en relation avec les différents facteurs qui les influencent. Créé en 1995, le SACMEQ III regroupe 15 ministères de l'éducation de la région d'Afrique Australe et Orientale et mène des études sur la qualité de l'éducation. Le SACMEQ III vise à

renseigner les systèmes éducatifs sur les conditions générales de scolarisation, les niveaux atteints en lecture et en mathématiques par les élèves de 6è année du primaire, etc.

2.1. Présentation des enquêtes et des sources de données

Pour apprécier l'apport des enseignants non fonctionnaires sur la qualité de l'enseignement, plusieurs sources de données et deux approches méthodologiques seront utilisées. Les sources concernent les bases de données du PASEC, les évaluations nationales sur les acquis scolaires (Burkina Faso) et les bases de données du SACMEQ. Les approches méthodologiques se composent des analyses bivariées et des analyses multivariées (régressions linéaires et méta-analyse).

2.1.1. L'évaluation des acquis scolaires (EAS)

L'évaluation des acquis scolaires est un dispositif national au Burkina Faso pour la mesure des acquisitions des élèves à l'école primaire. Ce dispositif, mis en place à partir de l'année scolaire 2001/02 procède à l'évaluation par des tests standardisés. Depuis cette date et ce, jusqu'en 2004, deux évaluations (début d'année et fin d'année) ont été effectuées dans tous les niveaux exceptés le CP1. Entre 2004/05 et 2007/08, les EAS ont concerné seulement deux niveaux qui changeaient chaque année avec une évaluation unique en fin d'année. A partir de 2008, les enquêtes se déroulent chaque 2 ans avec toujours deux niveaux d'études concernés. Ces enquêtes ont pour objectifs spécifiques de :

- ✓ disposer d'informations fiables ;
- ✓ mesurer le niveau réel des élèves ;
- ✓ analyser les performances scolaires ;
- ✓ proposer des pistes de réflexion ;
- ✓ assurer le suivi longitudinal des élèves.

En termes de méthodologie, les enquêtes sur les acquis scolaires évaluent les performances des élèves de deux niveaux différents en lecture, en français, en mathématiques et en sciences en fin d'années, à partir des programmes en vigueur sur des échantillons stratifiés et sur la base d'un protocole d'administration. L'objectif de l'étude est de mesurer le niveau atteint par les élèves et de l'expliquer à travers les facteurs endogènes et exogènes qui influencent les apprentissages

scolaires. On distingue entre autres facteurs explicatifs les caractéristiques des élèves, des écoles, des enseignants et de l'environnement extrascolaire.

L'enquête sur l'évaluation des acquis scolaire est une enquête par sondage à deux degrés et stratifiée suivant la région administrative, le milieu de localisation de l'école (rural/urbain) et le statut de l'école (privé/public). L'échantillon a donc été tiré indépendamment dans chaque strate.

Au premier degré, un certain nombre d'écoles ont été sélectionnées avec une probabilité proportionnelle à la taille. La taille étant ici la somme des effectifs des deux niveaux d'études concernés par les évaluations. La base de sondage utilisée est la liste des écoles issues du recensement statistique annuel de l'année scolaire précédente.

A cette étape, le nombre d'écoles sélectionnées à partir de 2010 a été de 478 alors qu'un échantillon de 100 écoles étaient choisies dans les enquêtes antérieures.

Au second degré, un échantillon de 20 élèves sont tirés aléatoirement dans chaque niveau d'étude à partir de liste de classe établie quelques minutes avant l'administration des tests. Au total en 2010, 9113 élèves du CM1 et 8925 élèves du CP2 ont été sélectionnés pour prendre part aux évaluations. Ces effectifs ont été déterminés afin de garantir une marge d'erreur de 3% au seuil de significativité de 95%.

Par ailleurs, la stratification étant faite suivant le statut de l'école, l'échantillon respecte dans une large proportion cette variable de stratification. En 2008, la proportion d'élèves dans les écoles publiques au niveau du CP1 et du CE2 était respectivement 87,9% et 86,5% contre respectivement 85,8% et 86,9% dans l'échantillon. Tout ceci confère à notre échantillon son caractère représentatif au niveau du statut.

2.1.2. L'évaluation des acquis scolaires par le PASEC

Le principe de base de la méthodologie du PASEC repose sur la comparaison. Il s'agit de tirer parti de la variété des situations éducatives pour identifier les modèles de scolarisation les plus performants, ceci suivant la démarche de la valeur ajoutée scolaire, c'est-à-dire en réalisant un prétest en début d'année scolaire, puis un post-test en fin. Comme il s'agit d'identifier les facteurs qui agissent sur la progression des élèves, il faut pouvoir mettre en relation les niveaux moyens d'acquisition des élèves en langue et en mathématiques avec les conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles s'effectuent les apprentissages. L'objectif n'est donc pas de mesurer en priorité le niveau des acquisitions dans les différentes disciplines mais toutefois pour

analyser les déterminants des acquisitions, on est obligé de passer par des tests à travers des items. Ces tests qui répondent aux exigences de la méthodologie d'analyse du programme ont été élaborés en référence aux programmes scolaires des pays d'Afrique francophone et dans la mesure du possible sur les aspects communs de ces différents programmes, Bernard (2007).

Au niveau du PASEC, les évaluations concernent toujours deux niveaux d'études que sont la 2ème et la 5ème année. La procédure d'échantillonnage utilisée est un sondage stratifié à deux degrés. Le niveau de stratification varie d'un pays à un autre en fonction des besoins d'analyse desdits pays. Mais d'une manière générale, les strates sont constituées des régions et du statut des écoles. Il arrive également que certaines strates fassent l'objet de surreprésentation (écoles bilingues, écoles satellites dans le cas du Burkina Faso) parce qu'elles renferment des caractéristiques intéressantes de la politique éducative.

Pour ce qui est de l'échantillon du Burkina Faso, les variables de stratification ont été la région et le statut de l'école. Au premier degré, 180 écoles ont été échantillonnées aléatoirement dans 12 strates proportionnellement à leurs poids (effectifs total d'élèves de 2ème et 5ème année). La base de données utilisée est la liste des écoles issues de l'enquête annuelle de l'année scolaire 2005/2006. Au second degré, et pour chaque école tirée, 15 élèves sont sélectionnés pour prendre part aux évaluations aussi bien en 2ème année qu'en 5ème année.

Au total, et au pré-test, 2 347 et 2 350 élèves ont été concernés par l'évaluation respectivement en 2ème et 5ème année. Au niveau du post-test, ils ont été au total 2 141 et 2 231 respectivement pour les 2ème et 5ème année. Quant au nombre d'écoles, il est passé entre le pré-test et le post-test de 158 à 154 et de 160 à 159 respectivement en 2ème année et 5ème année.

En s'intéressant à la variable relative au statut de l'enseignant (fonctionnaire et non fonctionnaire), on se rend compte que l'échantillon ne traduit pas fidèlement les caractéristiques de la population toute chose normale, car il n'a pas été construit suivant cette variable. Ainsi, la proportion des enseignants fonctionnaires en 2005/2006 est de 30,7% en 2ème année et 50,6% en 5ème année contre respectivement 38,3% et 61,6% dans l'échantillon.

L'échantillon au niveau du Sénégal a concerné au pré-test, 156 et 148 écoles et 151 et 148 au post-test respectivement en 2ème et 5ème année. Le nombre d'élèves ayant participé aux tests est passé entre le pré-test et le post-test de 2 300 à 1 979 élèves et de 2 189 à 1910 élèves respectivement en 2ème année et 5ème année.

Pour la présente étude, nous utilisons les données du PASEC les plus récentes du Burkina Faso, du Congo, du Sénégal, du Togo et du Tchad qui ont concerné des classes de 2ème et de 5ème année du primaire.

2.1.3. L' évaluation des acquis scolaires par le SACMEQ

L'enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) trouve ses origines dans une enquête nationale de grande envergure menée en 1991 au Zimbabwe sur la qualité de son éducation primaire, avec le soutien de l'Institut international pour la planification de l'éducation (International Institute for Educational Planning, IIEP), Bourdon et al. (2012).

Le SACMEQ rassemble 15 ministères de la région de l'Afrique australe et orientale. L'objectif du SACMEQ est de mener des activités intégrées de recherches et de formation sur un mode collaboratif d'apprentissage par la pratique. En matière d'évaluation de la qualité de l'éducation, le SACMEQ III (3ème phase du SACMEQ) vise à collecter essentiellement des informations susceptibles d'être utilisées dans les ministères d'éducation afin de suivre l'évolution (a) des conditions générales de scolarisation, (b) des niveaux atteints en lecture et en mathématiques par les élèves de 6ème année du primaire et leurs enseignants, (c) des connaissances des élèves et des enseignants en matière de VIH et de SIDA.

Le modèle conceptuel du SACMEQ pour le pilotage de l'évaluation de la qualité de l'éducation repose sur une approche holistique de la qualité de l'éducation qui intègre des intrants, les processus et les résultats de l'éducation. Cela implique la collecte d'informations sur l'environnement scolaire, les caractéristiques des élèves, des enseignants et des directeurs d'établissement. Quinze (15) pays ont participé à l'évaluation du SACMEQ III.

Si pour les pays du PASEC et de l'évaluation des acquis scolaires, les scores totaux varient entre 0 et 100, il faut souligner que cet intervalle est beaucoup plus grand pour le SACMEQ où les notes varient de 0 à 1000.

Ces différences d'échantillons, de niveaux, d'items, de temps de passation, de langues induisent une grande variabilité entre les protocoles d'étude. Cette situation limite la comparaison entre les études. Les résultats de chaque étude ne sont valables que pour le protocole utilisé ; ce qui ne facilite pas une prise de décision adéquate au sein des pays. L'utilisation de la méta-analyse

comme méthode agrégative des études sur les compétences des élèves tire son sens de tous ces biais et différences entre la structure des tests.

Durant les trois enquêtes du SACMEQ (SACMEQ I, II et III), la taille de l'échantillon n'a cessé de croître. Il est passé ainsi de 1 000 établissements à près de 2 000 établissements puis à 2 800 écoles respectivement pour le SACMEQ I, II et III. Le nombre d'élèves dans l'échantillon entre le SACMEQ I et II est passé de 20 000 à 40 000 élèves. Au niveau du SACMEQ III, l'étude a touché près de 60 000 élèves, 8 000 enseignants et 2 800 directeurs d'écoles.

2.2. Les méthodes d'analyse statistique

2.2.1. Les analyses bivariées

L'analyse bivariée a été utilisé pour mesurer la relation entre les notes des enquêtes PASEC de 2006/2007 et les caractéristiques des enseignants. La principale question à laquelle il faut répondre est celle de savoir quelles sont les raisons qui expliquent cette variabilité des notes des élèves ? Pour cela, il faut confronter les notes des élèves avec les variables qui caractérisent les enseignants. On retiendra ici le sexe de l'enseignant, la possession d'un diplôme supérieur au BEPC, la durée de formation initiale et le statut de l'enseignant.

L'analyse bivariée est basée sur des tests de comparaison de moyennes à l'aide de la statistique (t) de *student*. D'une manière générale, on admet que la différence de moyenne est significative si la p value associée au (t) est inférieure à 5%. Pour indiquer l'ampleur de cette différence de moyenne, nous présenterons dans les tableaux à l'aide d'étoiles, les niveaux de significativité à 1% (***), 5% (**) et 10% (*).

2.2.2. Les analyses multivariées

L'analyse bivariée qui devrait rapprocher les variables avec les notes des élèves permet de tenter une explication des moyennes obtenues à partir de chacune des variables qui caractérise l'enseignant. Mais la recherche de la causalité à partir de deux variables présente beaucoup de limites. En effet, nous savons qu'en introduisant d'autres variables la relation que nous avons mise en relief peut être confirmée, disparaitre ou même s'inverser. D'où la nécessité de procéder à une analyse multivariée pour mieux mesurer l'influence des variables sur la variation des notes des élèves.

Le point précédent a pu tester des liens entre les scores en français ou en mathématiques et d'autres variables prises individuellement. Ces liens ne permettaient pas de tirer des conclusions et rendaient très sommaire l'explication de la performance des élèves, du fait que beaucoup de paramètres restaient non contrôlés. Cette partie tente de contourner cette difficulté par une analyse multivariée.

Dans l'optique de déterminer dans quelle mesure le statut du maître (fonctionnaire et contractuel) influence les acquisitions des élèves, l'on a procédé à une analyse de régression linéaire multiple. Le modèle de régression contient des variables relatives à l'élève (sexe, âge, sores initiaux, nutrition, soutien des parents, manuel etc.), à la classe (taille de la classe, niveau d'instruction de l'enseignant, sexe de l'enseignant, formations de l'enseignant, ancienneté de l'enseignant etc.) et à l'école (disponibilité de la cantine, milieu, niveau d'instruction du directeur, etc.). Ces variables ont été identifiés par la littérature comme susceptible d'influencer la performance scolaire chez l'élève. L'ambition ici n'est pas d'identifier tous les déterminants de la réussite scolaire mais de savoir si cela vaut la peine de recruter un certain type d'enseignants dans l'enseignement primaire. L'effet lié à l'enseignant ne pouvant être réellement mis en évidence sans contrôler les autres variables, les modèles ont pu croiser plus d'une vingtaine de variables. Les objectifs de l'étude font que l'analyse va se focaliser sur les variables relatives à l'enseignant.

Avec la variable dépendante et les variables explicatives que nous avons retenues dans le cadre de cette recherche, plusieurs modèles statistiques peuvent permettre de vérifier nos hypothèses. Cependant, ces modèles ne répondent pas au même niveau de fiabilité des résultats. Notre ambition n'est pas de présenter l'exhaustivité des modèles statistiques de l'éducation mais d'examiner les plus couramment utilisés dans l'évaluation des compétences des élèves en vue de pouvoir fonder notre analyse (et de pouvoir décider ou tirer des conclusions) sur les résultats d'un seul modèle. Il s'agit des modèles de régression linéaire, multi niveau et de la méta-analyse.

2.2.2.1. Le modèle de régression linéaire multiple[9]

Il permet d'expliquer une variable numérique par plusieurs autres variables indépendantes. Il modélise la relation entre la variable à expliquer et les autres variables sous la forme d'une

[9] Site : http://www.surveystore.info/nsarticle/analyse-multivarie.asp, consulté le 30-03-2014

équation de type Y=a+b1X1+b2X2+….+bnXn où (Y) est la variable étudiée, (a) une constante, (Xn) les variables explicatives et (bn) les coefficients. L'utilisation de cette méthode est intéressante pour savoir par exemple si le statut de l'enseignant influence la performance de l'élève. L'appliquer demande cependant plusieurs précautions. Ainsi, les variables explicatives doivent être indépendantes. Leurs corrélations prises deux à deux doivent être nulles ou proches de 0. A défaut (si le calcul aboutit quand même, ce qui n'est pas toujours le cas), le modèle obtenu sera imprécis et manquera de stabilité (valeurs très différentes d'un échantillon à l'autre). De même, la rigueur qu'elle impose demande un travail fastidieux si l'on doit interroger plusieurs bases de données avec plusieurs variables explicatives.

Un des postulats de ce modèle est qu'il suppose l'indépendance des observations ; ce qui n'est pas vrai dans plusieurs cas. En effet, les contextes communs aux élèves d'une classe donnée induisent une liaison entre les observations faites sur les élèves de cette classe. Or, dans les modèles de régression linéaire basés sur les moindres carrés ordinaires (MCO), les variables qui décrivent le contexte extérieure (région, école, classe etc.) prennent la même valeur pour tous les individus ; ce qui fait qu'un petit nombre d'observations est répété un grand nombre de fois (Alognon et al. 2009). Si on connait par exemple la valeur que prend le statut du maître pour un élève d'une classe, on connait également la valeur de cette variable pour tous les élèves de la classe. L'hypothèse d'indépendance des observations ne peut donc plus tenir.

En somme, la difficulté réside dans le fait que l'on cherche à maximiser le nombre de variables à inclure dans le modèle en veillant à éviter des corrélations entre elles et de partir d'un postulat non généralisable. Il est également hasardeux de vouloir comparer les résultats de plusieurs échantillons étant donné que les niveaux de ces corrélations ne peuvent pas être égaux. Ce modèle a été utilisé pour identifier les facteurs influençant la performance des élèves dont ceux relatifs aux nouveaux types d'enseignants. Cependant, la comparaison entre pays s'avère difficile. Si ces résultats permettent d'observer les tendances globales des effets dans chaque pays, il reste difficile souvent de porter une appréciation parce que ces derniers sont discordants d'un pays à l'autre. Toutefois, ils offrent des perspectives de recherche.

2.2.2.2. La méta-analyse

Au cours des dernières décennies, la multiplication des recherches sur l'évaluation des acquis des élèves a produit un bassin considérable de connaissances. Cependant, ces connaissances sont

souvent inutilisées du fait d'un manque de synthèse qui les exploite efficacement. Selon Annick Saint-Amand et al. (2013), la synthèse des connaissances est une démarche scientifique permettant de localiser, analyser et synthétiser (ou intégrer) des connaissances relatives à une question ou un champ particulier. Une méta-analyse est une méthode quantitative permettant le cumul de données issues de recherches indépendantes. Ces recherches prises de manière indépendante se fondent sur les données des sujets pour calculer une statistique (moyenne, fréquence…) et réaliser un test d'hypothèse (Test du *t* de *Student*, Test d'indépendance du $\chi 2$…) qui sert ensuite à l'interprétation des résultats. Par contre, la méta-analyse se fonde, elle, sur le cumul de chacune de ces statistiques résumant les données initiales de chaque recherche.

Ce modèle est celui qui convient le plus à notre démarche dans la mesure où une seule expérimentation ne peut faire l'objet d'une inférence, c'est-à-dire d'une généralisation. En effet, une seule expérimentation présente une taille limitée et reste liée aux conditions expérimentales et des biais divers présents dans chaque étude. Ceci peut donc remettre en cause la représentativité des résultats et biaiser les précisions sur les effets et les relations observées. La méta-analyse permet, entre autres, de[10] :

- ✓ augmenter la puissance statistique (la probabilité de trouver un résultat significatif) de la recherche d'un effet entre 2 groupes. La méta-analyse est alors utilisée pour mettre en évidence l'effet d'une variable dans une situation où les études déjà réalisées prises individuellement ne permettent pas de conclure, car aucune n'a donné de résultat statistiquement significatif ;
- ✓ réconcilier des résultats apparemment discordants et de lever le doute ;
- ✓ augmenter la précision de l'estimation de la taille de l'effet, en la basant sur une plus grande quantité d'informations, consécutive à l'augmentation du nombre de sujets prenant part à la comparaison ;
- ✓ synthétiser une somme d'informations parfois très importante ;
- ✓ tester et augmenter la généralisation d'un résultat à un large éventail d'individus ;
- ✓ expliquer la variabilité des résultats entre études (notamment par suite de biais dans certaines études) ;

[10] Selon le blog de Michel Cucherat, Université de Lyon 1, dédié à l'expérimentation statistique http://www.spc.univ-lyon1.fr/lecture-critique/metaanalyse/texte2.htm, consulté le 30-03-2014

- ✓ réaliser des analyses en sous-groupes et effectuer une recherche des groupes d'individus susceptibles de bénéficier le plus de l'effet, ou au contraire ne pas en bénéficier ;
- ✓ mettre une étude en perspective en le confrontant aux autres études du domaine ;
- ✓ constater le manque de données fiables dans un domaine et mettre en place une étude ;
- ✓ répondre à une question non initialement posée par les études.

Ainsi, les méta-analyses sont particulièrement utiles quand :

- ✓ les échantillons sont de trop petite taille pour donner des résultats fiables ;
- ✓ la réalisation d'un échantillon de grande taille est impossible ou irréalisable ;
- ✓ les essais ont été réalisés mais donnent des résultats discordants ou non concluants ;
- ✓ les résultats d'un essai définitif sont attendus.

Une hypothèse fondamentale est cependant nécessaire pour donner un sens au principe de la méta-analyse. En effet, il n'est possible d'envisager de méta-analyse, c'est-à-dire de regrouper plusieurs types d'études pour estimer un effet, que si l'on considère que la quantité d'effet est une constante, et donc que chaque étude mesure cette même constante. Les irrégularités obtenues dans la réalité, entre plusieurs études, ne devraient résulter que de fluctuations aléatoires.

Ainsi, il serait possible de modéliser une série d'études comme une série de mesures d'un même effet, soumises à des fluctuations d'échantillonnages. Les calculs de méta-analyse cherchent alors la meilleure estimation possible de cet effet commun.

Les calculs de méta-analyse se réalisent à partir des données des études incluses dans le modèle. A partir de ces données, un indice d'efficacité est calculé pour chaque étude. Cet indice d'efficacité quantifie l'intensité de l'effet. Plusieurs types d'indices sont couramment utilisés : le risque relatif (appelé aussi rapport de chances), l'odds ratio qui est une approximation du risque relatif, la différence des risques, le rapport ou la différence des taux.

Les indices d'efficacité de chaque étude sont ensuite combinés entre eux afin de produire un seul indice, résumant l'ensemble des études. Cet indice global est appelé indice d'efficacité commun.

- **Description des sources de données de la méta-analyse**

Dans la présente recherche, la méta-analyse utilise plusieurs sources de données que l'on peut regrouper en 3 types : (i) l'évaluation des acquis scolaires (EAS), (ii) l'enquête du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC); (iii) l'enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Ces évaluations ont en commun l'objectif de mesurer le niveau des élèves en lecture et en

mathématiques. Elles utilisent presque les mêmes types d'items. Pour la lecture comme pour les mathématiques, le type d'item renvoie aux modèles de questions à correction objective dans le but de minimiser les biais dus à la correction des questions ouvertes. Par exemple, au lieu de faire lire un texte à l'oral où est mesurée la vitesse de la lecture et la compréhension, il est demandé à l'élève de faire correspondre le nom d'un objet à l'image de l'objet.

Dans le protocole de toutes ces enquêtes, la notation (ou la correction) est faite au bureau par des enseignants formés à cette cause.

- **Construction d'une base de données de la méta-analyse**

Avant de développer la méta-analyse, il a été nécessaire de préparer une base de données à cet effet. Il s'est agit de calculer des indicateurs tels que la moyenne, l'écart-type et les effectifs dans les deux sous-groupes que sont les élèves des enseignants fonctionnaires et les élèves des enseignants non fonctionnaires. Cette procédure a été appliquée à la lecture, aux mathématiques et à la moyenne des deux disciplines, et ce, pour toutes les enquêtes mentionnées plus haut.

Chapitre 3: Présentation générale et contexte de développement des systèmes éducatifs et de la fonction enseignante au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal.

Le Burkina Faso, le Sénégal et le Congo sont trois pays de l'Afrique dont les deux premiers sont situés en Afrique occidentale et le troisième en Afrique centrale. De par leurs positions géographiques, ces trois pays sont totalement différents tant du point de vue climatique, socio-économique et démographique. Le Sénégal et le Burkina Faso sont des pays sahéliens avec des conditions climatiques austères, une pluviométrie assez aléatoire et une grande partie de la population pauvre et une démographie galopante. A contrario, le Congo est un pays pétrolier avec une faible densité de population avec de très grandes richesses naturelles. Ces trois pays ont tous hérité du système éducatif français. Ces systèmes éducatifs issus des indépendances se caractérisent par leur faiblesse tant du point de vue de l'offre que de celui de la demande, et ceci de manière organisée par le colonisateur. L'après indépendance ne fera pas de l'éducation une priorité. Les Etats vont s'orienter pour la plupart vers des grands travaux (barrages, routes, ponts, etc.). L'éducation, du point de vue de l'expansion, dans ce contexte, reste presque dans le prolongement de ce qu'elle a été avant les indépendances.

Ce chapitre mettra l'accent sur les caractéristiques socio-démographiques, géographiques ainsi que celles de l'éducation dans les trois pays étudiés au sortir des années des indépendances. Spécifiquement, ce chapitre montrera que malgré la volonté des Etats de développer les systèmes éducatifs, le modèle hérité de la colonisation va rester un frein quant au développement des systèmes éducatifs. Ceci est encore plus vrai pour les pays francophones dont trois font l'objet de notre recherche quand on sait qu'ils ont hérité d'un système éducatif très peu développé.

3.1. Présentation générale du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal

3.1.1. Situation géographique

Pays sahélien enclavé s'étendant sur 274 000 km2, le Burkina Faso est situé au cœur de l'Afrique occidentale, avec comme pays limitrophes, le Niger à l'Est, le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Togo au Sud, le Mali au Nord-Ouest, rapport PASEC Burkina (2009). Pratiquement dépourvu de matières premières, son économie est essentiellement basée sur l'agriculture,

l'élevage et est confrontée aux aléas climatiques, ce qui la rend fortement dépendante de la conjoncture internationale.

Sur le plan administratif, le Burkina Faso compte 13 régions[11], 45 provinces, 351 départements et autant de communes dont 49 urbaines et 302 rurales. On dénombre plus de 8500 villages. Les élections municipales d'avril 2006 ont consacré l'opérationnalisation du processus de décentralisation à travers la communalisation intégrale.

La république du Congo est située en Afrique centrale et s'étend sur 342.000 km2. Il est limité au nord par le Cameroun et la République Centrafricaine, au sud par l'Angola (avec l'enclave du Cabinda), à l'est par la République démocratique du Congo dont il est séparé par le fleuve Congo et son affluent l'Oubangui, à l'ouest par le Gabon et l'Océan Atlantique. Ce positionnement naturel fait de ce pays une des portes d'entrée et de sortie de l'Afrique centrale ; ce qui lui vaut sa vocation de pays de transit.

Administrativement, le territoire national congolais est aujourd'hui subdivisé en départements, districts, puis en communes, elles-mêmes subdivisées en sous-préfectures, arrondissements, cantons, villages et quartiers. Ainsi, le Congo compte douze (12) départements, dont Brazzaville la capitale politique qui a la particularité d'être une région autonome. Tous les départements sont placés sous la responsabilité des Préfets, secondés par des Sous Préfets, à l'exception de Brazzaville, où il y a un maire central. Chacune des quatre principales villes du pays est subdivisée en arrondissements dirigés par des maires d'arrondissements (ou Adjoints au maire). L'organisation administrative territoriale est structurée selon les principes de la déconcentration et de la décentralisation. La loi n°9-2003 du 6 février 2003 fixant les orientations fondamentales de la décentralisation stipule dans son article premier : l'administration décentralisée se réalise dans le cadre du département et de la commune.

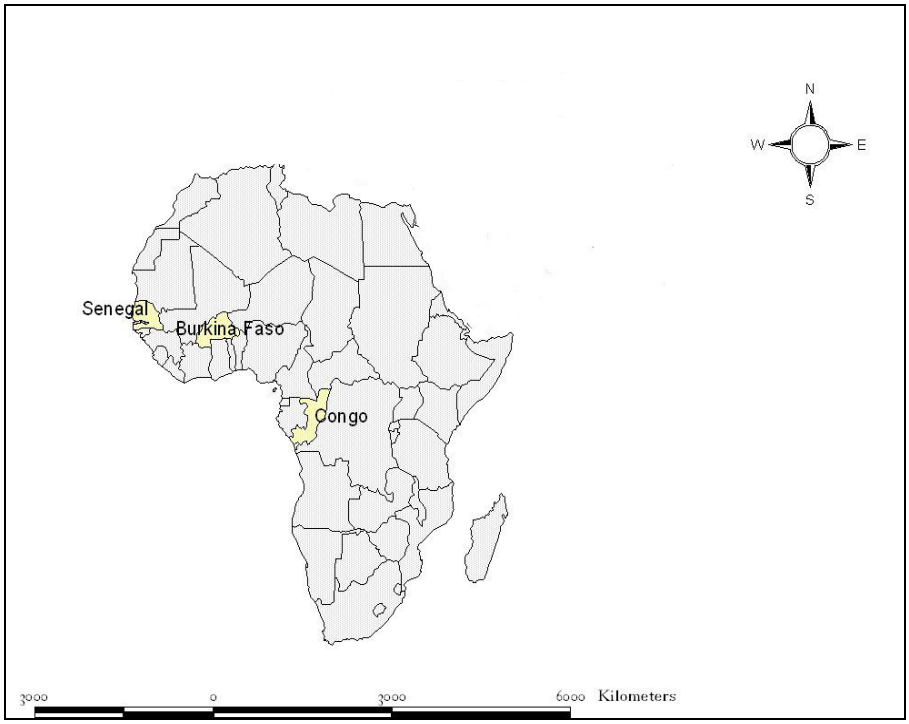
La gestion du système éducatif est assurée par l'administration centrale et les services extérieurs. La gestion du personnel dépend essentiellement de l'administration centrale.

Le Sénégal est situé quant à lui, à l'extrême Ouest du continent africain, et couvre une superficie de 196722 km2. Il est limité à l'ouest par l'océan Atlantique sur environ 455 km, au Nord par la Mauritanie, à l'Est par le Mali, au Sud par la Guinée Bissau et la Guinée Conakry. Administrativement, le pays est divisé en quatorze régions administratives que sont : Dakar,

[11]Les treize (13) régions sont : la Boucle du Mouhoun, les Cascades, le Centre, le Centre-Est, le Centre-Nord, le Centre-Ouest, le Centre-Sud, l'Est, les Hauts Bassins, le Nord, le Plateau Central, le Sahel et le Sud Ouest.

Diourbel, Fatick, Kaolack, Kolda, Louga, Saint-Louis, Tambacounda, Thiès, Ziguinchor, Matam, Kaffrine, Kénédougou et Sédhiou.

Graphique 2: Carte de l'Afrique illustrant la localisation géographique des trois pays objets de la recherche



***Source** : Production de l'auteur*

3.1.2. Contexte démographique

Le dernier recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 2006 a permis d'estimer la population du Burkina Faso à environ 14 017 262 habitants dont 51,7% de femmes. La majorité de la population (77,3%) vit en milieu rural. Le taux de croissance annuelle moyen est de 3,1% entre 1996 et 2006 tandis qu'il était de 2,38% entre 1985 et 1996 et 3,5% entre 1975 et 1985. La baisse du taux de mortalité et une fécondité toujours élevée (le nombre moyen d'enfants par femme en fin de vie féconde est de 6,2) expliquent cette forte croissance de la population. En effet, la faible utilisation des méthodes contraceptives (15%[12] des femmes) et/ou la mauvaise utilisation de ces dites méthodes, les mariages précoces toujours élevés, le désir

[12] EDS 2010, p 67

d'enfants (71% des femmes en voulaient davantage[13]), l'analphabétisme, etc. sont en grande partie les déterminants de la forte fécondité dans le pays. La mortalité des enfants de moins de 5 ans reste assez importante (184‰). En ce qui concerne les enfants d'âge scolaire, ils constituent 18,5% de l'ensemble de la population.

Pour ce qui est de la démographie du Congo, l'histoire récente du pays (conflits sociopolitiques ayant engendré un déplacement de population) n'a pas contribué à la stabilisation des données démographiques. Ce qui fait que le recensement de la population en 1996 n'a pas pu être validé. Cependant, en 2005, le Centre National de la Statistique et des Études Économiques (CNSEE) estimait la population congolaise à 3,3 millions d'habitants dont 50% de jeunes âgés de moins de 15 ans, et 40% de ruraux. Le taux moyen de croissance observé sur la période allant de 1990 à 2005 est de l'ordre de 2,8%. Quant au nombre de jeunes en âge d'aller à l'école primaire, il est de 17,1% de la population totale du pays. Sur cette lancée, il y aurait environ 740 000 jeunes en 2015, soit un accroissement d'environ 30% du nombre d'enfants à scolariser au primaire à l'horizon 2015. Pour absorber cette demande éducative croissante au Congo, au niveau primaire notamment, le pays devra recruter et former un grand nombre d'enseignants dans les prochaines années.

A cette demande naturelle d'enseignants, devra s'ajouter un autre recrutement d'enseignants dû à l'impact du VIH/Sida sur le système éducatif. En effet, au Congo, selon les chiffres de l'ONUSIDA pour l'année 2006, le taux de prévalence du VIH/sida est estimé à 5,3%; ce qui est très élevé. Au niveau des enseignants, on estimait que ce taux était comparable à celui de la population adulte, soit un taux de 4,9% en 2003. Ce qui représentait déjà 250 enseignants du primaire atteints du VIH-Sida. Sur la base des évolutions futures, et en supposant i) que le pays aurait un achèvement universel du primaire en 2015, ii) que le pays suive le cadre indicatif du Fast-Track (rapport élèves-maître de 40), le nombre des enseignants qui seraient séropositifs à cette date serait estimé à 1 650 (sur les 18 000 enseignants alors dans le système, soit 9% des enseignants séropositifs). Il ressort que chaque année, environ 180 enseignants devraient être remplacés du fait de leur maladie, et qu'un nombre plus ou moins égal décèderait.

Le recensement général de la population et de l'habitat intervenu en 2002 au Sénégal, estime la population du pays à 12 853 259 habitants en 2008 soit une densité moyenne égale à 66,9

[13] Op. cit., p 99

habitants au km2, mais qui connait des disparités géographiques. Le taux de croissance démographique est estimé à 2,58%. Ce taux est la résultante d'une forte fécondité (4,86 enfants par femme) et d'une mortalité générale et infantile en baisse (10,7‰ et 58,9‰).

Tableau 1: Population 7-12 ans de 2000-2015 au Sénégal

Années	Garçons	Filles	Total	% dans la population totale
2000	836 111	821 288	1 657 399	18,0
2005	905 633	879 038	1 784 671	16,8
2010	930 287	885 221	1 815 508	15,2
2015	1 122 944	1 104 571	2 227 515	16,5

***Source** : DPRE 2009, extrait du rapport PASEC Sénégal, 2010, p18.*

3.1.3. Ethnies et langues parlées

Comme beaucoup de pays africains, le Burkina Faso est un pays multiethnique, multilingue et multiconfessionnel. On compte une soixantaine d'ethnies dont les neuf principaux groupes sont les mossi, les gurunsi, les gulmancé, les peulh, les bobo, les senoufo, les boussancé, les mandé, les lobi-dagari et trois grandes religions qui sont l'Islam (60,5%) le Christianisme (23,2%) et l'Animisme (15,3%). On y compte une soixantaine de langues parlées et le français est la langue officielle. Le bilinguisme dans l'enseignement est reconnu. Le taux d'alphabétisation est l'un des plus bas en Afrique avec 28,3%[14] en 2007. Il ressort que le mooré, le jula et le fulfuldé sont les trois langues nationales ayant la plus large extension géographique ; les autres langues occupent généralement une zone d'extension relativement limitée. La politique étatique de valorisation des langues nationales, est orientée prioritairement sur ces trois langues et repose sur leur utilisation de plus en plus importante dans l'enseignement (écoles satellites et bilingues) et dans les medias (radio et télévision) et ainsi que pour l'alphabétisation des populations.

Le Congo tout comme le Burkina Faso est un pays multiethnique (on compte plus de 60 ethnies) et multilingue. Selon l'article 3 de la constitution du 15 mars 1992, « la langue officielle est le français, les langues nationales véhiculaires sont le lingala et le munukutuba ». Au Congo, il existe un grand nombre de dialectes (plus de 47 dialectes) utilisés pour l'échange communautaire inter- département ou au sein d'un département, notamment dans le commerce, les loisirs, le sport

[14] INSD, enquête QUIBB, 2007

et les voyages. Les deux langues nationales, le lingala et le munukutuba, sont enseignées à l'École du peuple, selon l'Article 4 de la loi n° 20/80 du 11 septembre 1980 portant sur la réorganisation du système éducatif. Dans les faits, le lingala et le munukutuba (oukituba) ne constituent pas des langues d'enseignement, mais des matières pour un certain nombre d'écoles. Le français est resté l'unique langue d'enseignement dans tout le cursus scolaire et universitaire congolais.

Sur le plan linguistique, presque toutes les langues du Sénégal appartiennent à la grande famille des langues négro-congolaise. La majorité se rattache à la branche des langues atlantiques ; c'est le cas du wolof, du pular, du sérère et du diola, mais également des langues cangin comme le saafi. D'autres font parties des langues mandées, comme le soninké, le mandingue et le bambara. La langue officielle comme dans la plupart des pays francophones, est le français comme le stipule l'Article premier de la constitution sénégalaise du 7 janvier 2001. Ainsi, « la langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké, le wolof et tout autre langue nationale qui sera codifiée ». Hérité de la colonisation, le français demeure la langue d'enseignement du pays dans l'enseignement élémentaire. Cependant, certaines langues nationales sont introduites dans le système éducatif depuis 2002, à titre expérimental.

3.1.4. Situation économique et politique

Le Burkina Faso est classé parmi les pays sous-développés dans le monde (174ème rang sur 177 selon le classement du PNUD) et près de la moitié (46%) de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, PASEC Burkina (2009). L'économie burkinabè repose essentiellement sur le secteur primaire (agriculture et élevage) qui contribue à 80% du PIB et occupe environ 85% de la population active. Le chômage et le sous-emploi touchent plus d'une personne sur cinq. Le même rapport indique que la proportion de la population ayant un travail indépendant (non salarié) est de 90% dans le secteur informel contre seulement 7,4% dans le secteur formel (public ou privé).

Le PIB du Burkina Faso est passé d'un volume nominal de 1323,2 milliards de francs CFA à 3 199,1 milliards entre 1996 et 2006, soit un taux d'accroissement annuel de l'ordre de 9,23% (INSD, 2007). Pour que le Burkina Faso puisse couvrir entièrement ses services sociaux de base en lien avec l'évolution démographique, une croissance à deux chiffres doit être atteinte.

Ainsi, sur la période 1996-2006, il ressort que le PIB par habitant a cru à un rythme plus faible que celui de la richesse globale. En outre, le PIB par habitant à prix courants est passé de 128 300

francs CFA en 1996 à 231 500 francs CFA en 2006, soit une croissance annuelle moyenne de 6,2%. A prix constants de 2006, la croissance du PIB par tête reste assez faible, soit 2,8% sur la période 1996–2006.

En valeurs courantes, le PIB du Congo a été multiplié par 4,2 en 15 ans, passant de 760 milliards de FCFA en 1990 à 3 200 milliards de FCFA en 2005, soit un taux de croissance annuel moyen d'environ 10%. L'économie congolaise « hors pétrole » représentait en 1990 71% du PIB total du pays, tandis qu'en 2005, cette part n'était que de 36% du total. Cette évolution est expliquée par le fait que le PIB du secteur pétrolier a été multiplié par 9 entre 1990 et 2005 (le PIB pétrolier passant de 220 à 2060 milliards de FCFA courants) et ce, en raison de la variation de prix du pétrole entre 1990 et 2005. Sur la même période, le PIB non pétrolier progressait, mais de façon moindre, passant ainsi de 542 à 1135 milliards de FCFA.

En valeurs courantes, le PIB par habitant passe de 347 000 FCFA en 1990 à 962 000 FCFA en 2005. En valeurs constantes (pondération par le déflateur global du PIB tenant compte des indices spécifiques aux secteurs pétrolier et non-pétrolier), le chiffre de 2005 (962000 FCFA) est un peu inférieur à celui de 1990 (1023000 FCFA). L'évolution est caractérisée par une baisse sensible de cet indicateur jusqu'à l'année 1990 (baisse de 16% entre 1990 et 1999 du fait notamment des troubles intérieurs) suivie d'une remontée significative depuis l'année 2000 (accroissement moyen de 2,3 % par an).

Sur le plan économique, le Sénégal est classé 156ème sur 177 pays en 2006, rapport du PASEC Sénégal (2010), sur la base de l'indicateur de développement humain (IDH), le Sénégal tout comme les deux autres pays de l'échantillon fait partie des pays les moins avancés (PMA). 54 % de la population est sous le seuil de pauvreté et le taux de chômage avoisine 48 %. Comparé aux autres pays du continent africain, le Sénégal est très pauvre en ressources naturelles. Ses principales recettes proviennent de la pêche et du tourisme. Toutefois, le Sénégal possède la quatrième économie de la sous-région ouest-africaine après le Nigéria, la Côte d'Ivoire et le Ghana, due à sa situation géographique et à sa stabilité politique.

Le rapport PASEC (2010), souligne que le secteur agricole sénégalais emploie environ 70% de la population sénégalaise. Mais la part du secteur primaire dans le Produit Intérieur Brut (PIB) ne cesse de décroître. La diminution de la pluviométrie et la crise du secteur de l'arachide, principale culture de rente du pays, ont réduit la contribution de l'agriculture à moins de 20% du PIB. La pêche qui reste cependant un secteur clé de l'économie familiale sénégalaise subit également les

conséquences de la dégradation des ressources halieutiques (surexploitées). L'essentiel de la richesse produite se concentre dans les services et la construction et se localise à Dakar et dans sa périphérie.

Toutefois, les transferts financiers venus de la diaspora sénégalaise (l'émigration en Europe et aux USA) représentent aujourd'hui une rente considérable. Ainsi, le flux financier généré par l'émigration sénégalaise est au moins égal au volume d'aides de la coopération internationale (soit 400 dollars par habitant et par an). Le produit intérieur brut (PIB) est de 21,54 milliards de dollars en 2006 et le PIB/habitant est de 1800 dollars pour la même année, indique le rapport PASEC du pays (2009).

Selon le PASEC, en 2008, la situation économique et financière du Sénégal a été marquée par la hausse continue des prix des produits alimentaires et un niveau élevé des prix des produits énergétiques de janvier à août 2008, conduisant à une baisse de la demande. Du côté de l'offre, la bonne saison des pluies a été favorable à l'agriculture. Par contre les retards de paiements de l'Etat vis-à-vis du secteur privé ont eu un impact négatif sur le secteur secondaire. Pour ce qui est du tertiaire, il a été marqué par un ralentissement en raison notamment de la baisse de 18,5% des activités immobilières. Sur le plan budgétaire, les recettes fiscales devraient connaître une progression de 9,9% par rapport à l'année 2007. L'évolution et la maîtrise des dépenses publiques ont permis d'enregistrer un déficit public estimé à 3,4% du PIB, note le même rapport (2009).

Au plan politique, si de nos jours, les trois pays ont des systèmes démocratiques et multipartites, les expériences sont très différentes en la matière. Le Sénégal est ce que l'on peut appeler « un modèle » de démocratie en Afrique. Depuis son accession à l'indépendance, ce pays n'a pas connu de régime d'exception et les institutions fonctionnent normalement. Le Sénégal est aujourd'hui à sa troisième alternance politique. Ceci n'est pas le cas pour les deux autres pays. Le Burkina a connu une période d'instabilité politique alternant les régimes démocratiques et les régimes d'exception. Dès 1966, soit six ans après son accession à l'indépendance, un soulèvement populaire a renversé le régime d'alors et porté à la tête du pays un militaire[15]qui dirigera le pays jusqu'en 1980 année de son renversement par un colonel[16]. Ce régime militaire

[15] Le Génral Sangoulé Lamizana a dirigé le Burkina Faso de 1966 à 1980. En 1970 et en 1974, les 2è et 3è républiques ont été crées et l'ordre constitutionnel normal a été rétabli avec des élections démocratiques.

[16]Saye Zerbo avec le comité Militaire pour le Redressement National (CMRPN)

ne durera que 2 ans (1982) suivi de l'avènement d'autre régime militaire le Conseil du Salut du Peuple[17]qui a son tour sera renversé 1 an plus tard (1983) par un régime révolutionnaire[18]. Ce régime subira à son tour un coup d'état en 1987 et ce n'est que depuis 1991, que le Burkina Faso connaît une stabilité politique avec l'adoption d'une constitution et l'organisation régulière d'élections pour renouveler les institutions.

Quant au Congo, la situation d'instabilité politique est comparable à celle du Burkina Faso. Ainsi, le premier coup de force intervient en 1963 avec l'éviction du Président Youlou et l'avènement de la révolution. Successivement en 2 ans, le Congo va connaître 3 présidents : Mariam N'Gouabi est assassiné et remplacé par Yombi Opongo qui 2 ans plus tard est destitué et remplacé par Denis Sassou N'Guesso. Après la conférence Nationale, l'ordre constitutionnel normal est établi et c'est Pascal Lissouba qui est élu président. A la suite de querelles sociopolitiques cependant, son mandat est interrompu par une guerre civile (1995-2000). C'est à l'issue de cette dure épreuve que le Congo a renoué avec la démocratie.

Ces différentes péripéties politiques ainsi que des contraintes d'autres types ont influé négativement sur le développement des systèmes éducatifs.

3.1.5. Dépenses de l'éducation

Le RESEN de 2009 a relevé une forte progression des dépenses courantes d'éducation au Burkina Faso au cours des dernières années. Celles-ci ont doublé sur la période 2000 à 2006, passant ainsi de 45,6 à 90,8 milliards de FCFA. Au total, en 2006, 20,3% des dépenses courantes de l'Etat (ressources propres) ont été consacrées à l'éducation (tous niveaux hors préscolaire). La part de l'enseignement primaire s'élevait à 59,6% des dépenses courantes en 2006, y compris l'alphabétisation, l'éducation non formelle et la formation des enseignants du primaire.

Le Congo consacre environ 2% de son PIB pour le fonctionnement de l'éducation en général ; la part de l'enseignement primaire s'élève à 0,4% du budget global de l'éducation en 2007 selon le modèle de simulation du RESEN (rapport Congo 2009). En 1993, le Congo dépensait 7,7% de son PIB pour les dépenses courantes d'éducation, contre 2,1% en 2005, et ceci pour arriver, à peu

[17] Il est dirigé par le Médecin Commandant Jean Baptiste Ouédraogo

[18] La révolution est dirigée par Thomas Sankara de 1983 à 1987 puis par Blaise Compaoré de 1987 à 1991année de l'adoption d'une constitution.

près, aux mêmes niveaux de performances quantitatives qu'actuellement, autrement dit à une espérance de vie scolaire des élèves de 7,5 ans en moyenne.

L'allocation intra sectorielle s'avère très défavorable à l'enseignement primaire qui, en termes de dépenses courantes exécutées en 2005, représente seulement 25,8% de l'ensemble du secteur (valeur la plus faible observée sur le continent africain), l'enseignement secondaire général représentant 28,2%, le technique 13,2% et le supérieur 29,8%. Au regard des objectifs de scolarisation primaire universelle et des ambitions portées sur l'enseignement technique, un rééquilibrage des ressources devrait être envisagé. Les dépenses par élève du public représentent 4% du PIB par habitant en 2007. Le Congo prévoit de les faire passer à 7% en 2020 (RESEN Congo 2009), ceci dans le but de créer les conditions optimales d'encadrement pédagogique des élèves par une allocation permettant d'accroître les inputs pédagogiques salariaux et non salariaux. Il ressort que L'Etat représente la principale source de financement de l'éducation, loin devant les ménages, les organismes d'assistance et les entreprises. Selon les données de l'enquête sur les conditions de vie des ménages 2005, les ménages congolais contribuent énormément au financement de l'éducation de façon directe (frais de scolarité) ou indirecte (frais de cours de soutien). En 2005, cette contribution est estimée à 15,4 milliards de FCFA, soit 19% des dépenses courantes totales du secteur éducation. L'aide extérieure destinée à l'éducation est surtout consacrée aux dépenses en capital. Les dépenses courantes sur l'ensemble du secteur ont fortement augmenté sur la période récente (2001 – 2005) sous l'effet d'un accroissement des dépenses de matériel et de transfert.

La part de l'éducation rapportée aux dépenses de fonctionnement de l'état constitue un indicateur important pour apprécier la place qu'accordent les autorités sénégalaises au système éducatif. Concernant le Sénégal (PASEC 2010), au cours de l'année 2007, le pays a alloué 225 milliards de franc CFA à l'éducation, ce qui correspond à 40,25% des dépenses de fonctionnement de l'Etat hors dette et dépenses communes (budget voté). Cependant, les dépenses publiques par élève en pourcentage du PIB par tête tournent autour de 10%.

La contribution de l'Etat Sénégalais (PASEC 2010) au financement de l'éducation est passée de 77% à 84% de la contribution totale entre 2003 et 2007 alors que celle des partenaires techniques et financiers est passée de 4% en 2003 à 9% en 2006 et a connu une baisse depuis 2007 de 4 points de pourcentage. Les dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB de 2007 (5,77%) sont en baisse par rapport aux années 2006 et 2005. La contribution des ménages au financement

de l'éducation s'élève à 29,938 milliards de francs CFA en 2007, soit 9,7% des financements. Associées à la contribution des collectivités locales (3,4 milliards), elles sont deux fois plus importantes que la part des PTF.

3.2. Contexte de développement des systèmes éducatifs

3.2.1. Une éducation réduite et élitiste

La fin des années 1950 est marquée par la faiblesse du développement de l'éducation dans le monde. Ainsi, selon les données disponibles de 93 pays représentant 95% de la population mondiale, on comptait environ *130 millions d'enfants inscrits dans les cycles primaire et secondaire sur une population scolarisable (5-14 ans) estimée à 251 millions d'enfants, soit un taux de scolarisation de 55,5%.* En mettant en relation le degré d'alphabétisme et le taux de scolarisation, on observe un lien entre le niveau d'alphabétisation et le développement de l'éducation. Ainsi, dans les pays (27) où le taux d'alphabétisation atteint 80% et plus (Europe occidentale et Amérique du Nord), les taux de scolarisation atteignent également 90% au moins. Au contraire, on constate que dans 22 pays ou territoires (Afrique subsaharienne) qui ont un taux d'alphabétisation inférieur à 20%, les taux de scolarisation ne dépassent guère 27,9%. A cette époque, les pays francophones se répartissent en deux blocs à savoir l'Afrique Occidentale Française (AOF) et l'Afrique Equatoriale Française (AEF). La capitale de l'AOF est Dakar et Brazzaville pour l'AEF (voir carte en annexe).

3.2.1.1. L'éducation en Afrique Occidentale Française (AOF)

L'Afrique occidentale française (AOF) regroupe neuf pays, dont le Burkina Faso et le Sénégal. La capitale est Saint Louis du Sénégal et puis plus tard Dakar. La population en 1955 est estimée à environ 18,7 millions d'habitants pour une superficie de 4,6 millions de km² soit une densité assez faible, de l'ordre de 4 habitants au km². Le produit national brut était estimé en 1951 à 161,751 milliards de FCFA[19].

En matière d'éducation, si la première école a ouvert ses portes en 1816 à Saint Louis du Sénégal, il faudra attendre 1882 pour que la première école ouvre ses portes au Soudan (actuel Mali), 1887

[19] 100 FCFA= 0,57 dollars US en 1951.

au Dahomey (actuel Bénin), 1890 en Guinée, 1897 en Côte d'Ivoire et à partir de 1900 dans les autres territoires.

Du point de vue de l'organisation, l'arrêté du 24 novembre 1903 crée pour l'enseignement primaire, qui conduit au diplôme du certificat d'études primaires, trois types d'établissements : l'école du village, l'école régionale et l'école urbaine. Quant à l'enseignement du second degré, les établissements se composent des : école primaire supérieure, école professionnelle et école normale. En 1912-1913 est créée l'Inspection de l'enseignement pour l'AOF pour uniformiser les pratiques et éviter les particularismes territoriaux. En 1927 est décrété l'alignement des programmes sur ceux de la métropole (France) et, en 1945, la réadaptation des programmes et horaires au contexte de l'AOF. 1950 voit paraître de nouveaux programmes et horaires, la création de l'académie de l'AOF et la prise d'un arrêté sur l'obligation scolaire.

3.2.1.2. L'éducation en Afrique Equatoriale Française (AEF)

L'Afrique Equatoriale Française (AEF) se compose de 4 pays (Congo Brazzaville, Tchad, Centrafrique, Gabon). La population est estimée en 1955 à 4,6 millions d'habitants sur une superficie de 2,5 millions de km² soit une densité de 2 habitants au km². Contrairement à l'AOF, les premières écoles vont intervenir tardivement en AEF. Les premières écoles (privées) sont signalées en 1863. Entre 1901 et 1903, sont créés l'école professionnelle de Libreville et les écoles agricole et professionnelle de Brazzaville. L'école normale d'instituteurs est créée le 6 mai 1907 à Libreville. L'inspection de l'enseignement est créée le 10 mai 1913.

3.2.1.3. Les réformes et les objectifs assignés à l'éducation avant les indépendances dans ces deux entités

Ce qui caractérise l'AOF et l'AEF, c'est la faible densité de la population et donc une forte dispersion des établissements d'enseignement entraînant des dépenses élevées (cf. UNESCO (1960), p.547). Aussi, tout en poursuivant la création des établissements, un des objectifs de l'enseignement sera également de regrouper les établissements existants en groupes scolaires de 3 à 6 classes. A côté de ces objectifs, il s'agit également de développer l'enseignement technique pour former une main-d'œuvre qualifiée et des techniciens spécialisés ; de former des élites dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur ; et de développer l'éducation des adultes par la formation civique et sociale. Mais au-delà de ces objectifs affichés, la base de

l'éducation coloniale reste le primaire avec des objectifs parfois contradictoires : « évolution de la masse africaine dans ses cadres traditionnels et création d'une élite rurale et artisanale ; préparation par sélection de l'accession vers les établissements secondaires et techniques » (UNESCO (1960), p. 548).

Si l'obligation scolaire est proclamée à travers l'arrêté du 8 août 1949, elle est aussitôt restreinte « jusqu'à concurrence du nombre d'élèves correspondant à la capacité des cours préparatoires des écoles primaires ». De fait, l'accès à l'éducation reste très limité et fait dire à Moumouni (1998) que l'école coloniale n'avait pas pour objet le développement de l'éducation en Afrique.

Tableau 2: Tableau synoptique du développement de l'enseignement primaire en AOF et AEF en 1954

Variable	**AOF**	**AEF**
Effectifs scolarisés Totaux	268 146	133 578
Dont % filles	23%	19%
Dont % privé	30%	47%
Population scolarisable 5-14 ans (milliers)	4 371	1 117
Taux de scolarisation	**5%**	10%
Total Ecoles	1708	1022
Dont privées	451	517
Total enseignants	6391	2762[20]
Dont privé	1839	-
Ecoles normales	04	1
Dont effectif stagiaires	208	-
Cours normaux publics	21	21[21]
Dont effectifs stagiaires	2293	-

***Source** : Education dans le monde, 549,550, 551 pour l'AOF ; 555 et 556 pour l'AEF.*

Cette restriction est évoquée par Huillery[22] dans sa recherche : history matters : the long-term impactof colonial public investments in french West Africa où elle montre dans quelle mesure les investissements publics coloniaux continuent d'influencer les inégalités actuelles en Afrique

[20] Données pour l'année 1953-54

[21] sections de moniteurs dont 13 privées

[22] http://www.sciences-po.fr/recherche/news/communique/afrique_ouest.htm

occidentale francophone anciennement Afrique Occidentale Française. Dans le cas de l'éducation, l'auteur souligne que les résultats sont déterminés par les investissements coloniaux dans le domaine. Ainsi, les investissements publics entre 1910 et 1930 montrent que les régions qui recevaient plus (régions côtières et le centre des colonies) dans les premières périodes de la colonisation, ont continué à en recevoir plus, plus tard, ce qui explique que les différences ne s'atténuent pas. Cette situation est elle-même à relativiser d'autant plus que les trois secteurs : éducation, santé et infrastructures ne représentaient que 25% des budgets des colonies, lesquelles colonies ont des capacités différentes en termes de mobilisation des ressources.

3.2.2. Une faible priorité accordée à l'éducation dans les allocations budgétaires

En 1955-1956, comme l'indique le tableau 3 ci-dessous, le budget global de l'éducation en Afrique occidentale française (AOF) s'élevait à 6,225 milliards de FCFA. Cette somme était financée à 85% par les ressources des territoires et à 15% par la fédération. L'essentiel du budget est consacré aux dépenses courantes qui consomment en AOF 5,932 milliards de FCFA soit 95% des dépenses. Les territoires y injectent à peu près la même proportion que pour les dépenses totales (84%). A la différence de l'AOF, en Afrique Equatoriale française (AEF), 66% des dépenses courantes sont financées par la fédération et le reste (34%) par le Fonds d'Investissement pour le Développement Economique et Social (FIDES) (tableau 3).

Tableau 3: Financement de l'éducation en AOF et AEF en 1955-1956 (milliers de FCFA)

	AOF		***AEF***	
Rubrique	***Total***	***Territoires***	***Total***	***Fédération***
Total dépenses	***6 225 857***	**5 289 192**		
Dépenses courantes	5 932 217	5 035 552	1 281 678	847 748
Investissement	293 640	253 640		
Enseignement du 1er degré	2 439 264	2 439 264	440 217	380 217
Subvention au privé	328 703	328703	340 995	180 795

***Source** : Education dans le Monde, pp.551 et 555 respectivement pour l'AOF et l'AEF*

Au niveau des arbitrages intra sectoriels, on constate (tableau 3) que l'enseignement du 1er degré bénéficie de 41% des dépenses courantes en AOF et 34% en AEF. La subvention accordée au secteur privé est relativement faible en AOF (6%), et très élevée en AEF (26%), illustrant ainsi le fait que le développement de l'enseignement privé s'appuie sur le secteur privé. La priorité accordée à l'enseignement primaire est somme toute relative dans ces circonstances compte tenu

de la faible part de l'investissement d'une part (environ 5%) et des arbitrages intra sectoriels. Le fait qu'en AOF, les territoires financent l'éducation à hauteur de 85%, pourrait illustrer les difficultés de développement de l'éducation en général et de l'enseignement primaire en particulier (5% de TBS) compte tenu de la modicité des moyens de certains Etats dans cette zone qui concentre l'ensemble des pays du Sahel.

3.2.3. Des coûts salariaux élevés impactant les budgets

La forte part des dépenses courantes qui concentrent 95% du financement de l'éducation, est illustrative du faible développement quantitatif des systèmes éducatifs en AOF et AEF. En effet, les dépenses courantes se composent des dépenses de fonctionnement et des dépenses salariales. La gratuité proclamée de l'éducation implique une prise en charge totale de la scolarité des élèves. Ceci se matérialise par la dotation en fournitures scolaires, l'organisation et le financement de la cantine ainsi que les autres équipements (encre, craie, etc.). Cette dépense toutefois ne peut être astronomique compte tenu de l'effectif des élèves scolarisés (10% de TBS en AEF et 5% en AOF).L'essentiel de la dépense est imputable aux coûts salariaux qui, du fait qu'ils sont indexés sur les salaires de la métropole[23], grèvent le budget d'autant plus que celui-ci est financé par les budgets des territoires. Ceci explique pourquoi il fallait freiner la scolarisation (Lange, 1990) afin que celle-ci soit supportable par les territoires ou colonies.

3.2.4. Les indépendances et les efforts de développement de l'éducation

L'avènement des indépendances dans les années 1960 va entraîner des réformes dans les systèmes éducatifs africains pour les adapter aux réalités africaines, d'une part, et les développer en faisant des priorités pour le développement socio-économique des jeunes Etats, d'autre part. Ceci est confirmé par la Conférence des Ministres de l'Education de l'Organisation de l'Unité Africaine tenue à Addis-Abeba en 1961qui fixe l'objectif d'une éducation pour tous à l'horizon de 1980 soit en deux décennies. Les Etats vont mettre l'accent sur l'éducation et surtout l'éducation primaire où on verra les indicateurs de participation s'accroître de manière significative comme l'indique le tableau ci-dessous :

[23] Loi n° 50- 772 du 30 juin 1950 dite loi Lamine Guèye « fixant les conditions d'attribution des soldes et indemnités des fonctionnaires civils et militaires relevant du ministère de la France d'outre-mer, les conditions de recrutement, de mise en congé ou à la retraite de ces mêmes fonctionnaires ».

Tableau 4: Evolution des taux bruts de scolarisation au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal de 1971 à 1980

		1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Burkina Faso	Total	12	12	12	13	13	14	14	15	15	16
	Filles	9	9	9	10	10	10	11	11	11	12
Congo	Total	113	118	121	123	125	126	126	127	127	132
	Filles	100	106	110	112	116	117	118	122	122	122
Sénégal	Total	41	40	41	41	41	40	43	41	42	43
	Filles	32	32	32	34	35	34	34	33	34	35

***Source** : extrait base de données ISU : site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 11/02/2013)*

Selon les données du tableau 4, dix ans après les indépendances, les indicateurs de participation semblent avoir connu un accroissement important. Ainsi, le Congo a atteint des taux bruts de scolarisation supérieurs à 100%, signe d'un développement à priori important des capacités d'accueil. Le Sénégal a plus que quadruplé la moyenne de l'AOF des années 55 et le Burkina Faso a doublé son TBS qui était de 6,5%[24] environ en 1960. Cet accroissement des indicateurs d'accès masque toutefois des disparités, car l'éducation est restée essentiellement urbaine et masculine, les écoles n'étant ouvertes que dans des chefs-lieux de circonscriptions administratives essentiellement et n'ayant concerné que peu les filles. Le tableau 5 ci-après qui présente les rapports des taux de scolarisation entre filles et garçons, révèle que dans tous les pays, on a proportionnellement moins de filles scolarisées que de garçons. Ceci est d'autant plus vrai que la parité s'améliore au fur et à mesure que la couverture s'accroît. Ainsi, au Burkina Faso, l'on a environ, en moyenne, 75 filles pour 100 garçons, quant au Sénégal et au Congo, ces rapports sont de 80 et 90 environ.

Tableau 5: Evolution des indices de parité de genre au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal de 1971 à 1980.

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Burkina Faso	0,75	0,75	0,75	0,77	0,77	0,71	0,79	0,73	0,73	0,75
Congo	0,88	0,90	0,91	0,91	0,93	0,93	0,94	0,96	0,96	0,92
Sénégal	0,78	0,80	0,78	0,83	0,85	0,85	0,79	0,80	0,81	0,81

***Source** : calcul de l'auteur à partir de la base de données ISU: site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 11/02/2013)*

[24] Pilon (2000) : la lettre de Norrag n° 8 ; l'Education Pour Tous au Burkina Faso…pas encore pour demain…

3.2.5. Une éducation malgré tout réduite parce que conservant le modèle hérité de la colonisation

L'amélioration des taux de scolarisation s'est faite en grande partie en accentuant la charge des enseignants (tableau 6) à défaut de pouvoir en recruter et d'ouvrir des établissements de manière significative. Vingt ans après les indépendances donc, l'accès à l'éducation en Afrique francophone, en général et dans les trois pays de l'étude en particulier (Burkina Faso, Congo, Sénégal), reste réduit. Le haut niveau des ratios d'encadrement et leur accroissement dans certains pays (tableau 6), indiquent que l'expansion ne s'est pas faite exclusivement en élargissant le champ de l'éducation afin d'offrir leurs chances aux différentes populations d'âge scolaire.

Tableau 6 : Ratio élèves/enseignant de 1971 à 1980 au Burkina, au Congo et au Sénégal

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Burkina Faso	44	47	47	45	47	47	48	50	52	53
Congo	62	64	63	63	61	59	-	52	53	56
Sénégal	45	44	46	41	42	41	43	42	43	43

***Source** : http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx, consulté le 16/02/2013*

En mettant en regard les taux de scolarisation et les ratios d'encadrement qui constituent la charge pour chaque enseignant, on se rend compte que le développement de l'éducation s'est fait en partie avec des ratios d'encadrement élevés. Ainsi, comme le montre le tableau 6 ci-dessus, les ratios d'encadrement dépassaient 50 élèves/maître à la fin des années 70 au Burkina comme au Congo. Entre pays, les ratios ont eu tendance à s'accroître au Burkina Faso passant d'un ratio élèves/maître de 40/1 dans les années 1970 à 53/1 dans les années 1980. Cette situation pourrait s'expliquer par la faiblesse des ressources investies pour le développement de l'offre. A contrario au Congo, c'est la situation inverse qui est observée. Ainsi, de 1971 à 1980, les ratios élèves/maîtres sont passés de 60/1 à autour de 50/1. Ceci traduit le fait qu'après les indépendances, le Congo qui a beaucoup développé l'offre comme le montrent les taux de scolarisation du tableau 4, a dû le faire avec des charges d'encadrement assez élevées. Aussi, l'objectif de revenir à des ratios raisonnables compte tenu des exigences de qualité de l'enseignement a obligé les pouvoirs publics à développer l'offre en réduisant les ratios de manière croissante.

A la différence du Burkina Faso et du Congo, les ratios d'encadrement sont restés pratiquement constants au Sénégal oscillant entre 45/1 en 1971 à 43 en 1980. Cette relative constance et stabilité des ratios ne traduit pas toutefois un développement significatif de l'offre d'éducation. On observe d'ailleurs une similitude dans l'évolution des taux de scolarisation (tableau 4) et des ratios d'encadrement (tableau 6) qui n'ont pratiquement pas bougé.

En conclusion, le Burkina Faso, le Congo et le Sénégal sont trois pays présentant des diversités culturelles importantes. Celles-ci se caractérisent par la pluralité des langues et des ethnies. Du point de vue climatologique et géographique, le Burkina Faso et le Sénégal sont des pays sahéliens qui se caractérisent par des répartitions inégales et aléatoires de la pluviométrie créant ainsi constamment des poches de sécheresse. Situés en Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso et le Sénégal sont classés parmi les pays considérés pauvres. Le Congo par contre est un pays à potentialités énormes dont les principales richesses sont tirées de l'exploitation du pétrole. Pays au cœur de l'Afrique Centrale, le Congo a traversé une période difficile entre 1995 et 2000, période au cours de laquelle une guerre civile a désorganisé l'ensemble du système administratif et éducatif.

Du point de vue de l'éducation, la période avant les indépendances a été marquée par un développement relativement faible des systèmes éducatifs. Comme le souligne Moumouni (1988), l'objectif du colonisateur n'était pas de développer un système éducatif pour tous. Ainsi, au sortir de la colonisation, les deux entités administratives que constituaient l'Afrique Occidentale Française (AOF) et l'Afrique Equatoriale Française (AEF) auxquelles appartenaient ces trois pays n'enregistraient respectivement que 5% et 10% du taux de scolarisation (tableau 2). On enregistrait très peu d'investissement au niveau de l'éducation. En effet, 95% des budgets d'éducation sont consacrés aux dépenses de fonctionnement. Du point de vue du fonctionnement des établissements, on constate la prédominance des coûts salariaux sur les budgets d'éducation, ces coûts étant indexés sur les salaires de la métropole.

L'après indépendance va marquer une volonté des Etats de développer l'éducation, conscient que c'est par cette dernière que les jeunes Etats vont amorcer le développement. C'est dans ce sens que l'engagement est pris en 1961 au sommet d'Addis-Abeba d'atteindre une scolarisation primaire universelle en 1980. Entre 1960 et 1980, les taux de scolarisation seront pratiquement doublés. Ainsi, entre 1960 et 1970, le Burkina Faso double son taux de scolarisation passant de 6% à 12%, le Sénégal quadruple le taux de scolarisation de l'AOF et le Congo atteint 100% de

scolarisation. Toutefois, même si ces efforts sont importants et perceptibles en terme de scolarisation, il reste que le rythme parait lent et ceci parce que le modèle (organisation, fonctionnement, personnel, etc.) hérité de la colonisation a été maintenu. On observe par exemple que l'éducation reste toujours réduite et elle est essentiellement urbaine même vingt ans après les indépendances. Le haut niveau des ratios d'encadrement (tableau 6) indique que l'élargissement de l'accès ne s'est pas fait toujours dans certains pays en élargissant le champ scolaire.

3.3. Développement de la fonction enseignante

Les systèmes éducatifs africains francophones ont été hérités du système éducatif français et mis en place pendant la période coloniale. Les enseignants de manière générale et les instituteurs en particulier ont occupé un rôle stratégique aussi bien au cours de la période coloniale que durant les luttes d'indépendance et même après les années 1960. Ainsi, l'enseignant (l'instituteur) est apparu comme une figure essentielle de la période coloniale dans la perspective de ce que Monsieur Georges Hardy[25] a appelé la « conquête morale ». Le pouvoir colonial s'est ainsi appuyé sur eux pour imposer l'école et ils incarnaient la modernité, mais également, ils ont été l'exemple même de l'expression de la mobilité sociale revendiquée par l'école.

Le chapitre 2 va passer en revue le développement de la fonction enseignante depuis l'institution de l'école en abordant les questions de recrutement, de formation et de mobilité du personnel. En outre, une analyse sur la fonction et son organisation va être abordée.

3.4. Recrutement et formation du personnel enseignant

La formation des enseignants a débuté avant les indépendances au niveau des écoles régionales de formation. Ces écoles étaient situées pour l'AOF au Sénégal et pour l'AEF au Congo. Elles accueillaient les stagiaires venant des autres colonies pour leur formation à l'issue de laquelle ils sont affectés à leurs postes dans leurs pays respectifs. Au fur et à mesure du développement de l'éducation, ces établissements se sont multipliés dans les colonies. Ainsi, au lendemain des indépendances, on comptait 26 établissements de formation des instituteurs en AOF et 08 en AEF. La création de ces établissements obéissait au souci et à la volonté de l'administration coloniale de former sur place des enseignants africains afin d'assurer l'expansion « rapide » du

[25] Premier inspecteur Général de l'Afrique Occidentale Française (AOF), cité par Bianchini (2004), page 59.

système éducatif en rapport avec ses propres besoins et afin de préparer la relève des Français qui étaient presque tous remplacés peu après les indépendances nationales africaines.

Au Burkina Faso par exemple, la première école de formation des enseignants du Premier Degré a ouvert ses portes en 1944 à Koudougou sous l'appellation de « Cours Normal », suivie de celle de Ouahigouya en 1947 (fermée en 1980), tandis que le Cours Normal des Jeunes Filles de Ouagadougou s'ouvrait une dizaine d'années plus tard, soit en 1958.

Le recrutement des enseignants s'effectuait parmi les élèves des cours normaux ou collèges d'enseignement normal et les écoles normales qui comportent une section lycée ou second cycle de l'enseignement secondaire. Les candidats aux fonctions d'instituteur adjoint y entrent, après concours. Ils y préparent pendant quatre années l'examen du brevet élémentaire et suivent ensuite, pendant une année, les cours de formation pédagogique, avec stage dans des classes primaires annexées à l'établissement. Les candidats aux fonctions d'instituteur doivent être titulaires du baccalauréat et suivre les cours de formation pédagogique d'une école normale. Des cours de perfectionnement pratiques, oraux et par correspondance, sont organisés à l'intention des moniteurs non titulaires du brevet élémentaire (cette catégorie d'enseignants est d'ailleurs en voie d'extinction). Pour être admis à enseigner dans une école primaire, publique ou privée, il faut avoir subi avec succès les épreuves de certains examens qui sanctionnent les connaissances générales des candidats et leurs aptitudes pédagogiques. Ainsi, les instituteurs sont recrutés parmi les titulaires du baccalauréat et disposant d'un certificat d'aptitude pédagogique ; les instituteurs adjoints sont recrutés quant à eux parmi les titulaires du brevet d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire et disposant d'un diplôme de formation professionnelle des cours normaux et les moniteurs d'enseignement sont recrutés parmi les élèves sortis des cours normaux sans le brevet d'études du premier cycle.

Les directeurs d'école sont choisis parmi les instituteurs. Les maîtres et les directeurs des écoles officielles sont nommés par le gouverneur et plus tard par arrêté du Ministre en charge de l'éducation (les maîtres et les directeurs des écoles primaires privées sont nommés par les autorités religieuses ou par les fondateurs ou promoteurs après autorisation d'enseigner délivrée par l'autorité pédagogique).

Ainsi, le personnel enseignant du primaire comprend :

✓ Des moniteurs, titulaires du certificat d'études primaires élémentaires, recrutés au bout de deux années de formation, après avoir passé avec succès un examen d'aptitude à l'enseignement. Ces maîtres sont affectés aux classes de débutants.

✓ Des moniteurs supérieurs ; il s'agit de candidats qui ont échoué au brevet élémentaire ou au brevet d'études du premier cycle avec une moyenne de 8 sur 20 ; ils entrent en fonctions au bout d'une année de formation, après avoir passé avec succès un examen d'aptitude à l'enseignement. Ces maîtres sont affectés, en principe, aux cours élémentaires.

✓ Des instituteurs adjoints, titulaires du brevet élémentaire ou du brevet d'études du premier cycle, recrutés au bout d'une année de formation professionnelle, après avoir passé avec succès un examen d'aptitude. Ils sont affectés aux cours moyens l^{ère} année.

✓ Des instituteurs, titulaires du baccalauréat, recrutés au bout d'une année de formation professionnelle, après avoir passé avec succès un examen d'aptitude. Ils sont affectés aux cours moyens – 2ème année (classes terminales de l'enseignement primaire) et sont appelés à la direction des écoles après un certain nombre d'années d'enseignement.

3.5. Statut, plan de carrière et rémunération de l'enseignant

Les enseignants sont recrutés au niveau national pour exercer sur l'ensemble du pays. Ils peuvent être mutés sur leur demande sauf en cas de sanction, après un certain nombre d'années de service. Les demandes de mutation sont adressées au gouverneur, chef de territoire ou au chef de circonscription administrative. Le statut du personnel enseignant est celui des fonctionnaires des cadres métropolitains, généraux et locaux. L'avancement des enseignants présente deux aspects : avancement d'échelon et avancement de classe. L'avancement d'échelon est automatique et se fait tous les deux ou trois ans. L'avancement de classe se fait au choix, au bout de trois ans ou de cinq ans suivant les cas.

A titre d'illustration, les traitements[26] des maîtres de l'enseignement primaire, uniformes pour l'ensemble d'une fédération ou d'un pays sont indiqués dans le tableau ci-dessous :

[26] Les traitements salariaux présentés ici, sont ceux des années 1954, ils donnent des ordres de grandeur entre catégorie

Tableau 7: Distribution de la rémunération salariale des enseignants suivant les catégories en AEF

Catégorie	Indice de début de carrière	Indice de fin de carrière	Rémunération de début de carrière (FCFA)	Rémunération de fin de carrière (FCFA)
Moniteur	112	290	47 500	121 000
Moniteur supérieur	180	430	76 500	177 000
Instituteur adjoint	330	780	137 000	317 000.
Instituteur	ND			

Source : l'éducation dans le monde, p.650

A ces traitements, il faut ajouter pour toutes les catégories, les allocations familiales ; pour les moniteurs et moniteurs supérieurs, un complément d'un dixième du traitement ; pour les instituteurs adjoints, un complément de deux dixièmes du traitement; pour les instituteurs, un complément de quatre dixièmes du traitement; pour les directeurs d'école, la majoration spéciale correspondant à la fois à leur ancienneté de fonctions et à l'importance des établissements qu'ils dirigent.

3.6. Homogénéité de la fonction enseignante

Les enseignants ont constitué très tôt un corps de privilégiés du fait de leur position. Ils étaient considérés comme les élites et jouissaient de ce fait d'un certain prestige dans la société, ceci en fonction de la mission civilisatrice qui leur est assignée. En outre, les enseignants vont prendre conscience assez tôt, grâce en partie au caractère régional de leur formation dans les écoles fédérales telle l'école William Ponty créée en 1913, de leur capacité à constituer des groupes de pression vis-à-vis de l'administration coloniale. Ces écoles, de par leur caractère régional, vont favoriser une prise de conscience collective panafricaine et constituer un groupe d'élite. L'esprit de corps va naître très tôt et avec lui les créations de syndicats d'enseignants qui vont favoriser des acquis importants tant du point de vue matériel qu'en prestige. Selon Bianchini (2004 ; page 59), « *le caractère stratégique de leur rôle dans le dispositif de la « mission civilisatrice » explique la formation précoce d'un esprit de corps, quand bien même les lieux d'exercice de la profession étaient dispersés sur de larges étendues géographiques suivant des parcours différents, aussi bien dans les colonies britanniques que françaises, la prise de conscience d'intérêts collectifs et l'organisation de leur défense se sont effectuées de manière précoce*».

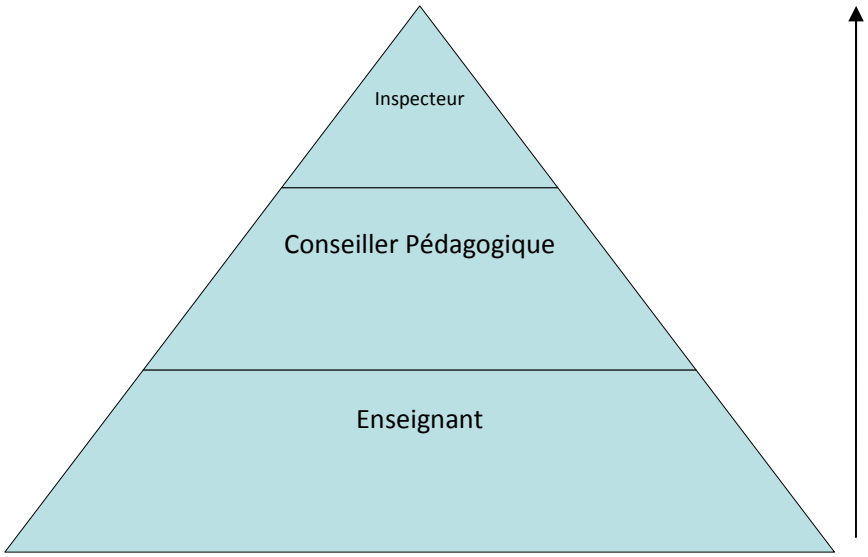
Les différentes luttes vont permettre l'acquisition d'importants avantages du point de vue du traitement salarial et du maintien du modèle.

Outre ces luttes syndicales qui ont permis aux enseignants d'obtenir des acquis substantiels en termes de rémunération, les enseignants se sont également positionnés très tôt dans les luttes de libération et dans le champ politique. Plusieurs régimes politiques ont dû composer avec les enseignants (syndicats ou partis dirigés par des enseignants) et plusieurs hommes politiques dirigeants comme opposants ont été des enseignants. Cette position a contribué à renforcer l'image des enseignants et leur position sociale.

Ainsi, après les indépendances, le modèle d'organisation de la fonction enseignante va demeurer avec parfois quelques aménagements. Ce modèle est bâti autour d'un plan de carrière motivant. Ce plan de carrière prévoit dans les différents Etats, des promotions intra-corps et extra-corps, des indemnités liées à la fonction et des modalités de mobilité assez rassurantes.

La figure ci-dessous indique par la flèche, le sens de l'évolution professionnelle dans la carrière. Ceci est rendu possible en raison de la fonction publique de carrière mise en place dans les différents pays. Suivant les statuts particuliers des enseignants, la promotion interne s'effectue par le jeu des examens (il s'agissait de concours jusqu'après les indépendances) d'une part, pour passer de catégorie à catégorie et par le jeu des concours pour passer d'un emploi inférieur à un emploi supérieur.

Graphique 3 : Pyramide de l'évolution hiérarchique des enseignants dans la fonction



Source *: construction de l'auteur*

Au total, jusque dans les années 1980, ni les structures de formation des enseignants, ni l'organisation de la fonction enseignante n'ont évolué significativement.

3.7. Adaptation du modèle par des ajustements à la marge

Au lendemain des indépendances, les nouvelles autorités africaines vont afficher leur volonté de développer l'éducation, seule voie de salut pour amorcer le développement socio- économique des jeunes nations. Pour matérialiser cette volonté, le sommet de l'Organisation de l'unité africaine tenu à Addis-Abeba en 1961 va fixer l'échéance de 1980 pour atteindre une scolarisation primaire universelle. Mais face à ce volontarisme affiché, et compte tenu de la faiblesse des ressources, les réformes concernant l'éducation vont surtout s'opérer par des ajustements. Le modèle classique d'organisation de la fonction sera maintenu et en fonction des pays, des adaptations nécessaires seront apportées. Ces adaptations concerneront soit le recours à des agents moins formés, soit la réduction de la durée de la formation, ou la combinaison des deux. Le souci est de pouvoir disposer de plus d'enseignants dans de brefs délais et en essayant de contenir dans des proportions raisonnables la masse salariale. Si ces ajustements sont acceptés par le système, en contrepartie, la corporation obtient que ces nouveaux types d'enseignants soient intégrés dans l'architecture classique de la fonction ou que le raccourcissement de la durée

de la formation n'ait pas d'incidence sur le traitement salarial. Ainsi, au Burkina Faso, le recrutement des moniteurs sera progressivement abandonné dès la fin des années 1970 et en 1980, il est fait recours à des titulaires du BEPC sans formation initiale. Ils sont recrutés directement[27]. Un corps est créé en 1980 pour cette catégorie, il s'agit du corps des « élèves Instituteurs Adjoints ». Ils bénéficient des mêmes avantages que tous les autres enseignants du point de vue du plan de carrière et des indemnités associées à la fonction, mais sont classés dans une catégorie inférieure. Quand ce n'est pas une nouvelle catégorie, c'est la durée de la formation qui est réduite : c'est le cas pour les sortants du cours normal qui effectuent leur formation professionnelle en 2 ans pour une durée théorique de 3 ans. Dans ce cas de figure, c'est du gagnant-gagnant entre l'Etat et les syndicats. Les premiers obtiennent des enseignants dans des délais plus réduits et les seconds conservent les avantages salariaux associés à une formation plus longue. Le Burkina Faso a par exemple maintenu et géré ce système à travers ses structures de formation des enseignants jusqu'en 1985, année qui a vu la fermeture du Cours Normal de Koudougou et du Cours Normal des Jeunes filles de Ouagadougou. Leur remplacement a été faite par l'Ecole nationale des enseignants du primaire (ENEP) à Loumbila (non loin de Ouagadougou) suivie par ordre chronologique des E.N.E.P. de Bobo-Dioulasso (1994), Fada N'Gourma (1997), Ouahigouya (1998), Gaoua (1999), Dori (2011) et Dédougou (2013), soit au total sept ENEP. Deux ENEP (Tenkodogo et Kaya) sont en phase de démarrage des constructions. Parallèlement à ces écoles, l'offre privée en formation d'enseignants s'est développée et on compte entre 2010 et 2014, 33 écoles privées de formation d'enseignants disséminées dans le tout le pays.

En somme, le développement de l'éducation au sortir des indépendances a été timide. L'organisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne en général et dans les trois pays que sont le Burkina, le Congo et le Sénégal, se sont faits suivant un modèle de reproduction du système colonial. Ainsi, si les indicateurs se sont améliorés significativement, ceci reste en deçà des objectifs affichés. Dans bien de cas, il a fallu agir sur les ratios d'encadrement, créant des conditions difficiles d'apprentissage parce que les marges de manœuvre étaient limitées concernant le recrutement des enseignants.

[27] Il s'agit d'enseignants sans formation initiale. Ils sont recrutés et envoyés directement sur le terrain où ils ont 2 semaines environ d'initiation (cours théoriques et pratiques) avant la titularisation dans une classe

La situation ne va d'ailleurs pas s'améliorer dans la décennie 1980-2000, période des programmes d'ajustement structurel.

Chapitre 4 : Les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) et l'éducation

L'éducation au cours des années 1980 à 2000 dans les pays d'Afrique subsaharienne en général et au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal en particulier, a été confrontée à d'énormes difficultés dont la plus importante est sans contexte le problème de son financement. Cette période correspond à celle des programmes d'ajustement structurel (PAS). En effet, pendant cette période, ces pays se sont retrouvés dans des situations économiques où le niveau d'endettement a annihilé toute perspective d'investissement. Au début des années 1960, les pays en voie de développement nouvellement indépendants ont eu recours aux emprunts pour financer leur développement. Cet endettement, à la faveur des taux d'intérêt favorables, s'est accru de manière exponentielle (endettement multiplié par 12) entre 1970 et 1980. Avec le relèvement de ses taux d'intérêt par les Etats Unis, les pays emprunteurs se sont retrouvés avec des charges d'intérêt multipliées par 3. Dès lors, les pays se sont sentis obligés d'emprunter pour rembourser et c'est le début d'une spirale qui débouche sur la crise de la dette. C'est le début des programmes ajustement structurel conçus par la Banque mondiale et le Fond monétaire international avec pour but d'assainir les finances publiques des pays endettés et tenter de rétablir leur solvabilité. La bonne exécution de ces plans devient une condition pour bénéficier de nouvelles aides.

Le présent chapitre va passer en revue les causes des PAS et leurs influences sur le développement des systèmes éducatifs. Il s'agira essentiellement de montrer que la contrainte budgétaire a engendré le développement de stratégies alternatives aussi bien pour l'accroissement de l'offre que dans la mobilisation des ressources humaines, en l'occurrence les enseignants.

4.1. Le financement du système éducatif : les causes des PAS

Les raisons qui ont justifié les PAS sont nombreuses et variées et tiennent surtout aux différents contextes macro-économiques. Selon l'UNESCO (1995), après la fin de la 2è Guerre mondiale, les pays du Tiers Monde ont eu recours à des endettements auprès des créditeurs des pays industrialisés pour financer leurs économies à des périodes où celles-ci étaient en expansion. Ces accords à l'époque n'impliquaient pas des restructurations de l'économie du fait du libre-échange. Dès la fin des années 1970, les efforts d'ajustement vont prendre un caractère draconien avec la mise sur orbite du libéralisme au niveau international.

Les pays qui font face à de graves déséquilibres macro-économiques, vont faire recours au PAS. Ces problèmes sont liés à des déficits budgétaires, à des déficits de la balance des paiements entre

autres. A l'origine donc, les objectifs des PAS conduits par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale sont, d'une part, le rétablissement de l'équilibre macro-économique pour la réussite des réformes économiques et, d'autre part, la transformation structurelle des économies pour s'attaquer aux causes profondes des crises économiques. Au total, il s'agit de résoudre le double déficit des comptes macroéconomiques et macro-financiers : l'équilibre de la balance des paiements, l'adéquation de l'offre de biens et services à la demande effective, l'égalité entre l'offre et la demande de monnaie.

La résorption des déficits par la demande utilise comme instrument principal la réduction des dépenses publiques, Diop, (2011). En effet, les PAS mis en œuvre dans les différents pays comportent des mesures spécifiques de politiques économiques qui varient d'un contexte à l'autre. Les mesures de stabilisation comportent la dévaluation de la monnaie, la réduction des dépenses publiques, l'augmentation des frais à la charge des utilisateurs des services publics et le blocage des salaires. Quant aux mesures de restructuration de l'économie, elles ont pour nom la réduction ou l'élimination des contrôles de prix, la réforme des secteurs publics, la libéralisation du commerce, les réformes tarifaires et fiscales pour encourager les exportations, la réduction de la protection de la production interne contre les importations, UNESCO (1995).

Ainsi, en 1993, 88 pays étaient sous le coup de programmes d'ajustement structurel ou sectoriel avec la Banque mondiale dont 41 pays en Afrique. Au bilan, les résultats des PAS sont loin d'être satisfaisants. Selon la Commission Economique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA), *in* UNESCO (1995), entre 1987 et 1988, les pays d'Afrique subsaharienne ayant opté pour des PAS intenses ont connu une croissance de PNB négatifs de -0,53% alors que ce taux était de 2% pour les pays à ajustement structurel faible et 3,5% pour les pays sans ajustement. L'emploi et les salaires réels ont régressé respectivement de 16% et 30%, page 3. En ASS, le salaire minimal et le salaire moyen dans le secteur non agricole ont en moyenne baissé de 25% entre 1980 et 1985 dans les deux tiers des pays de cette région. Les secteurs sociaux comme l'éducation prirent un coup avec le système économique et social alors en vigueur. En effet, parlant de l'échec des PAS en Afrique, certains chercheurs soutiennent que l'économisme néolibéral recourt à la théorie de la rentabilité individuelle. Pour cet ordre de pensée, l'éducation est un investissement, partant, les parents devraient appliquer le même critère de rentabilité que les entreprises dans l'évaluation du projet d'éducation de leurs enfants. Pourtant, la crise de l'emploi est si générale en Afrique que

pour tous les ordres d'enseignement, le taux de rentabilité tend vers zéro pour les pauvres. Le corollaire est donc que « s'ils n'investissent plus dans l'éducation, c'est rationnel ».

La crise économique à laquelle le Congo a été confronté à partir de la décennie 1980-1990 a concerné tous les secteurs de production au point où l'économie de ce pays a été marquée par la stagnation, le recul de certaines industries ou des sources traditionnelles de revenus, Kiamba, (2007). De 1983 à 1985, on note une augmentation annuelle moyenne des ressources égale à 10,9% pour les recettes pétrolières et une régression de l'ordre de 93,3% concernant les recettes ordinaires et, enfin, une nette progression des dépenses concernant le service de la dette publique directe (de l'ordre de 20% en moyenne par an - par rapport à celle des frais de fonctionnement des services - évaluées à 6,9% par an). L'examen de cette situation montre que la baisse du rythme et du volume des investissements publics est liée à l'augmentation du service de la dette dont le taux de progression était supérieur à celui des recettes pétrolières et, dans une moindre mesure, à l'accroissement des frais de fonctionnement des services (les salaires des fonctionnaires qui représentaient 75% en 1984). De plus, si on considère l'ensemble des investissements publics (budgétisés et non budgétisés), on note une variation annuelle moyenne de -20% entre 1983 et 1985, soit l'équivalent de la variation du service de la dette. Ce qui confirme l'impact de la dette sur la réduction des investissements publics.

La part du budget de fonctionnement absorbée par le service de la dette avait encore augmenté entre 1980 et 1985. Le coefficient service de la dette/recettes pétrolières entre 1985 et 1986 le confirme. Il est à préciser les ressources supplémentaires qui auraient pu annuler les effets néfastes de l'endettement. Il y a d'abord l'orientation des investissements réalisés au cours des trois programmes d'ajustement appliqués de 1980 à 1986. On estime que 56,2% des investissements avaient été consacrés à l'infrastructure routière et ferroviaire, 22,4% au secteur de l'agriculture, de l'élevage, l'exploitation forestière, la sylviculture, l'industrie, la pêche, la culture, les mines et l'énergie ; 21,4% à d'autres secteurs. Les dépenses pour les infrastructures avaient été privilégiées par rapport à d'autres secteurs. Or, non seulement la rentabilité économique de tels investissements n'était pas possible à court terme, mais également des parts de marché restantes avaient été affectées à des investisseurs privés, le réinvestissement sur place des bénéfices n'était pas envisageable.

Les investissements servant à soutenir le secteur productif étaient aussi orientés vers d'autres entreprises déficientes. La gestion hasardeuse du budget d'investissement permet aussi

d'expliquer cette situation, car ses effets montrent que la programmation de certaines opérations ne correspondait pas aux autorisations budgétaires. Ainsi, la charge des emprunts contractés par l'Etat au nom des entreprises publiques ou mixtes n'a pas été rétrocédée à celles-ci; des budgets ayant fait l'objet d'une première inscription budgétaire annuelle se sont poursuivis les années suivantes; certains marchés avaient été signés sans que la dépense ait figuré au budget; il n'y avait pas un suivi rigoureux des disponibilités sur emprunts et marché, ce qui a rendu difficile l'appréciation des dépassements évalués entre 30 et 40 milliards.

Ce désordre avait créé un décalage entre l'accroissement des investissements publics et les dotations budgétaires ; d'où le recours aux crédits à court terme ou d'autres crédits financiers, dont le coût était excessif pour l'Etat. Pour avoir privilégié les emprunts extérieurs comme condition du financement des investissements, les infrastructures et les entreprises étatiques comme domaines de leur affectation, et par manque de rigueur dans la gestion du budget d'investissement, l'Etat avait réduit son apport à l'accroissement de la production nationale à partir de 1983. Quelles leçons tirer de ce qui précède ? Il faut dire que cette situation résultait des « conjonctures critiques » aux effets graves sur la gestion des institutions comme l'enseignement, dont l'évaluation des budgets démontre des décalages entre les représentations que se font les acteurs et les pratiques sur le terrain.

Au plan éducatif, l'accès en première année d'étude du primaire a baissé dans 54% des pays d'Afrique. En 1988, dans les pays d'Afrique sous PAS, 3 enfants sur 10 n'avaient pas accès à l'école. Dans ces mêmes pays, le pourcentage d'une cohorte d'enfants admis à l'école qui achèvent le cycle primaire a baissé et cette baisse a été plus importante chez les filles[28]. Pour maintenir le système éducatif dans les pays sous PAS, un certain nombre de mesures ont été prises allant dans le sens du filet social de l'ajustement. Il s'agit du développement des systèmes multigrade et double flux.

4.2. Les budgets d'éducation

L'Etat congolais a toujours consacré un investissement important à l'enseignement : « De 1960 à 1978, l'Etat a soutenu une croissance de son enseignement fondamental 1er degré deux fois supérieure à sa croissance démographique. Au niveau d'autres cycles du système éducatif, la

[28] Recherche menée par l'UNESCO sur la nature des effets de l'ajustement structurel sur l'éducation et la formation et sur la manière dont les Etats membres y font face, UNESCO, 1995 p.2.

croissance a été partout supérieure à 15% par an ». Ceci se vérifie aussi au niveau du PNB : « En 1979, le Congo a dépensé pour l'éducation quatre fois plus qu'en 1970 ; la part des ressources affectées aux dépenses d'enseignement représentait environ 5,4% du PNB en 1975 ». Face à cette situation, certains analystes pensaient que l'enseignement était budgétivore même si Mandavo cité par kiamba, (2007) n'est pas de cet avis: « L'enseignement au Congo n'est pas budgétivore, puisque deux tiers d'enseignants qui émargent sur son budget n'exercent pas dans ce domaine et continuent impunément de profiter du budget de l'éducation nationale». L'analyse révèle une charge énorme pour le budget de l'éducation, car d'autres secteurs comme l'agriculture et la santé nécessitaient aussi des investissements conséquents. L'examen de l'évolution des dépenses de 1970 à 1982 (tableau 8) explicite cette situation.

Tableau 8: Evolution des dépenses de l'éducation

Années	Budget de l'Etat	Budget du M.E.N (en milliers de FCFA)			Total	% du budget Etat
		Personnel	Matériel	Bourses		
1970	16 600 000	3 124 364	476 308	622 673	4 223 345	25,4
1971	17 885 441	3 480 250	444 239	852 831	4 777 320	26,7
1972	19 891 855	3 527 946	332 454	1 305 689	5 163 089	25,6
1973	22 376 378	4 401 819	555 002	1 318 817	6 275 638	28,0
1974	32 613 254	5 455 925	708 576	1 824 403	7 275 638	24,5
1975	42 728 421	6 339 981	995 894	3 201 352	10 537 237	24,7
1976	49 440 800	9 144 608	1 148 101	3 558 150	13 850 859	28,0
1977	55 262 600	10 456 712	1 852 573	4 019 988	17 086 552	31,0
1978	57 294 025	11 179 744	1 360 614	4 029 248	16 753 340	28,9
1979	60 798 625	11 603 809	1 180 207	4 814 300	17 558 316	28,9
1980	89 308 187	15 182 135	1 663 020	4 277 718	21 122 881	23,6
1981	111 693 041	16 804 746	1 423 004	6 161 399	24 389 150	21,8
1982	279 932 000	21 789 467	1 971 862	8 712 788	32 474 115	11,6

***Source** : Kiamba (2007), p.248*

Il faut noter que ce budget ne concerne que le Ministère de l'Education Nationale. On n'a pas tenu compte du budget alloué par l'Etat à d'autres Ministères qui s'occupent également de la formation des compétences. A partir de 1970, l'analyse des données présentées ci-dessus montre que, sur un budget de 4 223 345 000 FCFA, les salaires du personnel puisent à eux seuls 73,9% tandis que les bourses d'étudiants s'élèvent à 14,7%. Ce qui démontre clairement ici qu'une part

importante des dépenses servait à payer les salaires du personnel et les bourses d'étudiants, soit 92% en 1980. Cette situation révèle un grand déséquilibre dans la répartition des ressources allouées par l'Etat aux secteurs sociaux du développement national et explique le sous-équipement des établissements scolaires en infrastructures (les tables bancs, les laboratoires pour des filières scientifiques, voire les ateliers pour ce qui est des écoles et instituts de métiers, etc.) à tous les niveaux. Ce poids s'est accru à partir de l'année 1989 et ce jusqu'en 1992. Il s'explique aussi par le fait que la rémunération du personnel présente le double inconvénient d'un éventail ouvert, dès lors que les effets sont coûteux sans être stimulants. Le tableau suivant illustre assez bien ce cas.

Tableau 9: Evolution du budget de fonctionnement

	Années (Prévision)			
Nature	**1989**	**1990**	**1991**	**1992**
Budget de fonctionnement de l'Etat (en milliards FCFA)	166	192,1	260,4	268,4
…dont budget des personnels	79,7	79,3	129,9	136,3
Budget de fonctionnement Education Nationale	37,8	37,9	56,5	61,3
….dont budget des personnels	25,3	25,4	42,9	43,9

***Source** : Kiamba (2007), P 249*

On y note en effet que le poids des dépenses des personnels représentant environ 1/3 du budget national, ce qui constitue un accroissement de 53,2% entre 1990 et 1991. Cette situation s'explique aussi par le fait qu'à cette période, l'Etat avait intégré beaucoup d'agents de l'Education Nationale dans la Fonction Publique. Ce budget avait encore augmenté de 87,2% en 1991. S'agissant de son efficacité dans l'immédiat, cette masse salariale montre une marge d'augmentation égalant près du tiers inerte, puisqu'elle avait été réalisée au niveau des postes non ou du moins peu bénéfiques dans le secteur de l'éducation. L'analyse du financement du système éducatif faite dans le cadre du RESEN (2006) fait ressortir une baisse spectaculaire du financement public du secteur. Alors qu'il représentait 24 % des dépenses publiques en 1980, il est tombé à 7 % en 2002. Malgré les efforts entrepris ces dernières années, la situation est restée inchangée et s'est même aggravée, notamment par le fait de la crise financière internationale de 2008 ; le financement ne représentant plus que 4 % des dépenses publiques en 2009.

Selon « l'école démocratique[29] », l'école est l'une des premières cibles de l'ajustement. Elle a donc subi les conséquences des PAS. Ainsi, pendant la période sous ajustement, il a été jugé nécessaire de suspendre la politique scolaire de la période post indépendance jugée « trop pesante pour le trésor public ». En effet, la politique scolaire des années 60 a été marquée par la loi scolaire de 1961 dont les principes étaient : le droit à la scolarité pour tout enfant vivant au Congo, une scolarité obligatoire de 10 ans et la gratuité des fournitures scolaires. Cette loi fut remplacée par celle de 1965 qui a « nationalisé » et « laïcisé » l'école en supprimant le réseau appartenant à l'église. Cette période a donc permis une massification de la scolarisation. Mais les acquis des deux décennies d'indépendance n'ont pu être conservés dans le contexte des mesures des programmes d'ajustement. Ainsi, quelques-unes des conséquences de ce changement de vision dû aux contraintes de la dette sont la contraction de la scolarisation due au renvoi d'enfants ayant dépassé l'âge scolaire au niveau du secondaire, la fermeture des internats, la suspension des recrutements d'enseignants puis le recours aux « Appelés-Volontaires » puis aux « bénévoles », la baisse du budget alloué à l'éducation[30], l'augmentation des charges des parents[31], etc. Ainsi, entre 1995 et 1999, 45% des enfants n'ont pas atteint la 8ème année de scolarité, la scolarité obligatoire étant pourtant de 10 ans.

L'analyse de la situation économique du Burkina Faso pendant la période 1980-2000 se décompose en deux parties : une période de forte récession sur la période 1980-1990 et une période de reprise économique de 1995 essentiellement avec la mise en œuvre des PAS. La première décennie de cette période 1980-1990 est surtout marquée par l'avènement du Conseil national de la Révolution (CNR). Compte tenu de la mauvaise santé des indicateurs macro-économiques et des perspectives peu optimistes sur une reprise économique, les révolutionnaires ont lancé le slogan *« compter sur ses propres forces »*. Ceci s'est traduit par la prise de mesures pour renforcer les recettes de l'Etat au profit de l'investissement et par la réduction des dépenses de fonctionnement. Selon Dembèga (2007), de nombreuses mesures seront prises pour aller dans ce sens : l'instauration de l'effort populaire d'investissement (EPI) qui se traduisait par des retenues sur salaire de 5 à 12% suivant les catégories entre 1985 et 1986. D'autres mesures telles la révision du statut général de la fonction publique à partir de 1987, lequel statut rétrograde les

[29]Congo - Brazzaville : L'école, de l'endettement critique à la marchandisation in « L'école démocratique », http://www.skolo.org/spip.php?article2, mis en ligne : lundi 23 décembre 2002

[30] Budget quasiment affecté aux seuls salaires

[31]Prise en charge des frais de fonctionnement en sus des frais de scolarité très élevés

agents en créant des corps intermédiaires et en révisant le barème des soldes en 1993, ainsi que la baisse du taux indiciaire de 2132 à 1919 FCFA[32] seront adoptées. Par ailleurs, pour soutenir la capacité de l'Etat à maîtriser les finances publiques, le gouvernement a décidé des avancements sans incidence financière en juin 1990 et l'abattement de 50% de l'indemnité de logement, etc. Entre les années 1994-1999, le Burkina Faso a enregistré de remarquables performances macro-économiques avec une croissance réelle du PIB de l'ordre de 5% en moyenne contre 3% sur la période 1980-1993. Cet accroissement du PIB a été obtenu au prix de l'adoption et de la mise en œuvre de programmes de stabilisation et de réforme structurelle visant à améliorer la gestion des finances publiques, libéraliser l'économie nationale, s'ouvrir sur l'extérieur et tirer profit d'une plus grande ouverture sur l'extérieur[33]. C'est à partir de 1991 que le Burkina Faso est entré dans le cycle des PAS[34]. Ainsi, après l'exécution d'un premier programme triennal achevé en 1993, le pays a engagé deux programmes successifs (1994-1996 ; 1997-1999) et à partir de 2000, il a adopté un cadre stratégique de lutte contre la pauvreté. Après une longue période de déséquilibres économiques qui ont atteint leur paroxysme en 1990, le Burkina Faso a renoué avec la croissance à partir de 1991 avec la mise en œuvre du PAS[35]. En effet, après avoir enregistré une croissance du PIB de 3,2% entre 1980 et 1990, ce qui correspond sensiblement au taux d'accroissement de la population, le Burkina a connu à partir de 1995 un taux d'accroissement réel de près de 5% l'an. Cette croissance correspond à une progression du PIB réel par tête de 3,3% en moyenne[36]. Il faut noter qu'à partir de 1994, la dévaluation du franc CFA a permis de compléter les mesures mises en œuvre pendant la période 1991-1993 dans le cadre des réformes budgétaires et de désengagement de l'Etat.

Dans le domaine de l'éducation, la période 1980-2000 a été marquée par plusieurs évènements. Il s'agit entre autres du licenciement massif d'environ 13 000 instituteurs en avril 1984, Dembèga (2007), pour fait de grève. A la suite, le gouvernement a fait recours aux appelés du service national populaire dans l'enseignement. Par ailleurs, il a levé les contraintes liées à la réalisation des salles de classe avant toute ouverture d'école. Ces différentes décisions ont permis de

---

[32] Effet des politiques d'ajustement structurel au Burkina Faso, site : download.ei-ei.org/docs/IRIS Documents/Research on Education/ (consulté le 23/08/2013)
[33] Op cit, p.4
[34] Op cit, p.3.
[35] Programme d'action pour le développement du Burkina Faso (2001-2010), troisième Conférence des Nations Unies sur les PMA, Bruxelles, 14-20 mai 2001.
[36] Op cit, p.2.

maintenir le système éducatif dans un état d'évolution assez soutenu. Ces actions de maîtrise de la masse salariale, notamment le passage par le service national, ont été maintenues jusqu'à ce jour. A titre d'exemple, sur l'avant-projet de budget gestion 2014 du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, il est prévu une allocation de 1,978 milliards FCFA au titre de la prise en charge annuelle de 5 000 enseignants contre une prévision normale de 4,800 milliards FCFA[37].

La période de 1994 à 1999 (tableau 12) correspond, quant à elle, à l'adoption par le Burkina Faso du programme d'ajustement structurel (PAS). Ces PAS ont utilisé un certain nombre de stratégies pour accroître l'accès. Au nombre de celles-ci, on peut citer le double flux et le multigrade. L'objectif de ces stratégies c'est d'économiser sur les enseignants et sur les bâtiments.

En ce qui concerne le Sénégal, dans une étude sur la généralisation de la contractualisation dans le recrutement des enseignants au Sénégal comme conséquence des PAS, l'ONG Aide et Action (2004) souligne quelques faits marquants du financement de l'éducation pendant la période sous ajustement au Sénégal. Ces faits touchent à une baisse des dépenses d'éducation, à une répartition déséquilibrée de la dépense entre les investissements et le fonctionnement ainsi que le niveau élevé des coûts unitaires influencés par la masse salariale.

Ainsi, l'ajustement structurel a eu plusieurs conséquences importantes et négatives sur le secteur de l'éducation au Sénégal : une baisse des investissements, de l'emploi, des salaires des enseignants et une détérioration des conditions requises pour un enseignement et une formation de qualité... Il s'est aussi traduit dans ce secteur par un gel des budgets de l'éducation, la privatisation, l'institution des classes à double flux et multigrades, et le maintien d'écoles à classe unique.

Sur le plan économique, l'examen des dépenses publiques réalisées en 1997 a révélé des résultats peu satisfaisants. En effet, entre 1992 et 1997, le montant total des dépenses d'éducation publique a augmenté en valeur nominale, passant de 110 à 143 milliards de francs CFA, quand en valeur réelle, elles ont diminué de 14 % sur la même période, ce qui correspond à une baisse annuelle moyenne d'environ 3,3 %. En pourcentage du PIB, on observe également une baisse des dépenses totales, qui sont passées de 5,4 à 4 %. Exprimée en termes réels par habitant, cette

[37] Un enseignant sous le service national est rémunéré à 30 000 FCFA par mois contre un salaire de base de 70 000 FCFA en service normal.

contraction est plus prononcée, les dépenses de 1996 étant deux fois et demi inférieures à celles de 1992.

Concernant les dépenses d'éducation, on observe un accroissement en valeur nominale de 23% entre 1992 et 1997, faisant passer ainsi le budget de 79 à 97,6 milliards, soit un accroissement moyen annuel de 4,6%. Tout comme pour le budget global de l'Etat, le budget de l'Education a également diminué et la part des dépenses publiques dans le financement de l'éducation, est passée de 74 à 68% entre 1992 et 1997. Quant à la part de l'éducation dans le budget de fonctionnement de l'État (hors service de la dette), elle est passée de 34,8 % en 1992 à 31,4 % en 1997.

La baisse des dépenses publiques d'éducation a porté davantage sur les dépenses d'investissement que sur les dépenses de fonctionnement, et a entraîné une détérioration de la qualité du service éducatif, surtout dans un contexte où les effectifs ont augmenté. En effet, les contraintes financières ont favorisé une évolution des dépenses d'investissement en dents de scie, car, alors qu'elles ne s'élevaient qu'à 1% des dépenses totales d'éducation en 1992, elles ont atteint 9% en 1994 pour retomber à 1,3% en 1996. Par source de financement, les dépenses d'investissement dans l'éducation sont assurées par l'Etat à hauteur de 24,8%, les partenaires financiers à 69% et le reste par les collectivités locales et les ménages.

Les dépenses de fonctionnement dont les charges en personnel constituent la part la plus importante des dépenses de l'éducation. Elles sont passées de 93 à 109 milliards entre 1992 et 1996, soit une hausse relative de 17,2% et une progression moyenne annuelle de 4,3%. Ces dépenses sont couvertes à 79% par l'Etat, 12% par les partenaires, les ménages et les collectivités locales contribuant à hauteur de 8,2%. La masse salariale qui constitue le gros poste de dépense est passée de 76 à 79% entre 1992 et 1997.

4.3. La progression des indicateurs de l'éducation

Sur la période de 1980 à 2000 les différents indicateurs de l'éducation se sont accrus mais dans une faible proportion ; ceci compte tenu du contexte socio-économique particulièrement difficile de l'époque.

4.3.1. Des effectifs des nouveaux inscrits en croissance sur la période des vingt années

L'évolution des indicateurs au cours des deux décennies allant de 1980 à 2000 s'est faite en plusieurs phases et différemment suivant les trois pays (Burkina Faso, Congo, Sénégal).

Comme l'indique le tableau 10, les effectifs des nouveaux inscrits se sont accrus régulièrement dans les trois pays au cours de la période de 1980 à 2000. Ainsi, au Burkina Faso, les effectifs sont passés de 38 233 élèves en 1980 à 160 256 élèves en 2000 soit un accroissement relatif de 319%. Pour le Sénégal, les effectifs des nouveaux inscrits en première année du primaire sont passés de 71 127 à 244 374 élèves dans la même période, soit un accroissement relatif de 244%. Concernant le Congo, l'évolution a été très faible marquée notamment par une régression spectaculaire pendant la période 1994-1999, période ayant été marquée par la guerre civile dans ce pays. A cela s'ajoute selon le rapport du BIE (2010), les effets dévastateurs du VIH/SIDA qui ont engendré un nombre important d'enfants orphelins (16%). Les effectifs sont ainsi passés de 58 567 à 65 687, soit un accroissement relatif de 12,2% avec une chute à 32 160 élèves en 1999.

Tableau 10: Evolution des effectifs des nouveaux inscrits

	1980	1985	1990	1994	1999	2000
Burkina Faso	38 233	72 594	88 607	103 095	153 584	160 256
Congo	58 567	64 959	61 938	67 592	32 160	65 687
Sénégal	71 127	99 193	116 155	137 599	190 102	244 374

***Source** : base de données ISU : site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

4.3.2. Des taux de croissance des nouveaux inscrits marqués par des évènements-pays

Les taux de croissance des nouveaux inscrits ont connu des évolutions positives dans l'ensemble pour les trois pays entre 1980 et 2000 (tableau 11). Cependant, chaque pays a connu au moins un évènement particulier durant ces deux décennies, lesquels évènements ont influé sur la progression des taux d'accroissement des nouveaux inscrits.

Le Burkina Faso a connu des taux d'accroissement des nouveaux inscrits assez fluctuants entre 1980 et 2000. Ainsi, de 1980 à 1985 on observe un fort taux d'accroissement annuel des nouveaux inscrits de 13,7%, suivi d'un ralentissement à 4,1% et 3,9% entre 1985 et 1994. A partir de 1994, c'est un fort taux d'accroissement de 8,3% l'an qui est observé jusqu'à la fin des

années 1990 et encore une baisse à partir de cette date. Cette fluctuation répond à des périodes sociopolitiques et macro-économiques, qu'a connues le Burkina Faso. En effet, l'avènement de la révolution démocratique et populaire (RDP) dirigé par le capitaine Thomas Sankara, a favorisé le développement significatif de l'éducation, notamment l'éducation primaire. Selon Dembèga (2007), le recours aux appelés du service national populaire (SNP)[38] a permis de combler le déficit en enseignants et d'accroître de manière sensible l'accès à l'éducation primaire. Ces mesures de recrutement massif des enseignants se sont accompagnées par un desserrement de la contrainte de réalisation des infrastructures, le régime révolutionnaire considérant que les infrastructures éducatives doivent être adaptées aux possibilités et aux réalités du milieu. C'est ainsi que l'on a vu apparaître des salles de classe dans des abris précaires « hangars, paillotes, bâtiments d'emprunt, sous des arbres, etc.) et des enseignants hébergés par des populations dans les villages.

En effet, les taux de croissance des nouveaux inscrits dans ces derniers pays ont connu une évolution en dents de scie sur les 20 ans. Au niveau du Burkina Faso, la croissance la plus forte est enregistrée entre 1980 et 1985. Cette période correspond à l'avènement de la révolution burkinabé marquée par une place prépondérante donnée à l'éducation par le régime militaire de l'époque. Quant au Congo, on observe par moments des baisses des effectifs des nouveaux inscrits au CP1. Le Congo a été pendant longtemps frappé par des crises politiques qui ont abouti à des années d'instabilité et de guerre civile, mettant ainsi en branle tout investissement dans le domaine éducatif. Par contre entre 1999 et 2000, cet effectif a plus que doublé.

[38] Depuis l'avènement de la révolution en 1983, le pouvoir a fait recours aux appelés du service national populaire (SNP) titulaires du BEPC pour une année de service civile dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces enseignants sont sans formation initiale et sont rémunérés au SMIG.

Tableau 11: Evolution du taux de croissance des nouveaux inscrits

	1980 à 1985	1985 à 1990	1990 à 1994	1994 à 1999	1999 à 2000
Burkina Faso	13,7	4,1	3,9	8,3	4,3
Congo	2,1	-0,9	2,2	-13,8	104,3
Sénégal		3,2	4,3	6,7	28,5

***Source** : calcul de l'auteur à partir de la base de données ISU: site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013).*

L'évolution des effectifs des nouveaux inscrits a un impact sur la scolarisation dans son ensemble et notamment sur le taux de scolarisation. Le graphique ci-après indiqué fait état de l'évolution du TBS au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal.

Tableau 12: Evolution des effectifs totaux du public

	1980	1985	1990	1994	1999	2000
Burkina Faso	184 829	287 545	429 852	556 295	727 990	755 090
Congo	383 018	458 237	492 143	498 961	248 788	354 986
Sénégal		516 620	622 230	696 171	909 262	990 396

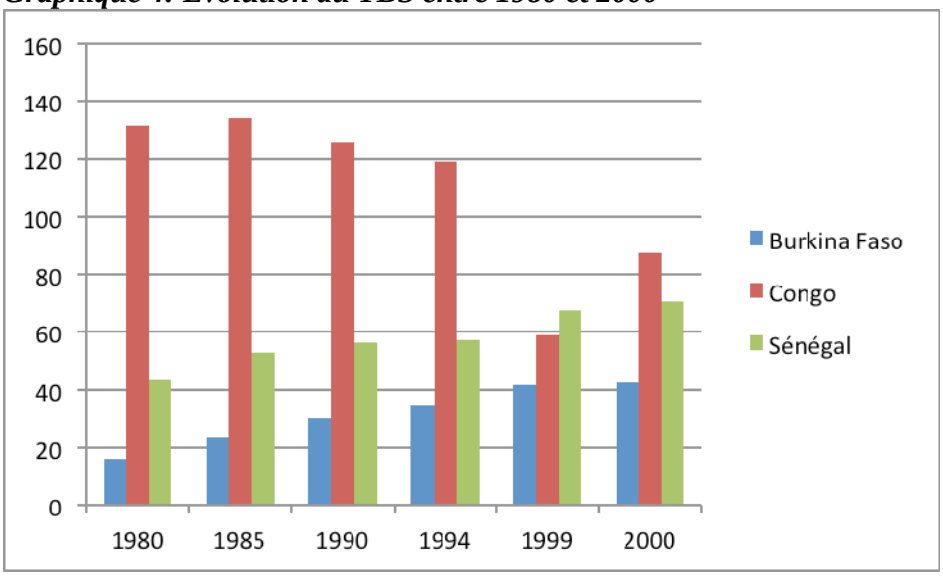
***Source** : base de données ISU : site web:www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

Tableau 13: Taux d'accroissement annuel moyen des effectifs du public (%)

	1980	1985	1990	1994	1999	2000
Burkina Faso		9,2	8,4	6,7	5,5	3,7
Congo		3,7	1,4	0,3	-13,0	42,7
Sénégal			3,8	2,8	5,5	8,9

***Source** : calcul de l'auteur à partir de la base de données ISU : site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

Graphique 4: Evolution du TBS entre 1980 et 2000



***Source** : calcul de l'auteur à partir de la base de données ISU: site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

L'analyse du tableau indique que le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est plus élevé au Congo et ce, depuis les années 1980. Toutefois, contrairement au Sénégal et au Burkina Faso, ce taux connait une évolution en baisse entre 1980 et 2000. Les valeurs les plus faibles de cet indicateur se trouvent au niveau du Burkina Faso.

En ce qui concerne les taux d'encadrement appréhendés ici par le ratio élèves/maître, il a connu une hausse au niveau du Congo et du Sénégal avec des valeurs très élevées au Congo.

On a donc assisté à une dégradation de l'encadrement des élèves du primaire. Au niveau du Burkina Faso, le ratio élèves/maître a connu une légère baisse durant la période 1980 à 2000 passant de 53 à 49 élèves par maître.

Tableau 14: Ratio élèves/maître

	1980	**1985**	**1990**	**1994**	**1999**	**2000**
Burkina Faso	53	56	55	58	49	49
Congo	56	61	64	73	61	60
Sénégal	43	46	58	58	49	51

***Source** : base de données ISU : site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

4.4. Les stratégies éducatives sous les programmes d'ajustement structurel

Les programmes d'ajustement structurel ont eu pour effet sur le plan éducatif de comprimer les dépenses d'investissement ainsi que la masse salariale. Cette situation a eu pour conséquence une faible progression des indicateurs en matière d'éducation. Pour faire face à la réduction drastique des dépenses, les Etats ont mis en œuvre un certain nombre de stratégies éducatives.

4.4.1. Les Etats généraux de l'éducation

Les années 1990 ont été marquées par l'organisation d'Etats Généraux de l'Education (EGE) ou encore d'assises sur l'Education soit pour faire le diagnostic de l'éducation ou le bilan d'une réforme. Les EGE et les assises sont des forums regroupant les différents acteurs du système éducatif et dont le but est de diagnostiquer ce dernier en vue de proposer des recommandations consensuelles. Ces forums sont intervenus à la suite des crises des systèmes éducatifs. Dans le cas du Sénégal et du Burkina Faso, il s'est agi d'Etats généraux de l'éducation alors qu'au Congo, il a été question de faire le bilan de la réforme du système éducatif engagée depuis 1990.

4.4.1.1. Objectifs des Etats généraux

Les EGE au Sénégal qui se sont déroulés en janvier 1981 sont intervenus juste après l'avènement d'un nouveau régime et constituaient une réponse aux sollicitations du monde de l'éducation (Diop 2011). L'objet était de faire l'audit du système du point de vue organisationnel, de son fonctionnement ainsi que de son financement. Il a ainsi regroupé plusieurs acteurs (tableau 20) allant des décideurs aux praticiens en passant par la société civile et les partenaires techniques et financiers. Ainsi, après avoir fait le constat que le système éducatif était inadapté, inefficace et peu pertinent.

Au Burkina Faso, la rencontre dont le thème était "un consensus national pour une éducation efficiente", avait pour objectif comme au Sénégal, de diagnostiquer les tares du système éducatif et de proposer des solutions.

4.4.1.2. Les parties prenantes

Les parties prenantes ont été constituées des principaux acteurs impliqués dans l'éducation dans les trois pays. Il s'agit des parties gouvernementales, des enseignants, des chercheurs, des représentants des parents d'élèves, des organisations syndicales et de la société civile ainsi que

des organisations d'étudiants comme dans le cas du Sénégal. En moyenne dans chaque pays, les assises ont regroupé 400 participants.

4.4.1.3. Les conclusions/recommandations des Etats généraux

Le Sénégal a recommandé la mise en œuvre d'une politique de démocratisation de l'éducation et la réforme de l'école pour la rendre efficace et pertinente. Pour mettre en œuvre cette réforme, il a été proposé la création d'une commission nationale de la réforme de l'éducation et de la formation.

Le Burkina Faso a, quant à lui, engagé des réformes structurelles en proposant que tous les sous cycles deviennent des cycles terminaux, l'évaluation des formules telles le double flux.

4.4.1.4. Coût de la réforme

Au Sénégal, la réforme proposée a été estimée à 10 milliards de FCFA. Le Burkina Faso ainsi que le Congo n'ont pas évalué le coût de leurs mesures.

Congo : le bilan de « école du peuple » a regroupé environ 400 participants. La réforme elle-même était intervenue en 1970.

Tableau 15: Récapitulatif des principaux éléments des Etats Généraux de l'éducation au Sénégal et au Burkina Faso.

Pays	Année	Objectifs	Parties prenantes	Principales conclusions et recommandations
Sénégal	28-31 janvier 1981	procéder à l'audit du système éducatif : organisation, finalités, méthodes pédagogiques, mode de gestion des enseignants, structure du budget, modalités de financement de la réforme et rapport avec la société,	Enseignants (tous niveaux), chercheurs, gouvernement, syndicats enseignants société civile, parents d'élèves, religieux, étudiants	Ecole inadaptée, déracinante, discriminatoire, d'une efficacité interne très faible et d'une efficacité externe décevante ; Propositions : réformer l'école et ses méthodes rendre l'école plus démocratique et plus accessible à tous les enfants en âge d'être scolarisés Commission Nationale de la Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF)
Burkina Faso	5-10 septembr	diagnostiquer les tares du système éducatif ;	Chercheurs, enseignants,	transformer tous les sous cycles en cycles

Pays	Année	Objectifs	Parties prenantes	Principales conclusions et recommandations
« Un consensus national pour une éducation efficiente »	e1994	proposer des solutions possibles propres à résoudre de manière structurelle et durable la crise du système éducatif	partenaires techniques et financiers, gouvernement, société civile, syndicats d'enseignants, représentants des parents d'élèves,	terminaux ; évaluation des formules en expérimentation (CDF, CMG) ; expérimentation des formules en attente (ES/CEBNF) ; valorisation de la fonction enseignante à travers l'octroi d'indemnités conséquentes et des distinctions honorifiques ; améliorer la gestion et la mise en place du personnel enseignant : mouvement du personnel dès le 15 août, affectation dans les écoles dès le 15 septembre assurer 26 semaines de cours
Congo« colloque - bilan sur l'enseignement »	*26 - 29 juillet 1988*	*-faire le bilan de la mise en œuvre de l'« école du peuple » adoptée au colloque de 1970*	*Partis politiques, Etat, U.J.S.C, Organisations de Masses, représentants d'entreprises, de Confessions religieuses, Organisations internationales*	*Propositions :* *création d'une Commission Ecole du peuple, chargée de suivre l'application des réformes*

***Source** : Diop (2011), P. 54-55 ; MEBA/MESSRS : Actes des Etats Généraux de l'Education (1994) ; Kiamba (2007)*

4.4.2. La maîtrise des coûts des intrants

Le problème du développement de l'éducation sous les PAS est relatif au coût des intrants. Il s'agit des enseignants, des bâtiments, du matériel pédagogique et didactique, etc. Compte tenu de la décision de resserrer des budgets à cette période, la stratégie a consisté à utiliser des formules qui maximisent l'utilisation des enseignants ainsi que celle des bâtiments.

4.4.2.1. Le système de double flux

Le système de double flux ou double cohorte est un mécanisme qui permet de maximiser les effectifs d'élèves en conservant en l'état les bâtiments et les enseignants. Ce système consiste

pour un enseignant de faire partager dans la même salle de cours deux groupes d'élèves qui alternent. Il existe deux variantes dans le double flux que l'on nomme les formules 211 et 212.

La formule 211 : 2 cohortes d'élèves, 1 salle de classe, 1 enseignant, répond au souci d'économiser tout à la fois sur les enseignants et sur les bâtiments. Cette formule est utilisée dans beaucoup de pays notamment parce que les coûts salariaux sont très élevés pour recruter les enseignants et les coûts des infrastructures constituent le deuxième poste de dépense dans le budget d'éducation.

La formule 212 quant à elle combine 2 cohortes d'élèves, 1 salle de classe, 2 enseignants. Dans ce cas de figure, l'économie est faite sur la salle de classe. Cette situation se rencontre surtout dans les pays où il y a la pléthore d'enseignants. L'enseignant hors de la classe effectue des activités extra-muros. Ce sont des activités de soutien pour les élèves qui consistent à les aider dans les exercices de renforcement des compétences des enfants hors de la classe.

Ces formules, réduisent d'une part le volume horaire d'apprentissage (formule 211), et altèrent d'autre part les conditions d'apprentissage à travers les activités extra-muros (formule 212). Dans l'un ou dans l'autre des cas, les risques de dégradation de la qualité des apprentissages pourraient se révéler importants.

4.4.2.2. Le système des classes multigrades

Le système des classes multigrades est une approche pédagogique consistant à regrouper deux ou plusieurs groupes pédagogiques dans une même classe sous le contrôle et l'animation d'un seul enseignant. Au Burkina Faso, c'est le système multigrade à deux groupes pédagogiques qui a été adopté. Ainsi, le système multigrade s'applique pour les cours préparatoire, élémentaire et moyen. L'effectif des deux groupes réunis ne devrait pas excéder 60 élèves. Cette formule s'applique surtout en milieu rural, c'est-à-dire dans les zones à faible densité de population et permet de passer à un recrutement annuel, toute chose qui favorise l'atteinte de l'éducation pour tous et rentabilise les investissements.

4.4.2.3. Les approches communautaires

A côté des formules classiques pour accroître l'offre d'éducation, d'autres pistes dans le même sens ont été explorées. Ici, il s'est agi de porter des actions dans le but de réduire les coûts

unitaires d'éducation notamment en agissant sur la masse salariale des enseignants. Sont de ces approches, les écoles satellites (ES) et les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF).

4.4.2.3.1. Les écoles satellites

Créées en 1993, les écoles satellites sont des écoles classiques qui accueillent des enfants de 7 à 9 ans pour les 3 premières années de scolarité. Elles sont implantées en milieu rural de faible densité de population et le recrutement est annuel. Dès la quatrième année, les élèves rejoignent une école dite « école mère » pour la suite du cursus. Les cours se déroulent en langues nationales du milieu pour favoriser les apprentissages. Le français, langue officielle d'enseignement est introduit progressivement. Le recrutement se fait à parité fille/garçon et l'effectif ne doit pas excéder 40 élèves.

Les enseignants des écoles satellites sont recrutés par la communauté sur dossier. Les conditions de recrutement dans ces écoles, sont entre autres, l'appartenance au milieu communautaire, la maîtrise de la langue du milieu et le diplôme du BEPC. Ces enseignants sont rémunérés à 30000 francs CFA ; ne bénéficient pas de logements et des autres avantages des enseignants. Outre les 30000 francs, la communauté devrait leur apporter une contribution en nature[39].

4.4.2.3.2. Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)

Créés en même temps que les écoles satellites (ES) en 1993, les CEBNF relèvent du système non formel. Ce sont des centres destinés à accueillir des jeunes déscolarisés et/ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans en vue de leur offrir une formation pré professionnelle. Les apprenants sont recrutés à parité de sexe pour un effectif de 30. L'enseignement se fait dans la langue du milieu.

En tant que structure communautaire, les métiers d'apprentissage sont ceux du milieu et les maîtres artisans sont issus de ce milieu. Les métiers comportent la forge, le tissage, la mécanique, l'élevage, l'agriculture entre autres. Les enseignants des CEBNF sont, comme ceux des ES, des nouveaux types d'enseignants appelés enseignants communautaires (ils sont recrutés par la communauté sur la base d'un certain nombre de critères). Ils doivent remplir les mêmes conditions.

[39] Cette contribution comporte des vivres (mil, mais, haricot, etc.) et de l'équipement (dabas, pioches, pic à gaz, etc.) pour la production vivrière

La première partie a fait un rappel historique du développement de l'éducation au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal au lendemain des indépendances ainsi que son évolution jusqu'aux années 2000. Situés en Afrique occidentale et Centrale, le Burkina Faso, le Congo et le Sénégal divergent par leur contexte socio-démographique et macro-économique. Le Burkina et le Sénégal sont des pays sahéliens caractérisés par des activités agro pastorales, une pluviométrie capricieuse entraînant des poches de sécheresse çà et là et une population à rythme de croissance élevé. Le Congo au contraire est situé en zone équatoriale avec une pluviométrie abondante et, est un pays pétrolier. Si sur le plan politique, le Burkina Faso et le Sénégal peuvent être considérés comme des pays stables, le Congo par contre a connu une période trouble marquée par une guerre civile de 1995 aux années 2000. L'éducation dans les trois pays est marquée par plusieurs séquences permettant de la caractériser jusqu'aux années 2000 en trois moments importants. La première période qui se situe avant les indépendances est marquée par une faiblesse de l'éducation que ce soit en Afrique Occidentale Française, zone d'appartenance du Burkina et du Sénégal, qu'en Afrique Equatoriale Française, zone du Congo. Ainsi, à cette période, les taux bruts de scolarisation n'accédaient pas une moyenne de 10% dans ces deux zones. Cette faiblesse des indicateurs s'explique par les objectifs de l'époque où il s'agissait de former l'élite d'une part et de former des cadres moyens pour servir l'administration coloniale, d'autre part. La deuxième période qui se situe après 1960, année des indépendances, est marquée par une volonté des nouveaux dirigeants de s'appuyer sur l'éducation comme moteur de développement des jeunes Etats. Cette volonté va se traduire à travers la déclaration d'Addis-Abeba de 1963 fixant l'éducation pour tous en 1980. Les Etats vont ainsi investir massivement doublant voire triplant leur taux de scolarisation. Selon l'ISU, le Burkina Faso a triplé son taux de scolarisation (16%), le Sénégal a quadruplé le sien (43%). Quant au Congo, en 1971 déjà, il était à plus de 100% de taux brut de scolarisation. Cette volonté va s'estomper à la fin des années 1980 avec l'avènement des programmes d'ajustement structurel (PAS) consécutif à la crise économique que vivaient les Etats. Cette période des PAS qui constitue la troisième séquence dans le développement des systèmes éducatifs va marquer une stagnation si ce n'est une régression des indicateurs de l'éducation au niveau du Burkina Faso et du Sénégal. Au Congo, c'est la guerre civile de 1995 qui va désorganiser tout l'appareil d'Etat, annihilant tous les succès engrangés en matière d'éducation.

En ce qui concerne les enseignants, le développement de la fonction a été bâti sur un modèle hérité de la colonisation. Ainsi, l'organisation de la fonction, les conditions d'accès et de travail, le développement des carrières, les conditions de solde, etc., sont régis par un certain nombre de textes de la fonction publique. Ces différents textes s'appuient sur l'héritage colonial où les niveaux de rémunération des fonctionnaires ont été indexés à ceux de l'ancienne métropole par la loi n°50.772 dite loi Lamine Guèye II du 30 juin 1950. Même si avec l'avènement des indépendances, la situation a un peu évolué pour contextualiser les niveaux de rémunération, il reste que la masse salariale va occuper une proportion importante des budgets d'éducation limitant sérieusement les possibilités de développement des systèmes éducatifs. Ainsi, faute de pouvoir investir massivement dans l'éducation, les politiques ont consisté en des développements de stratégies visant à rentabiliser au maximum l'existant en matière de ressources humaines et matérielles : d'où les formules de classes à double vacation et de classes multigrades. Plusieurs Etats vont innover en faisant recours déjà à des enseignants moins qualifiés et parfois moins formés mais dans des proportions relativement contenues et relevant de situations exceptionnelles. Ainsi, le Sénégal fera recours aux volontaires dès 1995 et le Burkina Faso va arrêter le recrutement des enseignants titulaires du baccalauréat et fera en même temps recours à des enseignants sans formation initiale en complément d'effectifs.

Avec l'avènement du forum de Dakar, dix ans après Jomtien, le constat sera fait que même si des progrès ont été accomplis dans l'objectif de l'éducation pour tous, le chemin à parcourir reste long pour bon nombre de pays tels ceux objets de notre recherche. La recommandation de formuler ou d'élaborer des plans crédibles de développement de l'éducation supposait d'agir sur les facteurs influençant négativement le développement des systèmes éducatifs telles les rémunérations du personnel. Aussi, plusieurs outils et approches d'analyse sectorielle tels les RESEN et autre cadre indicatif du fast track, vont-ils être développés et mis à la disposition des différents pays. Le dénominateur commun de tous ces outils est de conduire vers une planification qui réduise sensiblement la masse salariale des budgets de l'éducation. Le recours donc aux nouveaux types d'enseignants appelés encore enseignants volontaires, contractuels, bénévoles, non fonctionnaires, etc. répond à cette logique avec suivant les contextes, des variations. Cette première partie permet d'expliquer le sens et les raisons profondes de l'émergence des nouveaux types d'enseignants comme norme dans la formulation des politiques éducatives.

2ème PARTIE : DES ANNEES 2000 A NOS JOURS : EMERGENCE DE NOUVEAUX TYPES D'ENSEIGNANTS

Au début des années 2000, dix ans après la conférence de Jomtien, la communauté internationale a jugé nécessaire d'évaluer les progrès accomplis et renforcer l'action en fonction de la réalisation des objectifs de l'EPT. Une des conséquences des engagements de l'Etat a été le recours à plusieurs formules d'éducation et des réformes structurelles des systèmes éducatifs dont celles concernant la formation enseignante. Cette dernière a ainsi connu de profondes mutations aussi bien dans son organisation que dans les emplois.

Cette partie traitera de l'organisation des systèmes éducatifs et du contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignant en mettant l'accent sur les facteurs explicatifs des réformes engagées. Par ailleurs, compte tenu de l'importance numérique de ces nouveaux types d'enseignant et de l'ampleur de ces réformes sur les politiques enseignantes, il sera examiné l'apport de ces derniers dans le développement des systèmes éducatifs sur le plan quantitatif et qualitatif. En outre, compte tenu des débats que suscite l'émergence de ces nouveaux types d'enseignant auprès des acteurs de la communauté éducative, cette partie abordera également la problématique de la soutenabilité de ces politiques, car, même si elles ont contribué au développement des systèmes éducatifs, elles ne laissent pas indifférents les acteurs et opinions publiques.

Chapitre 5 : Contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignants en Afrique en ce début du troisième millénaire

L'après 2000 est marqué au niveau de l'éducation par des progrès substantiels réalisés en termes d'offre d'éducation. Cette situation a amélioré significativement les indicateurs en termes d'accès et de participation et également en termes d'équité. Une des explications à ce véritable progrès, c'est l'engouement déclenché après le forum de Dakar mais également la réponse apportée en termes de recrutement d'enseignants. Ainsi donc, après Dakar en 2000, les pays se sont efforcés d'élaborer chacun des politiques de développement de leurs systèmes éducatifs en lien avec les stratégies de réduction de la pauvreté. Ces politiques qui se sont appuyées sur la cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous, ont permis de revoir à la baisse les masses salariales permettant ainsi de recruter les enseignants en nombre conséquent. Ces enseignants, qui pour la plupart ont vu les critères traditionnels relatifs à leur emploi revus à la baisse (niveau académique, durée de formation, statut, etc.), ont constitué le socle sur lequel se sont appuyés les systèmes éducatifs pour leur expansion. Cette diversification intra pays dans le recrutement des enseignants a produit plusieurs catégories d'enseignants, en d'autres termes de nouveaux types d'enseignants avec des statuts des plus précaires les uns que les autres. Ainsi, sont apparus les volontaires, les contractuels, les bénévoles, les auxiliaires, etc.

Le présent chapitre passe en revue le forum de Dakar de l'année 2000 ainsi que les contraintes majeures qui handicapent le développement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne en particulier. Par ailleurs, il aborde la situation de l'éducation dans chaque pays à cette période.

5.1. Avènement du forum de Dakar et de la dynamique de financement : tournant décisif dans les engagements tous azimuts en faveur de l'éducation

5.1.1. Amélioration de la gestion des systèmes

L'un des mérites du forum de Dakar est d'avoir réussi à mettre en place des mécanismes rigoureux de suivi de l'EPT. Le rapport EPT en Afrique 2007 soutient qu'il « a instauré au niveau international plusieurs mécanismes de suivi de l'EPT qui s'articulent selon différentes dimensions : politique avec le groupe de haut niveau, technique avec le groupe de travail de l'EPT, analytique avec le rapport mondial de suivi de l'EPT ».

Ces actions ont eu pour conséquence une gestion plus rigoureuse et un suivi de toutes les activités de l'EPT aussi bien aux niveaux national qu'international.

Ainsi, la plupart des pays se sont lancés dans une approche programme de la gestion des systèmes éducatifs dont les analyses de plus en plus nombreuses ont eu pour mérite d'orienter les choix politiques. Le rapport de suivi de l'EPT note qu'à la 1ère conférence africaine qui s'est tenue en mai 2006 à Abuja, 20 pays africains se sont engagés à produire très rapidement un plan décennal en éducation[40]. Les pays optent de plus en plus pour l'élaboration de documents de planification comme les cadres de dépenses à moyen terme (CDMT), les plans d'action à partir de documents de programme découlant eux-mêmes des besoins révélés par les diagnostics des systèmes éducatifs. Les modèles de simulation développés par l'UNESCO et la Banque mondiale deviennent les instruments privilégiés dans le soutien à la programmation. Sept ans après le forum de Dakar, 20 pays africains se sont dotés de CDMT ; ce qui traduit des avancés dans la gestion de la dépense d'éducation. Cet engouement des dirigeants des pays autour des outils de programmation et de gestion a favorisé l'adhésion des PTF et de la société civile aux objectifs de l'éducation des pays. L'autre avantage de cette nouvelle option de gestion est le fait qu'il permet dans la prospection de mesurer les besoins réels en ressources dont le personnel enseignant. Plusieurs pays se sont rendus à l'évidence qu'avec des enseignants au statut de fonctionnaire, il était difficile d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés ; d'où la nécessité de recourir à de nouveaux types d'enseignants en jouant sur des variables comme le niveau (diplômes) de recrutement, le nombre d'années de formation, le statut de l'enseignant.

5.1.2. L'initiative fast track

L'initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'éducation pour tous (EPT) est un partenariat mondial évolutif, créée en 2002 à la suite du consensus sur le développement réalisé à Monterry. Elle vise à accélérer la réalisation de l'enseignement primaire universel à travers :

- ✓ une aide efficace et soutenue à l'enseignement primaire ;
- ✓ des politiques appropriées du secteur de l'éducation ;
- ✓ un financement intérieur adéquat et durable de l'éducation ;
- ✓ une responsabilité accrue vis-à-vis des résultats du secteur.

L'initiative de mise en œuvre accélérée est ouverte aux pays à faible revenu. Ces pays doivent solliciter et obtenir leur adhésion par le biais du processus de revue de l'IMOA qui examine leurs

[40]Page 37

plans de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'objectif de l'EPT relatifs à un enseignement primaire complet de bonne qualité pour tous les enfants d'ici à 2015.

L'initiative incite les pays à mettre en place des politiques de développement crédibles de leurs systèmes éducatifs. Dans le principe, tout pays à faible revenu disposant d'un document crédible de développement de son secteur éducatif peut être élu à l'initiative fast track. Le cadre indicatif du FTI (annexe 3) publié en 2004 comprend un certain nombre d'indicateurs qui constituent des références pour la formulation de la politique. Il s'agit, entre autres, de la part du budget de l'éducation dans le budget global, de celui de l'enseignant primaire dans le budget de l'éducation, des indicateurs d'accès et d'achèvement, du pourcentage des redoublants ainsi que le salaire moyen annuel des enseignants, etc.

Les pays qui souhaitent adhérer à l'IMOA vont analyser leur système éducatif et définir des stratégies visant à se conformer à ce cadre en vue de mieux cheminer vers l'atteinte des OMD. Or, entre 2002 et 2007, 20 pays africains avaient été élus à l'IMOA dont 11 parmi eux ont bénéficié du fonds catalytique. Ce qui implique qu'ils ont tous soumis leurs documents qui ont été examinés à la lumière du cadre indicatif. Donc, les stratégies mises en œuvre dans la plupart des pays africains au cours de cette décennie étaient dépendantes du cadre indicatif de l'IMOA.

La mobilisation qui a accompagné l'IMOA a été spectaculaire pour l'éducation. Les pays ont été appelés à opérer des choix politiques, parfois délicats pour rester conformes au cadre FTI. Parmi les indicateurs du cadre, figure le niveau du salaire moyen annuel des enseignants des écoles primaires exprimé en pourcentage du PIB fixé à 3,5 dans le cadre indicatif. La volonté de respecter ce taux tout en disposant d'enseignants en quantité et en qualité va conduire bon nombre de pays à revoir leur mécanisme d'allocation des enseignants. On assistera ainsi à la naissance de nouveaux types d'enseignants qui vont coûter généralement « moins chers » comparativement aux fonctionnaires dans le but de décroitre la masse salariale moyenne des enseignants.

5.1.3. Le défi enseignant

5.1.3.1. La forte croissance de la demande

Les besoins en enseignants dépendent de la population scolarisable qui varie en fonction de la croissance démographique. L'examen des données prévisionnelles indique qu'en Afrique

l'augmentation de la population a tendance à amplifier les besoins en recrutement du personnel. Le tableau 16 donne une estimation de la population d'âge scolaire jusqu'en 2015.

Tableau 16: Projection de la population d'âge scolaire par niveau d'enseignement de 2005 à 2015 (en million)

Région	Age scolaire primaire			Diff	Âge scolaire au 1er cycle du secondaire			Diff	Âge scolaire au 2nd cycle du secondaire			diff
	2005	2010	2015	2005-2015	2005	2010	2015	2005-2015	2005	2010	2015	2005-2015
États arabes	39,7	41,9	44,7	5	21,1	21,9	23,3	2,2	20,2	20,8	21,6	1,4
Europe centrale et orientale/Asie centrale	27,8	26,1	26,3	-1,5	30,6	25	23,9	-6,7	20,9	17,8	15,5	-5,4
Asie de l'Est et le Pacifique	179	167	160,4	-18,6	110,6	102,9	95,1	-15,5	108,2	99,1	92,1	-16,1
Amérique latine et les Caraïbes	58,7	58,9	58,8	0,1	36,3	36,8	37,2	0,9	30,5	30,6	30,9	0,4
Amérique du Nord et Europe occidentale	50,6	50,1	50,5	-0,1	31,8	30,7	30,4	-1,4	30,2	30,2	29,2	-1
Asie du Sud/Ouest	170,9	172,1	175,6	4,6	109,4	109,4	110,6	1,1	121,7	126,3	126	4,2
Afrique subsaharienne	113,6	124,8	137,6	24	55,2	60,7	67,1	11,9	49,5	55,1	60,5	11
Monde	**640,4**	**640,9**	**653,8**	**13,5**	**395**	**387,5**	**387,6**	**-7,4**	**381,2**	**379,9**	**375,7**	**-5,5**

Source : *ISU, 2006, p.15*

Note: Les âges scolaires s'appuient sur des définitions nationales plutôt que sur les cohortes de population fixes.

Le tableau 16 indique qu'entre 2005 et 2015, la croissance de la population scolarisable sera importante à travers le monde avec une augmentation d'environ 13,5 millions d'enfants pour le primaire. Par contre pour les autres sous-cycles (1er et 2nd sous cycle du secondaire) on observera plutôt une décroissance des populations. Toutefois, quand on observe par région, la croissance de la population scolarisable sera plus marquée en Afrique subsaharienne et ceci pour tous les sous-cycles. Ainsi, la population scolarisable au primaire va s'accroitre de 24 millions d'enfants, celle du 1er cycle du secondaire de 11,9 millions et celle du second cycle de 11 millions comme l'indique le tableau 16. Cela implique des besoins importants en termes de scolarisation et surtout en termes de recrutement d'enseignants pour les pays d'Afrique au Sud du Sahara.

Ces besoins en enseignants du fait de l'importance de la demande éducative, sont amplifiés par ceux liés aux fonctionnements des systèmes éducatifs. En effet, le tableau 17 ci-dessous qui met en relief le rapport élèves/enseignant au primaire, montre que si dans l'ensemble les ratios sont

acceptables et conformes aux recommandations internationales (50/1), ils masquent des disparités entre pays. Si les pays de notre échantillon comme le Sénégal n'ont pas de ratio élèves/ enseignant élevés, ce n'est pas le cas pour le Burkina Faso et surtout le Congo où un besoin supplémentaire d'enseignant devrait s'imposer dans le cadre de la réduction des ratios d'encadrement.

Tableau 17 : Ratio élèves/enseignant pour certains pays d'Afrique

Pays	Années			
	2006	**2007**	**2008**	**2009**
Bénin	44		45	
Burkina Faso	46	48	49	49
Cameroun	45	44	46	46
Cap-Vert	25	25	24	24
Congo, République du	55	58	52	64
Érythrée	47	48	47	38
Ghana	35	32	32	33
Guinée	44	45	44	
Madagascar	48	49	47	48
Mali	53	52	51	50
Maroc	27	27	27	27
Mozambique	67	65	64	61
Namibie	31	30	29	30
Niger	40	40	41	39
République centrafricaine	83	91	100	95
Sénégal	39	34	36	35
Togo	38	39		41
Zambie	66	63	61	
Ensemble	**46**	**46**	**47**	**45**

Source : UNESCO/ISU

Une lecture des indicateurs d'achèvement montre également que plusieurs pays sont encore éloignés de l'objectif de l'EPT, dix ans après Dakar. Le tableau 18 présente les taux d'achèvement pour 19 pays africains en 2009.

Tableau 18 : Taux d'achèvement du primaire en pourcentage en 2009

Pays	Garçons	Filles	Total
Bénin	71	53	62
Burkina Faso	46	40	43

Pays	Garçons	Filles	Total
Cameroun	80	67	73,5
Cap-Vert	87	87	87
Congo, République du	77	72	74,5
Érythrée	52	43	47,5
Ghana	85	81	83
Guinée	71	53	62
Madagascar	79	79	79
Malawi	58	60	59
Mali	67	52	59,5
Maroc	84	77	80,5
Mozambique	63	51	57
Namibie	83	91	87
Niger	47	34	40,5
République centrafricaine	47	29	38
Sénégal	56	57	56,5
Togo	71	52	61,5
Zambie	92	82	87
Moyenne	69,3	61,1	65,2

***Source** : base de données ISU: site web: www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

5.1.3.2. La rémunération des enseignants

Dix ans après la conférence de Jomtien, la communauté internationale s'est donc à nouveau réunie (cette fois-ci dans la capitale sénégalaise : Dakar) pour évaluer les progrès effectués durant la décennie de Jomtien. Au cours de cette rencontre, les participants ont salué les progrès importants réalisés, mais en même temps, ils les ont jugés très modestes. En effet, entre 1990 et 2000, les taux (bruts et nets) de scolarisation ont augmenté de 2 points de pourcentage à l'échelon mondial. Le chiffre est identique pour les pays en développement. Le chiffre est plus encourageant en Afrique subsaharienne, avec une progression de 7 points de taux bruts de scolarisation, et de 3 points de taux nets (Banque mondiale, 2005). Ils ont promis qu'en 2015, aucun enfant ne serait privé d'une scolarisation primaire, reconduisant ainsi l'objectif de la scolarisation primaire universelle à l'horizon de 2015.

Le Forum de Dakar a souligné que le facteur bloquant majeur et persistant reste toujours le déficit en personnel enseignant. Pour atteindre la scolarisation primaire universelle à la date prévue, les pays en développement doivent impérativement faire des efforts très importants sur le recrutement d'enseignants. Pour l'Afrique par exemple, les experts de l'UNESCO estiment qu'il

lui faut recruter près de 4 millions d'enseignants pour parvenir à la scolarisation primaire universelle, soit 40% de plus qu'en 2001. A défaut de pouvoir augmenter de manière suffisante les ressources ou de réviser à la baisse les objectifs de scolarisation, les gouvernements s'appuient sur les conclusions de certaines recherches qui défendent que : pour réaliser des progrès significatifs vers l'éducation pour tous, les pays africains devront donc réduire les coûts unitaires élevés de l'enseignement primaire dans lesquels la marge de manœuvre la plus importante est représentée pour les coûts des enseignants, ce dernier étant de loin le poste de dépense le plus important pour les systèmes éducatifs. D'après le document statistique du MINEDAF VIII de 2002, la rémunération des enseignants en Afrique, dans l'enseignement primaire, varie de 63,4% au Sénégal à 95,8% au Kenya.

Dans le souci de réduire les coûts unitaires élevés de l'enseignement de base, dus à la part des salaires des enseignants, de nombreux pays africains ont réformé leurs écoles de formation aussi bien en nombre qu'en termes de durée du stage de formation initiale des enseignants afin de les payer moins chers que ceux formés plus longtemps, certains chercheurs ayant trouvé qu'il n'y avait pas de lien entre la qualification académique des maîtres et les performances des élèves. Ainsi, Jarousse et Mingat (1993) dans une étude réalisée sur le Togo ont relevé qu'« on observe une structure décroissante du rapport coût-efficacité lorsqu'on considère des niveaux de qualification de plus en plus élevés. Les gains marginaux en termes d'acquisitions des élèves sont décroissants, alors que le coût marginal en termes de salaire est pour sa part, croissant. Lorsqu'on passe des instituteurs adjoints aux instituteurs, le coût de cette politique est relativement substantiel (+ 8 400 francs CFA par élève), alors que le gain d'acquisition est nul (il est même en moyenne négatif selon les estimations effectuées précédemment) ; le fait de passer d'un instituteur adjoint à un instituteur ne saurait avoir, par conséquent, aucune justification sur la base d'une analyse coût-efficacité ».

Des études (Mingat et Suchaut, 2000 ; Banque mondiale, 2002a ; Banque mondiale, 2002b ; Amelewonou, Brossard et Gacougnolle, 2004) montrent que les enseignants de certains pays d'Afrique subsaharienne, en particulier les pays francophones[41], sont relativement plus rémunérés

[41] En effet, dans de nombreux pays d'Afrique francophones, les niveaux de rémunération des fonctionnaires ont été indexés à ceux de l'ancienne métropole depuis le 30 juin 1950 par la loi n°. 50.772, dite **loi Lamine-Gueye II** dont le but est exprimé en son article 1er : « La détermination des soldes et accessoires de soldes de toute nature dont sont appelés à bénéficier les personnels civils et militaires en service dans les territoires … ne saurait en aucun cas être

comparés à leurs homologues de la sous-région ou des pays de niveau de développement « comparable » d'autres continents ; ce qui expliquerait selon ces études, la faible scolarisation primaire dans ces pays. En effet, la comparaison internationale montre que le coût relatif de l'enseignant est relativement élevé en Afrique subsaharienne avec un rapport du salaire annuel enseignant au PIB par tête proche de 6, alors qu'il est à peine de 2 en Asie et en Amérique latine. Les conclusions de ces études soutiennent qu'il est alors possible de réduire le niveau des salaires jusqu'à 3,5 unités de PIB/tête[42], et en le faisant, les pays d'Afrique francophones pourront augmenter significativement leur nombre d'enseignants et par conséquent les effectifs d'enfants scolarisés. Il est à noter que ramener les niveaux des salaires des enseignants à 3,5 unités de PIB par tête est également suggéré par le cadre de référence de l'initiative « FastTrack » pour une politique de recrutement des enseignants soutenable.

Pour se conformer donc à cette recommandation, les Etats ont réformé radicalement leurs modes de recrutement des enseignants en embauchant dans les écoles primaires et parfois même secondaires des enseignants non-fonctionnaires. Il est à noter que ces «nouveaux enseignants » (non fonctionnaires) représentent une catégorie vaste et diversifiée. Elle comprend des volontaires de l'Education, des maîtres contractuels, des maîtres communautaires, des vacataires, des enseignants contractuels, des agents contractuels, des enseignants auxiliaires, des enseignants temporaires, des para-enseignants et toutes sortes de personnel parascolaire. Les données du tableau 19 ci-après montrent les différentiels salariaux entre les enseignants fonctionnaires, les enseignants contractuels et les enseignants communautaires. L'examen des données du tableau 19 montre que la différence de salaire entre les enseignants fonctionnaires et les autres catégories d'enseignants (contractuels et communautaires) est très substantielle. En effet, le salaire moyen des fonctionnaires se situe autour de 5,6 fois le PIB par habitant contre seulement 2,4 fois le PIB par habitant pour les enseignants contractuels et 1,3 fois le PIB par habitant pour les enseignants communautaires.

---

basée sur des différences de race, de statut personnel d'origine ou de lieu de recrutement »(Bourdon et Nkengne Nkengne, 2007).

[42] Le PIB/tête comme comparateur, a été privilégié dans cette recherche pour renseigner le niveau de rémunération des enseignants, parce que plus facile à mobiliser pour les trois pays.

Tableau 19: Rémunération des enseignants du primaire par statut (en % du PIB par habitant)

Pays	Statut		
	Fonctionnaire	**Contractuel**	**Communautaire**
Burkina Faso (2002)	5,8	5,6	2,2
Congo (2003)	2,4	0,9	0,6
Sénégal (2003)	5,7	2,6	-

***Source** : Banque mondiale, Région Afrique & Bourdon et Nkengne Nkengne (2007)*

Les nouveaux maîtres (autres que fonctionnaires) représentent plus de la moitié des effectifs des enseignants du primaire, les uns payés par l'Etat et d'autres par les parents et les partenaires extérieurs. Il est à signaler qu'au Burkina Faso, la différence entre enseignants fonctionnaires et enseignants non fonctionnaires, n'est pratiquement pas perceptible car dans le public, tous les enseignants ont un statut d'agents publics de l'Etat. Les emplois spécifiques du ministère se subdivisent en emplois de fonctionnaires et en emplois permanents de contractuels. Au titre des emplois d'enseignants, l'emploi d'instituteur principal est un emploi de fonctionnaire tandis que les emplois d'instituteur adjoint certifié ou d'instituteur certifié sont des emplois permanents de contractuels. Au niveau du secteur public, le niveau académique minimum de recrutement va du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), ou d'autres diplômes sanctionnant quatre années d'études post-primaires. Le Burkina Faso opère le recrutement à partir du BEPC, le Sénégal le BEPC ou le BAC plus, et le Congo, le BAC comme diplôme académique de base.

La politique de recrutement d'enseignants non-fonctionnaires a été utilisée comme une stratégie permettant d'abord à court terme de résoudre le problème de la pénurie d'enseignants tout en contenant les budgets du secteur de l'éducation et ensuite d'offrir un gisement d'emplois à des jeunes en quête de travail. Si l'on en croit les estimations de Bernard et al (2007), sur le plan quantitatif, l'impact de cette politique est très important. En effet, cette politique a conduit à une augmentation du taux brut de scolarisation qui varie de 7 à 70 points de pourcentage selon les pays. En moyenne, sur les 9 pays[43] d'Afrique francophone étudiés par les auteurs, l'effet équivaut à une augmentation du taux brut de scolarisation de 36 points de pourcentage. Dans les pays où les progrès sont les plus sensibles, comme au Togo (+ 70 points), au Cameroun (+ 65 points), au Congo (+ 44) et au Bénin (+ 38), la présence de ces statuts alternatifs d'enseignants contribue sensiblement à accroître la couverture scolaire (Bourdon, 2005).

[43] Il s'agit du Burkina Faso, du Mali, du Niger, du Sénégal, de la Guinée, du Bénin, du Congo, du Cameroun et du Togo.

Le recrutement d'enseignants contractuels est maintenant non seulement réglementaire, mais encouragé dans beaucoup de pays. En effet, beaucoup de gouvernements ont fait l'option de ne recruter que des enseignants non fonctionnaires pour les postes nouveaux. Les enseignants fonctionnaires sont recrutés au prorata des départs à la retraite du personnel d'encadrement. Il faut souligner que ces enseignants sous contrat ont des qualifications moindres et sont employés dans des conditions moins favorables que les enseignants titulaires. Ils ne sont pas fonctionnaires et dans la plupart des cas leurs contrats se limitent à un ou deux ans, avec le plus souvent la possibilité de les renouveler. Leurs salaires sont considérablement plus faibles que dans la fonction publique, en moyenne ils varient entre la moitié et le tiers de ceux de leurs homologues fonctionnaires (tableau 19), et ils bénéficient rarement des mêmes droits au travail (perspectives de carrière plus incertaines voire inexistantes et moins d'avantages sociaux). Aujourd'hui, dans certains pays africains, la seule manière d'être titularisé est de travailler d'abord comme contractuel, alors que dans d'autres les contractuels remplacent souvent les fonctionnaires absents. En somme, les enseignants sous contrat sont moins chers et souvent moins qualifiés pour ne pas dire moins professionnels.

5.2. Situations particulières aux États

Le contexte d'émergence des nouveaux types d'enseignants varie d'un pays à un autre en fonction de l'environnement économique et socio politique de chacun de ces pays. En effet, le passage du modèle d'école conçue pour une minorité à celui de la scolarisation massive, nécessite selon Bourdon et al. (2007) la recherche d'un modèle plus adapté aux besoins et aux ressources des pays d'où la promotion de réformes majeures. Celles-ci tendent dans certains cas à résoudre l'équation posée par le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et en qualité dans des contextes de rareté des ressources, ou à suppléer l'absence de l'Etat ou encore à proposer d'autres modèles d'écoles.

Dans le premier modèle, il s'agit de répondre à une demande très forte d'éducation avec des contraintes budgétaires élevées. Le Sénégal, le Burkina Faso et le Congo (tableau 20) se retrouvent dans cette catégorie. Les réformes ont donc consisté à agir sur les facteurs les plus coûteux (les masses salariales) pour pouvoir recruter davantage d'enseignants. Ainsi apparaissent en 1995 les volontaires et les contractuels au Sénégal rémunérés par l'Etat. Selon Diop (2011), face aux crises budgétaires des années 1980-1990 au Sénégal, l'Etat a dû faire recours à des

jeunes sans-emploi pour servir dans l'enseignement au compte du service national du volontariat. Le volontariat est institué comme passage obligé pour accéder à la fonction d'enseignant. Le contractuel a quant à lui une rémunération inférieure au fonctionnaire ou au permanent.

Au Burkina Faso, depuis 1995, a été introduit dans l'enseignement de base le concept d'enseignant communautaire à travers le projet « Écoles Satellites et Centres d'Éducation de Base Non Formelle (ES/CEBNF) ». Il s'agit d'offrir de l'éducation à des enfants déscolarisés et/ou non scolarisés, à des enfants de populations isolées. Les écoles satellites (ES) sont des écoles formelles de petite taille situées en milieu rural. Elles recrutent les enfants d'âge scolaire à parité de sexe pour les trois premières années de la scolarisation. Elles transfèrent ces élèves dès la quatrième année dans des écoles dites « écoles mères » pour la suite du cursus. Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) comme leur nom l'indique, sont des structures d'éducation non formelle accueillant des enfants déscolarisés ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans. Ces centres ont pour objet la formation pré-professionnelle des adolescents en vue de leur insertion socioprofessionnelle. La particularité de ces deux formules d'offres éducatives est le recours à des enseignants communautaires. Ceux-ci doivent être issus du milieu, être recrutés par le comité de gestion de l'école entre autres. Ils bénéficient d'une allocation en nature par la communauté et d'une prise en charge mensuelle de trente mille (30 000) francs CFA de la part de l'Etat, ce qui correspond à environ une fois le PIB/habitant. A côté de cette formule d'enseignants communautaires, l'Etat a engagé en 1998 la réforme globale de l'administration publique qui introduit la contractualisation comme mode du recrutement dans l'administration publique. A partir de cette date, les emplois comme ceux d'enseignants sont de type contractuel. Toutefois, à la différence du Sénégal et du Congo, l'enseignant contractuel au Burkina Faso a pratiquement le même traitement que l'enseignant fonctionnaire.

Le Congo s'inscrit dans le second modèle qui est caractérisé par l'absence d'Etat même s'il existe comme l'indique le tableau 20 des enseignants contractuels recrutés par l'Etat. En effet, le Congo a connu des troubles socio-politiques qui ont engendré une guerre civile de 1995 à 2000. L'absence de l'Etat a de ce fait entraîné l'organisation des communautés pour prendre en charge les problèmes d'éducation des enfants. Ainsi, des enseignants ont été recrutés par la communauté dans bien de cas, et rémunérés par elle. Ceci a permis de maintenir plus ou moins le système éducatif en état de fonctionnement.

Le troisième modèle ne concerne pas les pays de notre recherche. Il s'agit dans ce modèle de pays qui ont développé des systèmes éducatifs autres que le modèle existant parce que ce dernier ne correspond pas à la volonté ou à l'aspiration des bénéficiaires.

Au total, en fonction du contexte, on peut dégager une typologie des enseignants dans les systèmes éducatifs, laquelle présente une refonte totale de la fonction enseignante comme le présente le tableau 20 ci-dessous.

Tableau 20: Vision comparative de la mise en œuvre de la politique des enseignants contractuels en Afrique francophone

Pays	**Catégories (dénomination)**	**Raisons pour l'adoption de la politique**	**Niveau de qualification minimale requise**	**Durée de formation initiale**	**Durée du contrat**	**Plan de carrière, bonus**	**Financement**	**Employeur, / Niveau de gestion**
Burkina Faso	Enseignants communautaires		Flexible		Contrat à durée déterminée		Région	Communauté
	Contractuels de l'Etat	Contraintes budgétaires (Etat)	Secondaire + Sélection	1 an	Permanent	Oui	Etat / Aide extérieure	Niveau décentralisé
Congo (Brazzaville)	Contractuels de l'Etat	Contraintes budgétaires (Etat)	Lycée+ procédure de sélection	2 ans d'apprentissage+ formation continue	Formellement 2 ans, mais pratiquement permanent	Non		
	Volontaires	Initiative locale en situation d'urgence	Lycée+ procédure de sélection	Information non disponible	1 an, mais peut être transformé en permanent	Négociations au niveau local		Communauté, Service public
	Enseignants communautaires (Bénévoles)	Initiative des parents			Limité			Communauté
Sénégal	Volontaires de l'éducation	Contraintes budgétaires (Etat)	Lycée +procédure de sélection	3 mois, 6 mois depuis 2000	2 ans de volontariat, puis permanent	Oui	Etat	Niveau décentralisé

***Source** : Extrait de Bourdon et al. (2007), p.12.*

Chapitre 6 : Caractéristiques des systèmes éducatifs des trois pays dans les années 2000 dans la perspective de l'EPT

Ce chapitre qui est consacré aux caractéristiques des systèmes éducatifs du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal, introduit ces derniers dans leurs organisations et leurs modes de fonctionnement autour des années 2000 avant les réformes de la fonction enseignante. Il s'agit de passer tour à tour les objectifs de l'éducation régis par les lois, les textes et autres règlements en vigueurs. Ces volets permettent d'appréhender les finalités et objectifs de l'éducation et de passer en revue les différents textes. D'autres aspects aborderont l'organisation et la gestion des systèmes éducatifs à travers les structures de gestion et l'organisation des programmes d'enseignement. Enfin, les résultats des scolarisations seront mis en évidence tout comme il sera abordé l'évaluation ainsi que la formation du personnel enseignant. Ces différentes informations sont issues des rapports sur les données mondiales sur l'éducation produites par l'UNESCO-BIE[44].

6.1. Le système éducatif burkinabè

6.1.1. Objectifs de l'éducation au Burkina

Au Burkina Faso, la constitution reconnait le droit à l'éducation, à l'instruction et à la formation de tout citoyen. Conformément à la loi portant loi d'orientation de l'éducation, le système éducatif burkinabè a pour finalités de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu en favorisant son épanouissement physique, intellectuel et moral, en développant ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays. (Article 13). Dans le cadre de la poursuite des objectifs de l'éducation pour tous, l'article 14 de la loi dispose entre autre que le système éducatif doit ''promouvoir l'éducation par les technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). L'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans. L'enseignement de base public est gratuit (Article 6).

[44] Site : http: //www.ibe.unesco.org/ consulté le 07 juin 2014.

6.1.2. Gestion du système éducatif

Depuis près d'une décennie, le Burkina Faso s'est engagé dans un processus de décentralisation. Sur le plan administratif, le territoire est subdivisé en régions, provinces, départements, communes. Au niveau de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, il existe 13 directions régionales, 45 directions provinciales et plus de 450 circonscriptions d'éducation de base. Les directions régionales et provinciales assurent les mêmes tâches que celles de l'administration centrale mais à des dimensions réduites. Depuis 2009, certains domaines de l'éducation de base sont transférés aux communes dans le cadre de la décentralisation. Quant aux enseignements secondaire et supérieur, le niveau de déconcentration se limite pour le moment à la direction régionale. La circonscription d'éducation de base (CEB) est placée sous la responsabilité d'un inspecteur de l'enseignement du premier degré. La loi d'orientation de l'éducation prévoit la création d'un organe consultatif national chargé d'assister le gouvernement dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation. Ses démembrements au niveau régional, les conseils régionaux de l'éducation exercent les mêmes missions au niveau régional. La commission nationale de l'enseignement est un organe consultatif d'orientation, de prospective et d'aide à la décision du gouvernement dans la mise en œuvre de la politique nationale de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

6.1.3. Structure du système éducatif

Aux termes de la loi d'orientation de l'éducation, le système éducatif du Burkina Faso comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement post-primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'éducation de base couvre les domaines du préscolaire, du primaire et du post-primaire. L'éducation préscolaire concerne l'ensemble des activités éducatives destinées aux jeunes enfants de 3 à 6 ans. Elle est organisée en un cycle unique de 3 ans comprenant trois sections (petite, moyenne et grande). L'enseignement primaire est le niveau d'enseignement formel d'une durée normale de six ans. Il est destiné aux enfants âgés de 6 ans au moins et constitue le premier palier de fréquentation scolaire obligatoire. Il est constitué de trois sous cycles : deux années de cours préparatoire (CP), deux années de cours élémentaire (CE) et deux années de cours moyen (CM). La fin du cycle est sanctionnée par le certificat d'études primaires (CEP). L'enseignement post-primaire est destiné aux sortants de l'enseignement primaire et constitue le second palier de la

fréquentation scolaire obligatoire. L'enseignement post-primaire général d'une durée de quatre ans est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC).

La durée normale de l'enseignement secondaire varie de deux ans à trois ans. Il comporte un cycle unique et vise à assurer aux sortants de l'enseignement de base un enseignement général, technique ou professionnel. L'enseignement secondaire général d'une durée de trois ans prépare aux études universitaires ; il est sanctionné par le baccalauréat. L'enseignement secondaire technique vise à préparer aux écoles supérieures d'enseignement technique. Il comporte trois cycles : le cycle court qui dure trois à quatre ans après le CEP suivant les filières de formation. Il conduit au certificat d'aptitudes professionnelles. Le cycle moyen dure deux ans après le BEPC et débouche sur le brevet d'études professionnelles (BEP) ; le cycle long dure trois ans après le BEPC et est sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire technique. L'enseignement secondaire professionnel quant à lui vise à préparer à la vie professionnelle ou à des études universitaires.

Les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) offrent aux titulaires du BEPC une formation initiale conduisant au diplôme de fin d'études ou au certificat élémentaire d'aptitudes pédagogiques (CEAP) selon la durée de la formation (1 ou 2 années).

L'enseignement supérieur fonctionne sur le principe des études longues comportant la division en cycles. Le premier cycle de deux ans est sanctionné par un diplôme d'études universitaires. Le premier cycle de deux ans est sanctionné par le diplôme d'études universitaires générales (DEUG), le diplôme universitaire de technologie (DUT), le diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL) et le diplôme universitaire d'études scientifiques (DUES). Le second cycle aboutit à la licence (une année d'études post (diplôme universitaire) puis à la maîtrise (un an d'études après la licence). Le troisième cycle aboutit au diplôme d'études approfondies (DEA) et au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) après une année d'études post-maîtrise, puis au doctorat de troisième cycle (deux ans) et au doctorat d'Etat (entre deux et cinq ans d'études). En ce qui concerne les études médicales, le premier cycle a une durée de deux ans ; le deuxième d'une durée de quatre ans conduit à l'obtention du diplôme de docteur en médecine, puis après une année au doctorat d'Etat en médecine.

Les instituts fonctionnent selon le principe des cycles courts de deux ou trois ans conduisant à un diplôme professionnel, par exemple le diplôme de technicien supérieur, de gestionnaire des hôpitaux (deux ans d'études), ou de technicien de laboratoire (trois ans d'études). Pour les

titulaires d'un baccalauréat, les formations conduisant à l'obtention du certificat d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général (CAP/CEG) ont une durée de trois ans. En 2007, le gouvernement a proposé la réorganisation des études supérieures selon le modèle LMD (licence, trois ans d'études ; master, deux ans d'études après la licence ; et doctorat, trois ans d'études après le master).

L'année scolaire comprend 24 semaines de travail effectif. Le calendrier scolaire est fixé par arrêté interministériel et couvre généralement la période 1er octobre-15 juillet. Au niveau de l'enseignement primaire, le volume horaire de 961 heures de cours par an n'est pas toujours respecté. Des études conduites en 2001, 2004, 2006 et 2007 ont permis de mettre en évidence que le volume horaire effectif moyen était de 574 heures. Selon ces études, les pertes horaires sont liées à des questions d'organisation administrative et à l'absence des enseignants dans les classes pour diverses raisons.

6.1.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage

Selon l'article 9 de la loi d'orientation de l'éducation, les programmes d'enseignement définissent pour chaque cycle, les connaissances et les compétences qui doivent être acquises. Ils constituent le cadre national au sein duquel les structures éducatives et les enseignants organisent les activités pédagogiques en tenant compte des rythmes d'apprentissage des élèves. Ils sont définis par voie référendaire. Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans les pratiques pédagogiques que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur (article 10).

Une réforme globale du système éducatif est en cours depuis 2007. En plus de la gratuité au primaire, la réforme vise entre autres mesures la restructuration des cycles d'enseignement de façon à mettre en place un cycle d'éducation de base formelle allant du préscolaire au post-primaire et l'intégration des thèmes émergents dans les programmes d'études et projets pédagogiques des trois ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, post-primaire). Une révision des curricula et une réécriture des programmes selon l'approche par les compétences (APC) sont également préconisées dans cette formule. La nécessité de la réforme du système éducatif a fait l'objet de recommandations par les états généraux de l'éducation de 1994, les assises nationales sur l'éducation de 2002 et les séminaires gouvernementaux tenus en 2004. La lettre de politique

éducative de juillet 2008 souligne l'importance de la réforme des curricula fondée sur l'APC et de l'intégration des thèmes émergents dans les programmes (éducation environnementale, éducation en matière de population, éducation civique, VIH et sida, nouvelles technologies de l'information et de la communication, arts et culture…).

Dans le cadre du renforcement des capacités de l'enseignement de base, un dispositif de suivi permanent des apprentissages scolaires a été mis en place. Ce dispositif permet de suivre, à travers des enquêtes annuelles, la réalisation des objectifs en matière d'apprentissages scolaires. Le processus d'évaluation des acquis scolaires a démarré en 2001-2002.

6.1.5. Le personnel enseignant

L'école nationale des enseignants du primaire (ENEP) a pour mission principale la formation initiale des élèves-maîtres. La durée des études est de deux ans. Toutefois, cette durée avait été ramenée à une année compte tenu des besoins énormes en enseignants auxquels faisaient face le pays au cours de la dernière décennie. Le temps de la formation initiale est réparti entre les cours théoriques et le stage en circonscription d'éducation de base. Un plan de formation fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation de base détermine l'organisation de la formation initiale. Les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement, à la gestion d'une classe et des activités scolaires dans les écoles annexes ouvertes au sein des ENEP, dans les écoles d'application ou à défaut, dans les autres écoles primaires. Les enseignants exerçant dans les écoles annexes sont des instituteurs principaux ou à défaut des instituteurs certifiés justifiant d'au moins cinq ans d'enseignement effectif avec le certificat d'aptitudes pédagogiques. Ils sont en position de détachement auprès des ENEP.

Les candidats à la formation initiale dans les ENEP sont recrutés sur concours direct ouvert par arrêté du ministre en charge de la fonction publique aux candidats des deux sexes titulaires du brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou de tout autre diplôme reconnu équivalent ; par test de recrutement en complément d'effectifs organisés en interne par chaque ENEP.

L'instituteur principal (IP) est un encadreur de proximité. Il a le grade le plus élève du corps d'enseignants sur le terrain. Généralement il est directeur d'école déchargé de cours et assure l'encadrement pédagogique des autres enseignants. Il anime également les groupes d'animation pédagogique qui est un cadre de formation continue pour les enseignants. L'Instituteur certifié (IC) est un instituteur titulaire d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Ce certificat est

obtenu après un examen par les enseignants qui sont sur le terrain. L'instituteur adjoint certifié (IAC) est un instituteur qui est sorti de l'école de formation des enseignants, qui est titulaire d'un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou d'un diplôme de fin d'études des ENEP (DFE/ENEP). L'instituteur adjoint (IA) n'a aucun titre de capacité ou diplôme professionnel. Il est recruté et envoyé directement en classe. Ce type d'enseignant est rare dans les écoles publiques parce que l'Etat ne recrute plus d'enseignants non formés.

Au niveau du post-primaire et de l'enseignement secondaire, le niveau minimal requis pour enseigner est le baccalauréat plus trois ans de formation universitaire. Les enseignants du secondaire général et technique sont formés dans les facultés et instituts de l'université. Ces enseignants sont titulaires soit d'une licence, d'une maitrise, d'un doctorat de troisième cycle, d'un DEUG, d'un CAPES ou d'un diplôme de professeur technique ou professeur technique adjoint.

Dans l'enseignement post-primaire et secondaire, il y a deux catégories d'enseignants : les professeurs des CEG qui ont une charge horaire hebdomadaire de 22 heures et les professeurs des lycées dont l'obligation horaire est de 18 heures. Selon les localités, la taille des établissements et les disciplines enseignées, ces normes officielles ne sont pas toujours respectées. Aussi, n'est-il pas rare de rencontrer certains enseignants qui sont surchargés alors que d'autres ne sont occupés effectivement qu'en dessous de leur obligation horaires hebdomadaire. L'école normale supérieure de Koudougou (ENSK) forme les enseignants des lycées et collèges de même que l'institut des sciences (IDS) qui forme uniquement des enseignants dans les disciplines scientifiques.

6.2. Le système éducatif congolais

6.2.1. Objectifs de l'éducation au Congo

Le système éducatif du Congo est régi depuis par la loi 25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n° 008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo. Cette loi met l'accent sur le développement de la personne par le biais de l'éducation, l'insertion sociale et économique grâce à une formation civique et une initiation à la démarche productive et à la vie coopérative. L'article 1 dispose que "toute personne a droit à l'éducation. Tout l'enseignement est placé sous la surveillance et le contrôle pédagogique de l'Etat. L'Etat veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle.

L'enseignement public est gratuit. L'enseignement fondamental est obligatoire". L'article 2 quant à lui met l'accent sur les droits de l'enfant à l'éducation et stipule ainsi que tout enfant vivant sur le territoire de la république du Congo a droit à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle et ceci sans distinction de sexe, de croyance, d'opinion, d'origine, de nationalité ou de fortune, BIE (2010). L'éducation de base couvre la période 6-16 ans.

Du point de vue organisationnel, l'enseignement a été libéralisé depuis la conférence nationale de 1991. L'éducation est gérée par trois ministères (le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, chargé de l'Alphabétisation (MEPSA), le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (MESRS) depuis 2002.

6.2.2. Gestion du système éducatif congolais

Le territoire national congolais est subdivisé en départements (régions), districts et communes. Les communes sont subdivisées à leur tour en sous-préfectures, arrondissements, cantons, villages et quartiers. Le pays compte 12 départements dont Brazzaville qui constitue une région autonome. L'organisation administrative territoriale est structurée selon le principe de la décentralisation et la déconcentration et la loi N°9-2003 du 06 février 2003 qui fixe les orientations de la décentralisation stipule en son article 1er que l'administration décentralisée se réalise à deux niveaux ; ceux du département et de la commune. L'administration scolaire de l'enseignement primaire et secondaire est déconcentrée mais la gestion du personnel dépend essentiellement de l'administration centrale. Au niveau départemental, l'inspection d'académie assure les fonctions de représentation du ministère. Elle a un rôle de direction de tous les établissements d'enseignement de la circonscription administrative et elle est chargée d'appliquer la politique éducative, d'organiser les examens du 1er degré, d'éclairer les orientations des avis et des décisions du conseil régional entres autres.

Au niveau local (communal), le système éducatif est géré par les inspections d'enseignement qui en plus des fonctions pédagogiques assurent des fonctions administratives.

Plusieurs autres acteurs interviennent dans l'éducation et appuie l'Etat dans cette mission. Il s'agit d'organisations non gouvernementales (ONG) ainsi que les associations de parents d'élèves.

A côté de l'éducation formelle, il existe l'éducation de base non formelle et au niveau de chaque région, il existe un service de la coordination de l'alphabétisation et de l'éducation pour tous. L'alphabétisation est dispensée dans les centres d'alphabétisation publics et privés.

6.2.3. Structure du système éducatif

Le système éducatif congolais comporte plusieurs sous-systèmes. L'enseignement préscolaire est réservé aux enfants de 3 à 5 ans pour un cycle de 3 ans. L'enseignement préscolaire n'est pas gratuit et reste peu développé. Il est surtout présent en milieu urbain. L'enseignement primaire concerne les enfants de 6-11 ans. Il est obligatoire et gratuit. La fin de la formation est sanctionnée par le diplôme du Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Un concours d'entrée en 6ème autorise le passage au secondaire. L'enseignement secondaire offre des formations générales et techniques. Le secondaire général comporte deux cycles : le premier, d'une durée de 4 années est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ; le second d'une durée de 3 ans est sanctionné par le Baccalauréat. Le secondaire technique et la formation technique regroupe les centres de métiers (2 années de formation pour les titulaires du CEPE sur titre) et les collèges d'enseignement technique où l'entrée se fait par orientation. Ces collèges préparent à des brevets d'études techniques (BET). En outre on trouve des lycées d'enseignement technique qui préparent au baccalauréat technique pour les diplômés du BEPC et du BET et des écoles de formation professionnelle qui reçoivent à des degrés divers les titulaires du BEPC, du Baccalauréat et des fonctionnaires pour leurs perfectionnements selon leur spécialité pour des formations d'une durée de 2 à 4 ans. L'enseignement supérieur comporte deux voies, celle sur concours (instituts) et celle sur orientation (faculté). Il accueille les diplômés du baccalauréat et prépare à des diplômes dont la durée varie de 2 à 8 ans suivant les filières. L'année académique a une durée de 9 mois et est subdivisée en 3 trimestres. Toutefois, depuis 4 ans (BIE 2010), les troubles sociopolitiques et les grèves diverses ont profondément perturbé le rythme académique des élèves.

6.2.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage

Les programmes et contenus sont élaborés par le ministère au niveau central. Les disciplines ou matières enseignées sont nationales et restent obligatoire selon le cycle considéré. La langue d'enseignement est le français. Les programmes d'enseignement sont structurés en curriculum. Ils

intègrent la vision globale du type d'homme à former. Les traits innovants des programmes actuels prennent en compte les piliers de la pédagogie par objectif (PPO), les exigences de l'éducation en matière de population (EMP). Il faut toutefois signaler que le Congo participe depuis les années 2000 à un programme sur l'approche par les compétences (APC) et à moyen terme, il s'agira de faire évoluer les programmes selon la PPO en programmes axés sur les compétences (MEPSA 2008, cité par BIE 2010).

Les disciplines enseignées au préscolaire sont le langage, la pré-initiation en lecture en mathématique et en lecture. A celle-ci s'ajoute l'éducation motrice, les activités manuelles et les arts plastiques. L'enseignement préscolaire n'est pas soumis à une évaluation en fin d'années. L'enseignement primaire dispense des savoirs, des compétences pour la poursuite des études au secondaire. Il doit assurer l'acquisition de la lecture, de l'écriture, du calcul, des notions scientifiques de base et aussi des notions d'éducation civique et morale. Il doit initier l'enfant au travail productif, à l'éducation physique et esthétique. L'enseignement primaire est organisé en deux cycles : le cycle d'éveil de 2 à 3 ans (acquisition de la lecture, de l'expression orale et écrite, du calcul et du développement des capacités psychomotrice et du sens de l'esthétique) et le cycle de fixation de 3 ans (renforcement et développement des connaissances fondamentales en mathématiques, en science de la nature et d'éducation civique et morale, dessin, musique, éducation agricole technique).

En ce qui concerne l'évaluation, les structures éducatives procèdent chaque année à une auto évaluation sur le fonctionnement du système éducatif à travers la tenue des conseils nationaux et régionaux de l'éducation. Ces conseils qui permettent de réajuster les stratégies associent les différents partenaires de l'école. L'évaluation courante administrative s'effectue à travers les rapports produits par les établissements scolaires et universitaires, les inspections, etc. L'évaluation des compétences se fait à travers les compositions mensuelles et trimestrielles et les examens de fin d'année. De 1993 à 2000, les taux de réussite aux examens n'ont jamais dépassé 41%. Ils ont même baissé jusqu'à atteindre 14% au BEPC. Le taux moyen de réussite au CEPE en 2008 a été de 75,8% contre 33,5% au BEPC et 39,4% au Baccalauréat de l'enseignement général. Les analyses montrent que les chances de réussite au CEPE sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics, BIE (2010). Dans le cadre du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, il a été entrepris en 1993 et en 2007 au Congo des enquêtes sur les acquis scolaires en français et en mathématiques. Ces

évaluations ont concerné le CP2 et le CM1. Les résultats aux tests ont révélé le faible rendement de l'enseignement primaire, BIE (2010). En effet, la proportion des bonnes réponses était inférieure à 50% dans les deux disciplines et dans les deux niveaux. En 2007, les scores moyens des élèves en français et en mathématiques en 2ème année se situaient autour de 40/100 et 45/100 respectivement, ce qui plaçait le Congo à un niveau médian par rapport aux pays. En 5ème année, la moyenne des scores aussi bien en français qu'en mathématiques (autour de 35/100) se situe en dessous de la moyenne des scores des autres pays. Suivant le statut des écoles, les élèves des écoles privées présentaient des meilleurs scores.

6.2.5. Le personnel enseignant

Le personnel enseignant est formé dans trois catégories d'écoles qui correspondent à des niveaux de prestation des enseignants. Les collèges d'enseignement technique féminin forment les jardinières d'enfants pour le préscolaire. La formation dure trois ans et est sanctionnée par le brevet d'études. Comme souligné précédemment, l'éducation préscolaire est très peu développée partant, les collèges d'enseignement technique féminin, soit une dizaine au total, sont placés dans les zones urbaines et dans les chefs-lieux de département. Pour le primaire et le préscolaire, les instituteurs sont formés dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) au nombre de trois (Brazzaville, Dolisie et Owando). Ces écoles accueillent les titulaires du baccalauréat et les forment durant deux ans aux fonctions d'instituteurs du primaire et du préscolaire. La formation est sanctionnée par un certificat de fin d'études des écoles normales. L'école normale supérieure (ENS) et l'institut supérieur d'éducation physique et sportive (ISEPS) de Brazzaville forment des enseignants du secondaire des lycées et collèges. La formation est sanctionnée par des certificats d'aptitudes au professorat dans les CEG ou CET et dans l'enseignement secondaire. L'ENS forme également les inspecteurs de l'enseignement secondaire général 1er cycle, les inspecteurs de l'enseignement primaire et les conseillers pédagogiques.

Durant la période des troubles au Congo, le recrutement des fonctionnaires a été suspendu pendant une période de près de 5 ans. Les ENI ont été fermées à l'exception de celle de Brazzaville.

Les programmes de la formation des enseignants combinent la formation académique et la formation professionnelle. En formation initiale, il s'agit de favoriser la maitrise des langues et des mathématiques auxquelles s'ajoute la culture générale. D'autres aspects tels la déontologie, la

psychologie et la législation scolaire sont fournies aux futurs enseignants. Des sessions de formation sont organisées à l'attention des enseignants dans le cadre de la formation continue en cours d'emploi. Selon les données du ministère, on distingue 4 catégories d'enseignants : les fonctionnaires, les contractuels, les volontaires et les bénévoles.

Les volumes horaires pour les enseignants sont de 23 heures (enseignement pré-primaire), 27 heures (enseignement primaire), 24 heures et 18 heures pour CEG et lycées, 5 heures pour les formateurs des formateurs et l'enseignant du supérieur.

Les enseignants disposent au Congo d'un plan de carrière et un système de motivation et récompense a été mis en place. Pour la motivation, il s'agit des indemnités et primes pour la fonction de responsable, d'incitation de fonction à l'intérieur du pays, pour travaux supplémentaire, d'excellence, etc.

Selon le rapport du BIE (2010 : 26), les conditions matérielles de travail sont déplorables compte tenu de la vétusté des salles de classe, le manque de mobiliers scolaires, l'inexistence du matériel didactique et la quasi absence du logement des enseignants. Les enseignants estiment leur salaire bas par rapport à la spécificité de leur travail très absorbant caractérisé par ailleurs par une mobilité constante. Cette situation explique en partie le malaise au sein du corps enseignant et les différents changements de carrière et les nombreux départs vers d'autres secteurs plus rémunérateurs en sont une illustration.

6.3. Le système éducatif sénégalais

6.3.1. Objectifs de l'éducation au Sénégal

Au Sénégal, le système éducatif est régi par la loi 91-22 du 16 février 1991 portant loi d'orientation de l'éducation nationale qui vise à former sans exclusive des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et culturel du pays. Elle consacre le caractère laïc et démocratique de l'éducation dont l'Etat assure l'entière responsabilité. L'article 1 de la loi stipule que l'éducation nationale vise à "préparer les conditions d'un développement intégral assumé par la nation tout entière, en formant des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays, et porter un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels". Toute chose qui passe par "une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production, conçue comme une activité éducative devant contribuer au développement des facultés intellectuelles et de l'habilité manuelle des

enseignés, tout en les préparant à une insertion harmonieuse dans la vie professionnelle" (article 2).

6.3.2. Gestion du système éducatif

Le territoire sénégalais est subdivisé en régions, départements, arrondissements, communes, communautés rurales et villages. Le village ou le quartier correspond à l'unité administrative de base. Sur le plan de l'organisation scolaire, chacune des 14 régions du pays est dotée d'une inspection d'académie (IA). L'inspecteur d'académie est responsable de tous les niveaux d'enseignement pré-universitaires publics et privés. Il exerce sa compétence sur l'ensemble des établissements, du préscolaire au secondaire en passant par les centres de formation pédagogique et professionnelle, les centres d'orientation scolaire et professionnelle, les structures de formation continue des enseignants et les centres de santé scolaires situés dans sa région. Chacune des inspections d'académie est subdivisée en inspection départementales de l'éducation (IDE). L'inspecteur départemental de l'éducation est le supérieur hiérarchique de tous les personnels servant dans les établissements pré-universitaires publics et privés. Il reçoit délégation de pouvoirs de l'inspecteur d'académie pour prendre tous actes et décisions dans nombre de domaines dans sa circonscription administrative. Le directeur d'école assure la bonne marche de son établissement. Il est le premier conseiller pédagogique de ses adjoints et peut assister à leur classe. Lorsqu'il est déchargé de classe (un directeur est déchargé s'il est à la tête d'une école de douze classes et plus), il doit établir son emploi du temps, visiter régulièrement les classes et remplacer dans ses fonctions tout maître absent temporairement. Il est responsable de la liaison avec les familles des élèves et les employés subalternes de l'école sont placés directement sous ses ordres. Il préside le conseil des maîtres. A côté de cette structuration existent d'autres organes qui interviennent dans l'animation de la vie pédagogique et administrative de l'éducation au Sénégal. Il s'agit notamment du Conseil des maîtres au niveau de chaque établissement de l'enseignement élémentaire, du Conseil des professeurs dans les lycées et collèges, de l'Inspection générale de l'éducation chargée du contrôle pédagogique, de l'évaluation des enseignements moyen et secondaire, de la formation continue des enseignants et de l'évaluation des programmes des lycées et collèges et des examens et concours scolaires et professionnels. Le cadre institutionnel pour mettre en œuvre la politique de développement intégré de la petite enfance est passé par une série de changements qui ont abouti en 2004 à la création de l'Agence

nationale de la case des tout-petits. En 2006, le mandat de l'Agence a été (théoriquement) élargi à toutes les structures de la petite enfance publiques et communautaires (UNESCO, 2009).

6.3.3. Structure du système éducatif

Cinq niveaux d'enseignement composent le système éducatif sénégalais. L'enseignement préprimaire (préscolaire) accueille les enfants de 3 à 5 ans pour trois années d'études (petite, moyenne et grande section). L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire. L'enseignement élémentaire quant à lui reçoit les enfants âgés de 7 à 12 ans. Considéré comme le plus important du système par ses infrastructures et ses effectifs, les six années d'études consacrées à ce sous système (trois cycles de deux ans) sont sanctionnées par le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) et le concours d'entrée en sixième (enseignement moyen ou premier cycle du secondaire). L'enseignement élémentaire est obligatoire jusqu'au cours élémentaire deuxième année (CE2) pour les élèves déjà admis dans le système. Pour ce qui est de l'enseignement moyen général dispensé dans les collèges d'enseignement moyen, il reçoit les élèves à l'âge de 13 ans avec quatre années d'études sanctionnées par le brevet de fin d'études moyennes (BFEM). Au niveau des enseignements secondaire et technique, les études sont sanctionnées par le baccalauréat après trois années d'études. Quant aux écoles de formation professionnelle, elles offrent des formations d'une durée de deux ou trois ans sanctionnées par le brevet d'études professionnelles (BEP) et le brevet de technicien (BT). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'admission à l'université est acquise par l'obtention du baccalauréat et l'orientation dans une filière dépend des résultats du baccalauréat, du dossier scolaire de l'étudiant ou des résultats au concours spécialement organisés par certains établissements. La mise en place du système LMD, adoptée dès leurs ouvertures par les nouvelles universités devait être effective pour les universités existantes pour la rentrée 2009-2010, mais probablement la période transitoire sera plus longue que prévue (UNESCO-BIE). Traditionnellement, les universités offrent des formations avec un premier cycle de deux ans sanctionné par un diplôme (diplôme universitaire d'études littéraires-DUEL ; diplôme universitaire d'études scientifiques-DUES), un deuxième cycle de deux ans (licence et maîtrise) et un troisième cycle où sont préparés un diplôme d'études approfondies DEA) ou un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en deux ans et une thèse en trois ans. Les études de médecine comportent six années d'études plus une année de stage, et cinq années d'études (thèse) pour pharmacie et chirurgie dentaire. Le

Certificat d'études spéciales (CES) est obtenu en trois ou quatre ans après la septième année d'études soit à Dakar, soit dans les universités françaises. Dans le cadre de la mise en place du système LMD, sept écoles doctorales ont été créées en 2008 offrant des formations, y compris des masters, dans plusieurs domaines. (République française, 2009).

L'année scolaire dont le découpage est régi par décret annuel, a la même durée pour les niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire. Avec l'avènement de la journée continue en 1991-1992 cette durée est passée à 730 heures par an. Certaines modifications ont été apportées à partir de 1993 par le décret portant découpage de l'année scolaire qui a réduit les fêtes et vacances scolaires. Les élèves ont généralement trente semaines de cours durant l'année. Parmi les mesures destinées à garantir l'amélioration de la qualité de l'éducation, la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (janvier 2005) évoque le respect de la norme de 900 heures annuelles d'enseignement, dans le cadre d'un calendrier de 30 semaines effectives de 30 heures de travail chacune. L'année universitaire est divisée en deux semestres (théoriquement octobre-février et mars-juillet).

Il faut remarquer que le système éducatif a connu bien des perturbations depuis 2005. En 2007, par exemple, le système éducatif a connu presque quatre mois de grève de mars à juin (CONFEMEN 2010).

6.3.4. Le processus et l'évaluation des résultats d'apprentissage

Le Sénégal a entamé depuis 1996 la construction d'un nouveau curriculum de l'éducation de base axé sur l'approche par compétences, destiné à remplacer ainsi le décret de décembre 1979 qui était structuré sous forme de contenu matière en vigueur à l'école élémentaire depuis une trentaine d'années. Ce nouveau curriculum a connu les étapes suivantes : première phase, 1996-2001; réécriture du Livret Horaire Programme (LHP) à partir de 2002 ; construction active de 2003 à 2004 ; mise à l'essai des outils améliorés par la construction active à partir de 2005 ; généralisation du curriculum à partir du mois d'octobre 2009. (CONFEMEN, 2010).

Les changements préconisés dans les programmes d'éducation de base du formel et du non formel relèvent d'un souci d'adaptation aux mutations intervenues dans l'environnement national et international. Le Sénégal met en œuvre des instruments de pilotage et d'évaluation afin de renforcer la qualité de l'enseignement et le niveau des élèves. Il s'agit du système national

d'évaluation du rendement scolaire (SNERS) et du programme d'analyse du système éducatif (PASEC).

Dans le domaine du préscolaire, les profils de formation, les nouvelles habiletés à développer, les valeurs culturelles à promouvoir pour l'éducation et la protection de la petite enfance ont été précisés. L'utilisation des langues nationales est préconisée par une démarche progressive allant d'un apprentissage et d'une consolidation de la langue maternelle en petite et moyenne sections avant de passer au français qui est l'ultime étape et qui assure la transition vers l'élémentaire. Elle est concrétisée dans les activités culturelles (contes) dans les structures communautaires. Cependant, le français reste le médium d'enseignement le plus utilisé.

Selon la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (2005), la finalité de l'enseignement élémentaire est de doter chaque enfant d'un substrat moral, civique, intellectuel et pratique solide pour servir de base à une vie accomplie. Les programmes et horaires ont été définis au niveau national. Les matières enseignées sont le français, le calcul, les disciplines d'éveil (histoire, géographie, éducation civique et morale, sciences d'observation, éducation sanitaire), l'éducation esthétique (éducation artistique, activités manuelles, éducation musicale), l'éducation physique. La progression quotidienne de l'élève est reflétée par le cahier de devoirs journaliers. Les progrès d'un élève d'un cours à l'autre sont mesurés par des contrôles continus et des compositions qui déterminent le passage en classe supérieure. Le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) est l'unique examen de la fin du cycle.

Dans l'enseignement général moyen, les matières enseignées sont le français, les mathématiques, les langues (anglais, allemand, latin, grec), les sciences physiques, la géographie, l'histoire... L'évaluation des élèves se fait à travers un contrôle continu sous forme d'interrogations écrites et orales, comptant pour une partie de la moyenne nationale qui est complétée par les résultats des compositions. L'examen terminal est intitulé brevet de fin d'études moyennes (BFEM).

L'enseignement secondaire offre quatre options : général, technique long, technique court et professionnel. L'évaluation des élèves de l'enseignement secondaire est identique à celle de l'enseignement moyen. L'examen terminal est le baccalauréat.

6.3.5. Le personnel enseignant

Le niveau académique minimum exigé pour enseigner est le brevet de fin d'études moyennes (BFEM). La formation professionnelle des enseignants du préscolaire est sanctionnée par un

certificat d'aptitude pédagogique (CEAP) pour ceux qui sont recrutés avec le niveau du BFEM et un certificat d'aptitude pédagogique pour les titulaires du baccalauréat. Les qualifications exigées des enseignants de l'élémentaire sont : une formation générale correspondant au niveau d'études du brevet de fin d'études moyennes (BFEM) et une formation pédagogique débouchant sur l'obtention d'un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) pour les titulaires du BFEM ou d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAP) pour les bacheliers. Pour être recruté comme professeur au niveau de l'enseignement moyen et secondaire général, le postulant doit avoir comme diplôme académique au minimum le baccalauréat. Les enseignants recrutés avec le niveau du baccalauréat ou de la licence sont destinés à enseigner dans les collèges même si on retrouve quelques uns parmi eux au niveau du secondaire. Ceux qui sont recrutés avec la maîtrise ou un diplôme supérieur enseignent au niveau du secondaire.

Les écoles de formation des instituteurs (EFI) ont pour mission de dispenser une formation initiale polyvalente, théorique et pratique, qui intègre le préscolaire et l'élémentaire. Un document intitulé Référentiel de compétences pour la formation initiale dans les EFI définit dans les détails le profil de sortie des futurs maîtres, de même que les différents champs de leurs compétences. A l'intérieur de chaque champ sont définis : les compétences elles-mêmes, les capacités, les contenus associés, les critères et enfin les indicateurs d'évaluation.

Dans leur organisation, les EFI assurent une formation initiale qui intègre des compétences, des capacités, des savoirs, des aptitudes et des attitudes qui s'appuient sur une connaissance de l'enfance en général et du Sénégalais en particulier, de l'école et de la société sénégalaise.

De manière générale, aucun enseignant n'intervient dans l'enseignement public sans formation initiale. De même, les enseignants du privé dans leur grande majorité ne reçoivent pas cette formation initiale dans les établissements publics de formation. Cependant, la nouvelle politique définie par les autorités dans le secteur de l'éducation consiste à permettre aux EFI d'admettre des candidats au maximum de leurs capacités étant entendu que l'Etat ne pourra pas les recruter tous au terme de leur formation. Le reste constitue un vivier dans lequel recrutent de plus en plus les écoles privées. La formation se déroule sous forme de séminaires, d'exposés, d'expérimentation diverses, d'études de cas, de l'élaboration et de l'exécution de séquences pédagogiques suivies d'évaluation, de stages pratiques dans les écoles du département (imprégnation, semi-responsabilité et responsabilité entière), de l'élaboration de documents de comptes-rendus d'observation, d'exercices de simulation et de critique à partir d'un support

(cahiers d'élèves, dessins d'enfants, etc.) et enfin de la fabrication d'outils devant soutenir la pratique classe.

Des pôles régionaux de formation ont été créés. Ils regroupent des équipes de conseillers pédagogiques itinérants (CPI), composées d'inspecteurs de l'éducation nationale (niveau préscolaire et élémentaire) et des professeurs d'universités et de lycées (niveau enseignement moyen et secondaire). Ces CPI assurent une formation continue destinée aux enseignants présentant des lacunes à la suite d'une visite d'inspection.

Depuis 1995, une session de formation est organisée chaque année à la suite du mouvement de mutation des enseignants, par la direction de l'éducation préscolaire et de l'enseignement élémentaire (DEPEE), au profit des tout nouveaux directeurs d'écoles et des inspecteurs nouvellement nommés à la tête d'un département. La formation des directeurs d'écoles comprend deux modules : le directeur communicateur, le directeur administrateur et gestionnaire. La formation des inspecteurs comprend sept modules axés sur la gestion, l'évaluation, l'élaboration du plan de développement scolaire, l'encadrement pédagogique, la confection de matériel didactique.

Chapitre 7 : Les enseignants de type nouveau et le développement de l'éducation au Burkina Faso, au Congo et au Sénégal

Les grands défis des systèmes éducatifs des années 2000 ont conduit aux recrutements massifs d'enseignants avec toutefois l'idée de contenir les coûts d'éducation dans des proportions soutenables, ceci dans un souci pour les Etats africains d'accroître considérablement l'offre éducative, d'où le recours à des enseignants de type nouveau non fonctionnaire pouvant générer une masse salariale plus supportable. En effet, la masse salariale des enseignants fonctionnaires était jugée très élevée et ne permet pas dans ce cas le recrutement de façon conséquente des enseignants pour répondre à la demande de scolarisation de plus en plus croissante, compromettant ainsi l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Derrière de multiples vocables (volontaires de l'éducation, maîtres contractuels, maîtres communautaires…) pour caractériser les nouveaux types d'enseignants, il s'agissait essentiellement selon Bourdon et Nkengne Nkengne (2007) de recourir à un personnel enseignant à moindre coût afin d'être en mesure d'élargir l'accès et de répondre aux besoins de massification et de démocratisation de l'éducation.

Toutefois, si l'apport de nouveaux enseignants en matière d'élargissement de l'accès paraît évident, une inquiétude souvent soulevée est l'incidence que le recours à ces « types alternatifs» d'enseignants peut avoir sur la qualité de l'éducation. En effet, ces maîtres non fonctionnaires possèdent des caractéristiques différentes de leurs collègues. Les facteurs qui sont pris en compte au niveau des pays sont relatifs à la dénomination du type d'enseignants, au niveau de recrutement, à la durée de formation initiale, à la durée du contrat, au niveau de salaire, aux perspectives de carrière etc. Ces différents éléments ne plaident pas a priori en faveur de ces enseignants.

Ce chapitre vise à répondre à cette préoccupation, à savoir si ce nouveau type d'enseignants a permis d'engranger des avancées vers l'EPT, tant sur le plan quantitatif que qualitatif dans les trois pays concernés par la recherche.

L'objectif est de mesurer l'impact du recrutement des nouveaux types d'enseignants sur la scolarisation au Burkina Faso, Congo et Sénégal. Cette tâche n'est cependant pas aisée au regard de la complexité du sujet. En effet, il n'existe pas une méthode permettant de capter avec exactitude le gain net de scolarisation issue du recours à ces enseignants. Il est néanmoins

possible de l'approximer en combinant plusieurs approches. C'est la démarche que nous adopterons en fonction des données disponibles dans chaque pays.
Toutefois, avant d'aborder précisément l'apport des nouveaux types d'enseignants, il faut relever la nouvelle typologie créée par l'émergence de ces derniers dans la fonction enseignante.

7.1. Typologie des nouveaux types d'enseignants

Les années 2000 ont été marquées essentiellement par l'avènement de nouveaux types d'enseignants dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne en général, et des trois pays objets de la présente recherche en particulier. Ces nouveaux types d'enseignants appelés tantôt des enseignants de types nouveaux se caractérisent tous par la diversité des profils de recrutement, par la nature du contrat qui les lie à l'administration et par l'organisation de la formation avant l'emploi. Suivant les pays, l'on a vu apparaître des enseignants peu formés (formation initiale), peu rémunérés (par rapport à leurs collègues) avec des contrats à durée déterminée avec l'Etat, les communautés, voire sans contrat. Toute cette diversité s'est matérialisée par l'apparition d'un vocable particulier pour désigner ces enseignants. On parle ainsi d'enseignants contractuels, volontaires, vacataires, bénévoles, etc.
Pour saisir cette réalité en lien avec les performances de ces enseignants, on fera référence dans la présente recherche au concept de statut qui catégorise les enseignants en deux groupes : les fonctionnaires et non fonctionnaires (contractuels, volontaires, vacataires, bénévoles, communautaires). On aboutit ainsi à une nouvelle typologie des enseignants comme l'indique le tableau 20 ci-avant.

7.2. Nouveaux types d'enseignants et amélioration de l'accès

Plusieurs études attestent de l'apport des nouveaux types d'enseignants en matière de scolarisation. Ainsi, Bernard et al (2007) affirment que les pays qui se sont engagés résolument dans les politiques de recrutement d'enseignants contractuels ont obtenu des résultats appréciables en matière de scolarisation. Nous tenterons de vérifier cette assertion dans le cas du Burkina Faso, du Congo et du Sénégal à travers l'analyse des indicateurs.

7.2.1. Evolution des indicateurs de 2000 à 2010

7.2.1.1. Analyse du TBA

Les données du tableau ci-dessous sont celles fournies par l'institut des statistiques de l'UNESCO (ISU). L'analyse de ce tableau indique que beaucoup d'efforts ont été réalisés en l'espace de 10 ans en matière d'accès à l'éducation. En effet, le Burkina Faso a presque doublé son Taux Brut d'Admission (TBA) entre 2000 et 2010, passant de 44,4% à 88,0% sur cette période. Quant au Congo et au Sénégal, tous deux ont atteint des TBA supérieurs à la barre symbolique des 100% avec des gains respectifs de 31,7 et 15,3 points.

Ces avancées spectaculaires au niveau de l'accès sont consécutives aux forts taux de croissance des élèves nouvellement inscrits en première année du primaire (tableau 22). Le taux d'accroissement annuel moyen entre 2000 et 2010 est plus important au Burkina Faso (10,4%) contre respectivement 6,1% et 3,9% au Congo et au Sénégal. Tout ceci constitue le résultat des nombreuses politiques mises en place pour accroitre l'offre dans l'enseignement primaire et dont particulièrement la politique enseignante.

Tableau 21: Taux Brut d'admission

	2 000	**2 002**	**2 004**	**2 006**	**2 008**	**2 010**
Burkina Faso	44,4	48,5	67,8	72,6	87,0	88,0
Congo	77,0	80,3	82,5	91,3	94,9	108,7
Sénégal	87,7	82,8	93,8	99,4	102,0	103,0

***Source** : base de données ISU : site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

7.2.1.2. Nouveaux inscrits, effectifs scolarisés et ratios d'encadrement

L'analyse conjointe de l'évolution du ratio élèves/maitre (tableau 23) et des effectifs des élèves (tableau 24) permet d'avoir une idée sur celle des enseignants. En effet, la croissance des effectifs des élèves et la baisse du ratio élèves/maître au niveau du Congo et du Sénégal, indiquent que la croissance du nombre d'enseignants dans ces pays a été plus importante que celle des effectifs des élèves, se traduisant ainsi par une amélioration des ratios d'encadrement. Contrairement aux deux autres pays, le recours aux enseignants non fonctionnaires n'a pas permis de faire baisser le ratio élèves/maître au Burkina Faso (tableau 23). La croissance des effectifs des élèves est plus importante que celle des enseignants. Cela trouve son explication dans le fait que les enseignants non fonctionnaires au Burkina Faso coûtent autant que leurs homologues fonctionnaires. Et donc,

la contrainte budgétaire fait que le recrutement de nouveaux enseignants n'a pas pu être effectué de manière conséquente.

Tableau 22: Taux de croissance des nouveaux inscrits (en %)

	2000 à 2 002	2002 à 2 004	2004 à 2 006	2006 à 2 008	2008 à 2 010	Taux Moyen
Burkina Faso	7,2	21,6	6,0	12,7	5,2	**10,4**
Congo	4,6	4,1	7,9	4,5	9,5	**6,1**
Sénégal	-0,9	8,7	4,9	3,9	3,2	**3,9**

***Source** : base de données ISU : site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

Tableau 23: Ratio élèves/maître

	2 000	2 002	2 004	2 006	2 008	2 010
Burkina Faso	48,9	45,4	48,7	45,8	48,9	52,4
Congo	60,5	56,2	82,8	54,8	51,8	49,1
Sénégal	50,9	48,9	43,2	38,5	36,4	33,7

***Source** : base de données ISU : site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

Tableau 24: Evolution des effectifs des élèves du public de 2000 à 2010

	2 000	2 002	2 004	2 006	2 008	2 010
Burkina Faso	755 090	819 338	991 793	1 200 681	1 514 217	1 757 568
Congo	354 986	425 412	436 737	379 846	408 961	453 016
Sénégal	990 396	1 065 042	1 228 336	1 291 382	1 403 491	1 457 912

***Source** : base de données ISU : site web : www.stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/tableview.aspx (consulté le 04/08/2013)*

7.2.2. Incidence des nouveaux types d'enseignants (non fonctionnaires) sur la démocratisation de l'éducation

Un des soucis ayant conduit les Etats africains à se pencher vers les enseignants non fonctionnaires a été la nécessité d'accroitre considérablement l'offre éducative. En effet, la masse salariale des enseignants fonctionnaires étant très élevée et pesant considérablement sur les budgets, le recrutement conséquent d'enseignants pour satisfaire la demande d'éducation dans ces conditions s'avère impossible, compromettant ainsi l'atteinte des objectifs de l'EPT. Un autre aspect est l'absence d'Etat, des suites de conflits armés, des crises socio-politiques, ayant conduit

les communautés la plupart du temps avec l'appui d'ONG et d'associations, à organiser elles-mêmes l'éducation.

Aussi, dans un cas comme dans l'autre, les pays ont-ils eu recours à partir des années 2000 à de nouveaux types d'enseignants que sont les contractuels, les volontaires, les communautaires, les bénévoles, etc. Ceux-ci ont permis l'amélioration significative de tous les indicateurs d'accès et de couverture. En effet, au Sénégal, entre 1991 et 2000, le taux de croissance des effectifs était de 5,1% contre 5,4% entre 2000 et 2005. Dans le même temps, le ratio élève maître est passé de 52,9 en 1991 à 43,2 en 2005, démontrant ainsi que la hausse de l'effectif des enseignants a été plus importante que celui des élèves. Par ailleurs, selon les analyses du pôle de Dakar (2009) (tableau 25), le gain de scolarisation imputable aux enseignants non fonctionnaires est égal à 33% des effectifs au Sénégal et respectivement de 19% et 5% au Burkina Faso et au Congo. Ces gains ne sont pas négligeables quand on se réfère aux effectifs associés à ces proportions. Cependant, dans les trois pays, les gains n'ont pas été au même niveau, le Sénégal ayant connu la plus importante hausse. Ceci pourrait s'expliquer par des niveaux de salaire relativement bas des volontaires au Sénégal et de l'homogénéité des emplois des enseignants au Burkina Faso et du contexte de post conflit au Congo.

Tableau 25 : Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non-fonctionnaires[45]

Pays	**Burkina Faso (2006)**	**Congo (2005)**	**Sénégal (2004)**
Nombre total d'élèves scolarisés	1 590 371	611 679	1 382 749
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés s'il n'y avait que des fonctionnaires	1 293 214	580 561	924 170
Gain de scolarisation imputable au recrutement de maîtres non fonctionnaires	297 157	31 118	458 579
En % d'enfants scolarisés en plus	***19%***	***5%***	***33%***

***Source** : Pôle de Dakar (2009)*

7.3. Contribution des nouveaux enseignants à l'amélioration de la qualité

Si les études montrent des gains de scolarisation pour les trois pays concernés par la présente recherche, des doutes existent quant à l'incidence sur la qualité de l'éducation donnée par les nouveaux types d'enseignants. En effet, le niveau de diplôme de ces derniers et leur rémunération généralement plus bas comparativement à leurs collègues fonctionnaires, la durée de la formation initiale qui est plus courte si elle n'est pas simplement inexistante et l'absence de perspectives de carrière entre autres sont des raisons qui font douter de leur capacité à assurer une qualité d'éducation aux élèves dont ils ont la charge. L'hypothèse sous jacente est que l'emploi des nouveaux types d'enseignants altère la qualité des apprentissages. Nous essayerons de la vérifier dans notre champ d'étude à travers des analyses bivariées et multivariées. Concernant l'analyse multivariée, une place importante sera accordée à la méta-analyse qui est une méthode agrégative de synthèse des connaissances. Nous examinerons la liaison entre les performances des élèves en mathématiques et en lecture, d'une part, et les caractéristiques des enseignants, d'autre part. Pour des questions pratiques, l'on évoquera parfois la performance des enseignants en faisant référence à la performance des élèves de ces enseignants. Mais auparavant, apprécions l'évolution de la qualité des enseignements entre 1995 et 2007.

[45]Selon les auteurs, « ce gain de scolarisation a été obtenu, pour une année de référence où l'information précise sur la masse salariale enseignante est disponible, en comparant les effectifs effectivement scolarisés à ceux qui auraient pu l'être dans l'hypothèse où cette masse salariale aurait été exclusivement consacrée à l'embauche d'enseignants présentant les statuts et rémunérations les plus favorables (fonctionnaires dans les pays francophones et enseignants qualifiés dans les pays anglophones) », Pôle de Dakar (2009 , p.97).

7.3.1. Résultats des analyses bivariées et multivariées

7.3.1.1. Analyses bivariées

Tableau 26: Performances comparées des élèves en mathématiques et en français (Moyenne des notes)

		Burkina Faso		Congo		Sénégal		Moyenne des trois pays	
	Année	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
CP	1995/1996	58,2	53,2						
	2006/2007	43,1	34,0	46,6	45,5	46,4	47,6	44,6	42,1
CM	1995/1996	46,6	45,8						
	2006/2007	37,4	36,8	34,2	36,4	34,2	41,8	33,6	38,9

***Source** : Rapports PASEC Burkina Faso (1996, 2009), Congo (2009) et Sénégal (2010)*

Le tableau 26 qui reprend les résultats moyens des élèves aux évaluations pays contenus dans les rapports PASEC indique que la moyenne des notes est toujours inférieure à 50/100 pour tous les pays. Cela est valable en français et en mathématiques sauf en 2ème année pour l'année 1995/96 au Burkina Faso.

On remarque que :

- ✓ les notes sont moins bonnes dans les classes de CM comparativement aux classes de CP pour chaque pays ;
- ✓ de façon générale, les notes de français sont meilleures dans l'ensemble des trois pays par rapport aux notes de mathématiques.

Pour le Burkina Faso où les notes de l'année 1996 sont disponibles, on s'aperçoit que la moyenne des notes s'est considérablement dégradée au cours de la décennie.

7.3.1.1.1. Examen de la relation entre le sexe de l'enseignant et la moyenne des scores des élèves

Au regard du tableau 27, les résultats indiquent que les élèves encadrés par des femmes réussissent mieux aussi bien en français qu'en mathématiques tous niveaux confondus et pour tous les pays sauf au Sénégal où l'on observe l'effet contraire au niveau de la 5ème année. En terme absolu, les écarts entre ces deux groupes d'élèves sont plus importants dans les deux niveaux au Congo (environ 5 points).

Le fait d'être enseignant de sexe masculin ne saurait prédisposer l'élève à une faible performance. Il devrait exister un certain nombre de paramètres qui entrent en jeu. La taille de la classe, le comportement de l'enseignant face aux élèves les plus faibles, le lieu d'affectation des enseignants (milieu rural/urbain), etc., sont des éléments à prendre en compte. En réalité, si l'organisation au sein de l'école est faite de sorte à affecter les classes de petites tailles aux enseignantes, il y a une forte chance d'imputer l'effet taille à l'effet sexe. De même, les enseignants qui auront tendance à ne s'intéresser qu'à une certaine catégorie d'élèves en classe peuvent pousser (bien qu'implicitement) cette catégorie à la performance. Aussi, si les enseignantes sont le plus souvent affectées en zones urbaines où les conditions de vie font que les élèves ont déjà un avantage, alors il est clair que ces derniers réussiront mieux. Cet argumentaire montre qu'il reste important d'approfondir la réflexion encore en intégrant d'autres paramètres.

Tableau 27: Relation entre le sexe de l'enseignant et les performances des élèves

	Français		Significativité [46]	Mathématique		Significativité
	Homme	Femme		Homme	Femme	
2ème année						
Burkina Faso	38,7	40,6	***	32,4	35,0	**
Congo	37,3	43,3	***	38,8	43,7	***
Sénégal	41,3	45,3	***	43,5	47,4	***
5ème année						
Burkina Faso	31,9	37,5	***	36,3	38,4	**
Congo	29,2	36,4	***	33,3	37,9	***
Sénégal	35,4	30,9	***	40,5	36,9	***

***Source** : Calculs de l'auteur*

Au niveau du Burkina Faso et au Congo, les différences de performance entre les élèves tenus par les hommes et ceux tenus par les femmes sont plus accentuées à l'épreuve du français de la 5ème année d'étude. En ce qui concerne le Sénégal, ces différences entre hommes et femmes sont plus ou moins stables (autour de 4 points de pourcentage).

[46] Respectivement "*", "**" et "***" désigne la significativité au seuil de 10%, 5% et 1%

7.3.1.1.2. Examen de la relation entre le statut de l'enseignant et les scores des élèves

L'examen des scores moyens des élèves suivant le statut des maîtres aboutit à des résultats multiples. Au Burkina Faso, les élèves encadrés par des enseignants fonctionnaires sont plus performants aussi bien en 2ème année qu'en 5ème année. La différence de score entre ces deux groupes est de plus de 3 points sauf en 2ème année pour ce qui est du français où l'on ne constate aucune différence de score.

Tableau 28: Résultats des élèves en fonction du statut de l'enseignant

	Français		Significativité [47]	Mathématique		Significativité
	Fonctionnaire	Non fonctionnaire		Fonctionnaire	Non fonctionnaire	
2ème année						
Burkina Faso	42,6	37,6	***	35,3	32,5	***
Congo	36,2	45,3	***	36,3	46,5	***
Sénégal	46,8	39,0	***	47,3	43,9	***
5ème année						
Burkina Faso	33,6	32,6		38,0	35,0	***
Congo	30,8	30,0	**	33,9	34,4	**
Sénégal	34,3	35,7	***	39,5	41,8	***

Source : *Calculs de l'auteur*

Pour ce qui est du Congo, les élèves des enseignants fonctionnaires ont obtenu des résultats plus faibles que ceux de leurs collègues non fonctionnaires en 2ème année en français et en mathématiques tandis qu'en 5ème année pour la discipline du français ces derniers sont plus performants. Contrairement au Congo, au niveau du Sénégal, les élèves tenus par des enseignants fonctionnaires sont plus performants en 2ème année qu'en tandis qu'en 5ème année, ils ont de moins bon résultats que les autres. On note néanmoins que ces résultats ne permettent pas de tirer des conclusions. En effet, être fonctionnaire suppose déjà une ancienneté supérieure à celle du contractuel (la fonction de contractuel ayant été introduite à partir des années 2000). La variabilité observée peut donc être due à l'ancienneté. De même, cette dernière variable pourrait

[47] Respectivement "*", "**" et "***" désigne la significativité au seuil de 10%, 5% et 1%

amoindrir l'effet du statut de l'enseignant. Il est donc nécessaire d'aller vers un croisement d'un nombre plus élevé d'informations.

On peut donc conclure qu'il n'existe pas de différences entre les scores des élèves selon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non. Ce premier niveau d'analyse permet donc d'affirmer, comme le stipule notre hypothèse de recherche, que le recours aux enseignants non fonctionnaires n'altère pas la qualité de l'éducation dans les trois pays.

7.3.1.1.3. Examen de la relation entre la formation initiale de l'enseignant et les scores des élèves

Les résultats du tableau 31 montrent que quand on considère les trois catégories d'enseignants suivant le niveau de formation initiale, les performances des élèves semblent contrastées suivant les pays. En ce qui concerne la deuxième année, aussi bien en français qu'en mathématiques, il ne semble pas avoir de gain substantiel sur les performances des élèves quand ceux-ci sont scolarisés avec un enseignant ayant eu une formation initiale de plus d'un an par rapport à celui d'un an sauf au Congo et au Sénégal pour la 5ème année.

En ce qui concerne les enseignants sans formation initiale, les performances des élèves en 2ème année semblent meilleures à ceux de leurs collègues au Burkina Faso en français et en mathématiques, au Sénégal en mathématiques, mais elles sont inférieures à celles de leurs camarades au Congo quelle que soit la discipline.

Concernant la 5ème année, les performances des élèves scolarisés avec des enseignants sans formation initiale, semblent inférieures à celles de leurs camarades des classes tenues par des enseignants avec formation initiale.

Ces différents résultats permettent donc de conclure que le bénéfice de la formation initiale ne serait perceptible que surtout dans les grandes classes. Il est de ce fait impossible d'affirmer rigoureusement que la formation initiale est en elle seule un déterminant majeur de réussite des élèves au CP et au CM dans les trois pays.

Tableau 29: Relation entre la formation initiale des maîtres et les résultats des élèves

	Français				Mathématique			
	Sans Formation Initiale	Formation Initiale =1an	Formation Initiale > 1 an		Sans Formation Initiale	Formation Initiale =1an	Formation Initiale > 1 an	
2ème année								
Burkina Faso	43,9	40,5	38,8		35,9	32,8	33,1	
Congo	41,2	48,6	39,3		42,6	47,7	40,2	
Sénégal	40,2	40,9	40,7		48,0	44,8	40,8	
5ème année								
Burkina Faso	32,3	33,5	33,4		36,8	36,4	36,9	
Congo	23,6	27,7	32,8		26,7	33,3	35,2	
Sénégal	-	34,1	47,9	***	-	40,0	45,4	***

***Source** : Calculs de l'auteur*

7.3.1.1.4. Examen de la relation entre la formation complémentaire de l'enseignant et les scores des élèves

Les formations complémentaires participent au perfectionnement des enseignants. Elles surviennent au fil du temps dans la carrière des enseignants et répondent au souci d'améliorer la qualité des enseignements donc des acquisitions des élèves. Dans les trois pays, la plupart des enseignants ont bénéficié d'au moins une formation complémentaire. En effet, la proportion d'élèves tenus par des enseignants ayant reçu au moins une formation complémentaire dépasse 90%.

La différence de score entre les élèves des maîtres ayant bénéficié d'une formation complémentaire est surtout perceptible pour les mathématiques en 5ème année d'étude. En effet, les élèves tenus par des enseignants ayant reçu au moins une formation complémentaire obtiennent des meilleurs résultats que les autres, sauf au Burkina Faso et ce, au niveau de la 2ème année d'étude. Ces derniers résultats suscitent des interrogations sur l'organisation des formations complémentaires. L'on pourrait chercher à savoir le contenu de ces formations, leurs durées, la période, etc. En effet, si ces formations ont lieu au détriment des cours d'une part ou si elles n'ont pas de lien avec la pratique classe d'autre part, elles peuvent être sans effet, voire impacter négativement les apprentissages des élèves. Les réponses à ces questionnements permettront sans doute d'apporter plus d'éclaircissement.

Tableau 30 : Relation entre la formation complémentaire des enseignants et les résultats des élèves

	Français		Significativité	Mathématique		Significativité
	Sans Formation Complémentaire	Avec Formation Complémentaire		Sans Formation Complémentaire	Avec Formation Complémentaire	
2ème année						
Burkina Faso	40,9	37,3	***	34,3	32,4	*
Congo	40,9	46,6	***	41,9	43,5	**
Sénégal	43,2	47,3	**	45,3	50,6	**
5ème année						
Burkina Faso	32,8	33,8		35,6	39,5	*
Congo	31,0	32,1		20,1	35,2	***
Sénégal	34,6	36,6	***	40,0	39,0	***

***Source** : Calculs de l'auteur*

7.3.1.1.5. Examen de la relation entre le diplôme académique le plus élevé de l'enseignant et les scores des élèves

Une observation des moyennes indique que la possession d'un diplôme académique au moins égal au BEPC influence positivement les résultats des élèves. En effet, à l'exception des classes de CM au Sénégal où les élèves des enseignants qui ont un diplôme académique inférieur au BEPC ont mieux réussi les tests de 2006/2007, les élèves des enseignants possédant au moins le BEPC réussissent mieux. Le BEPC pourrait être considéré comme un diplôme de base pour enseigner dans les classes du primaire.

Tableau 31: Relation entre le diplôme académique le plus élevé de l'enseignant et les scores des élèves

		Burkina Faso		Congo		Sénégal	
Niveau	Modalité de la variable	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
CP	diplôme le plus élevé < BEPC	32.1	31.5	43.1	37.9	20.0	13.3
	diplôme le plus élevé >= à BEPC	41.2	33.2	46.6	45.7	40.1	41.8
CM	diplôme le plus élevé < BEPC	23.5	27.0	17.9	28.8	35.4	42.3
	diplôme le plus élevé >= à BEPC	32.7	38.5	34.3	36.8	34.1	41.7

***Source** : Calculs de l'auteur*

7.3.1.1.6. Examen de la relation entre le milieu de résidence et les scores des élèves

Dans les échantillons du Congo et du Sénégal, la variable relative à la localisation de l'école comportait quatre modalités (ville, banlieue de grande ville, gros village et petit village). Ainsi, l'on a procédé à des regroupements conduisant à la formation de 2 modalités à savoir le milieu urbain et le milieu rural. La zone urbaine étant obtenue en regroupant la modalité « ville » et la modalité « banlieue de grande ville ». La zone rurale quant à elle est constituée des modalités « gros village » et « petit village ». Les élèves en zone urbaine (tableau 32) obtiennent des meilleurs résultats en français et en mathématiques comparativement à ceux du milieu rural.
La différence de résultats est plus accentuée (environ 10 points) au Burkina Faso et au Congo, surtout en 2ème année. Cette différence de score peut se révéler cependant non significative si l'on prend en compte d'autres variables comme le nombre de repas, le niveau d'instruction des parents ou des tuteurs, le niveau de vie du ménage etc. L'analyse multivariée permettrait certainement d'avoir une situation claire.

Tableau 32 : Relation entre le milieu de résidence et les scores des élèves

	Français		Significativité	Mathématique		Significativité
	Rural	Urbain		Rural	Urbain	
2ème année						
Burkina Faso	36,8	49,7	***	31,2	41,9	*
Congo	33,9	49,1	***	36,2	48,6	*
Sénégal	41,1	45,9	***	43,7	47,6	*
5ème année						
Burkina Faso	31,7	39,0	***	35,3	42,8	***
Congo	26,2	35,7	***	31,2	37,6	***
Sénégal	33,8	35,9	***	39,4	40,7	***

***Source** : calculs de l'auteur*

Au terme de l'analyse bivariée, on peut retenir qu'aucune des variables retenues ne semble discriminer entièrement le groupe des élèves évalués. Cette première approche d'appréciation de l'impact des nouveaux types d'enseignants semble aboutir à la même conclusion que celle des études comme Bernard et al (2004), Nkengne Nkengne (2007) : il est difficile de dégager un

résultat clair de l'effet des enseignants contractuels sur la qualité de l'éducation, mais il n'existe pas de biais systématique lié à ces « enseignants alternatifs ».

Mais cette analyse croisée comporte des limites. Elle ne donne qu'une présomption de corrélation entre les différentes modalités des variables et les moyennes des scores des élèves. Mais même si cette corrélation était établie entre les scores et certaines variables, elle ne traduit pas une relation de causalité entre ces variables et la variation des scores. Nous pousserons l'analyse en considérant plusieurs variables simultanément avec un modèle explicatif.

7.3.1.2. Résultats des analyses multivariées (régression linéaire)

Douze (12) modèles de régression relatifs aux disciplines de français et de mathématiques pour les trois pays ont été élaborés et présentés en annexe (annexe 1), ceci en s'inspirant pour les variables explicatives retenues des modèles les plus fréquents dans la littérature. Les régressions ont été effectuées avec les logiciels SPSS.18 et STATA.11.

Les différents modèles de régression ont un pouvoir explicatif des acquis scolaires de plus de 50%. C'est-à-dire que plus de 50% de la variabilité des scores moyens des élèves est expliquée par les variables retenues dans nos modèles. Etant donné que l'étude s'intéresse à la performance des élèves de 2 catégories d'enseignants (fonctionnaires et non fonctionnaires), les analyses ci-après se focalisent sur toutes les variables relatives aux enseignants. On note que le modèle a pris en compte d'autres caractéristiques comme celles des élèves, de la classe, de l'école, de l'environnement socio-économique des élèves.

7.3.1.2.1. Le fait d'être non fonctionnaire a-t-il un effet sur la performance des élèves ?

L'influence du statut du maître sur les acquis scolaires varie d'un pays à un autre et est parfois différente que l'on soit un enseignant du CP2 ou du CM1.

Au niveau du Burkina Faso, les élèves des maîtres qui sont fonctionnaires obtiennent des résultats meilleurs en 2ème année mais en 5ème année, il n'y a pas de différences significatives entre ces deux groupes d'élèves (les élèves des maitres fonctionnaires et ceux des maîtres non fonctionnaires).

Au Sénégal, les élèves de la 2ème année tenus par des maîtres fonctionnaires ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves des maîtres non fonctionnaires seulement en français et en 2ème

année. Par contre, les élèves des maîtres contractuels ont été plus performants en 5ème en français. Par ailleurs, il n'existe pas de différence significative entre les élèves des enseignants fonctionnaires et contractuels dans la discipline de mathématiques et ce, aussi bien en 2ème qu'en 5ème année.

Les élèves enseignés par les maîtres fonctionnaires sont moins performants au Congo dans les différents niveaux et pour l'ensemble des disciplines. En effet, la grande majorité des enseignants contractuels non fonctionnaires sont des enseignants communautaires qui ont été recrutés dans la localité donc provenant du même environnement que leurs élèves. Ce qui a l'avantage d'être plus proche des élèves et de mieux cerner leurs difficultés.

Au terme de notre analyse, l'on aboutit à des résultats plus mitigés quant à l'impact du statut du maître même à l'intérieur d'un même pays, sauf au Congo où les élèves des non fonctionnaires sont plus performants. Ces analyses devraient donc être complétées par des études qualitatives pour apprécier au mieux le niveau de ces enseignants. L'on pourrait chercher l'influence des différentes approches utilisées dans les classes et aussi toutes les questions touchant aux motivations de chaque groupe d'enseignants.

Tableau 33: Effet du statut de l'enseignant sur la performance des élèves

2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef.	Erreur type.	t	P>t	Beta	Coef.	Std. Err.	t	P>t	Beta
Burkina Faso	5,6870	2,6929	2,11	0,035	,1173	9,3574	2,6302	3,56	0,000	,2195
Congo	-17,001	3,408	-4,989	,000	-0,2883	-10,897	3,524	-3,092	,002	-0,2007
Sénégal	9,295	2,023	4,594	,000	0,1761	2,339	2,101	1,114	,266	0,0435
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef.	Std. Err.	t	P>t	Beta	Coef.	Std. Err.	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-1,1744	1,221	-0,96	0,336	-,0346	-,2027	1,3503	-0,15	0,881	-,0057
Congo	-6,616	1,782	-3,713	,000	-0,1508	-7,526	1,673	-4,499	,000	-0,1899
Sénégal	-3,985	,941	-4,236	,000	-0,1160	1,685	1,131	1,490	,137	0,0506

***Source** : extrait des modèles de régression*

7.3.1.2.2. Effet de la formation pédagogique initiale

La formation initiale a pour but de fournir aux enseignants des techniques d'enseignements pour faciliter le processus d'apprentissage. On rappelle que l'enseignant a reçu une formation initiale si cette formation est d'une durée d'au moins une année et est sanctionnée par un diplôme ou une certification. Les modèles utilisés n'ont pas mis en évidence l'effet de cette variable sur les scores des élèves. Il convient donc de s'interroger sur la nature et le contenu de cette formation. C'est seulement en 5ème année en mathématiques et en français au Congo et en 5ème année en français au Sénégal que son influence est avérée. D'une manière générale, il n'existe pas de différence significative entre les élèves des maîtres ayant reçu une formation pédagogique initiale d'au moins un an et ceux dont les maîtres n'ont pas eu de formation initiale. Là où son influence a été significative (Congo en mathématiques et en français pour la 5ème et au Sénégal en mathématiques français) pour cette formation pédagogique initiale tend à augmenter les performances des élèves, c'est-à-dire les élèves des enseignants ayant reçu une formation initiale obtiennent de plus bons résultats.

Tableau 34: Effet de la formation initiale de l'enseignant sur les scores des élèves

Formation pédagogique initiale										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	1,6927	1,7839	0,95	0,343	,0302	-1,8232	1,632701	-1,12	0,264	-,0367
Congo	,286	2,962	,096	,923	0,0041	-1,054	3,063	-,344	,731	-0,0166
Sénégal	,170	1,526	,111	,912	0,0028	-2,435	1,606	-1,516	,130	-0,0395
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-,5197	,8786	-0,59	0,554	-,0144	-,3506	,9643	-0,36	0,716	-,0093
Congo	4,940	2,713	1,821	,069	0,0625	6,852	2,547	2,691	,007	0,0960
Sénégal	2,612	,896	2,915	,004	0,0665	,929	1,113	,834	,404	0,0239

***Source** : extrait des modèles de régression*

7.3.1.2.3. Effet des formations complémentaires

Tableau 35 : Effet de la formation complémentaire du maître sur les scores des élèves

Formation complémentaire										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta

Burkina Faso	2,3942	1,5027	1,59	0,111	,0456	3,5317	1,5181	2,33	0,020	,0779
Congo	23,986	5,885	4,076	,000	0,1876	18,852	6,086	3,098	,002	0,1601
Sénégal	-,057	,419	-,137	,891	-0,0028	,696	,440	1,583	,114	0,0345
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	1,1995	,8797	1,36	0,173	,0340	-2,7111	,9807	-2,76	0,006	-,0732
Congo	18,254	6,810	2,680	,008	0,0799	3,092	6,394	,484	,629	0,0149
Sénégal	-1,076	,322	-3,345	,001	-0,0697	-,587	,372	-1,578	,115	-0,0407

***Source** : construction de l'auteur*

Au Congo, la formation complémentaire a un impact positif sur la performance des élèves au CP2 dans les deux disciplines et au CM1 en mathématiques. Au niveau du Burkina Faso, l'impact de cette variable a été meilleur en 2ème année et en mathématiques pour la 5ème année.

Au Sénégal, la plupart des enseignants ont reçu au moins une formation complémentaire, ce qui n'est pas une excellente variable discriminante des performances des élèves. Ainsi, en lieu et place de cette variable, l'on a choisi le nombre de formations complémentaires reçues. C'est seulement en 5ème année en français que cette dernière s'est révélée significative et, contre-productive.

7.3.1.2.4. Effet du diplôme académique

Les résultats pour cette variable sont différents d'un pays à un autre et d'un niveau à l'autre. On observe également qu'à l'intérieur d'un même niveau, l'effet de l'instruction de l'enseignant varie selon la compétence instrumentale mesurée.

Concernant la deuxième année, le fait d'avoir un diplôme académique supérieur au BEPC chez l'enseignant conduit à de bons résultats chez les élèves dans les deux disciplines au Congo et en français au Burkina Faso. Au niveau du Sénégal, il n'y a pas eu de différence de résultats en 2ème année entre ces deux groupes d'élèves (ceux tenus par les enseignants ayant le BEPC et ceux dont les enseignants ont plus que le BEPC). En cinquième année par contre, on observe qu'un diplôme académique élevé agit positivement sur les résultats des élèves en mathématiques et en français au Sénégal. En revanche au Congo, cette variable a eu un impact négatif en mathématiques en 5ème année.

Tableau 36 : Effet du diplôme académique du maître sur les scores des élèves

Diplôme académique										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	6,8585	1,5636	4,39	0,000	,1116	-,2622	1,5227	-0,17	0,863	-,0052
Congo	6,659	2,586	2,575	,010	0,0940	11,038	2,674	4,128	,000	0,1693
Sénégal	-,925	1,092	-,847	,397	-0,0183	,090	1,115	,080	,936	0,0017
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	1,2709	1,0307	1,23	0,218	,0332	-,7308	1,1251	-0,65	0,516	-,0183
Congo	-1,429	1,387	-1,030	,303	-0,0323	-2,306	1,302	-1,771	,077	-0,0577
Sénégal	2,435	,842	2,892	,004	0,0614	2,352	1,023	2,298	,022	0,0610

***Source** : construction de l'auteur*

7.3.1.2.5. L'ancienneté de l'enseignant influence-t-elle la réussite scolaire ?

Dans l'ensemble des pays et pour les cas où l'ancienneté dans le métier d'enseignant s'est révélée significative, on constate que celle-ci est pénalisante pour les élèves sauf au Congo en 2ème année. Ces résultats aboutissent aux mêmes conclusions contenues dans les différentes études du PASEC.

Ce résultat parait paradoxal dans la mesure où l'ancienneté devrait permettre une accumulation de compétences permettant de doter les enseignants d'une forte expérience dans le processus d'enseignement. A notre sens, ceci pourrait s'expliquer en partie par la démotivation consécutive à la dégradation de la fonction enseignante.

Tableau 37 : Effet de l'ancienneté de l'enseignant sur les scores des élèves

Ancienneté de l'enseignant										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-1,169	,2830	-4,13	0,000	-,2344	-1,247	,2623	-4,76	0,000	-,2824
Congo	,530	,202	2,627	,009	0,1426	,496	,209	2,380	,018	0,1451
Sénégal	-,528	,119	-4,456	,000	-0,1729	-,115	,122	-,941	,347	-0,0370
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-,2788	,1181	-2,36	0,018	-,0834	-,0473	,1302	-0,36	0,716	-,0135
Congo	-,007	,118	-,063	,950	-0,0029	,131	,111	1,184	,237	0,0576
Sénégal	-,096	,074	-1,294	,196	-0,0360	-,088	,088	-1,002	,316	-0,0343

***Source** : construction de l'auteur*

7.3.1.2.6. Le fait d'être enseignant de sexe masculin pénalise-t-il les élèves ?

Les résultats attestent que c'est le fait d'être femme chez les enseignants qui pénalise les élèves (toutes choses étant égales par ailleurs). C'est seulement au Congo en cinquième année et au Burkina Faso, en français en cinquième année, que les élèves ayant des enseignants qui sont des femmes obtiennent de meilleurs résultats. Ce résultat contraste l'analyse bivariée qui avait pourtant révélé des tendances contraires.

Tableau 38 : Effet du sexe de l'enseignant sur les scores des élèves

Le sexe de l'enseignant										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-4,9614	1,3519	-3,67	0,000	-,1067	-3,7342	1,3089	-2,85	0,004	-,0916
Congo	-4,724	3,060	-1,544	,123	-0,0731	-11,177	3,165	-3,532	,000	-0,1878
Sénégal	-3,597	1,123	-3,202	,001	-0,0741	-3,449	1,197	-2,882	,004	-0,0698
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta

Le sexe de l'enseignant										
Burkina Faso	3,2548	1,0751	3,03	0,003	,0747	-2,8035	1,1748	-2,39	0,017	-,0618
Congo	3,541	1,664	2,128	,034	0,0786	2,793	1,563	1,788	,074	0,0686
Sénégal	-2,650	,952	-2,785	,005	-0,0573	-2,792	1,230	-2,271	,023	-0,0619

***Source** : construction de l'auteur*

7.3.1.2.7. Effet du milieu

Au Congo, le fait que l'école soit située en milieu urbain influence positivement la réussite chez les élèves. L'effet contraire est observé au Sénégal.

Pour le Burkina Faso, le milieu urbain est favorisant en mathématiques au CM1, tandis qu'il se révèle pénalisant dans ce même domaine en deuxième année en mathématiques.

Tableau 39 : Effet de la localisation de l'école sur les performances des élèves

Le milieu de localisation de l'école										
2ème Année Français						2ème Année Mathématiques				
	Coef.	Std. Err.	t	P>t	Beta	Coef.	Std. Err.	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-1,1373	2,2586	-0,50	0,615	-,01947	-4,3016	2,3143	-1,86	0,063	-,0856
Congo	20,846	3,168	6,581	,000	0,3502	21,391	3,276	6,530	,000	0,3903
Sénégal	-1,284	1,296	-,991	,322	-0,0265	-2,302	1,351	-1,704	,089	-0,0467
5ème Année Français						5ème Année Mathématiques				
	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta	Coef,	Std, Err,	t	P>t	Beta
Burkina Faso	-,1372	1,0830	-0,13	0,899	-,0033	3,5809	1,1951	3,00	0,003	,0851
Congo	6,243	1,949	3,204	,001	0,1382	6,440	1,830	3,520	,000	0,1578
Sénégal	-1,655	,983	-1,684	,093	-0,0489	-2,792	1,230	-2,271	,023	-0,0619

***Source** : construction de l'auteur*

7.3.2. Résultats selon la méta-analyse

7.3.2.1. Construction d'une base de données de la méta-analyse en lecture

Il a d'abord été possible de collecter les bases de données des études décrites précédemment. Les données ne concernent que les élèves du secteur public. Pour être éligible, la base devrait comporter des informations sur la variable d'intérêt (score en maths, en français ou en anglais) ainsi que les variables explicatives sur le statut de l'enseignant (statut, niveau académique, sexe,

formation, etc.). Toutes ces données ont été exportées sous le logiciel SPSS et STATA afin de reconstruire la base de données de la méta-analyse. Compte tenu de la nature numérique de la variable étudiée, nous avons calculé pour chaque étude le score moyen de la compétence considérée, l'écart-type et les effectifs pour chaque groupe d'enseignants. Ce sont ces données agrégées qui ont constitué la nouvelle base pour la méta-analyse. Ainsi, les données agrégées en langue (français ou anglais) se présentent comme suit :

Tableau 40: Données de base en lecture pour la méta-analyse

Pays[48]	Année	Niveaux	Tsize (a)[49]	Tmean (b)[50]	TSE (c)[51]	NTsize (d)[52]	NTMean (e)[53]	NTSE (f)[54]
Burkina Faso	2008	CP1	1 030	39,5	23,6	630	45,1	26,6
Burkina Faso	2008	CE2	1 243	53,4	19	396	49,3	21,1
Burkina Faso	2010	CP2	6 361	49,8	22,4	1 223	55,3	22,7
Burkina Faso	2010	CM1	6 014	42,6	17,7	2 262	43,8	17,2
Burkina Faso	2012	CE1	6 627	48,1	23,6	1 098	52,4	23,5
Burkina Faso	2012	CM2	6 026	47,8	17,5	2 767	50,4	16,5
Burkina Faso	2007	CP2	1118	37,6	22,6	998	44,7	25
Burkina Faso	2007	CM1	744	32,6	16,2	1463	35,7	17
Congo	2007	CP2	629	45	26,3	468	41,4	28
Congo	2007	CM1	60	20,8	9,7	683	30,7	19,1
Sénégal	2007	CP2	1174	42	24,5	462	46,8	25,2
Sénégal	2007	CM1	583	38,1	16,6	992	35,9	16,4
Togo	2010	CP2	1034	27,7	18,6	500	34,8	22,9
Togo	2010	CM1	1229	26,8	13,4	336	25,9	12,6
Tchad	2010	CP2	254	46,2	22,2	780	38,5	23,3
Tchad	2010	CM1	481	34,8	19,6	592	30,1	19,1
Botswana	2010	CM2	138	545,5	118,6	3363	524,2	89,6
Kenya	2010	CM2	766	525	89,9	3221	544,9	95,9

[48] Les Seychelles ont été extraites de la base compte tenu du fait qu'elles ne disposent pas d'enseignants fonctionnaires.

[49] *a : effectifs des élèves dont l'enseignant est non fonctionnaire (groupe fonctionnaire) ;*

50 b : score moyen en lecture pour le « groupe non fonctionnaire » ;

51 c : écart-type des scores en lecture pour le « groupe non fonctionnaire » ;

52 d : effectifs des élèves dont l'enseignant est fonctionnaire (groupe fonctionnaire) ;

53 e : score moyen en lecture pour le groupe fonctionnaire ;

54 *f : écart-type des scores en lecture pour le groupe fonctionnaire.*

Pays[48]	Année	Niveaux	Tsize (a)[49]	Tmean (b)[50]	TSE (c)[51]	NTsize (d)[52]	NTMean (e)[53]	NTSE (f)[54]
Lesotho	2010	CM2	125	458,3	55,5	668	466	65,3
Malawi	2010	CM2	243	418,7	45,4	1685	432,8	52
Maurice	2010	CM2	41	445,6	87,5	2688	570,7	120,2
Mozambique	2010	CM2	1457	470,6	70,9	1799	483,7	78,7
Namibie	2010	CM2	572	516,7	100,1	5419	497,5	84,6
Seychelles	2010	CM2	0	0	0	1434	569,6	120,9
South Africa	2010	CM2	1011	553,7	121,9	7509	490	112,6
Swaziland	2010	CM2	207	526,2	60,7	987	555,1	70,5
Tanzanie	2010	CM2	79	563,5	109,8	4115	580,9	86,9
Uganda	2010	CM2	582	471,9	69,8	4105	471,8	74,9
Zambie	2010	CM2	398	442,9	81,3	2328	430,5	69,5
zanzibar	2010	CM2	61	553,8	83,3	2460	524,5	86,3
Zimbabwe	2010	CM2	84	472,2	85,6	880	534	109,2

Source : *Construction de l'auteur*

A la lumière du tableau ci-avant, on observe une très grande variabilité de la taille des échantillons. Cette variabilité s'observe entre types d'évaluation et à l'intérieur d'une même évaluation concernant différents niveaux.

Tableau 41 : Répartition des enseignants dans la population et l'échantillon selon le type

Type d'enseignant	Population 2005/2006[55]		Echantillon	
	CP2	CM1	CP2	CM1
BURKINA FASO				
Fonctionnaires	30,8	50,8	38,3	61,6
Non fonctionnaires	69,2	49,2	61,7	38,4
SENEGAL				
Fonctionnaires	41		28,2	60,2
Non fonctionnaires	59		71,8	39,8
CONGO[56]				
Fonctionnaires	49,0		42,7	66,3
Non fonctionnaires	51,0		57,3	33,7

***Source** : Annuaires statistiques (Burkina Faso et Sénégal), Resen Congo, Bases de données PASEC 2006*

L'analyse du tableau ci-avant indique que la proportion des enseignants non fonctionnaires varie d'un pays à un autre et d'un niveau à un autre. Un premier constat est que dans tous les pays, la proportion des enseignants non fonctionnaires est plus importante dans les classes de 2ème année et plus faible dans les classes de 5ème année. En comparant ces proportions avec la population de la même année, on note beaucoup de variations. Au Burkina Faso où la proportion des enseignants fonctionnaires est disponible par niveau, on remarque que celle-ci est respectée dans une moindre mesure dans l'échantillon.

7.3.2.2. Calcul des différences moyennes standardisées

Les différences moyennes standardisées sont calculées pour chaque étude. Elles estiment la différence moyenne de scores entre les élèves encadrés par les enseignants de type 1 (fonctionnaire) et les élèves des enseignants de type 2 (non fonctionnaire). Dans le but d'annuler les effets de pondération ou d'échelles dans les scores, nous avons plutôt estimé des différences moyennes standardisées. Elles permettent la comparaison entre pays et de se rendre compte du niveau de l'effet dans chaque étude. La taille de l'effet pour chaque test est la différence entre le score moyen du groupe de contrôle et celui du groupe considéré comme ayant reçu le traitement. Les élèves dont les enseignants sont non fonctionnaires constituent le groupe ayant reçu le traitement et ceux dont les enseignants sont fonctionnaires forment le groupe de contrôle. La différence moyenne standardisée peut donc avoir une valeur positive, négative ou nulle. Plus la

[55] Il s'agit de la base de sondage de laquelle sont tirés les échantillons pour les trois pays. La population concerne les enseignants du public en exercice en 2005/2006.

[56] Les données sur la population au Congo sont relatives à la base de données scolaires 2004/2005

valeur absolue de cette différence est élevée, plus l'effet de la variable explicative sur les scores est élevé. On note que l'estimation ponctuelle de la différence standardisée des scores est accompagnée d'un intervalle. Pour notre cas, nous retenons un intervalle de confiance de 95%.

7.3.2.3. Le test d'hétérogénéité

Le test d'hétérogénéité permet de vérifier si les résultats de tous les essais peuvent être considérés comme similaires. C'est l'hypothèse d'homogénéité. Le regroupement de ces essais est alors reconnu comme valable. Si le test d'hétérogénéité est significatif, il existe au moins un essai dont le résultat ne peut pas être considéré comme identique aux autres. Cette situation pose le problème du recours à un modèle aléatoire (encore appelé modèle mixte) pour rendre le regroupement des essais valables. Le (Q) de Cochran permet de tester cette hétérogénéité à un seuil de 5%. Si la valeur P associée au test est inférieure à 5% ; on conclut à l'existence d'une hétérogénéité entre les essais. On note néanmoins que ce test ne mesure pas fidèlement l'hétérogénéité entre les essais. Pour ce faire, on fait généralement recours au (I^2) de Higgins. Cette statistique mesure le pourcentage de la variation de l'effet due à la différence entre études (plutôt qu'au fait du hasard). Elle varie entre 0 et 100% et une hétérogénéité est significativement présente si I^2 est supérieur ou égal à 50%.

7.3.2.4. Analyse des résultats suivant le statut de l'enseignant

Avant d'aborder l'analyse des résultats, il convient d'indiquer la manière dont les graphiques issus de la méta-analyse s'interprètent. Les différents graphiques relatifs à la méta-analyse sont constitués de colonnes et de lignes. Les informations relatives à chaque colonne et chaque ligne sont les suivantes :

- La première colonne concerne les études, le niveau, le pays et l'année ainsi que les résultats du test d'hétérogénéité et la taille de l'effet pour la catégorie d'étude. Dans cette colonne, les trois dernières lignes présentent la synthèse du test d'hétérogénéité inter et intra groupes d'études ainsi que la taille de l'effet pour l'ensemble des études.
- La deuxième colonne est une représentation graphique de la taille de l'effet dans un intervalle de confiance. Plus le trait est étendu moins le résultat est précis. L'effet est significatif si ce trait ne touche pas l'axe vertical (en trait plein).
- La troisième colonne donne les valeurs de l'effet avec l'intervalle de confiance

- La dernière colonne estime le poids marginal de chaque étude dans l'estimation de l'effet total.

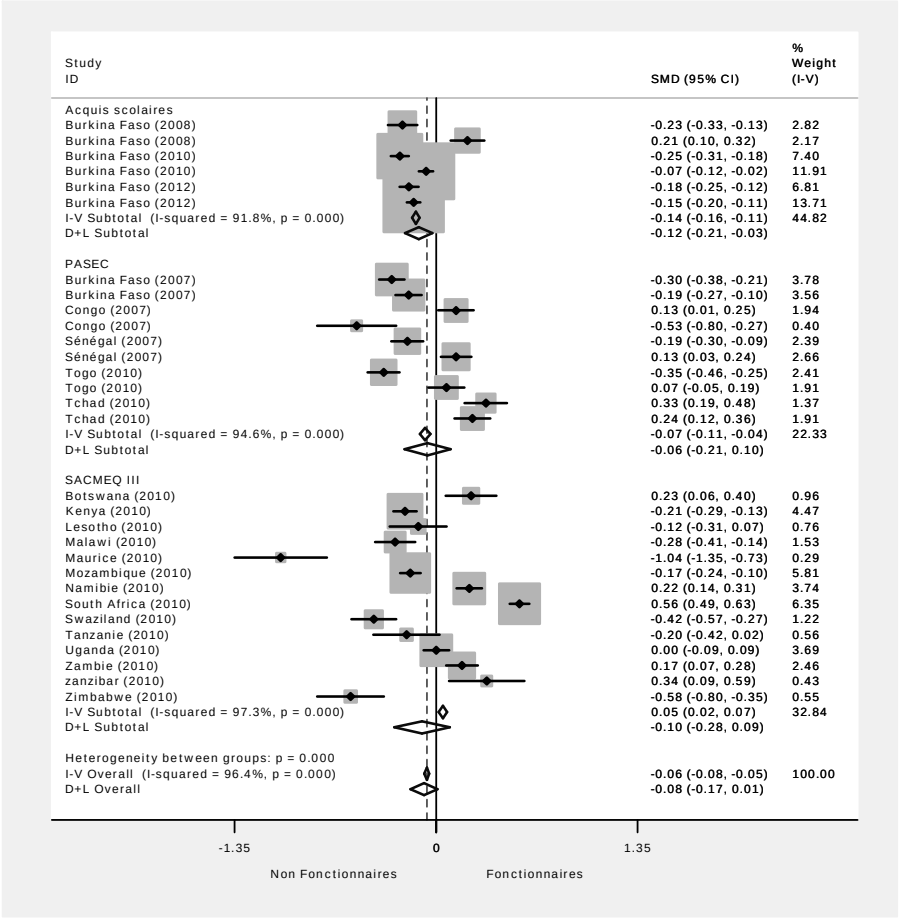
Les élèves étant aléatoirement choisis dans la population, l'analyse des résultats s'est faite sur la base des effets aléatoires (2ème losange). Le premier losange traduit les effets fixes (échantillon constitué à partir du statut de l'enseignant).

L'appréciation globale de l'effet du statut de l'enseignant sur la performance des élèves s'effectue à partir de l'effet aléatoire global représenté par le 2ème losange dont la valeur figure à la dernière ligne de l'avant dernière colonne.

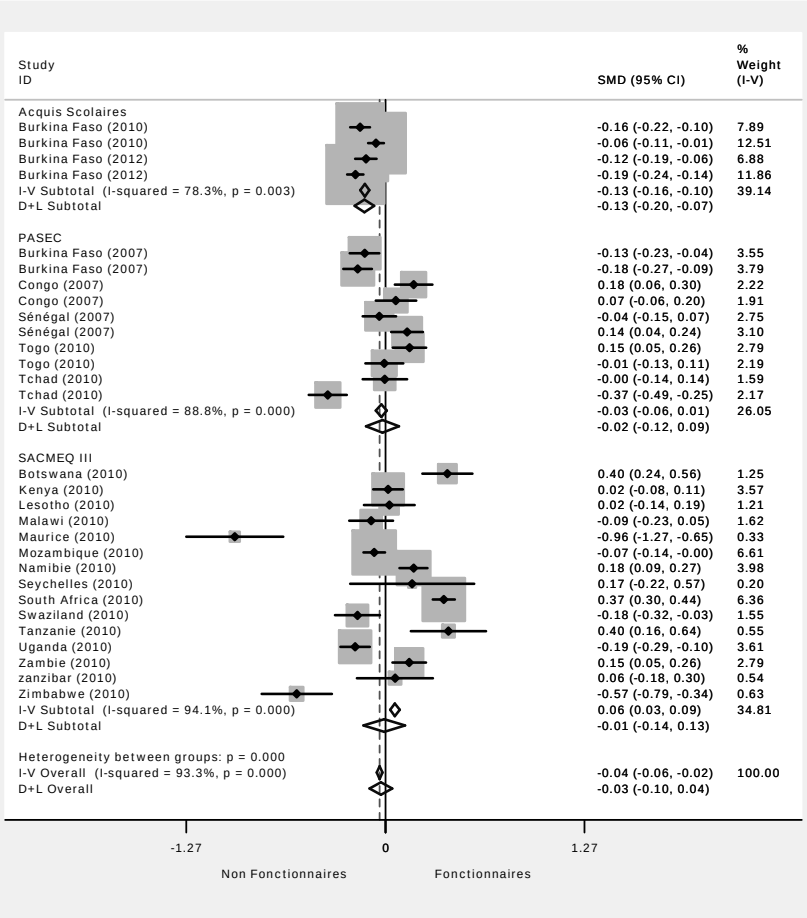
7.3.2.4.1. Effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans tous les niveaux.

Graphique 5: Résultats de l'effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques

Lecture



Mathématiques



***Source** : Construction de l'auteur*

Dans l'ensemble, que ce soit en lecture comme en mathématiques, il existe une grande hétérogénéité entre les études [lecture : (I2=96,4% ; p=0,000) ; mathématiques (I2=93,3% ; p=0,000)]. On observe une faible variation des scores en lecture (-0,08 CI -0,17 ; 0,01) et en mathématiques (-0,03 CI -0,10 ; 0,04) entre les élèves des enseignants non fonctionnaires (contractuel, volontaire, vacataire, communautaire) et ceux des enseignants fonctionnaires. Toutefois, cette faible variation des scores n'est pas significative. En d'autres termes, il n'y a pas de différences de performances entre les élèves tenus par les enseignants fonctionnaires et ceux des enseignants non fonctionnaires.

Par catégorie d'études, c'est au niveau de l'enquête sur les acquis scolaires au Burkina Faso que les performances des enseignants fonctionnaires se révèlent plus avérées.

En ce qui concerne les résultats du SACMEQ et du PASEC, on ne relève pas de différence significative de scores entre les élèves tenus par des enseignants non fonctionnaires et ceux tenus par les fonctionnaires.

En considérant chaque pays, on observe une très grande variabilité des scores selon le statut de l'enseignant. Pour le cas du Burkina Faso, aussi bien au niveau du PASEC que des acquis scolaires, les enseignants non fonctionnaires ont tendance à être moins performants. Ceci suscite des interrogations d'autant plus que pour le cas du Burkina, le statut de contractuel et de fonctionnaire est pratiquement le même.

Les résultats sont plus mitigés en ce qui concerne le Congo et le Sénégal. En effet, au Congo, les résultats en lecture et en mathématiques montrent que les enseignants non fonctionnaires sont plus performant au niveau du CP2 tandis qu'au CM1 ce sont les élèves des enseignants fonctionnaires qui obtiennent des meilleurs résultats et quand ceci n'est pas le cas, la différence de résultats entre fonctionnaires et non fonctionnaires n'est pas significative. Au Sénégal, les résultats du PASEC indiquent que les enseignants non fonctionnaires sont moins performants au CP2 et plus performants au CM1.

En outre, les différentes études réalisées dans les différents pays par le PASEC montrent des résultats diversifiés en ce qui concerne le Togo et le Tchad. Pour certaines classes, les enseignants non fonctionnaires ont tendance à être plus performants et pour d'autres, on observe les effets contraires.

Au niveau du SACMEQ, cinq pays sur quatorze disposent de nouveaux types d'enseignants qui impactent positivement la performance des élèves en lecture. Il s'agit du : Botswana (0,23 CI

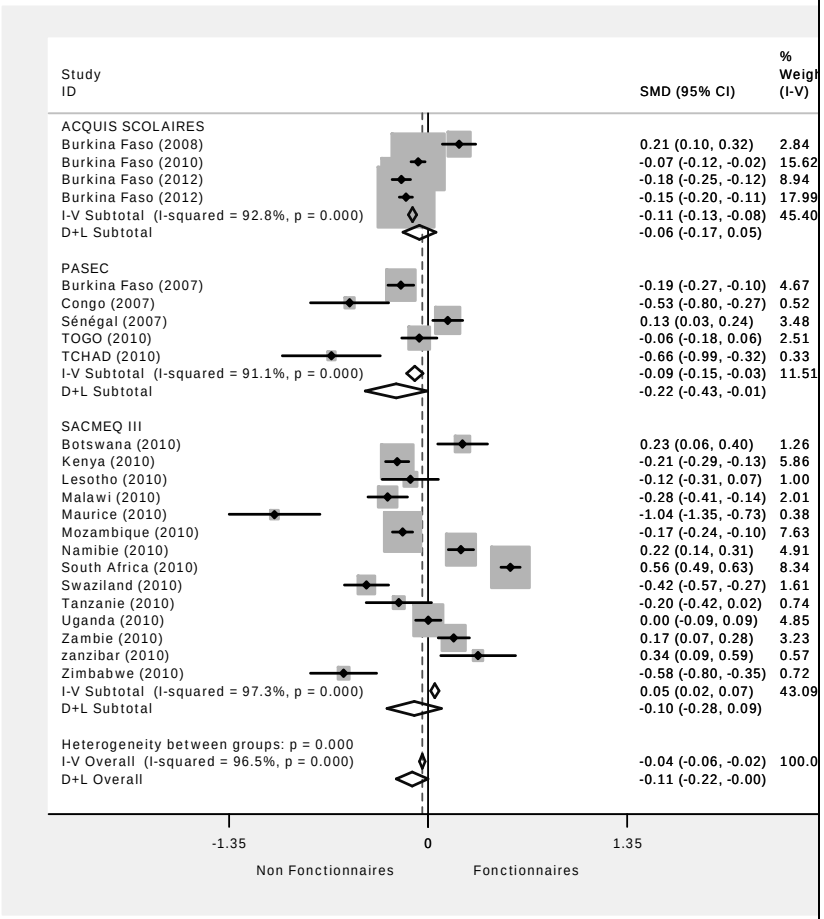
0,06 ; 0,40), de la Namibie (0,22 CI 0,14 ; 0,31), de l'Afrique du Sud (0,56 CI 0,49 ; 0,63), de la Zambie (0,17 CI 0,07 ; 0,28) et de Zanzibar (0,34 CI 0,09 ; 0,59). Quant aux mathématiques, les enseignants non fonctionnaires se révèlent plus performants au Botswana, en Namibie, en Afrique du Sud, en Tanzanie et en Zambie.

7.3.2.4.2. Effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans les niveaux supérieurs (CE et CM)

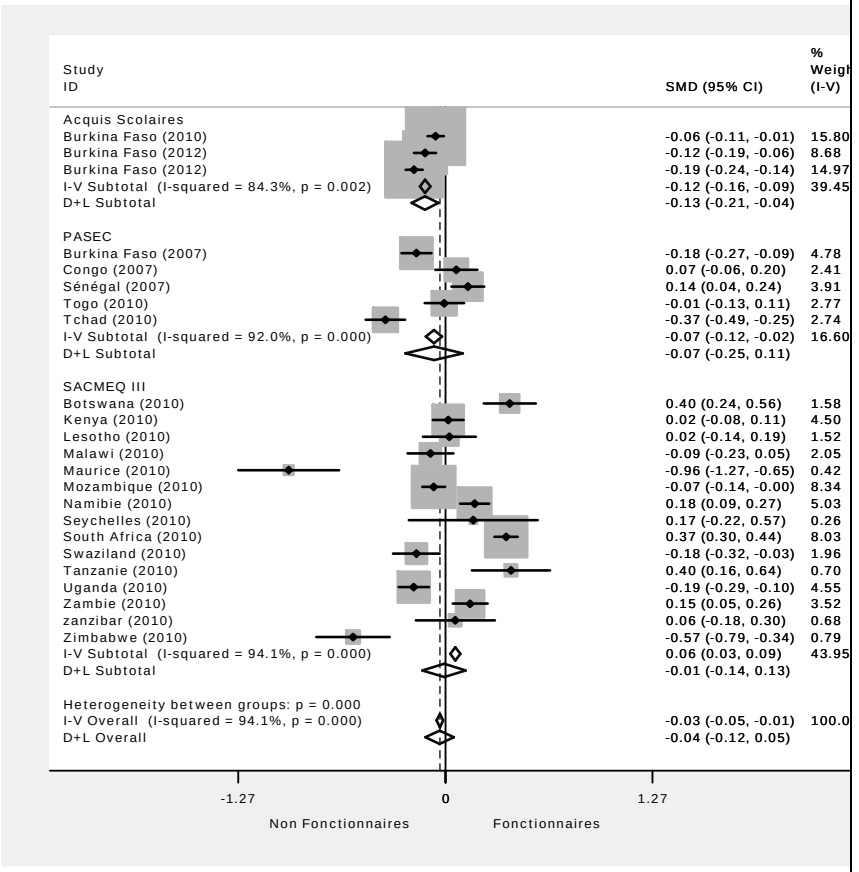
Les résultats du point précédent ne permettent pas de manière tranchée de prouver la performance d'un type donné d'enseignants par rapport à l'autre. Dans bien de cas, la littérature a déjà révélé une performance singulière des enseignants non fonctionnaires dans les classes de niveau inférieur (CP). Il se peut donc que la présence des élèves du CP dans les estimations masque la différence de performances. Pour ce faire, nous reprenons la méta-analyse sans ces niveaux (CP).

Graphique 6: Résultats de l'effet du statut de l'enseignant sur les scores des élèves en lecture et en mathématiques dans les niveaux supérieurs (CE et CM)

Lecture



Mathématiques



Source *: Construction de l'auteur*

En éliminant les élèves du CP de la base, les résultats de la méta-analyse se précisent. Nous pouvons constater une différence significative entre le score moyen des élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des enseignants fonctionnaires (-0,11 CI -0,22 ; -0,00) en lecture. Comme cette différence est négative (-0,11), nous pouvons conclure que dans l'ensemble des études, les enseignants non fonctionnaires sont généralement moins performants en lecture dans les classes de niveaux supérieurs au CP par rapport à leurs collègues fonctionnaires. Par contre, en mathématiques, il n'y a pas de différence de performance entre les élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des enseignants fonctionnaires.

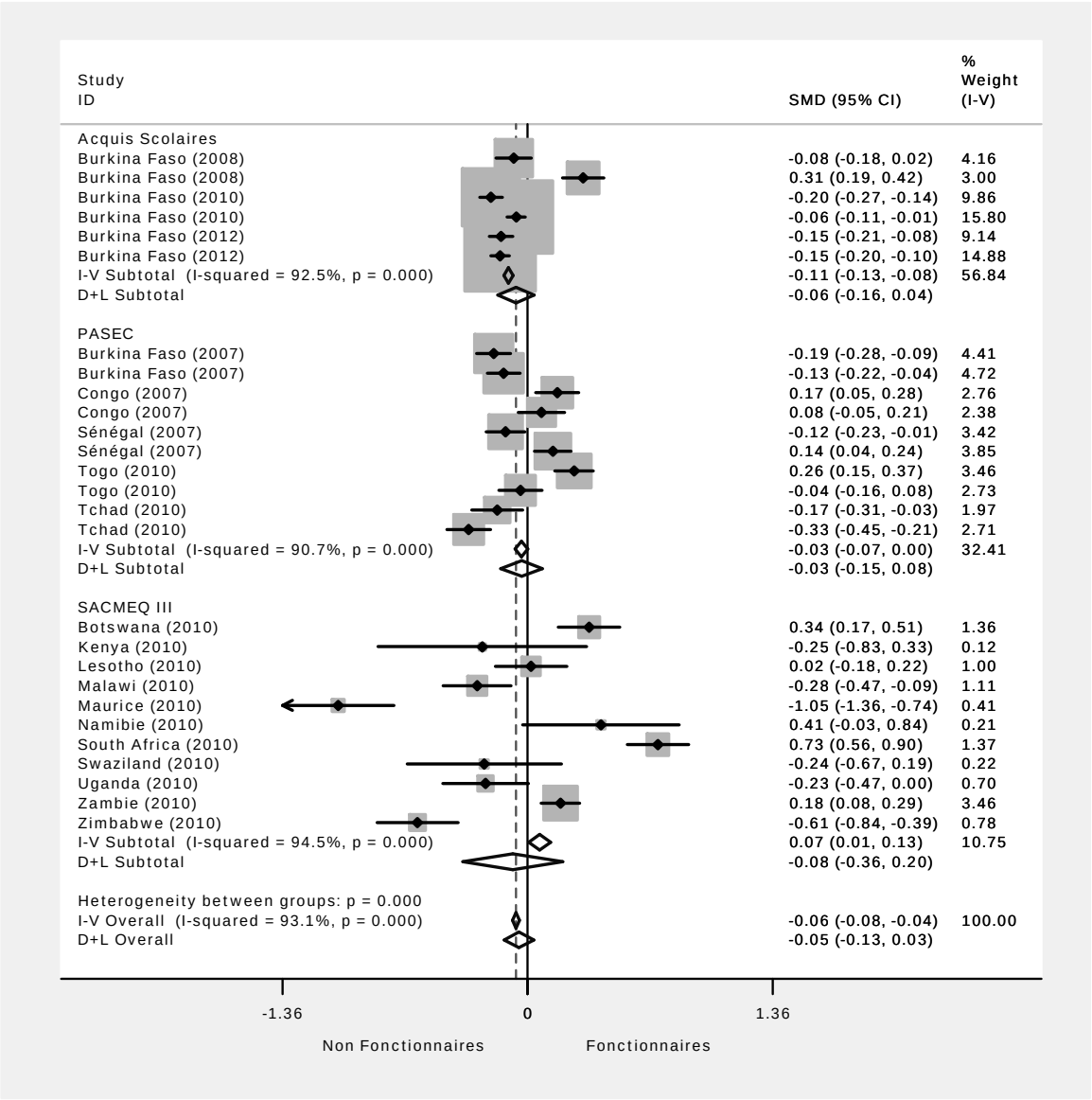
Dans le détail, par rapport aux trois catégories d'études, seul le PASEC a confirmé ce résultat en lecture et en mathématiques et seule l'EAS a infirmé le résultat (les non fonctionnaires sont moins performants).

En considérant les pays séparément, on observe un certain nombre de variations qui permettent de regrouper les pays en trois catégories : ce sont les pays où les enseignants fonctionnaires sont plus performants que leurs collègues non fonctionnaires, les pays où il n'y a pas de différence entre fonctionnaires et non fonctionnaires et les pays où les enseignants non fonctionnaires se révèlent plus performants que les autres. Pour ce dernier groupe en lecture, ce sont le Burkina Faso (EAS, 2008), le Sénégal, le Botswana, la Namibie, l'Afrique du Sud, la Zambie et Zanzibar. En ce qui concerne les mathématiques, les enseignants non fonctionnaires se révèlent plus performants que les collègues fonctionnaires au Sénégal, au Botswana, en Namibie, en Afrique du Sud, en Tanzanie et en Zambie.

L'objectif de cette section est de faire ressortir les différences de performances entre les catégories d'enseignants. Cependant, compte tenu que du fait qu'on aboutit à des conclusions différente en lecture et en mathématiques (les fonctionnaires sont plus performants en lecture tandis qu'il n'y a pas de différence entre les différentes catégories en mathématiques), il convient donc d'utiliser une moyenne simple des deux disciplines. Cette moyenne permettra ainsi d'apprécier le niveau global des enseignants et donc de tirer une conclusion sur leurs performances.

Le graphique ci-après présente l'effet du statut de l'enseignant dans les classes de niveaux supérieures dans les deux disciplines combinées.

Graphique 7: Effet du statut de l'enseignant en français et mathématiques pour tous les niveaux



***Source** : Construction de l'auteur*

Les résultats précédents ont montré que les enseignants fonctionnaires étaient plus performants en français. En revanche, en mathématiques, il n'y avait pas de différence significative entre ces deux groupes d'enseignants. En combinant ainsi les deux disciplines (graphique 7), on aboutit à la conclusion qu'il n'y a pas de différence significative entre les élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des fonctionnaires (-0,05 CI -0,13 ; 0,03). Ainsi, comme dans aucune des enquêtes menées, on n'observe aucune différence significative, cela laisse à penser qu'outre le

statut de l'enseignant, ce sont les contextes particuliers des pays qui expliquent certaines situations. Ainsi, comme le souligne Nkengne Nkengne (2011), le recrutement des enseignants non fonctionnaires et leur position dépendent des contextes socio politiques nationaux. Ainsi, dans le cas du Burkina Faso, il n'y a pas différence de rémunération entre enseignants contractuels (non fonctionnaires) et fonctionnaires. Ce niveau égal de rémunération entre ces deux catégories d'enseignants s'explique par le fait que, la différence entre contractuel et fonctionnaire au Burkina Faso n'existe que dans les terminologies. En effet, sur les autres éléments qui caractérisent les enseignants, on observe une homogénéité parfaite (formation initiale, formation continue, avantages liées à la fonction, etc.). La variation des scores en faveur des élèves des enseignants fonctionnaires pourrait s'expliquer par l'ancienneté de ces derniers qui leur permet d'occuper des postes dans des milieux relativement plus favorisés avec des enfants issus de contextes socio-économiques plus favorables. Par ailleurs, le fait que les enseignants non fonctionnaires soient moins expérimentés pourrait également expliquer la réduction des scores des élèves qu'ils encadrent. Toutefois, on ne saurait conclure définitivement à partir de cette explication car certaines études ont indiqué que l'expérience professionnelle pouvait se révéler contre productive chez les élèves, Alognon et al. (2009).

Si cette explication peut illustrer le cas du Burkina Faso, il faut souligner qu'au Tchad et dans 5 pays du SACMEQ (Botswana, Namibie, Afrique du Sud, Zanzibar et Zambie), l'avènement d'enseignants de type nouveau a produit des résultats positifs chez les élèves.

Dans le cas du Tchad, l'explication de la performance des enseignants non fonctionnaires par rapport aux fonctionnaires est rendue particulièrement difficile par l'imbrication des catégories d'enseignants et d'écoles dans lesquelles ces derniers enseignent. Partant, il existe beaucoup d'interaction entre le statut de l'enseignant, de l'école et le niveau du salaire. En effet, au Tchad, on distingue des enseignants fonctionnaires et des enseignants non fonctionnaires (contractuels et communautaires). Les enseignants contractuels sont rémunérés par l'Etat et les communautaires par les parents avec quelques fois une subvention de l'Etat, (PASEC Tchad 2012). Dans la pratique, la lecture du mode de gestion des enseignants n'est pas si aisée. Ainsi, on peut relever qu'il existe d'une part, « des enseignants communautaires non formés de niveau inférieur au BEPC enseignant dans des écoles publiques et percevant une rémunération de l'Etat » et, d'autre part, « des enseignants communautaires formés dans les écoles nationales d'instituteurs (ENI) de niveau supérieur au bac, enseignant dans des écoles communautaires et pris en charge

uniquement par la communauté locale sans contribution de l'Etat », PASEC Tchad (2012, p.58). Dans la politique de la revalorisation de la fonction enseignante au Tchad et dans le souci d'améliorer la qualité de l'éducation, le gouvernement tchadien a entrepris le renforcement des capacités des enseignants communautaires à travers la formation continue. Cette dernière débouche sur l'obtention d'un diplôme professionnel et une intégration comme contractuel de l'Etat. Compte tenu de cette situation particulière au Tchad en ce qui concerne les catégories d'enseignants, la performance des enseignants non fonctionnaires pourrait s'expliquer par le fait d'une part, que les formations reçues sont axées sur la pratique classe et, d'autre part, par la motivation des enseignants communautaires ; cette dernière induite par la perspective d'une régularisation de leur situation statutaire et un plan de carrière. Par ailleurs, les enseignants communautaires étant recrutés par la communauté, cette dernière exerce plus facilement un contrôle sur la présence des enseignants.

En ce qui concerne les résultats des pays du SACMEQ, on peut relever qu'il y a une difficulté à concilier l'accroissement des inscriptions et l'amélioration de la qualité de l'éducation pour bon nombre de pays, IIPE (2010). De fait plusieurs pays ont dû adopter des mesures de remédiation notamment contre les redoublements massifs et la mise en place de politiques d'amélioration de la qualité de l'éducation en priorité dans les régions les moins performantes, op. cit. p.4. Entre autres éléments de ces politiques, on peut souligner la mise en œuvre effective de la gratuité de l'éducation par la suppression des frais d'inscription à l'école primaire, la dotation des enseignants en matériels didactiques et la formation des enseignants sur les pratiques classes à travers notamment les TIC[57].

Concernant les performances observées chez les enseignants non fonctionnaires, on pourrait avancer que la formation axée sur la gestion de la classe combinée au financement public de l'éducation par l'Etat pourrait en constituer une des explications.

[57] Ce point de vue est défendu par l'organisation professionnelle « Internationale de l'éducation » : http://ei-ie.org/fr/news_details/2260, consulté le 6 avril 2014.

Chapitre 8 : Soutenabilité des nouvelles politiques de recrutement des enseignants

La mise en œuvre des nouvelles politiques enseignantes s'inscrit dans la dynamique de l'éducation pour tous depuis le sommet mondial de l'éducation pour tous tenu à Jomtien en Thaïlande en 1990 et réaffirmé en 2000 au sommet de Dakar. Ces politiques ont conduit à recourir à des nouvelles catégories d'enseignants appelées enseignants de type nouveau ou enseignants non fonctionnaires. Au cœur de la politique de développement des systèmes éducatifs, notamment ceux des pays en développement, se posait l'épineuse question de la maîtrise de la masse salariale des ministères en charge de l'éducation. Toute la politique a donc consisté à faire recours à des enseignants « moins chers » et cela a conduit les Etats à revoir généralement à la baisse dans les recrutements les niveaux académiques, la durée de la formation initiale et à modifier le type de contrat. Ainsi, les nouvelles conditions se sont révélées très différentes d'avec celles applicables aux enseignants de façon traditionnelle. Cette forme de dualisme introduite dans la fonction enseignante suscite beaucoup de contestations de la part des enseignants et d'interrogations des opinions publiques, d'où le questionnement de sa pérennisation ou de sa soutenabilité.

Ce chapitre 8 se propose de tracer les contours des évolutions de la fonction et du métier d'enseignant de type nouveau dans les décennies à venir à la lumière des évènements et des situations observées dans différents pays et ceux, objet de notre recherche. Dans une première partie, il s'agira de dresser l'état des volte-face des gouvernements à la suite de la pression des enseignants quant à l'amélioration de leurs conditions d'emploi et dans une seconde partie, il sera proposé des pistes d'amélioration de la gestion des enseignants de type nouveau à l'aune des difficultés rencontrées jusque-là. Ces pistes qui constituent des axes majeurs dans l'évolution de la condition enseignante ont trait au contenu du métier des enseignants et des conditions réglementaires de son exercice ; celui de leur recrutement et de leur formation ; enfin celui de leurs carrières professionnelles.

8.1. Le poids des effectifs et la pression sur les gouvernements

La dualité dans les systèmes éducatifs est une situation complexe à gérer pour les gouvernements. D'un côté, on observe des phénomènes jusque-là rares tels les emplois secondaires et les abandons massifs de poste et de l'autre des pressions fortes des enseignants du fait de l'action des

syndicats ou de la société civile. Comme le souligne Mingat (2004) pour les cas du Cameroun, de la Guinée et du Tchad, le risque que les gouvernements reviennent en arrière compte tenu de la pression des nouveaux enseignants est élevé. Ceci découle d'un regain d'activité de mouvements revendicatifs émanant pour la plupart des syndicats d'enseignants, pour tenter de résister à l'éclatement de la profession. Ces mouvements peuvent être classés en deux catégories : d'un côté, les nouveaux types d'enseignants conscients de leur nombre qui se mobilisent pour améliorer leur condition de vie et de travail et, d'un autre côté les enseignants fonctionnaires qui mobilisent pour rejeter en bloc ces réformes qui dérégulent la profession.

8.1.1. Hausse importante des effectifs

Le tableau ci-dessous présente la répartition des enseignants selon la catégorie et le niveau de rémunération de ceux-ci pour les trois pays de l'échantillon. Les cinq autres pays y sont intégrés en guise d'illustration. Trois catégories d'enseignants sont présentes. Les fonctionnaires qui constituent les enseignants traditionnels sont rémunérés par l'Etat et ont un statut d'agent public tout au long d'une carrière assurée. Les enseignants dits « Etat non fonctionnaires » sont des enseignants rémunérés par l'Etat, avec toutefois un statut de contractuels de l'Etat ou des parents. Le contrat peut-être à durée déterminée ou à durée indéterminée. Les maîtres des parents, quant à eux, sont des enseignants communautaires. Comme leur nom l'indique, ils sont recrutés par la communauté et payés dans la plupart des cas par elle.

Suivant les données, les différentes catégories d'enseignants ne sont pas représentées dans les mêmes proportions. On peut ainsi relever qu'au Burkina Faso, depuis 2006, il n'existe plus d'enseignants des parents. Les enseignants non fonctionnaires (contractuels) représentent plus de la moitié des enseignants (56,8%). Au Sénégal, les enseignants contractuels de l'Etat représentent 41,5%, les enseignants communautaires 15% contre 43,6% de fonctionnaires. Au Congo, les maîtres des parents constituent près du tiers des enseignants (31%), les contractuels pris en charge par l'Etat ne représentent que 14% contre 55% pour les fonctionnaires. En cumulant les deux catégories autres que les fonctionnaires, on observe qu'elles constituent un poids important allant de 44% au Congo à 56,5% au Sénégal et 56,8% au Burkina Faso. En comparant les situations dans les 3 pays à celles des cinq autres (Tchad, Togo, Cameroun, Madagascar et Niger), on peut relever que dans ces derniers, le poids des enseignants de type nouveau est encore plus prononcé approchant les 2/3 des enseignants exception faite du Niger et Madagascar.

Cette proportion élevée des enseignants non fonctionnaires dans le public enseignant constitue une force de blocage des systèmes éducatifs entraînant des concessions des gouvernements. Les concessions sont relatives au statut et aux conditions salariales des enseignants de type nouveau.

Tableau 42 : Distribution des enseignants suivant le statut et la rémunération

Pays	Distribution du statut des enseignants (%)			Rémunération (unités de PIB/habitant)				
	Fonctionnaires	Etat non-Fonctionnaires	Parents	Fonctionnaires			Etat non-Fonctionnaires	Parents
				Ensemble	Instituteurs	IA/autres		
Burkina Faso (2006)	43	56,8	-	6,6	6,7	5,2	4,2	-
Congo (2005)	55,0	14,0	31,0	2,86	2,82	2,62	1,28	Nd
Sénégal (2003)	43,6	41,5	15,0	5,7	6,2	4,9	2,6	-
Tchad (2003)	38,4	17,2	44,4	7,4	8,2	6,0	1,7	0,4
Togo (2001)	35,0	30,5	34,6	6,4	7,8	5,4	3,3	1,3
Cameroun (2002)	34,9	20,4	44,7	5,3	5,7	4,1	1,4	0,8
Madagascar (2003)	46,1	0,0	53,9	4,4	-	-	-	1,0
Niger (2003)	46,0	50,2	3,8	8,9	10,5	8,0	3,5	-

***Source** : pour le Burkina Faso et le Sénégal : RESEN (Burkina (2010, chap. 92), Congo (2010, chap. 1 p : 66)), pour le Sénégal et les autres pays : RESEN Burkina, 2010, page 92*

Ainsi, au Sénégal, selon Barro (2008), le syndicat des Volontaires, devenu entretemps, le seul syndicat capable de bloquer le système éducatif, a obtenu de l'Etat de reconsidérer la promotion des enseignants contractuels. Promesse a ainsi été faite par le Premier ministre[58] de l'époque lors de sa déclaration de politique générale du 17 septembre 2007 qu'à partir de l'année 2008, il procédera au reclassement de tous les maîtres contractuels titulaires du CAP ou du CEAP dans le corps des instituteurs, alors que ce passage se faisait jusque-là de manière limité avec un quota.

Au Burkina Faso, avant la suppression du corps des enseignants communautaires (enseignants des écoles satellites), l'on a assisté régulièrement à des arrêts de travail et à des prises en otage[59] des administrations. En prenant à témoin l'opinion sur les conditions de vie et de travail, l'Etat a fini par céder en suspendant (supprimé par la suite) le recrutement

[58]Le premier Ministre de l'époque s'appelait Adjibou Soumaré

[59] Cette méthode consiste à bloquer les entrées et sorties des agents d'une administration jusqu'à satisfaction des revendications.

des enseignants communautaires et en autorisant ceux qui y sont, à subir des tests pour intégrer le corps des instituteurs adjoints.

Le cas du Congo est plus spécifique, car l'apparition des enseignants de type nouveau est consécutive à la guerre civile qui a désorganisé le système éducatif. Ainsi, les communautés se sont organisées dans la plupart des cas pour assurer l'éducation des enfants face à l'absence de l'Etat. Ceci s'est traduit par le recrutement et la rémunération des enseignants. Progressivement, l'Etat est en train de corriger cette situation en intégrant progressivement les maîtres des parents parmi les contractuels de l'Etat et cela sous l'influence de l'opinion publique.

8.1.2. Emergence d'emplois secondaires et d'abandon de postes

Un des effets pervers des nouvelles politiques de recrutement des enseignants dans les pays africains francophones au Sud du Sahara, c'est l'émergence d'emplois seconds et d'abandons de postes. En effet, l'absence d'opportunités d'embauche du fait de la faiblesse du marché du travail et de l'excédent de la main d'œuvre diplômée engendre un engouement des candidats pour l'emploi qui se présente à eux. Ce qui fait donc dire à « faute de mieux, on préfère prendre ce que l'on trouve », (Diabouga, 2007, P.101). Cette situation peut causer les aléas de moralité et la sélection adverse. Dans le premier cas, les individus acceptent le poste d'enseignant avec le salaire proposé sachant bien qu'ils ne fourniront pas la quantité de travail requise. Ils vont exercer des emplois secondaires pour compléter leur faible revenu. A titre d'illustration, le PASEC (2004) souligne le cas du Mali où 90% des enseignants enquêtés déclarent exercer un deuxième emploi. Dans le cas de la sélection adverse, c'est plutôt des gens qui n'ont pas l'aptitude pour enseigner qui deviendront des enseignants et les meilleurs candidats, conscients de la difficulté de la fonction, iront chercher autre chose et réussiront à se stabiliser dans des emplois plus rémunérateurs. Un autre effet pervers de la faible rémunération des nouveaux enseignants, est leur mobilité dans un certain nombre de pays. Bertrand G.B. Hounkannounon cité par Diabouga (2007), évoque le cas de la Guinée. Selon lui, dès qu'il y a une possibilité, certains enseignants contractuels n'hésitent pas à laisser leur emploi d'enseignants même en pleine année. On arrive à un taux d'abandon des contractuels assez importants. Le Burkina Faso non plus, n'est pas épargné. Ainsi, l'on a assisté en 2005, au départ d'environ 10% des enseignants des écoles satellites admis au

concours des enseignants contractuels. Ces départs endommagent les systèmes éducatifs nationaux compte tenu des investissements consentis notamment pour leur formation.

8.1.3 Exigence d'un traitement uniforme pour tous

L'absence d'opportunités d'embauche comme énoncée précédemment conduit des demandeurs d'emplois à candidater pour toutes les offres et ceci quelle que soit la rémunération proposée. C'est cette situation qui est vécue dans le cas du recrutement des enseignants de type nouveau. En effet, comme l'indique le tableau 42 ci-avant, la moyenne des rémunérations entre enseignants révèle que dans la plupart des cas (sauf au Burkina Faso), l'enseignant non fonctionnaire gagne à peine la moitié de rémunération de l'enseignant fonctionnaire. Quand il s'agit des maîtres des parents, ceci est encore plus faible.

Dès que l'emploi est assuré, très vite les lauréats réclament l'égalité de traitement. Ils trouvent d'ailleurs « une oreille attentive » et du soutien auprès des syndicats des fonctionnaires et de l'opinion publique. Les premiers considèrent généralement que ces nouveaux enseignants avec des rémunérations dérisoires contribuent à dégrader l'image de la profession, et les seconds que ces rémunérations ne permettent pas à l'enseignant de s'investir pleinement dans son métier. Mingat (2004), souligne à ce propos que : « Autant les jeunes sans emplois étaient prêts à accepter des conditions de rémunération inférieures à celles des enseignants fonctionnaires lors de leur recrutement, autant ils se sont découverts prêts à lutter après qu'ils soient entrés dans la fonction pour obtenir la parité de traitement avec leurs homologues fonctionnaires faisant le même travail qu'eux dans les mêmes écoles »p103. Quenum (2005) cite le cas du Bénin, où chaque année les contractuels et les enseignants fonctionnaires font coalition pour revendiquer leurs droits et bloquent le fonctionnement du système tout entier. Au Sénégal, l'on a assisté à la création au départ d'une amicale des enseignants volontaires qui s'est ensuite transformée en syndicat (le Syndicat des Enseignants Libres du Sénégal (SELS)), Bianchini (2004) en 2000. Le cas du Burkina est un peu différent : les revendications des enseignants communautaires des écoles satellites sont portées par les syndicats enseignants, tout comme au Niger, en Guinée et au Tchad. Une vue d'ensemble montre que les organisations syndicales semblent convaincues qu'il n'y a que le rapport de force qui peut faire reculer les gouvernements. Pour cela, elles utilisent leur arme principale : leur force de mobilisation (grèves intempestives, menaces de boycott des examens,…). Ces différents mouvements mobilisent l'opinion publique d'autant plus que les

réformes dans l'enseignement sont présentées comme ayant pour objectif de dégrader la qualité de l'éducation. En effet, dans la plupart des cas, les processus ayant conduit aux réformes ont rarement considéré les enseignants comme partenaires à part entière, Lange (2006). Les enseignants sont dans la plupart du temps perçus comme des « facteurs contraignants » ou comme « obstacles à leur mise en œuvre ».

Face à la pression populaire, les Etats, sous « l'instigation » des organisations syndicales lâchent du « lest », en repensant à la hausse les rémunérations et parfois en révisant les conditions statutaires initiales, confirmant ainsi, d'une part, que des marges de manœuvres existent au plan économique, mais, d'autre part, que ces réformes étaient injustifiées. Le cas du Sénégal est illustratif. En effet, « la pression exercée par les volontaires pour obtenir de meilleures conditions d'emploi a conduit le gouvernement à établir un nouveau cadre statutaire (les contractuels) dans lequel cette nouvelle catégorie d'enseignants i) aurait accès à un emploi permanent et une carrière dans la profession enseignante; ii) serait rémunérée à un niveau qui, pour être certes inférieur à celui des fonctionnaires, serait toutefois supérieur à celui identifié initialement pour le recrutement des premières vagues de volontaires; et iii) bénéficierait de la couverture médicale et des avantages de la retraite », (Mingat, 2004) cité par DIABOUGA (2007). Au Burkina Faso, l'Etat a dû stopper depuis la rentrée 2006, le recrutement des enseignants (communautaires) des écoles satellites à la suite des mouvements récurrents d'arrêt de travail réalisés par ces derniers.

Ces changements de politique des gouvernements, témoignent bien que l'on est dans des situations de rapport de force entre syndicats et gouvernements, qui au-delà des considérations purement économiques, traduisent une dénonciation d'un modèle d'ajustement éducatif un peu partout en Afrique subsaharienne, avec comme conséquences pour les systèmes éducatifs, une incidence négative sur le temps d'enseignement, facteur déterminant dans la qualité de l'éducation.

8.1.4. Exigence de disposer d'enseignants de qualité

L'exigence d'un traitement uniforme pour tous les enseignants trouve son relais au niveau de l'opinion qui considère en règle générale que certaines conditions doivent être remplies pour disposer d'enseignants de qualité. Sont de celles-ci la formation initiale et une rémunération substantielle, les deux étant d'ailleurs très liées dans l'organisation des carrières et statut dans bon nombre de pays. En effet, dans l'organisation des carrières une formation initiale d'une certaine

durée (au moins un an) est comptabilisée dans le reclassement ou la classification catégorielle de l'agent. La revendication d'une formation initiale n'a pas seulement qu'une visée de l'efficacité pédagogique de l'enseignant. De ce point de vue, l'opinion constitue un puissant allié pour les enseignants et notamment les organisations syndicales d'enseignants.

8.1.4.1. Formation initiale comme nécessité pour des enseignants de qualité

Les débats sur la nécessité d'une formation initiale avant l'emploi sont d'actualité, les uns la jugeant indispensable, les autres privilégiant la formation continue et formation en cours d'emploi. Selon John Schwille et al. (2007), pour les chercheurs en éducation qui analysent les données accumulées depuis les années 1970, l'enseignement est sans conteste le principal déterminant scolaire de la réussite des élèves ; d'où l'intérêt pour la qualité du personnel enseignant de même que l'intérêt et les critiques sur les systèmes de formation des enseignants. En effet, s'il existe différents critères pour définir l'excellence pédagogique, la question de savoir comment créer cette excellence pédagogique chez les enseignants en général reste posée. Cela est d'autant plus vrai pour les pays en développement et l'Afrique subsaharienne en particulier qui, dans l'optique de l'Education Pour Tous (EPT), devrait relever d'immenses défis en termes de recrutement de nouveaux enseignants et de perfectionnement professionnel de ceux déjà en place.

Pour les auteurs, la formation des enseignants est un sujet complexe qui soulève de nombreuses difficultés telles l'absence de consensus entre les experts, décideurs et autres sur l'importance des matières, la pédagogie, la connaissance des élèves, etc., le rapport entre la théorie et la pratique… Toutefois, l'approche dite « continuum de la formation des enseignants », c'est-à-dire un cadre conceptuel utilisé pour organiser et comprendre la manière dont se déroulent l'acquisition et le perfectionnement des compétences pédagogiques chez les éducateurs professionnels (Craig, Kraft et du Plessis, 1998 ; Villegas-Reimers, 2003), permet de considérer le cursus de formation des enseignants dans son ensemble, c'est-à-dire les possibilités de formation qui sont offertes depuis le commencement des études et tout au long de la carrière. Ce continuum comporte quatre étapes à savoir l'apprentissage d'observation, la formation initiale, l'insertion et la formation professionnelle continue.

Selon Lortie, 1975 cité par John Schwille et al. 2007, P.28 « l'apprentissage d'observation désigne la connaissance de l'enseignement qu'un enseignant acquiert en observant ses propres enseignants pendant sa scolarité primaire, secondaire ou supérieur». Selon les recherches, cet

apprentissage a souvent un forte incidence sur ce que les futurs enseignants ou les enseignants débutants pensent de l'enseignement, car le mode d'enseignement reçu durant la scolarité primaire et secondaire a un impact beaucoup plus important sur leur manière d'enseigner que la formation formelle dispensée (Schwille, et al. 2007, p.29).

La formation initiale des enseignants renvoie à la formation formelle institutionnelle dans un établissement spécialisé. Conduite par des formateurs commis à cet effet, cette formation est de durée, déroulement, niveau et mode d'accession au métier variables selon les pays. Elle comporte généralement deux phases (théorique et pratique) et est sanctionnée par un certificat/diplôme de fin de formation.

L'insertion est le « processus formel ou informel permettant aux enseignants débutants de s'adapter à leur rôle d'enseignant et d'apprendre en quoi il consiste » (Schwille, et al. 2007, p.31). L'insertion dans sa forme formelle peut comprendre des programmes destinés à soutenir et à compléter la formation des nouveaux enseignants et dans sa forme informelle, elle prend la forme d'un processus de formation en milieu de travail par le biais de l'expérience pratique et de l'apprentissage des cultures et des normes propres à l'environnement scolaire. L'insertion constitue un programme de transition et sa durée est variable selon les pays ; elle peut aller d'un à plusieurs années.

La formation professionnelle continue débute après la phase d'insertion quand celle-ci existe de manière formelle et se poursuit tout au long de la carrière. Alors que la formation initiale se déroule dans des institutions spécialisées qui attendent des étudiants un engagement en temps plein, la formation professionnelle continue est un ajout marginal à la pratique classe. Elle peut prendre la forme de cycles de perfectionnement théoriques plus ou moins longs, mais en général, elle se déroule sous la forme de stages de courte durée alternant théorie et pratique et/ou sous la forme de regroupement d'enseignants d'une zone (Groupe d'animation Pédagogique) qui abordent des questions touchant à la pratique professionnelle.

Des quatre étapes du continuum, les trois dernières sont généralement mentionnées, (l'apprentissage d'observation étant considérée par certains chercheurs comme ne faisant pas partie de la formation professionnelle des enseignants (Schwille et al. 2007, p.28)), et la formation initiale est celle qui fait l'objet de beaucoup de controverses.

Parce que jugée peu efficace et coûteuse, le mouvement en faveur de la suppression totale ou partielle des institutions de formation initiale des enseignants a été virulent aux Etats-Unis et en

Grande Bretagne. Entre 1989 et 1992, un groupe de réflexion du parti conservateur en Grande Bretagne a proposé la suppression du Post Graduate Certificate in Education (PGCE) et du Bachelor of Education Department (BED) de même que les départements de sciences de l'éducation (Sankey, 2003 cité par Schwille et al. 2007). Aux Etats Unis, le mouvement a entraîné une révision de la « Higher Education Act » (Loi fédérale sur l'enseignement supérieur) en 1998, après les reproches faits à la formation initiale des enseignants sur son inadaptation, le fait que celle-ci repose sur des normes non rigoureuses et sur son inutilité (Earley, 2001), cité par Schwille, et al. 2007).

En fait, les débats sur l'utilité de la formation initiale des enseignants reposent sur des divergences de conception sur les compétences requises, le mode de sélection et de préparation des nouveaux enseignants. Ces débats se fondent sur deux approches du métier d'enseignant.

La première postule qu'une formation générale de bonne qualité suffit largement à faire de bons enseignants. Ses tenants reprochent à la plupart des programmes de la formation initiale leur inefficacité et leur faible rentabilité (Schwille et al. 2007, p.36). Ils estiment que l'on ne peut pas dans le cadre de programmes formels, inculquer les compétences nécessaires pour enseigner à des personnes qui ne possèdent la formation générale et les capacités intellectuelles préalables. Dans le numéro spécial 2 (10) du journal « Education Next » de 2002 (Schwille, et al. 2007), ils déclarent : « Les nouveaux enseignants susceptibles de réussir dans le métier n'ont guère besoin d'autre chose que de connaître la discipline à enseigner avant de débuter ». Sankey, cité par Schwille et al. 2007), p.37 est de cet avis et il considère que la connaissance d'une matière est une préparation suffisante pour ceux qui possèdent déjà les qualités nécessaires : « supposons par exemple que l'on naisse bon enseignant et que, en fin de compte, tout dépend des qualités individuelles et de la personnalité de chacun. Si tel est le cas, qu'est-ce qu'une formation d'enseignant est sensée et, à dire vrai ; que peut-elle apporter ? De même, n'est-ce pas à force de pratique et de tâtonnement dans le perfectionnement de ses qualités innées que l'enseignant-né s'initiera à son métier ? Auquel cas, il est inutile d'investir massivement dans la formation initiale des enseignants, même s'il peut y avoir d'excellentes raisons de dispenser une formation continue pour affiner les compétences de base et approfondir la connaissance des fondements théoriques de la pratique pédagogique. Mais cela viendrait après que l'enseignant aura expérimenté la réalité de l'enseignement, avec ses exigences, ses frustrations et ses possibilités, et pas avant. Dans cette

perspective, être « totalement prêt » ne nécessite pas d'avoir suivi une formation initiale, même si cela exige que l'enseignant possède de bonnes bases dans les matières qu'il va enseigner ».

Toutefois, comme soulignent les auteurs, p.37, les systèmes d'éducation de masse requièrent un nombre tellement important d'enseignants qu'il n'est pas envisageable de ne recruter que les candidats les plus prometteurs compte tenu de leurs qualifications initiales et leurs talents. Il en va ainsi dans les pays pauvres, là où les systèmes d'éducation ne peuvent pas offrir aux enseignants des salaires et des conditions de travail capables de rivaliser véritablement avec d'autres professions.

Pour les tenants d'une formation initiale, ils mettent en avant la complexité du métier à travers son caractère professionnel et intellectuel, la dimension morale et le fait qu'au-delà de l'acquisition des savoirs et savoir-faire, l'enseignement vise en outre à améliorer la condition humaine. Partant, ils accordent une grande importance à la préparation de l'enseignant au métier avant le début de sa carrière.

Sur la formation des enseignants, et au-delà des débats aux Etats-Unis, en Grande Bretagne et dans les pays industrialisés en général, les idées se focalisent sur la qualité de la formation initiale. Selon le rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous 2005, « les données disponibles semblent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace », UNESCO, (2004, P.121). Dans leurs travaux, Bernard et al. 2004, P.18, affirment de leur côté à partir des études menées par le PASEC que « …ces études devraient susciter des questionnements susceptibles de faire évoluer les pratiques de formation. En effet, la question de la pertinence des formations existantes devrait être posée et provoquer une analyse des systèmes de formation (contenu, durée, etc.) dans beaucoup de pays.

Dans le contexte de l'Education pour tous, un changement de paradigme s'impose d'autant plus qu'il faut assurer la réussite de tous. A ce propos, Philippe Meirieu (1989) relève que pendant longtemps, l'école a privilégié un modèle de réussite pédagogique où l'on a beaucoup confondu les effets avec la cause : «*si les meilleurs élèves réussissaient, ce n'était pas parce que la pédagogie utilisée à leur endroit était bonne mais, bien au contraire, c'est parce que cette pédagogie permettait de sélectionner les élites, qu'elle était considérée comme bonne* », p.1. En fait, l'école permet de perpétuer un modèle de reproduction sociale par la légitimation de la

réussite des uns et l'échec des autres. Ainsi, aussi bien ceux qui privilégient un modèle transmissif que ceux qui se placent du point de vue des structures, il est une évidence « *qu'en ouvrant très largement les portes de l'École ou de l'Université sans en modifier les pratiques, on rend la sélection moins visible mais tout aussi efficace* ». Selon l'auteur, il y a deux principes essentiels en matière de formation initiale et continue qu'il convient de prendre en compte : centrer la formation sur l'apprentissage, et placer le maître en situation de recherche-action.

Centrer la formation sur l'apprentissage revient à interroger les savoirs sous l'angle de leur constitution et non de leur restitution, c'est pourquoi Philippe Meirieu (1989) affirme que : « *centrer la formation sur l'apprentissage ne signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels concernant les contenus de savoir à transmettre, une information en matière de psychologie cognitive de psychopédagogie, mais impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive* », car tout comme l'école reproduit des modèles, les enseignants reproduisent les méthodes appliquées aux cours de leur formation.

8.1.4.2. Des salaires décents comme condition pour l'investissement personnel de l'enseignant et le maintien de l'image de l'institution école

Le fonctionnement actuel de l'éducation ne laisse guère l'opinion publique, qui généralement informée par la presse, prend position. Tout en plaidant pour une équité dans le traitement à travers l'uniformisation des traitements salariaux entre enseignants, l'opinion plaide également pour des rémunérations décentes de ces derniers. Le soutien peut prendre certaines formes tel cet article intitulé paru dans un journal: l'éducation est-elle vraiment une priorité du Burkina? L'auteur de l'article écrit : « Mais franchement entre nous, comment peut-on demander à un enseignant qui mange de la vache enragée, qui est mal logé, qui n'est pas en sécurité dans une classe parce qu'elle peut s'écrouler sur lui (…) qui peine évidemment à nourrir sa famille avec son maigre salaire de se donner à fond dans son travail? C'est utopique, car il ne saurait être exemplaire ». Ce qui pourrait dégrader l'image de l'éducation aux yeux des familles et peut entrainer une baisse de la demande d'éducation.

C'est ce que souligne Lange (2006), car selon elle, « la marginalisation politique des enseignants, la remise en cause de leur statut socio-économique par les politiques néolibérales, contribuent au rejet de l'institution scolaire qui n'apparaît même plus aux yeux des populations, comme assurant

un minimum de respect et de conditions de vie à leurs propres enfants. Ainsi, prôner la baisse des salaires des enseignants, dans le but de pouvoir en recruter en plus grand nombre afin de développer l'offre, peut s'avérer complètement contre-productif, si les représentations familiales en sont affectées, de telle sorte que la demande d'éducation faiblit », Diabouga (2007 :106)

8.2. Vers une formalisation des emplois des enseignants de type nouveau

Dans une revue comparée de l'éducation en Afrique subsaharienne, Mingat et al. (2012 :80), après avoir évalué les politiques éducatives mises en œuvre, soulignent que certaines d'entre elles se sont révélées efficaces dans l'accroissement de l'accès et de la rétention à l'école. Toutefois, ils recommandent pour la poursuite de ces politiques, que les décideurs évaluent soigneusement les coûts et bénéfices de chaque intervention avant de décider de la suite à lui donner. Les réformes relatives à la fonction enseignante ayant conduit à l'émergence des enseignants de type nouveau sont de ces politiques ayant été mises en œuvre et ayant permis d'améliorer l'accès et la rétention. Cette politique l'a toutefois été sous l'angle de la soutenabilité financière afin d'éviter des rapports de dépendance assez élevés. Cependant, comme le souligne Mingat (2004), si la soutenabilité financière est certes un aspect essentiel à considérer, ce n'est évidemment pas le seul élément à prendre en compte pour définir une politique éducative pertinente. D'autres aspects comme l'adéquation du niveau de rémunération devraient être pris en considération. Il s'agit de s'assurer que l'offre financière permet de recruter d'une part des enseignants de qualité et d'autre part qu'elle permet d'offrir un niveau de motivation convenable aux enseignants dans le but de les maintenir. Ceci s'impose d'autant plus qu'avec le développement socio-économique des pays d'autres secteurs deviendront concurrentiels à celui de l'éducation.

8.2.1. Revalorisation des carrières

Les différents pays ayant engagé les réformes de la fonction enseignante par le recrutement d'enseignants non fonctionnaires, ont dû, souvent sous la pression des syndicats d'enseignants ou sous la pression de l'opinion publique, revenir sur le traitement réservé à ces enseignants. La revalorisation des carrières s'inscrit de ce fait au cœur des revendications des enseignants ou de leurs représentants.

8.2.2. Adoption de plans de carrière et la motivation des enseignants

Si les différentes revendications tendent à faire recruter des enseignants à un certain niveau d'études doublé d'une formation professionnelle adéquats, il importe aussi d'identifier des conditions d'emploi et de statut (niveau moyen de rémunération, incitations en fonction des conditions d'emploi et des résultats obtenus, profil de carrière, couverture médicale et pension) qui, à un coût raisonnable, assurent à la fois la pérennité dans la fonction, la présence effective des enseignants en poste et la mobilisation des personnels pour la réussite des enfants.

Conclusion générale

Aux indépendances en 1960, les pays de l'Afrique subsaharienne francophone dont le Burkina Faso, le Sénégal et le Congo (Brazzaville) ont hérité de systèmes éducatifs peu développés. Les objectifs assignés à l'éducation à l'époque n'étaient pas des objectifs d'éducation pour tous. Conscients de cette situation et convaincus du rôle prépondérant de l'éducation dans le développement des Etats, les autorités des différents pays vont s'investir pour une expansion rapide de la scolarisation en application du plan d'action d'Addis-Abeba qui prévoyait la scolarisation primaire pour tous en 1980 (Diop, 2011). Ces politiques qui ont commencé à produire des résultats d'un point de vue quantitatif, ont été freinées malheureusement par l'avènement dans les années 1980 des politiques d'ajustements structurels initiées par les institutions de Breton Wood (Banque mondiale et FMI). Celles-ci ont réduit les dépenses, limitant sérieusement les possibilités d'investissement des Etats dans tous les secteurs y compris dans les secteurs sociaux tels l'éducation. C'est dans ce contexte qu'intervient le sommet mondial sur l'EPT, tenu à Jomtien en 1990. Ce sommet, en faisant de l'éducation une priorité et en se fixant pour objectif d'atteindre une éducation primaire pour tous une décennie plus tard, les Etats se sont retrouvés à devoir imaginer les stratégies face à l'incapacité d'accroître les masses salariales avec l'accompagnement des institutions internationales. C'est ainsi que sont apparues les formules des double-vacation et multigrade. Ces deux formules répondent essentiellement au souci de maximalisation de l'utilisation des ressources disponibles que sont les enseignants et les bâtiments. Ainsi, même si ces stratégies ont permis de maintenir les systèmes éducatifs en état de fonctionnement tant bien que mal, elles étaient loin de pouvoir favoriser l'atteinte des résultats 10 ans après. Une analyse de ces stratégies permet de comprendre qu'elles s'inscrivent dans un champ de réformes marginales, car elles ne s'attaquent pas au principal facteur qui influe négativement sur le développement des systèmes éducatifs, c'est-à-dire de la masse salariale. En effet, du fait de l'héritage colonial d'une part et de la puissance des syndicats d'enseignants d'autre part, cette dernière se retrouve dans bon nombre de pays à consommer environ 80 à 90% des budgets, limitant les possibilités de recrutements importants d'enseignants et d'investissement dans les réalisations des infrastructures scolaires.

Le forum de Dakar intervenu en 2000 va constituer de ce point de vue, un tournant décisif. En effet, tout en constatant les progrès accomplis vers l'EPT, le sommet va encourager les Etats à développer des plans d'éducation, sur la base d'un référentiel qu'est le cadre indicatif du Fast track et des outils, tel le Rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN), permettant de

rationaliser l'investissement éducatif en passant par des approches économétriques. Le développement de ces plans constitue une condition pour bénéficier de financements des partenaires extérieurs. Le cadre indicatif, n'est indicatif que de nom dans la réalité, car il se révèle assez contraignant pour les États sur certains points, notamment les niveaux de rémunération des enseignants. C'est dès lors que le recours aux nouveaux types d'enseignants va devenir une norme et va massivement se développer dans les systèmes éducatifs. Ce sont pour la plupart des contractuels de l'éducation ou non fonctionnaires avec des caractéristiques différentes des fonctionnaires tant du point de vue du niveau académique, de la formation que de la rémunération. Le Burkina Faso, le Congo Brazzaville et le Sénégal vont s'inscrire dans cette dynamique à des degrés divers et suivant des trajectoires différentes compte tenu des contextes de formulation et d'adoption des politiques. En effet, le cas du Congo s'explique par l'absence d'État du fait de la guerre civile, ce qui a conduit les communautés à s'organiser pour offrir de l'éducation à leurs enfants en faisant recours à des enseignants qu'elles ont recrutés. Au Sénégal, il s'est agi de pallier à l'insuffisance de ressources du fait du PAS en faisant recours à des volontaires de l'éducation pour arriver à supporter la masse salariale (Diop, 2011). Quant au Burkina Faso, le recours aux nouveaux types d'enseignants est intervenu dans le cadre d'une réforme structurelle de l'administration dénommée « réforme globale de l'administration publique » qui a introduit la contractualisation dans les emplois de l'administration publique. Cette réforme globale constitue une des composantes du document de stratégie de réduction de la pauvreté au Burkina Faso.

Ainsi, à travers les expériences des différents pays, il existe beaucoup de variétés concernant le recrutement des nouveaux types d'enseignants du fait des ajustements liés aux coûts des masses salariales. Les différences tiennent plus aux contextes socio-politiques au cours desquels est intervenue la formulation des politiques (Nkengne Nkengne, 2011).

Avec l'apparition des nouveaux types d'enseignants, l'on a assisté à des changements importants dans la fonction enseignante du point de vue du statut, du niveau académique, de la formation professionnelle, in fine, du contrat, éléments clés de la classification et de la rémunération des enseignants. Cette modification du contrat permet aux gouvernements de se libérer de certaines contraintes, en particulier des lois (cas de la loi Lamine Guèye de 1956), organisant le travail dans les différents pays, et d'offrir à cet effet des rémunérations nettement inférieures à celles des fonctionnaires, sur la base de l'offre et de la demande. Il ressort clairement que ce sont les raisons

économiques qui ont conduit à l'éclatement de la profession enseignante (instituteur), au Burkina Faso, au Sénégal et au Congo. Sans cette nouvelle formule de recrutement, il serait pratiquement impossible pour ces pays, dans les anciennes conditions, d'espérer atteindre les objectifs d'une éducation pour tous à l'horizon 2015.

Ces changements ont eu pour effet d'influer sur la contrainte salariale (tableau 19) ce qui a permis de réduire les coûts unitaires d'éducation pour chacun des trois pays, entrainant ainsi le développement quantitatif des systèmes éducatifs. Ceci confirme les hypothèses selon lesquelles le recours aux nouveaux types d'enseignants a réduit sensiblement les masses salariales et a permis d'accroître l'expansion des systèmes éducatifs. Dénommés enseignants contractuels (de l'État ou des Collectivités), auxiliaires, volontaires, temporaires, vacataires, enseignants des écoles satellites, enseignants FRAM, maîtres des communautés ou des parents[60], ils représentent une diversité importante, ce qui a suscité des interrogations quant à leurs capacités à assurer une éducation de qualité. Ce dernier aspect a été abordé dans la présente recherche à travers deux approches. Une première a consisté en des analyses bi et multivariées à partir d'un certain nombre de caractéristiques des enseignants. Cela a été possible grâce aux enquêtes menées par le PASEC dans les 3 pays objet de la recherche. Une deuxième s'est appuyée sur une méta-analyse qui a porté sur les données de plusieurs études sur le même thème à des moments et sur des espaces différents.

De manière générale, il faut signaler que les performances des élèves sont déjà faibles, car la moyenne des notes est inférieure à 50/100 dans tous les pays (Burkina, Congo, Sénégal) à l'évaluation du PASEC 2009, ce qui informe l'insuffisance des qualités du système éducatif.

Du point de vue de la performance des enseignants suivant leurs caractéristiques, les résultats paraissent assez contrastés. Les analyses bivariée et multivariée indiquent que si l'on considère le sexe de l'enseignant, sauf au Sénégal, les enseignantes se révèlent plus performantes que les hommes (analyse bivariée), tandis que ceci est contredit au niveau de l'analyse multivariée. Quand on considère le statut de l'enseignant (fonctionnaire/non fonctionnaire), les enseignants non fonctionnaires sont plus performants au Congo et en 5è année au Sénégal. Pour la formation initiale, il n'y a pas de différence de scores entre les enfants scolarisés avec les enseignants ayant reçu une formation initiale et les autres au CP2 au Congo et au Sénégal. Les enseignants sans

[60] Recrutés et gérés par les parents d'élèves

formation initiale semblent plus performants dans les petites classes au Burkina Faso et dans les grandes classes pour leurs collègues formés. Dans tous les pays, la formation continue semble produire des effets positifs chez les bénéficiaires sauf au Burkina Faso (analyse bivariée).

Comme l'ont révélé plusieurs études (PASEC), l'ancienneté dans le métier se révèle pénalisante pour les élèves sauf au Congo en 2è année. Dans l'ensemble, un diplôme académique du maître supérieur ou égale au BEPC semble être associé à de meilleurs résultats. Concernant le milieu, le fait d'être en milieu urbain est un facteur favorisant la réussite scolaire. Ainsi, l'analyse bivariée et multivariée montre que prises individuellement, les variables présentent des situations contrastées. Cela a conduit à utiliser une méta-analyse pour corriger les biais dus à la différence de tailles d'échantillons, de méthodologies et tirer des conclusions à partir d'un plus vaste champ d'études. En effet, cette approche a intégré des données d'autres études ayant porté sur des pays qui ne font pas partie du champ de la présente recherche. C'est le cas de l'enquête SACMEQ III (pays de l'Afrique australe et de l'Afrique de l'est) mais également des enquêtes PASEC du Togo et du Tchad.

En termes de résultats de la méta-analyse, on observe une grande hétérogénéité entre les études [lecture : (I2=96,4% ; p=0,000) ; mathématiques (I2=93,3% ; p=0,000)] et une faible variation en lecture (-0,08 CI -0,17 ; 0,01) et en mathématiques (-0,03 CI -0,10 ; 0,04) dans les performances des élèves, que ceux-ci soient enseignés par les nouveaux types d'enseignants (enseignants non fonctionnaires) ou les enseignants fonctionnaires. La relative variation est non significative. C'est au niveau de l'enquête sur les acquis scolaires de 2010 et 2012 au Burkina Faso qu'on observe des performances plus prononcées chez les enseignants fonctionnaires comparativement à leurs collègues non fonctionnaires. Cette situation est certainement plus imputable aux conditions d'exercice du métier qu'au statut, les enseignants ayant pratiquement, malgré une grande variété d'appellations, le même statut (Nkengne Nkengne, 2011). En extrayant les petites classes où l'efficacité des enseignants non fonctionnaires semble prouvée (Bourdon, 2011), on observe un effet contrasté. En lecture, on constate une différence significative entre le score moyen des élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des enseignants fonctionnaires (-0,11 CI -0,22 ; -0,00), ce qui indique que les enseignants non fonctionnaires se révèlent moins performants que leurs collègues fonctionnaires dans les grandes classes. En mathématiques par contre, il n'y a pas de différence de performance entre les élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des enseignants fonctionnaires. Compte tenu de la variabilité de ces résultats relatifs aux

performances des enseignants, une moyenne simple a été utilisée pour tirer des conclusions sur les performances des enseignants à partir de leur niveau global. Ainsi, on arrive à la conclusion qu'il n'y a aucune différence significative de performance entre les élèves des enseignants non fonctionnaires et ceux des enseignants fonctionnaires et ceci, pour toutes les études (PASEC, SACMEQ, EAS). On peut, de ce fait, conclure que les nouveaux types d'enseignants encore appelés enseignants non fonctionnaires ne dégradent pas la qualité de l'éducation.

Les différentes variations çà et là dans les performances des différentes catégories d'enseignants sont plus liées aux conditions d'exercice du métier. Comme le souligne Nkengne Nkengne (2011), le recrutement des enseignants non fonctionnaires et leur position dépendent des contextes socio politiques nationaux. Ce travail nous a permis de relever que si au début de la politique de recours aux enseignants non fonctionnaires, les conditions d'emploi étaient précaires, la situation ne pouvait pas tenir assez longtemps. Le mouvement général semble s'orienter vers une convergence à l'uniformisation dans la professionnalisation de cette catégorie d'enseignants. Ainsi, l'on a assisté à des décisions politiques tendant à intégrer ces enseignants dans des cadres normatifs et réglementaires, à revaloriser leur rémunération, etc. Cette situation a été rendue possible à la faveur des groupes de pression que sont devenus ces enseignants ou leurs représentants, mais également grâce à l'écho favorable de leurs revendications dans les opinions publiques nationales.

La question enseignante va encore rester pour les décennies à venir une des questions essentielles, car, quelque soient les stratégies développées, l'enseignant n'est pas un intrant comme les autres. Sa motivation à donner le meilleur de lui-même reste un facteur important dans la réalisation d'une éducation de qualité. Aussi la cible 6 de la déclaration finale de la réunion mondiale sur l'EPT 2014 tenue à Oman du 12 au 14 mai 2014, dénommée « Accord de Mascate » stipule-t-elle que : «D'ici à 2030, tous les gouvernements font en sorte que tous les apprenants reçoivent un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés, possédant une formation professionnelle, motivés et soutenus de manière adéquate».

A l'issue de ce travail de recherche, certaines recommandations nous paraissent importantes pour un plein engagement des enseignants. Ainsi, au-delà du statut:

- il s'agit que les Etats s'engagent vers la professionnalisation des enseignants. Celle-ci comprend aussi bien le développement de plans de carrière pour les enseignants, que les plans de

renforcement de leurs capacités à travers des formations initiale et en cours d'emploi (pour ce dernier cité, les TIC peuvent constituer un puissant moyen de formations à distance);

- compte tenu du fait que l'éducation atteint des contrées reculées, il est indispensable d'accompagner sur le long cours les enseignants qui s'y trouvent avec de l'équipement didactique, par l'amélioration des conditions de travail et de l'hébergement (énergie solaire, TIC, etc.). Par ailleurs, il est important, afin de ne pas exacerber les causes d'inégalité, de développer des mesures discriminantes telles les primes d'éloignement, etc.;
- enfin, en prenant en compte toute la complexité de la question enseignante en Afrique particulièrement, révélée ici par la grande variabilité des résultats des enquêtes quantitatives, des études qualitatives sur la fonction mériteraient d'être conduites en complément pour mieux cerner la problématique dans toutes ses dimensions.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

Bianchini, P. (2004). Ecole et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000), Karthala.

Dembega, A. (2007). L'école entre l'Etat et l'Eglise ; le cas de l'enseignement primaire du Burkina Faso de 1898 à 2007, tome 1, thèse de doctorat, Paris 8.

Diabouga, Y. P. (2007). L'Education pour tous dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone : *Vers l'éclatement de la profession d'instituteur ?* Mémoire Master 2 Recherche ; IREDU/Université de Bourgogne

Jarousse, J-P., Mingat, A. (1993). L'école primaire en Afrique ; fonctionnement, qualité, produits : le cas du Togo, Harmattan, Paris.

MEBA/MESSRS (1994). Les Etats Généraux de l'Education : actes, Ouagadougou, Burkina Faso

Mingat A., Suchaut, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative, Bruxelles, De Boeck Université.

Moumouni, A. (1998). L'éducation en Afrique, Présence africaine, Paris, France

Pilon, M. (éd.), (2006). Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu, Les collections du CEPED, Paris, 246 p.

Ouvrages électroniques

Bernard, J-M. (2007). La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'éducation pour tous en Afrique Subsaharienne : des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative, thèse de doctorat, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, Dijon.

Barro, A. (2008). Politiques publiques, école et gestion du personnel enseignant dans l'éducation de base au Sénégal, thèse de Doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2

Banque Mondiale (2005). Le système éducatif guinéen : Diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macro-économiques fortes et de réduction de la pauvreté, Africa Region Human Development Working Paper, Development Research Group (Education sector Country Status Report for Guinea), Washington.

Banque mondiale (2002 b). Le système éducatif togolais – Eléments pour une revitalisation, Africa Region Human Development Working Paper (Education sector Country Status Report for Togo), Washington.

Banque Mondiale (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, BIRD, Washington, 192 p

Banque mondiale (2002 a). Le système éducatif béninois : performances et espaces d'amélioration pour la politique éducative, série Développement humain de la région Afrique, document de travail, Washington.

Diallo, A.-B. (2008). La planification de l'éducation dans les pays en développement en Afrique au Sud du Sahara. Document de travail, IIEP, Paris.

Diop, A. (2011). Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'éducation pour tous ?, thèse de doctorat, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, Dijon.

Duret, G., G. (1998). La gestion des enseignants de premier cycle au Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal, IIPE, Paris, France.

Duthilleul, Y. ; Allen, R. (2005). What teachers make a difference? Implications for policy makers in SACMEQ countries. Document préparé pour la conférence SACMEQ en septembre/octobre 2005. Paris : IIPE

Duthilleul, Y. (2004). Expériences Internationales sur les Enseignants Contractuels et leur Impact sur les Objectifs de l'Education Pour Tous : Le cas du Cambodge, de l'Inde et du

Nicaragua, Rapport de synthèse, Conférence sur les Enseignants Non-Fonctionnaires, 21 au 23 novembre, Bamako, Mali. *Paris:* IIPE/UNESCO

Duthilleul, Y. (2005). Lessons learnt in the use of « contract » teachers, synthesis report. Paris : IIPE/UNESCO

ISU (2011). Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité, Montréal,

ISU (2014). Les progrès vers l'éducation pour tous stagnent, mais certains pays montrent la voie à suivre http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/fs-28-out-of-school-children-progress-stalls-2014-fre.pdf (consulté le 14-08-2014)

ISU (2009). Projection de la demande mondiale d'enseignants en vue d'accomplir l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015. Site : http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Infosheet_No3_Teachers_FR.pdf (page consultée le 15-02-2011).

ISU (2012). Recueil de données mondiales sur l'éducation **:** opportunités perdues : impact du redoublement et du départ prématuré de l'école, Montréal

ISU (2006). Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015, Montréal

Kiamba, C-E. (2007). Construction de l'Etat et politique de l'enseignement au Congo de 1991 à 1997, une contribution à l'analyse de l'action publique en Afrique noire, thèse pour le doctorat en science politique, Université Montesquieu-Bordeaux IV, Institut d'Etudes Politiques, 2007.

Kielem, J. (2007). Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso, thèse de doctorat, sciences de l'Education, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, Dijon.

MEBA (2010). Evaluation des acquis scolaires dans l'enseignement de base 2007-2008, Ouagadougou

MEBA (2012). Evaluation des acquis scolaires dans l'enseignement de base 2009-2010, Ouagadougou.

MINEDAF VIII (2002). Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous, Pole de Dakar/Unesco Breda, ISU, Banque mondiale, Washington.

Nkengne Nkengne, A P. (2011). De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : le cas des enseignants contractuels de l'Etat, Thèse de doctorat, Université de Zurich, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS.

PASEC (2004). Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin, PASEC/CONFEMEN, Dakar, Sénégal.

PASEC (2004). Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous à Madagascar, PASEC/CONFEMEN, Dakar, Sénégal.

PASEC (2004). Rapport d'évaluation sur les acquisitions scolaires des élèves au Tchad, PASEC/CONFEMEN, Dakar, Sénégal.

PASEC (2004). Rapport d'évaluation sur les acquisitions scolaires des élèves en Mauritanie, PASEC/CONFEMEN, Dakar, Sénégal.

PASEC (2009). L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité, PASEC/CONFEMEN, Dakar, Sénégal.

PASEC (2012). Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite. CONFEMEN/République du Togo.

PASEC (2012). Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ? CONFEMEN/République du Tchad.

PASEC (2004). Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements? Les résultats d'une étude thématique du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), PASEC/CONFEMEN, Dakar/Sénégal.

PASEC (2004). Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ? Les résultats de l'évaluation thématique du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) sur les enseignants du Togo, Dakar/Sénégal.

PASEC (2004). Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan ? Les résultats d'une étude thématique du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN(PASEC), PASEC/CONFEMEN, Dakar/Sénégal.

PASEC (1996). L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostic pour l'amélioration du système éducatif ; Confemen/Burkina Faso

PASEC (2009). Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir ; Confemen/Burkina Faso

PASEC (2010). Evaluation Pasec/ Sénégal ; Confemen/République du Sénégal

Pilon, M. (2002). L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation, Colloque international, ARES, Université Marc Bloch, Strasbourg.

Poirier, Th. (2012). Education pour tous : l'aléa des Etats fragiles ; thèse de doctorat, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, Dijon.

Pôle de Dakar /UNESCO-BREDA (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant **;** *Dakar, Sénégal*

Programme d'action pour le développement du Burkina Faso (2001-2010). Troisième Conférence des Nations Unies sur les PMA, Bruxelles, 14-20 mai 2001.

Quenum, C., V., C. (2008). Financement public des systèmes éducatifs et croissance économique dans les Pays en Voie de Développement : cas des pays de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), thèse de doctorat, Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, Dijon.

UNESCO (2004). Education pour tous : l'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2005, Paris, Unesco.

UNESCO (2007). Education pour tous : un bon départ : éducation et protection de la petite enfance, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Paris, Unesco.

UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar : L'Education pour tous. Tenir nos engagements collectifs, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.

UNESCO (1961). Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation. Rapport final. Paris : UNESCO.

UNESCO (1960). L'éducation dans le monde : l'enseignement du premier degré ; tome II, Paris : Unesco

UNESCO-BREDA (1997). Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique. Dakar : Unesco.

UNESCO (2000). L'Education Pour Tous : tenir nos engagements collectifs. Paris : Unesco.

UNESCO (2000). L'Education Pour Tous : initiatives, problèmes et stratégies ; rapport de la réunion du groupe de travail sur l'éducation pour tous, Paris, novembre 2000.

UNESCO (2014). Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014 ; Accord de Mascate ; Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous ; Mascate ; Oman, 12-14 mai 2014.

UNESCO (2005). Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 ; Paris : Unesco.

UNESCO (2007). Rapport mondial de suivi sur l'EPT: un bon départ: éducation de la petite enfance, Paris: Unesco

UNESCO-BIE (2010). Données mondiales sur l'éducation ; Congo, 7è édition 2010/2011, version révisée, novembre 2010

Site web : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Congo.pdf, consulté le 12 juin 2014.

UNESCO-BIE (2010). Données mondiales sur l'éducation ; Burkina Faso, 7è édition 2010/2011, version révisée, décembre 2010.

Site web : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burkina_Faso.pdf, consulté le 12 juin 2014.

UNESCO-BIE (2010). Données mondiales sur l'éducation ; Sénégal, 7è édition 2010/2011, version révisée, novembre 2010
Site web : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Senegal.pdf, consulté le 12 juin 2014.

RESEN Burkina (2010). Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique, Pôle de Dakar, Banque mondiale

RESEN Congo (2010). Le système éducatif congolais : diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macro- économique plus favorable, Banque Mondiale ;

Rapports imprimés

Travaux universitaires

Amelewonou, K., Brossard, M., & Gacougnolle, L.-C. (2004). La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOPs. Mimeo. Dakar : Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA

Alognon, A D. , Amovin-Assagba E K T. (2009). Analyse multiniveaux des facteurs de performances scolaires des élèves du CM1 : Cas des données agrégées des PASEC VII et VIII, Mémoire de fin de cycle, ENEA Dakar, 76 p.

Akyeampong, K., Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: toward greater contextualization of teacher education. International Journal of Educational Development 22(3-4): 262-274.Azam, J. P. (2001). The redistributive state and conflicts in Africa. Journal of Peace Research

Atherton, P., Kingdon, G. (2008). The relative effectiveness and costs of contract and regular teachers in India, Institute of Education, University of London.

Azam, J. P. (2001). The redistributive state and conflicts in Africa. Journal of Peace research, july 2001, vol. 38 n° 4: 429-444.

Atherton, P. Kingdon, G. (2010). The relative effectiveness and costs of contract and regular teachers in India. CSAE WPS/2010-15. www.csae.ox.ac.uk/workingpapers/pdfs/2010-15text.pdf.

Bourdon, J. (2006). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne, in Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu, les Collections du Centre Population et Développement, Paris, 2006.

Bonnet, G. **(2008).** Do teachers' knowledge and behavior reflect their qualifications and training? Evidence from PASEC and SACMEQ country studies. Prospects, vol 38: 325-344.

Bourdon, J. (2008). Convergence et divergence comparées du salaire des enseignants du primaire dans l'échelle de développement économique, Colloque du GDR CNRS 2989 « Economie du développement et de la transition », CERDI, Clermont-Ferrand : France

Bourdon, J., & Nkengne Nkengne, A.P. (2008). Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Education Pour Tous. Séminaire international sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Sèvres, France. Site :http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Bourdon_Nkengne.pdf (consulté le 12 mai 2010).

Bourdon, J. (2011). Performances linguistiques des enseignants et qualité d'apprentissage des élèves : quelques éléments autour de l'évaluation PASEC Madagascar 2005. Document de travail, IREDU, CNRS-Université de Bourgogne.

Bourdon, J., Frölich, M., Michaleowa, K. (2010). Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa; *Journal of the Royal Statistical Society Series A (General)* **173**, Part 1 (2010), 93-116.

Bourdon, J. (2005). Les apports des études internationales pour évaluer l'efficacité de l'école dans les pays en développement. In : M. Demeuse., A. Baye., M.-H. Straeten., J. Nicaise., & A.

Matour (ed.), 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation (pp. 73-93). Bruxelles : De Boeck.

Bourdon, J., Altinok, N. (2012). Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation : analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement; A savoir, N° 16, AFD, Paris, France

CONFEMEN (2011). Synthèse des rapports PASEC VII, PASEC VIII ; PASEC/Confemen, Dakar

Articles de périodiques imprimés

Articles de périodiques électroniques

Abdoullah, A., Samupwa, A., Alzaidiveen, N. (2009). The effects of teacher training programme on teachers' productivity in Caprivi Region, Namibia. International Journal of African Studies 2, vol 4 (1) : 14-21.

Aide et Action (2004). La généralisation de la contractualisation dans le recrutement des enseignants au Sénégal : une conséquence des programmes d'ajustement structurel (PAS ; forum des peuples, contrepoint au sommet du G8, Kita, Mali

Association pour le Développement de l'Education en Afrique (2009). Eduquer plus et mieux. Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?, Tunis, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

Badini, A. (2006). Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso, Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TISSA), BREDA, Dakar, Sénégal.

Bernard, J-M. (1999). Les enseignants du primaire dans cinq pays du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN : Le rôle du maître dans le processus d'acquisition des élèves ; Rapport réalisé pour le groupe de travail sur la profession enseignante, section francophone, Paris, ADEA.

Bernard, J.M, Tiyab, B.K, &Vianou, K. Mimeo (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC., PASEC/CONFEMEN, Dakar**.**

Bulletin ISU (2012). Bulletin d'information N° 10 : la demande mondiale d'enseignants au primaire; mise à jour 2012; projections pour atteindre l'enseignement primaire universel en 2015

Courtney, J. (2007). What are effective components of in-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in Cambodia. Professional Development in Education 33

Craig, H. J., Kraft, R.J., Du Plessis, J. (1998). Teacher development : makind and impact. Washington, DC : USAID, Banque mondiale.

Dembélé, M., Mellouki, M'H. (2004). Les enseignants du primaire au Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal : un corps professionnel en recomposition, Conférence sur les Enseignants Non-Fonctionnaires, ADEA, Banque Mondiale, Internationale de l'Education, Ministère de l'Education Nationale de Mali, Bamako, novembre 2004.

Early, P.M. (2001). Title II Requirements for Schools, Colleges, and Departments of Education. ERIC Digest (ED460124). *Site : http://www.ericdigests.org/2002-3/title.htm consulté le 16-03-2013*

Effet des politiques d'ajustement structurel au Burkina Faso. site : download.ei-ei.org/docs/IRISDocuments/Research on Education/ (consulté le 23/08/2013)

Fomba, C.O., Diarra, M.F. (2003). Evaluation de l'impact des formations des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes, Rocare ; Unicef ; Mali.

Govmda, R., Josephine, Y. (2005). Para-teachers in India: A Review, *Contemporary Education Dialogue. Site Web: http://ced.sagepub.com/content/2/2/193 (consulté le 17-08-2014)*

Govmda, R. Varghese , NV. (1993). Quality of primary schooling in India: a case study of Madhya Pradesh. Paris: UNESCO.

Govmda, R., Josephine, Y. (2004). "Para teachers in India: A Review", mimeo, National Institute of Educational Planning and Administration, Delhi. http://www.unesco.org/iiep/eng/research/basic/PDF/teachers5.pdf

Halai, A. (1998). On becoming a professional development teacher: a case from Pakistan. In mathematics Education Review, (14), 31-43

Huillery, E. History matters :the long-term impactof colonial public investments in french West Africa, site web : http://www.sciences-po.fr/recherche/news/communique/afrique_ouest.htm
Institut International de Planification de l'Education (2010)

IIPE (2010). En quête de qualité : les données parlent, lettre d'information, vol.XXVIII, N°3, septembre-décembre 2010.

INSD (2007). Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages en 2007, EA-QUIBB 2007, Ministère de l'Economie et de Finances, Ouagadougou.

INSD (2012). Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples, EDSBF-MICS IV 2010, Ministère de l'Economie et des Finances, Ouagadougou.

Iredale, R. (1996). The significance of teacher education for international educational development. Oxford Studies in Comparative Education 6

Jacquet, P., Jaunaux, L., de Boissieu, C., Sgard J. (2004). La pauvreté comme absence de capacité ; Ceras - revue Projet n°280, Mai 2004. Dossier en ligne : http://www.ceras-projet.com/index.php?id=1407.

Jagannathan, S. (1999). The role of nongovernmental organizations in primary education: a study of six NGOs in India. World Bank, Policy Research Working Paper Series: 2530.

Kai-Ming, C. (1996). The quality of primary education: a case study of Zhejiang province, China. Paris: UNESCO.

Kingdon, G., Sipahimalani-Rao, V. (2009). Parateachers in India: a status report. London: Institute of Education, University of London**.**

Kingdon, G., Banerji, R., Chaudhary, P. (2008). "SchoolTELLS Survey of Rural Primary Schools in Bihar and Uttar Pradesh, 2007-08", Institute of Education, University of London.

Kirk, J., Winthrop, R. (2008). Home-based school teachers in Afghanistan: teaching for tarbia and student well-being. *Teaching and Teacher Education* 24

Kobiané, J. F (2009). La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso: ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics, Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010, EFA GMR, Unesco

Lange, M-F. (1991). Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques, Politique africaine, n° 43 : 105-121.

Lange, M-F. (1998). L'école au Togo : Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique. Paris : Karthala.

Lange, M-F (2001). L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960, Colloque international Genre, population et développement en Afrique, UEPA/UAPS, INED, ENSEA, IFORD, Abidjan

Lange, M.F. (2006). Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations, in Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu, les Collections du Centre Population et Développement, Paris, 2006.

Lortie, D. (1975). School teacher : a sociological study. Chicago : University of Chicago Press

Majgaard , K., Mingat, A. (2012) : Education in Sub-Saharan Africa : *A Comparative Analysis, Banque Mondiale, Washington, DC*

Martin, J-Y (2006) : Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres, in Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu, les Collections du Centre Population et Développement, Paris, 2006.

Meirieu, Ph. (1989) : Quelle formation pour quels enseignants ?, Extrait d'Enseigner, scénario pour un métier nouveau

Michaelowa K. (2006) : dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone, Centre de Développement de l'OCDE, documents techniques, N° 157, avril 2000.

Michaelowa K., Wechtler N. (2006) : Coût-Efficacité des intrants de l'enseignement primaire : Ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur des étudiants en Afrique Subsaharienne, ADEA, biennale de l'Education en Afrique, Libreville, Gabon.

Mingat, A., Solaux, G. (1995) : Gestion et mobilisation des personnels enseignants dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) Paris

Mingat, A. (2004). La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015.Washington, DC : Banque mondiale.

Mukamusoni, D. **(2006):** Distance Learning Program of Teachers at Kigali Institute of Education: an expository study. International Review of Research in Open and Distance Learning 7.

Mulkeen, A: (2010) Teachers in anglophone Africa: issues in teacher supply, training, and management. Washington, DC: World Bank

Navarro, J.C. ; Verdisco, A. (2000) : teacher training in Latin America : innovations and trends. Washington, DC : Banque interaméricaine de développement

ONUSIDA (2006) : rapport sur l'épidémie mondiale de SIDA, Genève : ONU/SIDA

Orr, David., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., Adu-Yeboah, C. (2013). What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries? Systematic review, Australian AID, University of Sussex, Centre for International Education, EPPI Centre, University of London : Institute of Education

Pilon, M., Yaro, Y. **(2007).** Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation Pour Tous : quel bilan en ce début des années 2000 ?, IRD/CERFODES

Robinson N., Gauri, V. (2010): Education, Labor Rights, and Incentives: Contract Teacher Cases in the Indian Courts, Policy Research Working Paper (5365), World Bank: Development Research Group, Human Development and Public Services Team.

Samb, M, **(2000)** 2000, Réformes et réception des droits fondamentaux du travail au Sénégal site web : http://afrilex.u-bordeaux4.fr/reformes-et-reception-des-droits.html

Saint-Amand A., Saint Jacques M-C. (2013) : Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances ; centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, université Laval ; 25 p.

Sankey, D. (2003) : the problematic of pre-service teacher education and its possible resolution at Hong Kong Institute of Education
Site web : www.ied.edu.hk/celts/symposium/doc-fullspapers/sankey0706.doc consulté le 12 juin 2008.

Sanou. F. (2001) : Le Burkina Faso : politiques éducatives et système éducatif actuel, in la demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche ; Union pour l'étude de la population africaine (UEPA). Site :http://www.solidarite-en-action.com/Docs%20sur%20le%20Burkina/Education/politiques_ducatives_et_syst_scolaire_actuel.pdf (consulté le 15-03-2010)

Schwille, J. Dembélé, M. en collaboration avec Schubert, J. (2007) : Former les enseignants : politiques et pratiques ; IIPE/UNECO, Paris, France ;

Tatto, M.T. ; Nielsen, H.D. ; Cummings, W.C. ; Kularatna, N.G. ; Dharmadasa, D.H. (1991) : comparing the effects and costs of different approaches for educating primary school teachers: the case of Sri Lanka ; (Bridges Research Report Series, N° 10), Cambridge, MA : Harvard Institute for International Development.

Unesco (1991). Sixième conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique. Paris : UNESCO.

Unesco (1995) : Effets des programmes d'ajustement structurel sur l'éducation et la formation, conférence générale, 28è session, 28C, Paris : Unesco.

Villegas-Reimers, E. (2003): teacher professional development; an international review of literature. Paris : IIPE-Unesco

Vaniscotte, F. (1996): Les écoles de l'Europe : Systèmes éducatifs et dimension européenne. Paris, Toulouse: INRP, IUFM.

Vinokur, A. (1993) : Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique Subsaharienne, Paris, UNESCO

Annexes

Annexe 1: Modèles de régression et données de base des méta- analyses

Burkina Faso 2ème année français

***Syntaxe sur STATA*:**reg sfin2f100 sini2fm100 age fille redan1 redan2 nbrepasaidparentindice_nivovienbactdomfranc tuteur mtabsttaillclasmtreun mtreun2sem mtfemlivr_frmtmnlfr_tjs bepc2 nbequipmtremplac formi2 mtancmtfonctmtfcmtassosynd multigrade ville apeactivebacdecocantgra, beta, if publiq==1

Source	**SS**	**df MS**		**Number of obs**	**920**
				F(31, 888)	= 33.08
Model	263463.547	31 8498.82409		Prob> F	= 0.0000
Residual	228144.001	888 256.91892		R-squared	= 0.5359
				Adj R-squared	= 0.5197
Total	491607.548	919 534.937484		Root MSE	= 16.029
sfin2f100	Coef.	Std. Err. t	P>t		Beta
sini2fm100	.7396391	.0324339 22.80	0.000		.6048962
age	-.1627946	.5935902 -0.27	0.784		-.0068699
fille	-1.12463	1.087364 -1.03	0.301		-.0242468
redan1	-2.815502	1.874207 -1.50	0.133		-.0356398
redan2	-3.861485	1.718295 -2.25	0.025		-.0537701
nbrepas	2.995999	1.056988 2.83	0.005		.0696903
aidparent	1.70247	1.627842 1.05	0.296		.0257366
indice_niv~e	1.286184	.8822481 1.46	0.145		.0447179
nbact	.0719948	.7100024 0.10	0.919		.0025269
domfranc	4.659732	2.434165 1.91	0.056		.0497717
tuteur	-1.848211	3.319262 -0.56	0.578		-.0129996
mtabst	.1562971	.1388219 1.13	0.261		.0280562
taillclas	.0045362	.0274908 0.17	0.869		.0057677
mtreun	-3.787725	.8541398 -4.43	0.000		-.1385896
mtreun2sem	-7.093078	2.537436 -2.80	0.005		-.089787
mtfem	-4.96147	1.351998 -3.67	0.000		-.1067303
livr_fr	2.13255	1.202982 1.77	0.077		.0449786

Source	SS	df	MS		Number of obs	920
mtmnlfr_tjs	2.584874	1.44111	1.79	0.073		.048136
bepc2	6.85857	1.563662	4.39	0.000		.1116201
nbequip	1.61554	.4119439	3.92	0.000		.1013747
mtremplac	4.475358	2.969573	1.51	0.132		.0394817
formi2	1.692747	1.783958	0.95	0.343		.0302044
mtanc	-1.169431	.2830628	-4.13	0.000		-.2344675
mtfonct	5.687079	2.692977	2.11	0.035		.117345
mtfc	2.394226	1.502759	1.59	0.111		.0456625
mtassosynd	3.10139	1.219639	2.54	0.011		.0667752
multigrade	-3.576787	2.120796	-1.69	0.092		-.048581
ville	-1.137398	2.258611	-0.50	0.615		-.019478
apeactive	-3.828429	3.855952	-0.99	0.321		-.0274456
bacd	2.92792	1.557569	1.88	0.060		.0512737
ecocantgra	-6.465453	1.263469	-5.12	0.000		-.1389158
_cons	26.44628	9.180283	2.88	0.004		.

Les variables qui sont qui sont grisées sont celles qui influencent la performance des élèves en lecture. Il s'agit des acquisitions initiales, du redoublement en deuxième année, du nombre de repas, des réunions auxquelles participent l'enseignant(premier trimestre au 3ème trimestre), le sexe de l'enseignant, le niveau académique de l'enseignant, le nombre d'équipement de la classe à laquelle appartient l'élève, de l'ancienneté de l'enseignant, du statut de l'enseignant, de l'appartenance à une association syndicale de l'enseignant et de la présence d'une cantine fonctionnelle. Ce sont des variables dont la probabilité associée au test de significativité du coefficient Beta est inférieur à 5%. Cette probabilité est lue à la colonne « P>t ».

Le sens et l'ampleur de la variation des scores quand on fait varier une variable explicative se lie sur la colonne « Beta ». Si « beta » est positif les scores et la variable considérée évolue dans le même sens. Elles évoluent dans le sens contraire sinon.

Plus les scores des élèves sont élevés dans l'évaluation initiale, plus les scores en français dans l'évaluation finale augmentent. Par contre, toute chose étant égale par ailleurs, l'effet du redoublement s'est révélé négatif sur la performance des élèves.

Dans l'ensemble près de 52% (Adjusted R-squarre) des variations de scores en français s'expliquent par les variations des facteurs introduits dans le modèle. Cette valeur est une caractéristique de l'adéquation du modèle.

Burkina Faso 2ème année mathématiques

***Syntaxe sur STATA*:**reg sfin2m100 sini2fm100 age fille redan1 redan2 nbrepasaidparentindice_nivovienbactdomfranc tuteur mtabsttaillclasmtreun mtreun2sem mtfemlivr_mtmtmnlmt_tjs bepc2 nbequipmtremplac formi2 mtancmtfonctmtfcmtassosynd multigrade ville apeactivebacdecocantgra, beta, if publiq==1

Source	**SS**	**df MS**		**Number of obs**	**823**
				F(31, 791)	= 28.75
Model	179319.466	31 5784.4989		Prob> F	= 0.0000
Residual	159131.789	791 201.177989		R-squared	= 0.5298
				Adj R-squared	= 0.5114
Total	338451.255	822 411.741186		Root MSE	= 14.184
sfin2m100	Coef.	Std. Err. t	P>t		Beta
sini2fm100	.7152396	.0305034 23.45	0.000		.6585338
age	1.206548	.5510981 2.19	0.029		.0585572
fille	-1.842344	1.028009 -1.79	0.073		-.0452042
redan1	-4.745351	1.695606 -2.80	0.005		-.0712128
redan2	-.8633207	1.594282 -0.54	0.588		-.0138488
nbrepas	1.674356	1.021887 1.64	0.102		.0438786
aidparent	-.5698521	1.531257 -0.37	0.710		-.009848
indice_niv~e	.5969088	.7863998 0.76	0.448		.0249279
nbact	.2765809	.6897389 0.40	0.689		.0109816
domfranc	-.738573	2.265871 -0.33	0.745		-.0092469
tuteur	-2.093403	3.141027 -0.67	0.505		-.0166507
mtabst	.1461142	.1307668 1.12	0.264		.0311478
taillclas	.0515097	.0259405 1.99	0.047		.0767353
mtreun	-4.377573	1.015453 -4.31	0.000		-.1644654

Source	SS	df MS		Number of obs	823
mtreun2sem	-13.83365	2.671451 -5.18	0.000		-.2086756
mtfem	-3.734253	1.308931 -2.85	0.004		-.0916885
livr_mt	-1.500934	1.997018 -0.75	0.453		-.0224066
mtmnlmt_tjs	2.177997	1.335608 1.63	0.103		.0479348
bepc2	-.2622007	1.522796 -0.17	0.863		-.0052344
nbequip	1.009706	.3979751 2.54	0.011		.072089
mtremplac	8.556417	3.0082 2.84	0.005		.0777953
formi2	-1.82324	1.632701 -1.12	0.264		-.0367877
mtanc	-1.247635	.2623016 -4.76	0.000		-.2824591
mtfonct	9.357411	2.630276 3.56	0.000		.2195438
mtfc	3.53174	1.518199 2.33	0.020		.0779411
mtassosynd	1.56097	1.156283 1.35	0.177		.038367
multigrade	4.801874	1.976263 2.43	0.015		.0780244
ville	-4.301681	2.31437 -1.86	0.063		-.0856885
apeactive	-3.95814	3.643784 -1.09	0.278		-.0341396
bacd	-1.599104	1.488315 -1.07	0.283		-.0312803
ecocantgra	-6.684279	1.261423 -5.30	0.000		-.1647429
_cons	22.23459	8.790872 2.53	0.012		.

En mathématiques, il ressort que ce sont presque les mêmes facteurs que ceux identifiés dans les performances en français qui sont significatifs (probabilité associée inférieur au seuil de 5% : colonne 4). Le pouvoir explicatif des variables du modèle a cependant connu une légère baisse. Que l'on considère les scores en français ou en mathématiques, la disponibilité d'une cantine gratuite s'est révélée contreproductive.

Burkina Faso 5ème année français

***Syntaxe sur STATA*:** reg SFIN5F10 SINI5FM1 AGE FILLE REDAN4 REDAN5 NBREPAS AIDPAREN INDICE_N NBACT DOMFRANC TUTEUR MTABST TAILLCLA MTREUN MTREUN2S MTFEM LIVR_FR MTMNLFR BEPC2 NBEQUIP MTREMPLA FORMI2 MTANC MTFONCT MTFC MTASSOSY MULTIGRA VILLE APEACTIV BACD ECOCANTG, beta, if PUBLIQ==1

Source	**SS**	**df MS**		**Number of obs**	**1234**
				F(31, 1202)	= 50.29
Model	193496.535	31 6241.82369		Prob> F	= 0.0000
Residual	149180.237	1202 124.110014		R-squared	= 0.5647
				Adj R-squared	= 0.5534
Total	342676.771	1233 277.921145		Root MSE	= 11.14
SFIN5F10	Coef.	Std. Err. t	P>t		Beta
SINI5FM1	.8107621	.0246874 32.84	0.000		.6924029
AGE	-.6399942	.2793321 -2.29	0.022		-.0486526
FILLE	.0346278	.6750383 0.05	0.959		.0010279
REDAN4	-4.703489	1.109425 -4.24	0.000		-.0842466
REDAN5	-1.342064	.9196582 -1.46	0.145		-.0299162
NBREPAS	-1.134491	.6747983 -1.68	0.093		-.0327112
AIDPAREN	-.9418753	.949545 -0.99	0.321		-.019528
INDICE_N	1.42089	.4785255 2.97	0.003		.0672993
NBACT	-1.608096	.4615333 -3.48	0.001		-.0724327
DOMFRANC	1.637646	1.395489 1.17	0.241		.0239137
TUTEUR	.8035043	1.691481 0.48	0.635		.0092292
MTABST	-.9499367	.1599377 -5.94	0.000		-.124192
TCLASS	-.0731505	.0180652 -4.05	0.000		-.0936712
MTREUN	.9287415	.5306271 1.75	0.080		.0465054
MTREUN2S	-2.116726	1.414974 -1.50	0.135		-.0400322
MTFEM	3.254891	1.07517 3.03	0.003		.0747596
LIVR_FR	-1.41677	.962247 -1.47	0.141		-.0315815
MTMNLFR	-2.260581	1.348418 -1.68	0.094		-.0375206
BEPC2	1.270904	1.030756 1.23	0.218		.0332179
NBEQUIP	.8983201	.27686 3.24	0.001		.0716219
MTREMPLA	4.403855	1.164001 3.78	0.000		.0811315
FORMI2	-.5197677	.8786517 -0.59	0.554		-.0144915
MTANC	-.2788053	.1181603 -2.36	0.018		-.0834414
MTFONCT	-1.174418	1.221439 -0.96	0.336		-.0346732
MTFC	1.199565	.8797944 1.36	0.173		.0340087
MTASSOSY	2.002602	.7595322 2.64	0.008		.0591066

Source	SS	df MS		Number of obs	1234
MULTIGRA	1.189364	.9645644 1.23	0.218		.0279784
VILLE	-.137297	1.083058 -0.13	0.899		-.0033972
APEACTIV	-6.531014	1.477132 -4.42	0.000		-.0970595
BACD	.2957493	.9149837 0.32	0.747		.0072273
ECOCANTG	-.8634525	.8421841 -1.03	0.305		-.0251301
_cons	25.65376	5.58474 4.59	0.000		.

Les acquisitions antérieures, l'âge, le redoublement en 4ème année, le niveau de vie du ménage auquel appartient l'élève, le nombre d'activités exercées par l'élève à domicile, l'absentéisme du maître, la taille de la classe, le sexe de l'enseignant, le nombre d'équipement dans la classe, le statut de remplaçant ou non de l'enseignant, l'ancienneté de l'enseignant, l'appartenance à une association syndicale active de l'enseignant, la disponibilité d'une APE active dans l'école sont des facteurs explicatifs des performances en français en 5ème année au Burkina Faso. Le modèle est jugé adéquat car plus de la moitié de la variabilité des scores en français sont expliquées par les variations des variables indépendantes.

Burkina Faso 5ème année mathématiques

***Syntaxe sur STATA*:** reg SFIN5M10 SINI5FM1 AGE FILLE REDAN4 REDAN5 NBREPAS AIDPAREN INDICE _N NBACT DOMFRANC TUTEUR MTABST TCLA MTREUN MTREUN2S MTFEM LIVR_MT MTMNLMT BEPC2 NBEQUIP MTREMPLA FORMI2 MTANC MTFONCT MTFC MTASSOSY MULTIGRA VILLE APEACTIV BACD ECOCANTG, beta, if PUBLIQ==1

Source	SS	df MS		Number of obs	1219
				F(31, 1187)	= 40.59
Model	190364.686	31 6140.79632		Prob> F	= 0.0000
Residual	179598.118	1187 151.304227		R-squared	= 0.5146
				Adj R-squared	= 0.5019
Total	369962.804	1218 303.746144		Root MSE	= 12.301
SFIN5M10	Coef.	Std. Err. t	P>t		Beta

Source	SS	df MS		Number of obs	1219
SINI5FM1	.8253772	.0278804 29.60	0.000		.6627612
AGE	.0898078	.3089328 0.29	0.771		.0065342
FILLE	-.5772568	.7493605 -0.77	0.441		-.0164077
REDAN4	-4.850528	1.225059 -3.96	0.000		-.0832534
REDAN5	-.431837	1.018544 -0.42	0.672		-.0092712
NBREPAS	.4731338	.7562861 0.63	0.532		.0130433
AIDPAREN	-.8423879	1.055128 -0.80	0.425		-.0167511
INDICE_N	-.1325717	.5306901 -0.25	0.803		-.0060273
NBACT	-.8977425	.5121415 -1.75	0.080		-.0387105
DOMFRANC	3.694887	1.556155 2.37	0.018		.0519051
TUTEUR	-3.022973	1.884226 -1.60	0.109		-.033066
MTABST	-.7210123	.1766943 -4.08	0.000		-.0905071
TCLASS	-.0789583	.0195382 -4.04	0.000		-.0966772
MTREUN	.7189708	.5871521 1.22	0.221		.0344787
MTREUN2S	-6.518578	1.563504 -4.17	0.000		-.1185562
MTFEM	-2.803575	1.174844 -2.39	0.017		-.0618907
LIVR_MT	-.8957629	.7867836 -1.14	0.255		-.0256522
MTMNLMT	-2.73524	1.360477 -2.01	0.045		-.0453521
BEPC2	-.7308705	1.12516 -0.65	0.516		-.0183653
NBEQUIP	-.0605223	.3195578 -0.19	0.850		-.0045692
MTREMPLA	-1.185011	1.292177 -0.92	0.359		-.0209955
FORMI2	-.3506434	.9643063 -0.36	0.716		-.0093885
MTANC	-.0473298	.1302557 -0.36	0.716		-.0135423
MTFONCT	-.2027725	1.350398 -0.15	0.881		-.0057068
MTFC	-2.711171	.980768 -2.76	0.006		-.0732564
MTASSOSY	4.419807	.8089826 5.46	0.000		.1248256
MULTIGRA	-.7725467	1.080217 -0.72	0.475		-.0174365
VILLE	3.58096	1.195127 3.00	0.003		.0851287
APEACTIV	.9189293	1.617704 0.57	0.570		.0132871
BACD	2.337756	1.018943 2.29	0.022		.0542616
ECOCANTG	.5488759	.9359898 0.59	0.558		.0152653
_cons	12.3318	6.064229 2.03	0.042		.

En plus des facteurs identifiés en français, la régression linéaire sur les scores en mathématiques laissent apparaître que les variables comme la répétition à domicile en français, les réunions

dont participent l'enseignant, la formation complémentaire reçu par l'enseignant, le niveau académique du directeur d'école et le milieu de résidence de l'élève. On note également que 50% de la variabilité des scores en mathématique est due aux différentes variations introduites dans le modèle.

Congo 2ème année français

Syntaxe sur SPSS :

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT sfin2f100
/METHOD=ENTER sini2fm Mtfonctfille age maternel redan1 redan2 pedejreguaidefreres commerce habiteprochelivre_frlivre_mtdomfrancaismtabsencemtfemmtancmtclassmultgrmtutilapcmtnoassocmtnoformcomplmtclassmitempsmtdansvilgemtnoinspecteurmtprogexecfr MtFPI1 BEPC2 dtnbinspvisdirdtchangeco Milieu.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	13,033	12,234		1,065	,287
	sini2fm	1,298	,107	,498	12,091	,000
	Le maitreest un fonctionnaire	-17,001	3,408	-,288	-4,989	,000
	l'élève est une fille	-,241	1,763	-,004	-,136	,892
	age de l'élève	-,717	,852	-,030	-,842	,400
	As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	4,086	2,678	,049	1,526	,128
	As-tu redoublé le CP1 ?	1,125	2,021	,018	,557	,578
	As-tu redoublé le CP2 ?	-1,763	2,265	-,025	-,778	,437
	Prend régulièrement le petit déjeuner	5,092	1,994	,082	2,554	,011
	En dehors des cours, tes frères ou soeurs t'aident à faire tes devoirs ou à lire	1,317	2,019	,021	,652	,515
	Fais régulièrement le petit commerce	-6,899	2,542	-,093	-2,714	,007
	Habites-tu dans le village ou quartier de ton école ?	-2,497	2,072	-,038	-1,205	,229

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	-4,149	2,290	-,071	-1,812	,071
Utilises-tu un livre de mathématiques en classe ?	8,226	2,642	,124	3,113	,002
A la maison, parles-tu français ?	4,413	2,763	,058	1,597	,111
Nombres de journées d'absences au cours des 4 dernières semaines	,708	,238	,129	2,967	,003
le maître est une femme	-4,724	3,060	-,073	-1,544	,123
Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	,530	,202	,143	2,627	,009
Le maître prend dans la même salle de classe les élèves enquêtés et des élèves d	-4,863	3,395	-,060	-1,432	,153
Le maître utilise l'approche par les compétences dans son enseignement	,168	2,259	,003	,074	,941
Le maître ne fait partie d'aucune association ou organisation	-4,055	2,296	-,068	-1,766	,078
Le maître n'a reçu aucune formation complémentaire	23,986	5,885	,188	4,076	,000
Le maître prend la classe enquêtée en mi-temps	12,303	4,566	,126	2,694	,007
Le maître vit dans le village ou quartier de l'école	-3,476	2,302	-,059	-1,510	,132
Le maître n'a reçu aucune visite de l'inspecteur	2,604	5,869	,019	,444	,658
Pourcentage duu programme annuel officiel exécuté en français	-,174	,045	-,134	-3,882	,000
Le maitre a recu une formation pedagogique initiale d'au moins 1 ans	,286	2,962	,004	,096	,923
diplôme du maître pour les regressions	6,659	2,586	,094	2,575	,010
Nombre de fois que l'inspecteur a visité le directeur dans l'année	4,395	,723	,287	6,076	,000

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	Le directeur aimerait changer d'école	-1,034	2,185	-,017	-,473	,636
	L'école est située en zone urbaine	20,846	3,168	,350	6,581	,000

Le tableau ci-dessus présente les résultats de la régression linéaire sur les scores en français en deuxième année au Congo. Le statut du maître, les acquisitions initiales, le fait de prendre le petit déjeuner à domicile ou pas, le fait de faire du petit commerce (chez l'élève), l'utilisation d'un livre de mathématiques en classe, le nombre de jour d'absence chez l'élève, l'ancienneté du maître, la formation complémentaire, le fait de prendre la classe enquêté en mi-temps, le pourcentage du programme annuel exécuté en français, le diplôme académique du maître, le nombre de visites de l'inspecteur au directeur d'école, et le milieu de résidence de l'élève, ont un effet sur la performance des élèves en français au seuil de 5%.

Congo 2ème année mathématiques

Syntaxe sur SPSS :

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT sfin2m100
  /METHOD=ENTER sini2fm Mtfonctfille age maternel redan1 redan2 pedejreguaidefreres commerce habiteprochelivre_frlivre_mtdomfrancaismtabsencemtfemmtancmtclassmultgrmtutilapcmtnoassocmtnoformcomplmtclassmitempsmtdansvilgemtnoinspecteurmtprogexecfr MtFPI1 BEPC2 dtnbinspvisdirdtchangeco Milieu.
```

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	10,413	12,652		,823	,411
	sini2fm	1,261	,111	,525	11,357	,000
	Le maitreest un fonctionnaire	-10,897	3,524	-,201	-3,092	,002
	l'élève est une fille	-,467	1,824	-,009	-,256	,798

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	age de l'élève	,256	,881	,012	,290	,772
	As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	3,479	2,770	,045	1,256	,210
	As-tu redoublé le CP1 ?	-1,308	2,090	-,023	-,626	,532
	As-tu redoublé le CP2 ?	-1,388	2,342	-,022	-,593	,554
	Prend régulièrement le petit déjeuner	2,876	2,062	,051	1,395	,164
	En dehors des cours, tes frères ou soeurs t'aident à faire tes devoirs ou à lire	1,668	2,088	,029	,799	,425
	Fais régulièrement le petit commerce	-8,171	2,629	-,119	-3,108	,002
	Habites-tu dans le village ou quartier de ton école ?	-1,820	2,143	-,030	-,849	,396
	Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	4,299	2,368	,079	1,815	,070
	Utilises-tu un livre de mathématiques en classe ?	-2,338	2,732	-,038	-,856	,393
	A la maison, parles-tu français ?	-,595	2,857	-,009	-,208	,835
	Nombres de journées d'absences au cours des 4 dernières semaines	,992	,247	,197	4,023	,000
	le maître est une femme	-11,177	3,165	-,188	-3,532	,000
	Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	,496	,209	,145	2,380	,018
	Le maître prend dans la même salle de classe les élèves enquêtés et des élèves d	-5,662	3,511	-,076	-1,612	,108
	Le maître utilise l'approche par les compétences dans son enseignement	-1,041	2,336	-,019	-,446	,656

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
	Le maître ne fait partie d'aucune association ou organisation	-2,290	2,375	-,042	-,964	,336
	Le maître n'a reçu aucune formation complémentaire	18,852	6,086	,160	3,098	,002
	Le maître prend la classe enquêtée en mi-temps	9,036	4,722	,100	1,914	,056
	Le maître vit dans le village ou quartier de l'école	3,545	2,381	,066	1,489	,137
	Le maître n'a reçu aucune visite de l'inspecteur	7,338	6,070	,057	1,209	,227
	Pourcentage duu programme annuel officiel exécuté en français	-,137	,046	-,114	-2,949	,003
	Le maitre a recu une formation pedagogique initiale d'au moins 1 ans	-1,054	3,063	-,017	-,344	,731
	diplôme du maître pour les regressions	11,038	2,674	,169	4,128	,000
	Nombre de fois que l'inspecteur a visité le directeur dans l'année	2,496	,748	,177	3,337	,001
	Le directeur aimerait changer d'école	1,303	2,260	,024	,576	,565
	L'école est située en zone urbaine	21,391	3,276	,390	6,530	,000

Concernant les résultats de la régression linéaire sur les mathématiques on observe que les variables comme la prise du petit déjeuner, l'utilisation du livre de mathématiques en classe, ne sont plus significativement associés aux performances des élèves.

Congo 5ème année français

Syntaxe sur SPSS :

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT sfin5f100

/METHOD=ENTER sini5fm fille age maternel redan5 aidepersonnetravdomdomfrancaislivre_frlivre_mtperealphahabiteprochemtabsencemtfem BEPC2 mtancmtclassmultgrmtutilapcmtnoassocmtnoformcomplmtchangecomtinspectermtprogexecfr MtFPI1 Mtfonctdtancdirdtnbinspvisdir Milieu.

Modèle		**Coefficients non standardisés**		**Coefficients standardisés**		
		A	**Erreur standard**	**Bêta**	**t**	**Sig.**
1	(Constante)	6,311	8,144		,775	,439
	sini5fm	,734	,053	,447	13,921	,000
	l'élève est une fille	,636	1,251	,015	,508	,612
	age de l'élève	-,563	,450	-,038	-1,250	,212
	As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	4,136	1,712	,070	2,416	,016
	As-tu redoublé le CM1 ?	-,630	1,640	-,011	-,384	,701
	En dehors des cours, personne ne t'aide-t-il à faire tes devoirs ou lire tes cou	,235	1,298	,005	,181	,857
	Fais régulièrement des travaux domestiques (cuisine ménage, lesssive vaisselle,	-4,113	1,494	-,084	-2,754	,006
	A la maison, parles-tu français ?	6,079	1,518	,123	4,005	,000
	Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	-2,815	1,437	-,066	-1,959	,051
	Utilises-tu un livre de mathématiques en classe ?	7,550	1,866	,136	4,045	,000
	Ton père sait-il lire ou écrire ?	-3,562	2,031	-,051	-1,753	,080
	A combien de minutes de l'école habites-tu?	,119	,746	,005	,159	,873
	Nombres de journées	,572	,162	,107	3,521	,000

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	d'absences au cours des 4 dernières semaines					
	le maître est une femme	3,541	1,664	,079	2,128	,034
	diplôme du maître pour les régressions	-1,429	1,387	-,032	-1,030	,303
	Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	-,007	,118	-,003	-,063	,950
	Le maître prend dans la même salle de classe les élèves enquêtés et des élèves d	5,539	1,853	,104	2,989	,003
	Le maître utilise l'approche par les compétences dans son enseignement	-2,978	1,400	-,070	-2,127	,034
	Le maître ne fait partie d'aucune association ou organisation	-4,965	1,526	-,109	-3,254	,001
	Le maître n'a reçu aucune formation complémentaire	18,254	6,810	,080	2,680	,008
	Le maître aimerait changer d'école	-8,124	1,488	-,190	-5,458	,000
	L'inspecteur est venu inspecter le maître	3,486	1,892	,064	1,843	,066
	Pourcentage du programme annuel officiel exécuté en français	,165	,034	,159	4,815	,000
	Le maitre a reçu une formation pédagogique initiale d'au moins 1 an	4,940	2,713	,063	1,821	,069
	Le maitre est un fonctionnaire	-6,616	1,782	-,151	-3,713	,000
	Ancienneté du directeur en tant que directeur	-,365	,113	-,104	-3,227	,001
	Nombre de fois que	2,704	,556	,178	4,862	,000

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	l'inspecteur a visité le directeur dans l'année					
	L'école est située en zone urbaine	6,243	1,949	,138	3,204	,001

En 5ème année, on constate qu'un nombre plus élevé de facteurs influençant les scores en français. Il s'agit des acquisitions antérieures (sini5fm), de la fréquentation passée de la maternelle, du sexe de l'enseignant, etc.(parties grisées). Plus les élèves ont fait le préscolaire, plus les scores en français augmentent. Cependant, les facteurs comme les travaux domestiques, l'approche par les compétences, l'appartenance à une association ou à une organisation du maître, le fait que le maître veuille changer d'école s'il en a la possibilité, etc. se sont révélés contre-productif chez l'élève.

Congo 5ème année mathématiques

Syntaxe sur SPSS :

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT sfin5m100
/METHOD=ENTER sini5fm fille age maternel redan5 aidepersonnetravdomdomfrancaislivre_frlivre_mtperealphahabiteprochemtabsencemtfem BEPC2 mtancmtclassmultgrmtutilapcmtnoassocmtnoformcomplmtchangecomtinspectermtprogexecfr MtFPI1 Mtfonctdtancdirdtnbinspvisdir Milieu.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,799	7,646		,366	,714
	sini5fm	,749	,050	,505	15,134	,000

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	l'élève est une fille	-,995	1,175	-,026	-,847	,397
	age de l'élève	,085	,423	,006	,200	,842
	As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	-,232	1,607	-,004	-,144	,885
	As-tu redoublé le CM1 ?	-1,156	1,540	-,022	-,751	,453
	En dehors des cours, personne ne t'aide-t-il à faire tes devoirs ou lire tes cou	,723	1,218	,018	,593	,553
	Fais régulièrement des travaux domestiques (cuisine ménage, lesssive vaisselle,	-2,431	1,402	-,055	-1,733	,084
	A la maison, parles-tu français ?	3,141	1,425	,070	2,204	,028
	Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	-2,261	1,349	-,059	-1,676	,094
	Utilises-tu un livre de mathématiques en classe ?	2,743	1,752	,055	1,566	,118
	Ton père sait-il lire ou écrire ?	-,579	1,907	-,009	-,304	,761
	A combien de minutes de l'école habites-tu?	-,861	,700	-,037	-1,231	,219
	Nombres de journées d'absences au cours des 4 dernières semaines	,778	,153	,161	5,097	,000
	le maître est une femme	2,793	1,563	,069	1,788	,074
	diplôme du maître pour les regressions	-2,306	1,302	-,058	-1,771	,077
	Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	,131	,111	,058	1,184	,237
	Le maître prend dans la même salle de classe les élèves enquêtés et des élèves d	2,204	1,740	,046	1,267	,206
	Le maître utilise l'approche par les compétences dans son enseignement	-1,225	1,315	-,032	-,932	,352
	Le maître ne fait partie d'aucune	-3,689	1,433	-,090	-2,575	,010

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	association ou organisation					
	Le maître n'a reçu aucune formation complémentaire	3,092	6,394	,015	,484	,629
	Le maître aimerait changer d'école	-7,109	1,397	-,184	-5,087	,000
	L'inspecteur est venu inspecter le maître	4,379	1,776	,089	2,465	,014
	Pourcentage duu programme annuel officiel exécuté en français	,122	,032	,130	3,789	,000
	Le maitre a recu une formation pedagogique initiale d'au moins 1 ans	6,852	2,547	,096	2,691	,007
	Le maitre est un fonctionnaire	-7,526	1,673	-,190	-4,499	,000
	Ancienneté du directeur en tant que directeur	-,146	,106	-,046	-1,377	,169
	Nombre de fois que l'inspecteur a visité le directeur dans l'année	2,289	,522	,166	4,383	,000
	L'école est situé en zone urbaine	6,440	1,830	,158	3,520	,000

En mathématiques, 8 facteurs influent positivement sur les scores des élèves. Il s'agit du milieu de résidence, des visites d'inspecteurs chez les directeurs, de la formation initiale de l'enseignant, du pourcentage du programme officiel en français exécuté, des visites d'inspecteurs chez l'enseignant, des absences de l'élève, la répétition du français à domicile (expression orale) et les acquisitions antérieures. Les facteurs comme le statut de l'enseignant, son désir de changer d'école, la non appartenance à une association ou à une organisation, sont des obstacles de réussite en mathématiques.

Sénégal 2ème année français

Syntaxe sur SPSS :

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

/NOORIGIN

/DEPENDENT sfin2f100

/METHOD=ENTER stini2f stini2m fille domfrancaislivre_fraidemaitreaidepersonnenbredoub maternel nbequipelevtravchampmtfem BEPC2 mtancMtfonctmtnbform MtFPI1 tailleclasse tailinf40 mtutilanglocfr dtabsmaitrcp2 nbequipecol_esdtseul Milieu.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	54,581	6,466		8,442	,000
	stini2f Standardized values of (SINI2F)	11,333	,738	,431	15,350	,000
	stini2m Standardized values of (SINI2M)	6,684	,672	,272	9,949	,000
	fille genre de l'élève	1,064	,968	,022	1,099	,272
	domfrancais	7,540	5,479	,027	1,376	,169
	livre_fr Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	4,825	1,002	,098	4,813	,000
	aidemaitre En dehors des cours, ton maitre t'aide à faire tes devoirs ou à lire tes cours ?	-3,746	3,719	-,020	-1,007	,314
	aidepersonne En dehors des cours, personne ne t'aide-t-il à faire tes devoirs ou lire tes cou	-5,042	1,547	-,067	-3,259	,001
	nbredoub	-1,564	,868	-,035	-1,802	,072
	maternel As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	3,904	1,250	,065	3,122	,002
	nbequipelev	2,172	,677	,066	3,207	,001
	travchamp Fais régulièrement des travaux champêtres (élevage, pêche, jardinage, champs, ..	-,866	1,137	-,018	-,761	,447
	mtfem le maître est une femme	-3,597	1,123	-,074	-3,202	,001
	BEPC2 diplôme du maître pour les regressions	-,925	1,092	-,018	-,847	,397
	mtanc Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	-,528	,119	-,173	-4,456	,000

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
	Mtfonct le maitre est fonctionnaire	9,295	2,023	,176	4,594	,000
	mtnbform	-,057	,419	-,003	-,137	,891
	MtFPI1 Le maitre a recu une formation pedagogique initiale d'au moins 1 ans	,170	1,526	,003	,111	,912
	tailleclasse	,004	,028	,004	,142	,887
	tailinf40	5,936	1,622	,108	3,661	,000
	mtutilanglocfr Utilisez-vous la langue locale pour comprendre pendant les cours de français ?	-1,568	1,613	-,019	-,972	,331
	dtabsmaitrcp2 Nombre de journées d'absence du maître de cp2 durant le mois passé	-,052	,035	-,031	-1,477	,140
	nbequipecol_es	-,908	,248	-,092	-3,661	,000
	dtseul Le directeur vit seul	5,364	1,940	,057	2,765	,006
	Milieu L'ecole est en zone urbaine	-1,284	1,296	-,027	-,991	,322

En 2ème année au Sénégal, le fait de vivre seul chez les directeurs d'écoles, le statut fonctionnaire de l'enseignant, la fréquentation de la maternelle chez l'élève sont entre autres des facteurs qui influencent positivement les scores des élèves en français. Les variables le sexe de l'enseignant, l'ancienneté de l'enseignant, etc. ont un effet négatif sur les scores en français.

Sénégal 2ème année mathématiques

Syntaxe sur SPSS :

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT sfin2m100
```

/METHOD=ENTER stini2f stini2m fille richessemcatravchamp tuteur domfrancaislivre_fraidemaitreaidepersonnenbredoub maternel nbequipelevtravchampmtfem BEPC2 mtancMtfonctmtnbform MtFPI1 tailleclassemtutilanglocfr dtabsmaitrcp2 nbequipecol_esdtseul Milieu.

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	49,207	6,841		7,193	,000
	stini2f Standardized values of (SINI2F)	11,395	,780	,426	14,611	,000
	stini2m Standardized values of (SINI2M)	6,775	,708	,271	9,567	,000
	fille genre de l'élève	,356	1,019	,007	,349	,727
	richessemca	,080	,671	,003	,120	,905
	travchamp Fais régulièrement des travaux champêtres (élevage, pêche, jardinage, champs, ..	-,037	1,214	-,001	-,030	,976
	tuteur En ce moment, vis-tu avec ton tuteur ?	1,624	1,988	,016	,817	,414
	domfrancais	3,945	5,770	,014	,684	,494
	livre_fr Utilises-tu un livre de lecture en classe ?	4,654	1,058	,093	4,399	,000
	aidemaitre En dehors des cours, ton maitre t'aide à faire tes devoirs ou à lire tes cours ?	-8,800	3,911	-,045	-2,250	,025
	aidepersonne En dehors des cours, personne ne t'aide-t-il à faire tes devoirs ou lire tes cou	-4,006	1,635	-,052	-2,450	,014
	nbredoub	-,875	,915	-,019	-,957	,339
	maternel As-tu fait l'école maternelle ou le jardin d'enfant ?	1,235	1,323	,020	,934	,351
	nbequipelev	2,638	,719	,078	3,671	,000
	mtfem le maître est une femme	-3,449	1,197	-,070	-2,882	,004
	BEPC2 diplôme du maître pour les regressions	,090	1,115	,002	,080	,936
	mtanc Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	-,115	,122	-,037	-,941	,347

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
	Mtfonct le maitre est fonctionnaire	2,339	2,101	,044	1,114	,266
	mtnbform	,696	,440	,035	1,583	,114
	MtFPI1 Le maitre a recu une formation pedagogique initiale d'au moins 1 ans	-2,435	1,606	-,040	-1,516	,130
	tailleclasse	,008	,024	,008	,329	,742
	mtutilanglocfr Utilisez-vous la langue locale pour comprendre pendant les cours de français ?	-2,832	1,705	-,035	-1,661	,097
	dtabsmaitrcp2 Nombre de journées d'absence du maître de cp2 durant le mois passé	-,160	,037	-,094	-4,390	,000
	nbequipecol_es	-,584	,263	-,058	-2,220	,027
	dtseul Le directeur vit seul	8,856	2,043	,093	4,335	,000
	Milieu L'ecole est en zone urbaine	-2,302	1,351	-,047	-1,704	,089

Pour les scores en mathématiques, on observe que les variables comme « vivre seul chez le directeur », les acquisitions antérieures et les équipements chez l'élève influent toujours positivement sur la performance des élèves. On retrouve en mathématiques presque les mêmes obstacles identifiés en français.

Sénégal 5ème année français

Syntaxe sur SPSS :

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT sfin5f100
/METHOD=ENTER stini5f fille richessemcatravchamp tuteur domfrancais maternel ageentreenbredoublivre_fr equipclass2 mtfem BEPC2 mtcontvol_estailleclassemtnbformMtfonctmtanc MtFPI1 mtnoformcompl dtabsmaitrcm1 dtdansecoldtformcgestdtancenseignnbequipecol_es Milieu.

Modèle	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.

		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	40,653	3,454		11,770	,000
	stini5f Standardized values of (SINI5F)	11,641	,393	,610	29,608	,000
	fille l'élève est une fille	-,114	,695	-,003	-,164	,870
	richessemca	1,699	,448	,097	3,794	,000
	travchampEleve exerce travaux dans les champs	,103	,846	,003	,121	,903
	tuteur Elève vit avec son tuteur	1,641	1,100	,029	1,492	,136
	domfrancais Elève parle français à la maison	,897	1,933	,009	,464	,643
	maternel Eleve a été en maternelle	-,918	,884	-,022	-1,038	,299
	ageentree Age de l'entrée à l'école	-,803	,273	-,061	-2,937	,003
	nbredoub	-1,709	,480	-,072	-3,561	,000
	livre_fr Elève utilise un livre de lecture en classe	,179	,703	,005	,255	,799
	equipclass2	,992	,221	,097	4,495	,000
	mtfem le maître est une femme	-2,650	,952	-,057	-2,785	,005
	BEPC2 diplôme du maître pour les régressions	2,435	,842	,061	2,892	,004
	tailleclasse	-,032	,018	-,041	-1,778	,076
	mtnbform	-1,076	,322	-,070	-3,345	,001
	Mtfonct Le maitres est un fonctionnaire	-3,985	,941	-,116	-4,236	,000
	mtanc Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	-,096	,074	-,036	-1,294	,196
	MtFPI1 Le maitre a reçu une formation initiale d'au moins 1 an	2,612	,896	,067	2,915	,004
	dtabsmaitrcm1 Nombre de journées d'absence du maître de cm1 durant le mois passé	-,104	,031	-,071	-3,352	,001
	dtdansecol Le directeur vit à l'école	3,747	1,057	,081	3,547	,000
	dtformcgest Le directeur a reçu une formation complémentaire sur la gestion d'une école	-1,742	,715	-,050	-2,437	,015
	dtancenseign Ancienneté du directeur en tant qu'enseignant	,270	,045	,136	6,019	,000
	nbequipecol_es	,374	,180	,052	2,078	,038

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
	Milieu L'ecole est en zone urbaine	-1,655	,983	-,049	-1,684	,093

L'âge d'entrée à l'école, le nombre de redoublement, le sexe de l'enseignant, le nombre de formations chez l'enseignant, le statut de fonctionnaire de l'enseignant, l'absentéisme du maître et la formation complémentaire en gestion chez les directeurs ont des effets négatifs sur la performance en français chez les élèves. Les facteurs qui ont un effet positif sont entre autres le nombre d'équipement dans l'école, l'ancienneté du directeur en tant qu'enseignant, le niveau académique de l'enseignant, la formation initiale chez l'enseignant.

Sénégal 5ème année mathématiques

Syntaxe sur SPSS :

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT sfin5m100
  /METHOD=ENTER stini5f stini5m fille richessemcatravchamp tuteur domfrancais maternel ageentreenbredoublivre_frlivre_mt equipclass2 mtfem BEPC2 tailleclassemtnbformmtanc MtFPI1 mtnoformcompl dtabsmaitrcm1 dtdansecoldtformcgestdtancenseignnbequipecol_es Milieu.
```

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	27,666	4,297		6,438	,000
	Standardized values of (SINI5F)	4,650	,577	,246	8,060	,000
	Standardized values of (SINI5M)	7,008	,539	,409	13,002	,000
	l'élève est une fille	-1,848	,802	-,056	-2,305	,021
	richessemca	,300	,524	,018	,573	,567
	Eleve exerce travaux dans les champs	,041	,992	,001	,042	,967

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
Elève vit avec son tuteur	,360	1,303	,006	,276	,782
Elève parle français à la maison	-1,733	2,187	-,018	-,793	,428
Eleve a été en maternelle	1,259	1,060	,030	1,187	,236
Age de l'entrée à l'école	,437	,315	,034	1,390	,165
nbredoub	-,442	,546	-,019	-,808	,419
Elève utilise un livre de lecture en classe	,413	1,006	,012	,410	,682
Elève utilise un livre de maths en classe	-,243	1,013	-,007	-,240	,810
equipclass2	1,049	,261	,105	4,027	,000
le maître est une femme	-2,792	1,230	-,062	-2,271	,023
diplôme du maître pour les regressions	2,352	1,023	,061	2,298	,022
tailleclasse	,019	,021	,026	,910	,363
mtnbform	-,587	,372	-,041	-1,578	,115
Ancienneté du maître en tant qu'enseignant	-,088	,088	-,034	-1,002	,316
statut du maître	1,685	1,131	,051	1,490	,137
Le maitre a reçu une formation initiale d'au moins 1 ans	,929	1,113	,024	,834	,404
Durée de la formation complémentaire	,055	,150	,010	,366	,714
Nombre de journées d'absence du maître de cm1 durant le mois passé	-,046	,069	-,017	-,660	,510
Le directeur vit à l'école	3,724	1,250	,081	2,979	,003
Le directeur a reçu une formation complémentaire sur la gestion d'une école	,061	,847	,002	,072	,943
Ancienneté du directeur en tant qu'enseignant	,154	,057	,080	2,730	,006
nbequipecol_es	,495	,215	,069	2,300	,022
L'ecole est en zone urbaine	-3,983	1,155	-,121	-3,449	,001

Le sexe de l'élève, le milieu de résidence, le sexe de l'enseignant sont des facteurs qui ont un effet négatif sur les scores. Les filles ont dans l'ensemble des scores moins élevés en mathématiques comparativement aux garçons. Presque tous les facteurs qui influent positivement sur les scores en français le sont en mathématiques.

Données de base en mathématiques pour la méta-analyse

Type	Pays	Année	Niveaux	tsize[61]	Tmean [62]	TSE[63]	NTsize [64]	NTMean[65]	NTSE [66]
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2010	CP2	6241	41,99	25,75	1124	46,13	25,04
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2010	CM1	5736	40,06	19,84	2046	41,25	19,64
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2012	CE1	6380	46,76	22,19	953	49,52	21,73
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2012	CM2	5133	48,03	17,56	1989	51,32	16,14
PASEC	Burkina Faso	2007	CP2	1118	32,49	20,46	695	35,26	21,46
PASEC	Burkina Faso	2007	CM1	744	35,03	16,82	1191	38,03	16,97
PASEC	Congo	2007	CP2	629	45,79	25,59	468	41,04	27,46
PASEC	Congo	2007	CM1	347	35,57	20,27	683	34,35	16,88
PASEC	Sénégal	2007	CP2	1174	45,16	25,21	462	46,12	23,87
PASEC	Sénégal	2007	CM1	621	43,45	16,87	940	41,17	16,23
PASEC	Togo	2010	CP2	500	38,27	24,89	1034	34,52	24,02
PASEC	Togo	2010	CM1	336	31,48	15,78	1229	31,58	14,78
PASEC	Tchad	2010	CP2	780	40,49	26,38	254	40,58	24,57
PASEC	Tchad	2010	CM1	592	32,54	18,42	481	39,43	19,04
SACMEQ III	Botswana	2010	CM2	158	539,59	93,34	3340	510,93	71,38
SACMEQ III	Kenya	2010	CM2	490	556,40	90,61	3495	554,93	86,35
SACMEQ III	Lesotho	2010	CM2	192	473,53	70,12	601	471,81	69,86
SACMEQ III	Malawi	2010	CM2	221	439,30	64,62	1706	445,09	62,94
SACMEQ III	Maurice	2010	CM2	41	488,38	81,28	2682	616,48	133,78
SACMEQ III	Mozambique	2010	CM2	1825	482,98	72,56	1414	488,06	69,70
SACMEQ III	Namibie	2010	CM2	527	485,00	90,63	5463	471,54	73,28
SACMEQ III	Seychelles	2010	CM2	25	562,24	80,79	1408	546,06	95,03
SACMEQ III	South Africa	2010	CM2	858	529,87	118,85	7644	493,01	96,47
SACMEQ III	Swaziland	2010	CM2	233	532,21	59,54	961	543,50	64,25
SACMEQ III	Tanzanie	2010	CM2	68	588,33	74,90	4077	554,49	84,35
SACMEQ III	Uganda	2010	CM2	486	462,26	67,03	4180	476,77	75,74
SACMEQ III	Zambie	2010	CM2	393	442,91	72,90	2320	432,63	66,68
SACMEQ III	zanzibar	2010	CM2	67	485,39	57,24	2452	481,60	62,30

[61] Effectif des élèves tenus par des enseignants non fonctionnaires

[62] Score moyen des élèves tenus par des enseignants non fonctionnaires en mathématiques

[63] Ecart type des scores des élèves des enseignants non fonctionnaires

[64] Effectif des élèves tenus par des enseignants fonctionnaires

[65] Score moyen des élèves tenus par des enseignants fonctionnaires en mathématiques

[66] Ecart type des scores des élèves des enseignants fonctionnaires

Type	Pays	Année	Niveaux	tsize[61]	Tmean [62]	TSE[63]	NTsize [64]	NTMean[65]	NTSE [66]
SACMEQ III	Zimbabwe	2010	CM2	84	481,90	80,15	880	539,06	102,70

***Source** : Construction de l'auteur*

Données de base pour la méta-analyse en lecture

Type	Pays	Année	Niveaux	tsize	Tmean	TSE	NTsize	NTMean	NTSE
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2008	CP1	921	43,65	24,81	1040	40,12	25,87
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2010	CP2	3973	50,40	22,80	4625	50,60	22,80
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2012	CE1	4088	47,90	23,38	3970	50,25	23,81
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2012	CM2	1675	48,82	16,71	7501	49,05	17,69
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2010	CM1	2059	41,20	18,20	6703	43,80	17,90
Acquis Scolaires	Burkina Faso	2008	CE2	810	53,44	18,44	1083	48,57	21,55
PASEC	Burkina Faso	2007	CP2	814	40,56	23,61	999	38,71	22,75
PASEC	Burkina Faso	2007	CM1	409	37,50	16,93	1540	31,93	15,14
PASEC	Congo	2007	CP2	764	46,67	28,28	333	36,12	22,51
PASEC	Congo	2007	CM1	385	36,36	23,67	685	29,22	17,38
PASEC	Sénégal	2007	CP2	928	45,34	24,51	779	41,30	24,45
PASEC	Sénégal	2007	CM1	250	33,61	17,28	1383	37,26	16,73
PASEC	Togo	2010	CP2	759	31,89	21,23	775	28,16	19,33
PASEC	Togo	2010	CM1	798	26,44	13,43	767	26,85	13,10
PASEC	Tchad	2010	CP2	282	39,80	22,58	752	40,65	23,56
PASEC	Tchad	2010	CM1	119	37,16	18,45	954	31,60	19,50
SACMEQ III	Botswana	2010	CM2	2277	530,33	93,11	1201	512,93	85,08
SACMEQ III	Kenya	2010	CM2	1893	550,21	95,25	2094	532,79	94,21
SACMEQ III	Lesotho	2010	CM2	549	467,18	63,73	244	459,46	63,99
SACMEQ III	Malawi	2010	CM2	515	439,98	48,72	1413	427,74	52,03
SACMEQ III	Maurice	2010	CM2	898	565,80	117,04	1827	570,46	122,55
SACMEQ III	Mozambique	2010	CM2	1298	488,30	76,05	1958	470,87	74,49
SACMEQ III	Namibie	2010	CM2	3724	504,36	90,10	2256	490,88	79,19
SACMEQ III	Seychelles	2010	CM2	1382	567,44	121,94	52	625,66	69,65
SACMEQ III	South Africa	2010	CM2	5618	501,84	117,49	2640	484,50	107,17
SACMEQ III	Swaziland	2010	CM2	827	553,97	72,15	367	541,27	63,26
SACMEQ III	Tanzanie	2010	CM2	2627	586,77	86,47	1563	570,16	88,17
SACMEQ III	Uganda	2010	CM2	1202	479,67	74,13	3323	466,83	70,27
SACMEQ III	Zambie	2010	CM2	1467	435,89	73,14	1254	428,16	69,24
SACMEQ III	zanzibar	2010	CM2	1747	533,06	85,89	772	507,29	84,80
SACMEQ III	Zimbabwe	2010	CM2	350	569,52	105,84	604	506,48	103,67

***Source** : Construction de l'auteur*

Annexe 2: Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous



Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014
Accord de Mascate

Préambule

1 Nous, ministres, chefs de délégations, dirigeants d'organisations multilatérales et bilatérales et hauts représentants d'organisations de la société civile et du secteur privé, nous sommes réunis à l'invitation de la Directrice générale de l'UNESCO à Mascate (Oman), du 12 au 14 mai 2014, pour la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT). Nous remercions le Sultanat d'Oman d'avoir accueilli cette importante manifestation.

2 Rappelant la Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2012, nous prenons note du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014, des rapports régionaux sur l'EPT, de la Résolution prise par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 37e session concernant « l'éducation au-delà de 2015 », de la décision prise par le Conseil exécutif de l'UNESCO à sa 194e session et de la proposition conjointe du Comité directeur sur l'EPT concernant l'éducation après 2015.

Situation de l'EPT

3. Nous constatons que le mouvement mondial en faveur de l'Éducation pour tous, lancé en 1990 à Jomtien et réaffirmé à Dakar en 2000, est le plus important engagement en faveur de l'éducation de ces dernières décennies et contribue à susciter de grands progrès en matière d'éducation. Toutefois, nous reconnaissons qu'il n'est guère probable que l'agenda de l'Éducation pour tous (EPT) soit respecté et que les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) liés à l'éducation soient atteints d'ici à 2015, et affirmons que le Programme relatif à l'EPT reste pertinent. Plus de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace. On estime que 774 millions d'adultes, dont près des deux tiers de femmes, étaient illettrés en 2011. Le non achèvement de l'éducation formelle, l'acquisition incomplète des connaissances de base et la qualité et la pertinence de l'éducation sont des problèmes essentiels. Au moins 250 millions d'enfants ne savent pas bien lire, écrire ni compter, même après quatre années de scolarité minimum. Nous constatons avec inquiétude qu'il persiste des inégalités d'accès, de participation et dans les résultats d'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement, en particulier parmi les groupes les plus vulnérables et les minorités. La question de l'inégalité entre les genres est particulièrement préoccupante puisque 60 % seulement des pays avaient atteint la parité des genres au niveau primaire et 38 % au niveau secondaire en 2011. Nous

notons également que l'insuffisance des ressources financières a gravement entravé le progrès vers une éducation de qualité pour tous.

4. Nous notons en outre avec préoccupation les violences et agressions accrues dont sont victimes les enfants et le personnel au sein des établissements d'enseignement. Aussi la protection de l'éducation contre les attaques doit-elle faire partie intégrante du programme de développement pour l'après-2015.

5. Nous reconnaissons que les futures priorités de développement de l'éducation doivent refléter les importantes transformations socioéconomiques et démographiques intervenues depuis l'adoption des objectifs de l'EPT et des OMD, ainsi que les changements de nature et de niveau des connaissances et des savoir-faire et compétences qu'exigent les économies fondées sur le savoir. Par conséquent, nous reconnaissons qu'un agenda pour l'éducation nouveau et tourné vers l'avenir, qui permette de mener à son terme l'œuvre inachevée tout en approfondissant et élargissant les objectifs actuels ainsi qu'en apportant à chacun les connaissances, compétences et valeurs nécessaires pour relever les nombreux défis auxquels nos sociétés et nos économies font face, est un impératif.

Vision, principes et portée de l'agenda pour l'éducation post-2015

6. Nous réaffirmons que l'éducation est un droit humain fondamental de tout individu. C'est une condition essentielle à l'épanouissement de la personne, à la paix, au développement durable, à la croissance économique, au travail décent, à l'égalité des genres et à une citoyenneté mondiale responsable. En outre, elle contribue à la réduction des inégalités et à l'élimination de la pauvreté en créant les conditions et les opportunités requises pour des sociétés justes, inclusives et durables. L'éducation doit donc être placée au cœur du programme de développement mondial.

7. L'agenda pour l'éducation post-2015 doit être clairement défini, ambitieux, réformateur, équilibré et holistique et faire partie intégrante du développement international dans son ensemble. Il doit être d'application universelle et mobiliser toutes les parties prenantes dans l'ensemble des pays. L'éducation doit être un objectif autonome dans l'e programme plus large de développement pour l'après-2015 et doit s'inscrire dans un objectif primordial assorti de cibles mesurables et d'indicateurs. En outre, elle doit être intégrée dans d'autres objectifs de développement.

8. Nous affirmons que l'agenda pour l'éducation post-2015 doit se fonder sur les droits et refléter une perspective reposant sur l'équité et l'inclusion, veillant en particulier à l'égalité des genres et à surmonter toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Il doit favoriser l'éducation de base gratuite et obligatoire. Il doit élargir la conception de l'accès pour tous afin de refléter des résultats d'apprentissage pertinents par le biais d'une éducation de qualité à tous les niveaux, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur, dans des environnements sûrs et sains. Il doit adopter une approche holistique, être conçu dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie et offrir de multiples circuits d'apprentissage utilisant des méthodes novatrices ainsi que les technologies de l'information et de la communication. Par le biais du gouvernement, l'État est le garant de l'éducation de qualité en tant que bien public, reconnaissant la contribution de la société civile, des communautés, des familles, des apprenants et autres parties prenantes à l'éducation. L'agenda de l'éducation post-2015 doit être suffisamment souple pour permettre une

diversité de structures de gouvernance. Il doit continuer de promouvoir le développement durable et une citoyenneté mondiale et locale active et efficace, de contribuer à renforcer la démocratie et la paix et d'encourager le respect de la diversité culturelle et linguistique.

9. Nous soulignons que la pleine réalisation de l'agenda pour l'éducation post-2015 exigera que gouvernements et donateurs s'engagent vigoureusement à allouer à l'éducation des ressources financières suffisantes, équitables et efficaces. Elle doit aller de pair avec un renforcement de la gouvernance participative, de la participation de la société civile et des mécanismes de responsabilisation aux niveaux mondial, national et local, ainsi qu'avec une amélioration des mécanismes et processus de planification, de suivi et de reddition de comptes. Elle exigera aussi des partenariats coordonnés au niveau des pays.

Objectif primordial et cibles mondiales

10. Nous sommes favorables à ce que « Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030 » soit l'objectif primordial de l'agenda pour l'éducation post-2015.

11. Nous sommes en outre favorables à ce que cet objectif se traduise par les cibles mondiales ci-après, pour lesquelles des critères mondiaux minimaux et des indicateurs pertinents seront définis/élaborés :

- **Cible 1 :** d'ici à 2030, au moins x % des filles et des garçons sont préparés pour l'école primaire grâce à leur participation à l'éducation et la protection de la petite enfance de qualité, dont au moins une année d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.

- **Cible 2 :** d'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons suivent jusqu'à son terme un cycle d'éducation de base de qualité, gratuit et obligatoire, de 9 années au moins, et obtiennent des résultats d'apprentissage pertinents, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.

- **Cible 3 :** d'ici à 2030, tous les jeunes et au moins x % des adultes atteignent un niveau de compétence suffisant en matière d'alphabétisme et de numératie pour participer pleinement à la société, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.

- **Cible 4 :** d'ici à 2030, au moins x % des jeunes et y % des adultes possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour accéder à un travail décent et vivre dans la dignité à travers l'enseignement et la formation techniques et professionnels, les études du deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, une attention particulière étant portée à l'égalité des genres et aux plus marginalisés.

- **Cible 5 :** d'ici à 2030, tous les apprenants acquièrent les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes nécessaires à l'édification de sociétés durables et pacifiques, y compris au moyen de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable.

- **Cible 6 :** d'ici à 2030, tous les gouvernements font en sorte que tous les apprenants reçoivent un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés, possédant une formation professionnelle, motivés et soutenus de manière adéquate.

- **Cible 7** : d'ici à 2030, tous les pays consacrent à l'éducation au moins 4 à 6 % de leur produit intérieur brut (PIB) ou 15 à 20 % de leurs dépenses publiques, en ciblant en priorité les groupes les plus démunis, et renforcent la coopération financière en faveur de l'éducation, en privilégiant les pays qui en ont le plus besoin.

Prochaines étapes

12. Nous soutenons vigoureusement le rôle de chef de file et de coordination qu'assume l'UNESCO en aidant à élaborer l'agenda pour l'éducation post-2015 en collaboration avec les partenaires de l'EPT. Nous encourageons l'UNESCO à continuer de faciliter le débat et à consulter les États membres et les principales parties prenantes afin de poursuivre la mise au point de l'objectif primordial et des cibles mondiales et de les affiner et de définir les indicateurs correspondants ainsi que d'élaborer un cadre d'action pour orienter la mise en œuvre du futur agenda. Outre les cibles mondiales, des cibles et indicateurs particuliers aux pays devraient également être mis au point et refléter la diversité des contextes sociaux, politiques, économiques et culturels.

13. Nous nous engageons à utiliser la présente déclaration comme référence pour les négociations menées dans le cadre des consultations mondiales sur l'agenda du développement pour l'après-2015 afin de faire en sorte que ce dernier comporte un solide volet relatif à l'éducation. À cette fin, nous demandons à la Directrice générale de l'UNESCO de communiquer le présent document à l'ensemble des États membres de l'UNESCO, au Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies (ONU), aux coprésidents du Groupe de travail ouvert, au Comité sur le financement du développement durable, ainsi qu'aux principales parties prenantes.

14. Nous nous engageons également à utiliser la présente déclaration pour les consultations nationales, régionales et mondiales en cours sur l'agenda pour l'éducation post-2015, qui doit être approuvé lors du Forum mondial sur l'éducation 2015, dont la République de Corée sera l'hôte en mai 2015. Nous espérons que cet agenda fera partie intégrante du Programme mondial pour le développement qui doit être adopté lors du Sommet des Nations Unies à New York en septembre 2015.

15. Nous réaffirmons aujourd'hui notre engagement à réaliser les objectifs de l'EPT et à garantir l'éducation de tous les citoyens. Nous nous engageons à promouvoir, préconiser et soutenir l'élaboration d'un solide agenda pour l'éducation future et exhortons tous les États membres de l'UNESCO et toutes les parties prenantes à participer activement au processus qui mènera à son établissement et à sa mise en œuvre.

16. Aucun effort ne sera épargné pour garantir une certaine cohérence entre ce qui sera décidé en septembre 2015 au Sommet de haut niveau des Nations Unies dans le cadre du programme mondial pour le développement et l'agenda pour l'éducation post-2015, qui sera approuvé lors du Forum mondial sur l'éducation en République de Corée, en mai 2015.

Annexe 3: Cadre indicatif de l'initiative accélérée de mise en œuvre de l'IMOA/EPT

Indicateurs	**Moyenne de pays ayant réussi**
Revenus publics générés à l'intérieur du pays comme % du PIB	14–18
Part de l'éducation dans le budget (%) définie comme dépenses récurrentes publiques d'éducation comme % des dépenses discrétionnaires récurrentes publiques totales • Estimation y compris les subventions • Estimation sans compter les subventions	 20 20
Part de l'enseignement primaire dans le budget de l'éducation (%)	42–64
Admission au cours préparatoire, total • Taux d'admission des filles • Taux d'admission des garçons	 100 100
Taux d'achèvement de l'enseignement primaire, total • Taux d'achèvement des filles • Taux d'achèvement des garçons	100 100 100
% de redoublants parmi les élèves de l'école primaire	10 ou moins
Ratio enseignant/élève dans les écoles primaires financées par les fonds publics	40
Salaire moyen annuel des enseignants des écoles primaires	3.5
Dépenses récurrentes concernant les articles autres que la rémunération des enseignants comme % des dépenses récurrentes totales destinées à l'enseignement primaire	33
Heures réelles de scolarisation estimées (et non heures officielles) dans les écoles primaires financées par les fonds publics	850–1000
Part privée des inscriptions% d'élèves inscrits dans les écoles primaires exclusivement financées par les fonds privés	10 ou moins

***Source** : Education pour Tous — Initiative de Mise en Œuvre Accélérée, Document cadre page 16*

Annexe 4: Extrait de la loi Lamine Guèye sur les conditions d'emploi et de solde des personnels fonctionnaires des DOM-TOM.

Le 25 avril 1946, est votée à l'Assemblée nationale française la loi Lamine Gueye, éponyme du député représentant du Sénégal qui dispose que « tous les ressortissants des territoires d'outre-mer ont la qualité de citoyen au même titre que les nationaux français de la métropole ou des départements d'outre-mer ». Si cette première loi s'attachait à la citoyenneté, la discrimination salariale est l'objet de la loi no. 50.772 du 30 juin 1950, dite loi Lamine Guèye II dont le but est exprimé en son article 1er : « La détermination des soldes et accessoires de soldes de toute nature dont sont appelés à bénéficier les personnels civils et militaires en service dans les territoires … ne saurait en aucun cas être basée sur des différences de race, de statut personnel d'origine ou de lieu de recrutement ». L'application de cette loi amena en quelques années la création et le renforcement d'une classe africaine privilégiée basée sur l'emploi public.

Pour permettre la réorganisation du service public à dix ans des indépendances, la loi Lamine Guèye II divisa les fonctionnaires en trois cadres en dehors de toute discrimination d'origine, d'après les diplômes possédés : le cadre général au niveau de la licence, le cadre supérieur au niveau du Baccalauréat, le cadre local enfin au niveau du certificat d'études primaires. De 1950 jusqu'à la Loi-cadre de 1956 en Afrique Occidentale Française, les salaires publics outre-mer étaient même supérieurs aux salaires publics en France métropolitaine, ceci du fait d'une indexation sur les prix en France métropolitaine. Ceci avantageait particulièrement le cadre général où le salaire était estimé en valeur nominale à un niveau de 25% plus élevé que celui de la France. La deuxième Conférence des ministres africains de la Fonction publique qui se tint à Dakar, le 12 novembre 1957 affirma l'autonomie des réglementations africaines par rapport à celles de la Fonction publique métropolitaine et, en conséquence, le non rattachement des salaires locaux aux salaires métropolitains. Ainsi jusqu'aux indépendances, si ce n'est au-delà dans certains cas, l'indexation des salaires sur la France est restée.

***Source** : Nkengne Nkengne (2011), p40.*

Annexe 5 : Représentation cartographique de l'AOF et de l'AEF



Source ***: Nkengne Nkengne (2011) p.218***