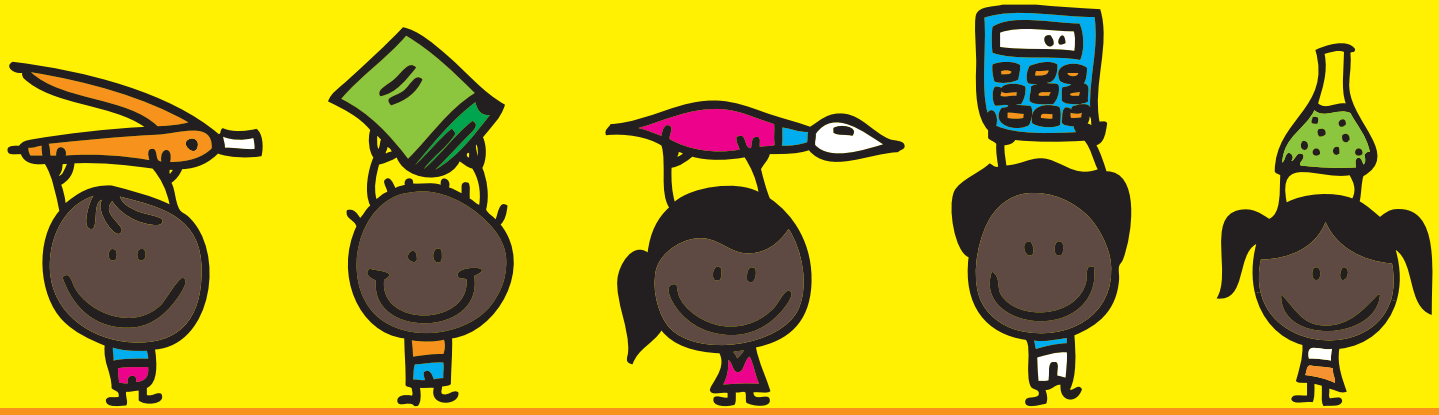
TOUS LES ENFANTS À L'ÉCOLE D'ICI 2015

Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés



RAPPORT RÉGIONAL

AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE

UNESCO
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO INSTITUTE for STATISTICS

unicef

RAPPORT RÉGIONAL

AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE

Table des matières

Remerciements 6
Préface 7
Liste des tableaux et graphiques 8
Acronymes 10
Résumé exécutif 11

Introduction 17
Contexte régional 17
Cadre conceptuel, données et méthodologies 23

chapitre 1
Profil des enfants non scolarisés 27
Profil des enfants selon les dimensions d'exclusion 27
Profil des enfants selon le modèle du parcours scolaire 33
Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés 36

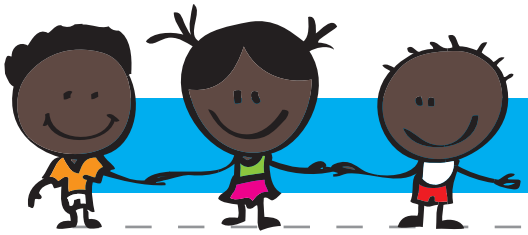
chapitre 2
Barrières et goulots d'étranglement 38
Les facteurs régionaux qui entravent la scolarisation 38
L'obstacle des coûts de scolarisation 43

chapitre 3
Politiques et stratégies 47
Stratégies régionales possibles pour réduire l'exclusion scolaire 47
Initiatives régionales pour la réduction des obstacles financiers à la scolarisation 50

Conclusion 54
Recommandations et perspectives d'avenir pour la région 54

Bibliographie 63

Annexes 65
Annexe A
Tableaux 66
Annexe B
Méthodologies de quantification 83
Annexe C
Guide d'utilisation des fiches pays 90



Remerciements

Cette étude a été organisée et financée par le bureau régional de l'UNICEF Afrique de l'Ouest et du Centre et réalisée en collaboration avec les bureaux pays de l'UNICEF de la région. Ce travail a été préparé par Rohen d'Aiglepierre et Odile Simon, avec l'assistance technique de Francis Ndem qui a collecté et préparé les données des enquêtes ménages disponibles pour 21 pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre, sous la supervision de Tahinaharinoro Razafindramary, et a bénéficié des apports et commentaires de Laetitia Antonowicz. Une relecture attentive faite par Friedrich Huebler, Sheena Bell et Marc Bernal de l'ISU a permis d'améliorer l'étude.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à toutes celles et ceux qui sont intervenus dans le processus de conception, de préparation, de mise en œuvre et d'amélioration du rapport. Les opinions et les recommandations exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne représentent pas forcément les points de vue de l'UNICEF.

Préface

Alors que les engagements pris pour 2015 au travers de l'éducation pour tous et des OMD se rapprochent à très grand pas, la question des enfants non scolarisés reste plus que jamais d'actualité pour les pays de la région d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Si depuis 2000, la tendance générale a été à la baisse du nombre d'enfants hors des écoles, ce chiffre ne diminue plus depuis 2008 et le poids des pays de la région a très nettement augmenté pour représenter actuellement plus du tiers des enfants non scolarisés dans monde. Sur la base des enquêtes ménages les plus récentes dans 21 pays de la région, cette étude rapporte que c'est près de 32 millions d'enfants qui ont l'âge officiel d'y être, mais qui ne sont scolarisés ni au primaire ni au premier cycle du secondaire. A ces chiffres, il faut ajouter 17 millions d'enfants scolarisés qui risquent fortement l'exclusion. Ces statistiques qui donnent l'ampleur de la tâche, peinent pourtant à rendre compte de la souffrance associée à cette situation pour les familles et de l'immense gâchis pour la région et l'humanité dans son ensemble.

La volonté de ce travail est d'expliciter l'ampleur et les mécanismes de l'exclusion au niveau de la région, mais aussi de mettre en avant un certain nombre de moyens et d'outils qui existent pour favoriser l'inclusion de tous les enfants à l'école. Pour permettre à tous les enfants, même les plus marginalisés, d'acquérir une éducation de base de qualité, nous devons réfléchir d'une manière créative et utiliser toutes les ressources à notre disposition. Il apparaît ainsi nécessaire de s'attaquer de manière conjointe et coordonnée à toutes les formes d'exclusion. Sans une mobilisation générale de tous les acteurs et une stratégie complète, il ne sera en effet pas possible de s'attaquer efficacement à toutes les situations d'exclusion scolaire. Pourtant, seul un système éducatif véritablement inclusif aura la capacité de construire la société du savoir dont la région a impérativement besoin pour son avenir. En soutenant les efforts de ces pays pour développer un système éducatif véritablement inclusif, la communauté internationale à un rôle décisif à jouer.

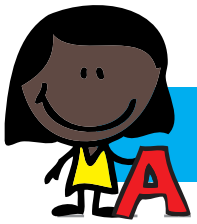
Le Programme de Nations Unies pour l'enfance (l'UNICEF) à la responsabilité spécifique d'encourager et d'aider tous les enfants privés d'éducation. En collaboration avec tous les acteurs, la priorité des priorités reste donc encore de ramener au plus vite ces millions d'enfants à l'école. Alors qu'il ne nous reste plus qu'à peine deux années devant nous pour tenir nos engagements collectifs lancés en 2000, il faut avoir la détermination et le courage d'entreprendre les actions qui permettront à tous les enfants d'exercer pleinement leur droit à une éducation de qualité.

Manuel Fontaine
Directeur régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre

Liste des figures et tableaux

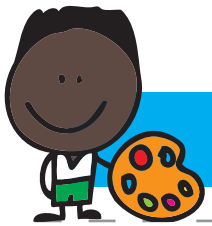
Figure	Titre	Page
1	Enfants non scolarisés en Afrique de l'Ouest et du Centre et dans le reste du monde, 1999 et 2010, en millions d'enfants	17
2	Taux nets de scolarisation au primaire, 2010 ou donnée disponible la plus récente, d'après l'ISU	19
3	Indice de parité entre les sexes pour le taux net de scolarisation au primaire, 2010	20
4	Taux de survie en 5ème année d'étude, 2010	20
5	Les 5 dimensions de l'exclusion scolaire (UNICEF/ISU, 2011)	24
6	Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire (DE2)	27
7	Proportion d'enfants exclus du 1er cycle du secondaire (DE3)	28
8	Proportion d'enfants risquant l'exclusion au primaire parmi ceux qui y sont encore (DE4)	28
9	Proportion d'enfants risquant l'exclusion du 1er cycle du secondaire parmi ceux qui y sont encore (DE5)	29
10	Lien entre les proportions d'enfants victimes de DE2 et DE3	30
11	Répartition des enfants non scolarisés, moyenne des 21 pays de l'AOC	31
12	Parcours scolaire des enfants de 17/18 ans, moyenne des pays d'AOC	33
13	Proportion des enfants en âge scolaire qui n'entreront jamais à l'école	34
14	Proportion des individus de 17/18 ans qui sont entrés au primaire mais qui ne sont pas parvenus à en atteindre la dernière année	35
15	Proportion des individus de 17/18 ans qui sont entrés au 1er cycle mais qui ne sont pas parvenus à en atteindre la dernière année	35
16	Proportion des individus de 17/18 ans hors des écoles dans les pays d'AOC, selon le sexe, la situation financière et la localisation	36
17	Synthèse des facteurs de blocage à la scolarisation	39
18	Dépenses moyennes pour les ménages pour une place dans le public, au primaire et au 1er cycle du secondaire, US$ PPA de 2004	44
19	Répartition des dépenses d'éducation des ménages	45
20	Part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages, en %	45
21	Synthèse des outils pour réduire le nombre d'enfants non scolarisés	47
22	Effectifs scolarisés au primaire, avant et après la mise en place de la gratuité en 2008, Togo et Congo	52
23	Effectifs scolarisés au primaire, avant et après la mise en place de la gratuité en 2000, Cameroun et Bénin	53
A1	Lien entre les proportions d'enfants victimes de DE4 et DE5	82

Table	Titre	Page
1	Nombre d'enfants exclus par dimension, selon les données de l'enquête ménages la plus récente	32
2	Facteurs d'exclusion relevés par les études nationales de RDC, du Ghana, du Libéria et du Nigéria produites en 2012	41
3	Répartition des enfants âgés de 6-17 ans n'ayant jamais été à l'école et ceux déscolarisés selon les raisons données par les ménages, enquête menée en République Démocratique du Congo en 2011	43
4	Politiques et outils relevés par les études nationales de RDC, du Ghana, du Libéria et du Nigéria produites en 2012	49
5	Synthèse des propositions d'action pour la réduction du nombre d'enfants non scolarisés	54
A1	Effectifs des enfants scolarisés et déscolarisés, total et pourcentage de fille, 1999 et 2010, d'après le rapport de suivi de l'EPT 2012	66
A2	Indicateurs de contexte démographique	67
A3	Indicateurs de contexte socio-économique	68
A4	Indicateurs de taux de scolarisation au primaire et de parité entre les sexes	69
A5	Indicateurs du contexte légal de l'éducation primaire	71
A6	Indicateurs de la situation de l'enseignement primaire	72
A7	Dépenses publiques pour l'enseignement primaire et situation de l'enseignement privé	73
A8	Sources et années des enquêtes ménages utilisées	74
A9	Proportion d'enfants des 5 dimensions de l'exclusion scolaire	75
A10	Proportion d'enfants jamais scolarisés, n'achevant pas le primaire et le 1er cycle du secondaire	76
A11	Proportion des individus de 17/18 ans hors des écoles dans les pays d'AOC, selon le genre, la situation financière et la localisation	76
A12	Modèle logistique du fait de ne jamais être scolarisé plutôt que scolarisé	77
A13	Modèle logistique du fait de ne pas achever le primaire plutôt que de le terminer	77
A14	Modèle logistique du fait de ne pas s'inscrire au 1er cycle du secondaire plutôt que de s'inscrire	78
A15	Modèle logistique du fait de ne pas achever le 1er cycle du secondaire plutôt que de le terminer	79
A16	Dépenses unitaires moyennes par cycle d'enseignement et statut de l'établissement fréquenté, dans un échantillon de pays, 11 pays d'Afrique, années d'enquête, Dollars des États Unis PPA de 2004	80
A17	Part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages, par quintile de revenu	81
A18	Dépenses éducatives des ménages, par cycle d'enseignement, ajustées à l'année 2004 en pourcentage équivalent des dépenses publiques d'éducation	81
A19	Répartition des dépenses d'éducation des ménages	82



Acronymes

5DE	Dimensions de l'Exclusion scolaire
AES	Afrique de l'Est et du Sud
AOC	Afrique de l'Ouest et du Centre
ASS	Afrique Subsaharienne
DE	Dimension de l'Exclusion scolaire
EBC	Enquête Budget Consommation
EDS	Enquête Démographique et de Santé
ENS	Enfants Non scolarisés
ENV	Enquête sur le Niveau de Vie des ménages
EPT	Education Pour Tous
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
MICS	Multiple Indicator Cluster Survey
OI	Organisation Internationale
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
OOSCI	Out-of-School Children Initiative, Initiative en faveur des enfants non scolarisés
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSIA	Poverty and Social Impact Analysis
QUIBB	Questionnaire des indicateurs de base de bien-être
RCA	République centrafricaine
RDC	République Démocratique du Congo
STP	Sao Tomé-et-Principe
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance



Résumé exécutif

Quel est le contexte régional ?

Permettre à tous les enfants d'accéder aux opportunités d'un enseignement de qualité est un prérequis au développement pour toutes les nations. Pourtant, malgré des progrès importants, l'Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC) est très nettement la région du monde qui compte le plus d'enfants non scolarisés. Les dernières données de l'Institut Statistique de l'UNESCO (ISU) montrent en effet qu'en 2010 cette région représente 36% des enfants non scolarisés dans le monde alors qu'elle ne représentait que 22% en 1999. Si l'AOC a connu une diminution du nombre d'enfants non scolarisés, celle-ci a cependant été moins importante que dans les autres régions du globe. Composée de 24 pays en très forte croissance démographique, la région compte une population de 433,5 millions d'individus soit 6,2% de la population mondiale. Le contexte éducatif, mais aussi économique et sanitaire de la région reste particulièrement problématique ce qui explique que 19 pays de la région soient classés comme ayant un faible indice de développement humain (PNUD, 2011).

Si le nombre d'enfants pris en charge par les systèmes éducatifs des pays d'AOC a fortement augmenté depuis les années 2000, le contexte démographique et économique difficile fait que cette région reste la plus en retard au niveau mondial en ce qui concerne l'exclusion scolaire. L'équité selon le lieu d'habitation, le genre et le revenu reste particulièrement problématique. L'enseignement primaire obligatoire et gratuit est pourtant officiellement garanti par plus de la moitié des pays de la région. La parité fille-garçon au primaire dans les pays de la région est en moyenne de 0,93, plus d'un dixième des élèves sont des redoublants et seulement 70% des enfants inscrits au primaire en atteignent la 5ème année[1]. La qualité de l'offre éducative et ses résultats en termes d'acquis scolaires des élèves sont assez faibles dans la région. Un enseignant du primaire de la région fait en moyenne face à 41 élèves et moins de deux tiers des enseignants sont formés à leur métier. Si de manière relative, l'effort budgétaire des États en matière d'éducation est très important, la faiblesse du PIB par tête et la forte croissance démographique font qu'en terme absolu les montants alloués par élève sont encore très faibles en AOC par rapport aux autres régions du monde.

Afin de s'attaquer spécifiquement à la question des enfants non scolarisés, une initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés a été lancée en 2010 par l'UNICEF et l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU). Avec pour objectif d'accélérer les interventions en faveur de la scolarisation primaire universelle d'ici 2015, les principes d'action de cette initiative mondiale sont d'améliorer le système d'information et l'analyse statistique relative aux enfants non scolarisés ainsi que d'identifier les facteurs de blocage expliquant cette situation et les stratégies à disposition. Dans ce cadre et en complément des études pays produites en République Démocratique du Congo (RDC), au Nigéria, au Ghana et au Libéria, nous utilisons les enquêtes ménages disponibles entre 2005 et 2009 dans 21 pays de la région pour analyser au niveau régional qui sont les enfants non scolarisés, pourquoi ils ne vont pas à l'école et les moyens à disposition pour agir.

1. L'intégralité des chiffres de ce résumé exécutif, comme la plupart de ceux présentés dans ce rapport, sont des moyennes simples faites sur la base des données administratives et d'enquêtes disponibles. Ils peuvent donc être différents de ceux de l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) qui calcule des moyennes régionales pondérées par la population et fait des estimations pour les données manquantes. Il faut de plus préciser que le découpage géographique de l'UNICEF est différent de celui de l'ISU. Pour ce dernier, la Mauritanie est en effet classée dans les « Etats Arabes » alors que l'UNICEF la classifie dans la région « Afrique de l'Ouest et du Centre ». Dans ce rapport, c'est la classification régionale de l'UNICEF qui a été retenue.

Résumé exécutif

Quels sont les profils régionaux des enfants non scolarisés ?

En se basant sur les groupes d'âges officiels de fréquentation scolaire ainsi que les situations scolaires effectives et projetées des enfants d'un pays, un modèle de 5 Dimensions de l'Exclusion scolaire a été développé afin de quantifier : les enfants en âge d'aller au préprimaire mais exclus de toute structure éducative (DE1) ; les enfants en âge d'aller au primaire mais exclus de toute structure éducative (DE2) ; les enfants en âge d'aller au 1er cycle du secondaire mais exclus de toute structure éducative (DE3) ; les élèves du primaire risquant l'exclusion (DE4) et les élèves du 1er cycle du secondaire risquant l'exclusion (DE5). En raison du manque de données fiables sur ce niveau éducatif, l'analyse des enfants exclus du préprimaire (DE1) ne peut cependant être faite. Les proportions d'exclus du primaire (DE2) et du 1er cycle du secondaire (DE3) sont calculées comme le rapport entre le nombre des enfants non scolarisés ayant l'âge officiel et le nombre total d'enfants ayant l'âge officiel. Afin d'estimer a posteriori le parcours scolaire d'une cohorte d'élèves donnée en lui laissant suffisamment de temps pour le finaliser, les proportions d'enfants risquant l'exclusion au primaire (DE4) et au 1er cycle du secondaire (DE5) sont obtenues en estimant la proportion d'individus ayant abandonné le cycle primaire et le 1er cycle du secondaire parmi la population ayant 23/24 ans. Le nombre d'enfants exclus pour chaque dimension est calculé en multipliant ces différentes proportions par le nombre d'enfants estimé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

Les résultats montrent que près de 38% des enfants d'AOC en âge d'être scolarisés au primaire (DE2) en sont actuellement exclus, cette moyenne des pays de la région variant entre 7% et 70% selon les pays. Au niveau du 1er cycle du secondaire (DE3), la moyenne des pays de la région est de 34% d'exclus avec un minimum à 6% et un maximum de 73% selon les pays. Sur la base de la situation scolaire passée captée au travers des comportements scolaires des individus ayant actuellement 23/24 ans, il est possible de quantifier que près de 37% des enfants actuellement scolarisés au primaire risquent d'abandonner ce cycle avant son terme (DE4), cette moyenne se fixant à 38% pour ceux ayant atteint le 1er cycle du secondaire, mais risquant de l'abandonner (DE5). La corrélation très forte entre DE2 et DE3 laisse voir plusieurs groupes de pays, le Niger et le Burkina Faso sont les deux pays de la région avec les proportions d'exclusion parmi les plus fortes au primaire comme au secondaire. Des pays comme le Mali, le Sénégal, la Guinée-Bissau, la Côte d'Ivoire et la République Centrafricaine (RCA) ont également des proportions d'exclusions scolaires plus fortes que les moyennes des pays de la région, à la fois pour le primaire et le 1er cycle du secondaire. À l'inverse, le Gabon, le Congo, Sao Tomé-et-Principe comptent une plus faible proportion d'exclus du primaire comme du secondaire. Le Libéria qui est le pays qui compte la proportion la plus forte d'enfants exclus du primaire est en dessous de la moyenne des pays de la région pour l'exclusion au 1er cycle du secondaire.

En intégrant les enfants entrant tardivement dans le système scolaire sur la base de l'âge d'inflexion, c'est-à-dire l'âge où la proportion d'enfants jamais scolarisés est minimale, il est possible d'estimer au niveau des pays de la région que les exclus représentent 26% des enfants en âge d'être au primaire, 34% des enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire et 49% des enfants en âge d'être au 2ème cycle du secondaire. Si la part des enfants abandonnant leurs études est importante et augmente avec l'âge de scolarisation, il faut remarquer qu'elle est toujours inférieure à la part des enfants jamais scolarisés. Ainsi dans la région, la majorité des enfants hors des écoles sont des enfants jamais scolarisés et non des enfants ayant été inscrits, mais ayant abandonné par la suite.

En termes quantitatifs dans la région, c'est 23,2 millions d'enfants en âge d'être au primaire (DE2) et 8,6 millions d'enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire (DE3) qui sont actuellement non scolarisés. À ces chiffres, il faut ajouter 14,3 millions d'enfants en plus qui risquent à l'avenir d'être exclus du primaire (DE4)

ainsi que 3 millions d'autres enfants qui risquent l'exclusion du 1er cycle du secondaire (DE5). Ces enfants sont essentiellement concentrés dans quelques pays. Ainsi le Nigéria et la RDC regroupent près de la moitié des enfants exclus tandis qu'un quart d'entre eux est localisé au Niger, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Ghana. Il faut de plus garder à l'esprit que ces chiffres régionaux sont sous-estimés par la non-prise en compte des enfants exclus au Cap-Vert, en Guinée équatoriale et surtout au Tchad.

En complément du modèle des 5 dimensions de l'exclusion scolaire, un modèle de parcours scolaire peut également être développé. Il s'agit alors de quantifier les niveaux d'exclusion tout au long du parcours scolaire sur la base de l'âge d'inflexion et du parcours scolaire des enfants de 17/18 ans. Sur cette base, nous pouvons estimer que l'exclusion scolaire se fait surtout à l'accès au primaire (25%) et pendant le cycle primaire (16%). Les abandons au cours du 1er cycle du secondaire (5%) et des transitions du primaire au 1er cycle du secondaire (5%) et du 1er au 2ème cycle du secondaire (2%) sont également problématiques, mais moins coûteux en élèves. Enfin, il faut noter que même à 17/18 ans, un grand nombre des enfants de la région apparaissent encore scolarisés au primaire (10%) et au 1er cycle du secondaire (24%). Ces moyennes des pays de la région cachent de fortes disparités entre les pays avec près de la moitié des enfants du Mali, du Burkina Faso et du Niger qui n'entrent jamais à l'école. Plus de la moitié des enfants de RCA et de Guinée-Bissau entrant au primaire abandonnent avant la dernière année du primaire et près de deux tiers des enfants de RCA et de Guinée qui sont entrés au 1er cycle du secondaire n'en atteignent pas la dernière année.

Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés montrent que les écarts de proportions d'enfants non scolarisés sont très importants entre les zones rurales et urbaines, entre les ménages les plus pauvres et ceux les plus riches ainsi qu'entre les filles et les garçons. Ainsi une fille de zone rurale issue d'un ménage pauvre (trois derniers quintiles de revenu) a deux fois plus de risque d'être exclue du système éducatif qu'un garçon de zone urbaine issu d'un ménage riche (deux premiers quintiles de revenu). Des modèles économétriques sur les enquêtes ménages de certains pays viennent confirmer ces résultats issus de statistiques descriptives. En analysant les différences de situation entre catégories d'élèves à chaque étape du processus d'exclusion scolaire, les situations d'exclusion scolaire sont significativement reliées au revenu, à la localisation, au genre et à la situation familiale de l'enfant.

Quels sont les obstacles régionaux à la scolarisation ?

Les obstacles à la scolarisation des pays de l'AOC se présentent comme la combinaison de logiques de demande et d'offre d'éducation au sein d'un contexte pour former un processus d'exclusion et d'inclusion scolaire. Du côté de la demande, les difficultés économiques associées aux problèmes familiaux, aux problèmes de santé de l'enfant, aux facteurs culturels et à une faible valorisation des études expliquent une partie du phénomène de l'exclusion scolaire et engendrent des phénomènes aggravants comme le traitement différencié et les attitudes de discrimination entre enfants face à la scolarisation ainsi que le travail des enfants. Du côté de l'offre, le coût direct et indirect des études, l'insuffisance d'écoles, d'enseignants et d'équipements ainsi que certaines mauvaises pratiques pédagogiques et la violence à l'école ont pour conséquence une faible qualité des acquis scolaires et expliquent une part importante du phénomène d'exclusion scolaire. Entre l'offre et la demande, certains facteurs s'influencent très directement, notamment les difficultés économiques des ménages et le coût des études ainsi que la faible valorisation des études par les ménages et la faible qualité des acquis scolaires. La qualité et le coût de l'école ont ici une relation négative, car en réduisant les frais

d'inscription et les cotisations des parents d'élèves, la capacité à rémunérer de bons enseignants ou à investir dans les infrastructures se trouve également réduite. Au niveau du contexte, les problèmes de gouvernance politique, de conflit et d'insécurité, de capacités et d'efficacité institutionnelles, de faiblesse de financement et de catastrophes climatiques expliquent également une partie de l'ampleur des phénomènes d'exclusion scolaire.

Dans la plupart des pays de la région, les difficultés économiques des ménages apparaissent comme la première explication des parents pour justifier la non scolarisation, le manque d'écoles à proximité, les problèmes familiaux et de santé de l'enfant ainsi que la qualité de l'offre éducative étant également fréquemment mentionnés. Si l'enseignement primaire gratuit est officiellement garanti par 14 des 24 pays de la région, dans les faits il a presque toujours un coût important pour les ménages. En parité de pouvoir d'achat et en US$ constants de 2004, la dépense moyenne faite par les ménages pour la scolarisation d'un enfant dans le primaire public (Pôle de Dakar, 2012) varie ainsi entre 7 US$ (Niger) et 70 US$ (Côte d'Ivoire) tandis qu'au niveau des établissements publics du 1er cycle du secondaire, une place coûte entre 24 US$ (Niger) et 300 US$ (Cameroun). Une part importante des revenus des ménages, même les plus pauvres, est donc consacrée aux dépenses éducatives pour les enfants. La majorité des dépenses d'éducation faites par les ménages est consacrée aux frais de scolarité liés à l'inscription dans les écoles. Cette part peut dépasser les deux tiers dans des pays comme le Mali et le Burkina Faso. Le matériel et les fournitures scolaires représentent ensuite 40% de ce que dépensent les ménages pour la scolarisation de leurs enfants, seul le Gabon consacrant plus de la moitié de ses dépenses à ce poste. Dans certains pays cette participation financière des ménages est finalement plus importante que la participation de l'État. Rapportées aux dépenses publiques d'éducation, ces dépenses éducatives des ménages pour un enfant représentent entre 6% (Niger) et 78% (Sierra Leone) de ce que l'État dépense pour un élève au primaire tandis qu'au 1er cycle du secondaire, les dépenses des ménages varient entre 14% (Mali) et 146% (Bénin) de ce que l'État finance.

Quelles sont les stratégies régionales pour réduire l'exclusion scolaire ?

Un grand nombre d'outils et de stratégies a été développé dans la région pour agir sur les problèmes d'offre et de demande comme sur le contexte et ainsi réduire significativement le nombre des enfants non scolarisés. Du côté de l'offre, il est possible d'intervenir sur les difficultés économiques des ménages au travers de transferts de ressources aux ménages, de bourses d'études versées aux élèves, de bons éducatifs, de prêts d'études ou de programmes nationaux de protection sociale. Des programmes d'alimentation, de nutrition et de santé scolaire ainsi que de prise en charge des handicaps peuvent permettre d'agir sur les problèmes liés à la santé de l'enfant tandis qu'il est possible de s'attaquer à la faible valorisation des études via des actions de sensibilisation et d'alphabétisation des communautés. Du côté de l'offre et des interventions auprès des écoles, il est possible de s'attaquer au coût des études au travers de programme d'abolition des frais de scolarité et de transferts de caisses-écoles. Des programmes de distribution de kits scolaires, d'uniformes, de manuels scolaires et autres fournitures scolaires ainsi que de mise en place de certains équipements comme l'accès à l'eau, les latrines ou les cantines scolaires permettent d'améliorer la situation d'exclusion scolaire de certaines écoles. L'insuffisance d'enseignants peut être dépassée par des programmes de recrutement, de subvention et de formation pour les enseignants notamment communautaires. Pour les directeurs, les enseignants et les élèves, des programmes de formation, d'encadrement, de matériels pédagogiques ainsi que de révision des curriculums et des modèles de gestion peuvent permettre de réduire les mauvaises pratiques qui incitent certains enfants à sortir des écoles.

Des programmes de construction d'écoles et de salles de classe, d'internats ou de transports scolaires peuvent permettre de rapprocher l'école des enfants et ainsi améliorer l'accessibilité des écoles. Finalement au niveau du contexte, certains programmes nationaux pour améliorer la situation du pays au niveau politique, économique, social, sanitaire, démographique peuvent impacter très significativement les facteurs de demande comme d'offre d'éducation. L'augmentation des budgets alloués à l'éducation et le renforcement des capacités des ministères de l'Éducation au niveau national et local ont bien évidemment une forte valeur ajoutée pour lutter contre l'exclusion scolaire.

Les obstacles financiers auxquels font face les parents est l'un des facteurs de blocage les plus importants à l'expansion de la scolarisation de tous les enfants. Une initiative internationale pour l'abolition des frais de scolarité a donc été lancée en 2005 par l'UNICEF et la Banque mondiale (School Fees Abolition Initiative). Le principe de cette initiative est de documenter les expériences nationales relatives à l'impact de l'abolition des frais de scolarité, d'appuyer les pays prenant cette direction et de favoriser un large dialogue politique pour amener à un consensus sur ces questions. Dans les faits, les programmes nationaux de forte réduction des frais de scolarité expérimentés au Cameroun, au Bénin, au Togo et au Congo ont effectivement démontré un très fort impact sur le nombre d'enfants entrant dans le système éducatif. Dans ces pays, la mise place de mesures de gratuité a eu l'effet d'un véritable électrochoc et a permis à des centaines de milliers d'enfants supplémentaires d'accéder aux études. Une grande diversité d'instruments est actuellement utilisée par les pays d'AOC afin de tenter de réduire les frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Les budgets alloués aux écoles pour soutenir l'abolition des frais scolaires sont cependant rarement suffisants et la scolarisation primaire reste coûteuse pour les ménages, notamment les plus pauvres.

Quelles sont les recommandations et perspectives d'avenir pour la région ?

Cette étude régionale, nous permet de proposer un certain nombre de pistes d'actions pour pouvoir atteindre l'inclusion de tous les enfants jusqu'au moins la fin du 1er cycle du secondaire. Dans un premier temps, il est nécessaire de disposer d'une vision globale de l'exclusion scolaire, d'une mobilisation générale et d'une stratégie complète et financée pour s'attaquer efficacement et de manière conjointe à toutes ses formes. Le principe est alors de mettre en place des interventions de prévention et de raccrochage scolaire formalisées dans ce qui pourrait être des plans nationaux de lutte contre l'exclusion scolaire multisectoriels, multipartites et inclus dans les stratégies nationales de l'Éducation Pour Tous. Étant donné l'importance et la transversalité de la question, la création d'un organisme de type office national de lutte contre l'exclusion scolaire au sein des Ministères de l'Éducation associée à des responsabilités attribuées sur la question au niveau régional et local pourrait permettre d'opérationnaliser le pilotage de toutes les stratégies d'éducation inclusive et de rassembler tous les partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux. Une véritable culture de l'éducation inclusive au niveau central et déconcentré doit être promue de façon essentielle, notamment pour valoriser les différences entre élèves et le droit à la re-scolarisation. Un outil pourrait alors être l'institution d'une journée ou d'une semaine nationale de lutte contre l'exclusion scolaire et d'une campagne de sensibilisation afin de remettre en question les stéréotypes collectifs et de proposer des actions concrètes.

Un cadre réglementaire pro-vulnérable devrait être développé afin d'interdire au maximum certains comportements d'exclusion d'élèves dans les écoles, de créer une certaine obligation d'accueil et d'éliminer toutes les contraintes administratives sur l'inscription scolaire. Pour répondre à la quantité et à la diversité

Résumé exécutif

des besoins d'inclusion scolaire, il est essentiel de s'appuyer sur les ONG mais aussi sur certains organismes privés existants. Il faut donc créer un partenariat élargi favorisant les programmes innovants. De nouveaux partenariats publics-privés et un concours national pour l'émergence de nouvelles idées pour l'amélioration de l'inclusion scolaire pourraient alors être développés. Une organisation véritablement inclusive de la pédagogie et des formations est nécessaire. Des formations et outils d'éducation inclusive et de lutte contre l'exclusion pour les enseignants, des quotas d'enseignants issus de groupes exclus, une révision du calendrier scolaire, des manuels scolaires sensibles à tous les stéréotypes, une flexibilité des curriculums et de la certification pour certains enfants sont quelques-unes des idées allant vers une meilleure prise en compte de l'inclusion scolaire dans la pédagogie et les formations. Il faut également favoriser l'inclusion de tous les enfants dans les écoles de proximité. La prise en compte de tous les enfants particulièrement stigmatisés dans les écoles ordinaires de proximité fait face à un certain nombre de résistances ; il convient donc de disposer de programmes de sensibilisations et d'outils spécifiques. Une période d'essai dans l'établissement ordinaire de proximité pour évaluer le potentiel d'inclusion de l'enfant dans une classe ordinaire pourrait être expérimentée pour les enfants particulièrement discriminés. L'idée est alors de leur ouvrir les portes des écoles de proximité en attendant des soutiens spécifiques si ces derniers s'avèrent absolument nécessaires. Un système de collecte de données désagrégées devrait pouvoir être mis en place afin de disposer d'informations beaucoup plus précises sur l'exclusion et ses différentes formes. Un plaidoyer et des échanges avec les responsables des statistiques ainsi qu'une amélioration des fiches d'enquête et un renforcement des capacités statistiques du ministère de l'Éducation sont à effectuer. Une plateforme de diffusion et de communication des informations pourrait être développée au travers d'un site internet ouvert afin de créer et diffuser une source documentaire, d'appuyer les nouvelles initiatives et de partager les bonnes pratiques.

Dans ce combat contre l'exclusion scolaire, il est finalement essentiel de disposer d'un package d'interventions ciblées et directes variant selon les contextes. Ainsi vis-à-vis des ménages, des transferts financiers et en nature reposant sur des soutiens humains locaux ainsi qu'un accompagnement et des formations spécifiques aux familles d'enfants particulièrement stigmatisés sont envisageables. La mise en place d'une gratuité complète ou ciblée des études, des actions d'identification et d'accompagnement des enfants exclus par les élèves scolarisés, des contrats avec les établissements pour favoriser la réussite scolaire et des associations de parents d'élèves centrées sur l'inclusion et la qualité, une discrimination positive institutionnalisée, une régularisation de toutes les écoles communautaires, des infrastructures sensibles au genre et au handicap, des cantines, des programmes de santé scolaire et des parrainages entre pairs sont certaines des actions à concrétiser au niveau des écoles. Enfin des programmes de sensibilisation, des soutiens aux initiatives communautaires, le recensement systématique des exclus et la mise en place de réseaux et de systèmes d'entraide des associations de parents d'élèves sont des activités à mener avec les communautés.

Introduction

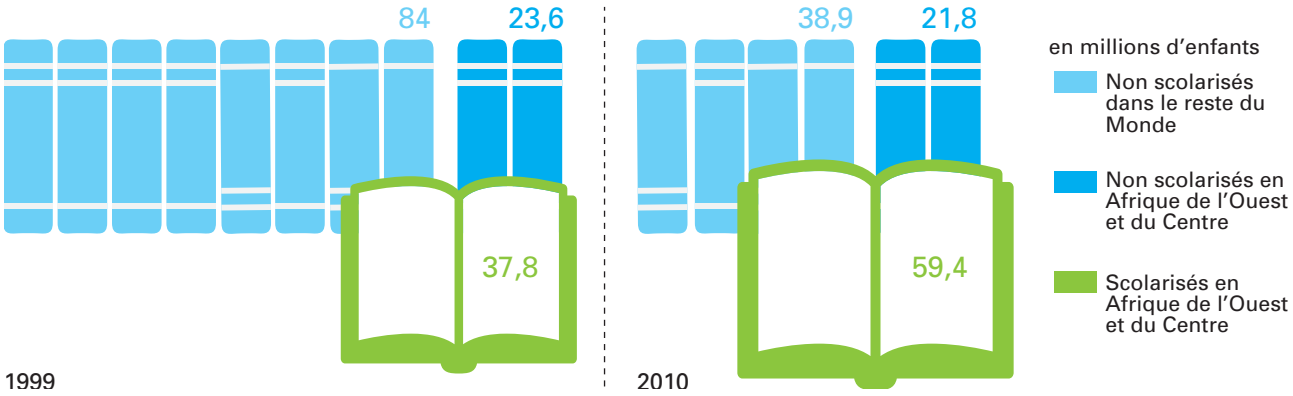
Contexte régional

La situation régionale des enfants et de l'éducation

L'objectif de scolarisation primaire universel reste un enjeu mondial essentiel et malgré des progrès importants l'Afrique de l'Ouest et du Centre est la région du monde qui compte le plus d'enfants non scolarisés. Permettre à tous les enfants d'accéder aux opportunités d'un enseignement de qualité est un prérequis au développement pour toutes les nations. L'accès de tous les enfants à un enseignement de base reste ainsi un objectif mondial majeur encore loin d'être atteint pour un certain nombre de pays. Si le dernier rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous (UNESCO, 2012) montre que le nombre d'enfants non scolarisés (ENS) en âge de fréquenter l'enseignement primaire a largement diminué passant de 108 millions en 1999 à 61 millions en 2010, l'essentiel de cette baisse a eu lieu entre 1999 et 2004 et le nombre d'enfants non scolarisés stagne ainsi depuis 2008. Plus particulièrement en Afrique subsaharienne, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million entre 2008 et 2010 pour représenter finalement la moitié de l'effectif mondial. Dans le monde, il reste encore 31 pays laissant plus de 15% des enfants ayant l'âge du cycle primaire hors des écoles, ces pays n'ont donc plus que de faibles chances d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle avant 2015. Les entrées tardives et l'abandon scolaire restent notamment très problématiques. Ainsi 24 pays du monde ont un taux net d'admission au cycle primaire inférieur à 50% et, en 2009 dans les pays à faible revenu, seulement 59% des enfants qui sont entrés au primaire en atteignent la dernière année. Dans cet objectif d'amener tous les enfants à l'école, l'Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC) est la région du monde avec le plus d'enfants non scolarisés. Sur la base des dernières données de l'Institut Statistique de l'UNESCO (ISU), la région AOC représente en effet 36% des enfants non scolarisés dans le monde en 2010 alors qu'elle ne représentait que 22% en 1999. Par rapport aux autres régions du monde, l'AOC a ainsi connu une diminution moins importante du nombre d'enfants non scolarisés.

Figure 1 : Enfants non scolarisés en Afrique de l'Ouest et du Centre et dans le reste du monde, 1999 et 2010

Source : ISU (2013)



Malgré une grande diversité de situation, les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre connaissent les plus forts taux de croissance démographique mondiale et les plus forts taux de pauvreté. Composée de 24 pays[2], la population de la région Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC) est estimée pour 2012 à près de 433,5 millions d'individus, soit 6,2% de la population mondiale (voir table A2 en annexe). La région compte

2. Ces pays sont : Bénin ; Burkina Faso ; Cameroun ; Cap-Vert ; Congo ; République démocratique du Congo ; Côte d'Ivoire ; Gabon ; Gambie ; Ghana ; Guinée ; Guinée-Bissau ; Guinée équatoriale ; Libéria ; Mali ; Mauritanie ; Niger ; Nigéria ; RCA ; Sao Tomé-et-Principe ; Sénégal ; Sierra Leone ; Tchad ; Togo.

Introduction

quelques très gros pays comme le Nigéria (166 millions) et la République Démocratique du Congo (69,6 millions) et des pays comptant moins d'un million d'habitants (Sao Tomé, Cap-Vert, Guinée équatoriale). Avec 2,4% de croissance annuelle de la population, l'AOC est avec l'Afrique de l'Est et du Sud (AES), la région du monde qui connaît la plus forte croissance démographique. Les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre sont majoritairement constitués de jeunes et de populations vivant en zone rurale. Au niveau sanitaire, celle-ci présente également le plus fort taux mondial de mortalité infanto-juvénile et un taux de prévalence du VIH chez les adultes de près de 2,6%. L'espérance de vie à la naissance dans la région varie entre 48 ans (Sierre Leone) et 74 ans (Cap-Vert) pour se fixer à une moyenne de 56 ans soit près de 14 ans inférieurs à la moyenne mondiale. Les niveaux de richesse varient également fortement dans la région, la moyenne de ces pays étant là encore une des plus faibles au monde (voir table A3 en annexe). Le PNB annuel par habitant de 2010 en US$ courant varie entre 180 $ (RDC) et 14 540$ (Guinée équatoriale) et est de 2 344 $ en moyenne dans les pays de la région. Près de 42% des habitants de ces pays vivent toutefois en dessous d'un seuil de pauvreté fixé à 1,25 $ par jour, ce chiffre variant de 84% (Libéria) à 5% (Gabon). Les niveaux d'alphabétisation des plus de 15 ans sont encore assez faibles avec une moyenne à 57%, un minimum à 29% (Niger) et un maximum à 94% (Guinée Équatorial). À cette situation difficile, il faut ajouter que la région AOC est particulièrement sujette aux crises et conflits armés (EPT, 2011). Ainsi entre 1999 et 2008, 8 pays ont été officiellement touchés par un conflit armé (RCA, Tchad, RDC, Guinée, Libéria, Sierre Leone, Côte d'Ivoire, Nigéria), le Mali pouvant être rajouté à cette liste depuis 2012. Des situations de forte instabilité politique et économique, de vulnérabilité climatique ainsi que de violences religieuses ou ethniques sont également fréquentes et ont de fortes répercussions sur les niveaux d'exclusion scolaire. L'AOC est finalement la région du monde la plus en retard en termes de développement humain. En effet, 19 des 46 pays classifiés comme ayant un faible indice de développement humain se situent en Afrique de l'Ouest et du Centre[3] (PNUD, Rapport sur le développement humain 2011).

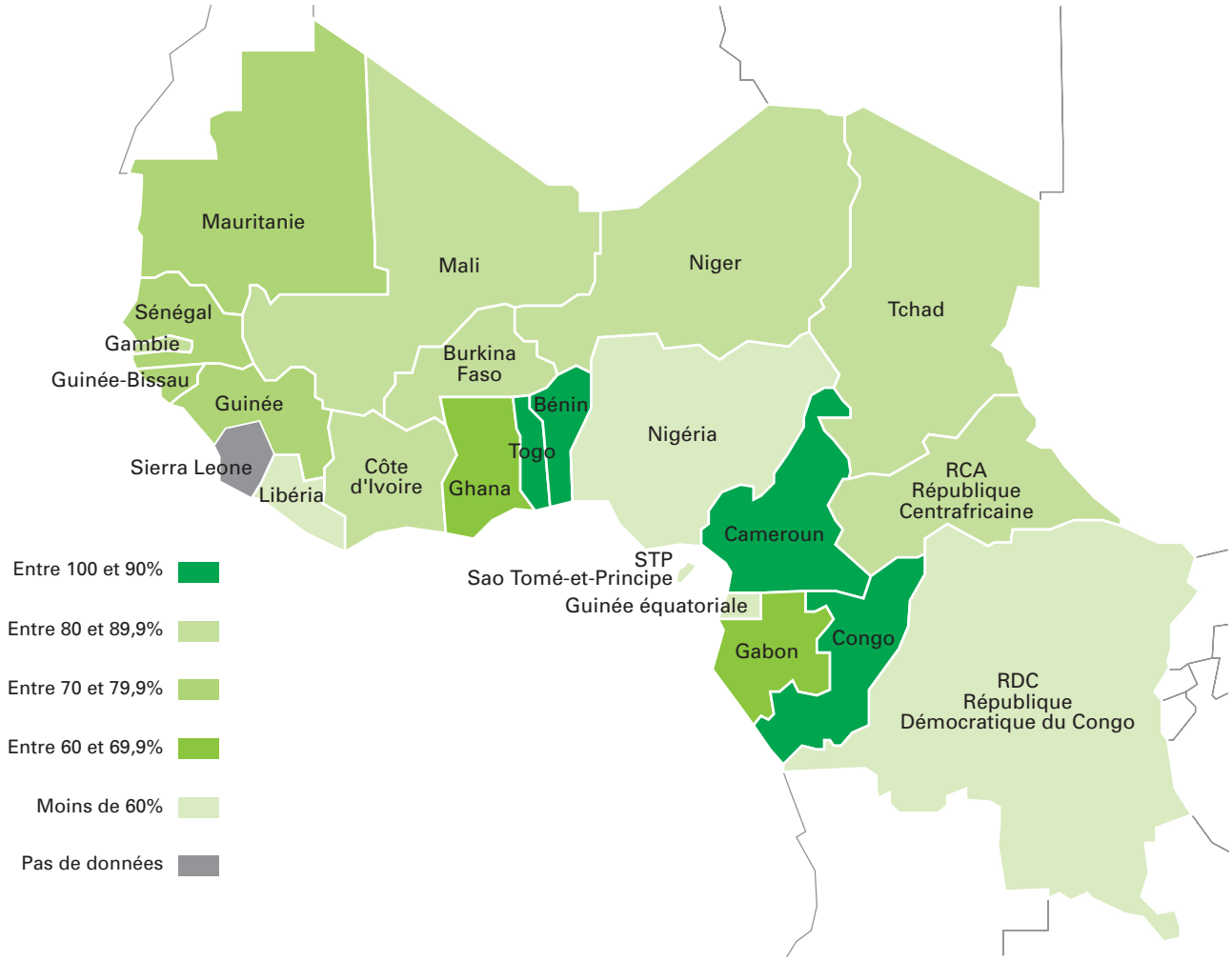
Si le nombre d'enfants pris en charge par les systèmes éducatifs des pays d'AOC a fortement augmenté depuis les années 2000, la majorité des pays de la région laisse encore plus du quart des enfants en dehors des écoles primaires. L'AOC a réalisé de considérables progrès en termes d'accès à l'éducation. D'après les dernières statistiques à disposition de l'ISU, le nombre d'enfants scolarisés au primaire a augmenté de près de 60% passant de 37,8 millions d'enfants en 1999 à 59,4 millions en 2010. Malgré cette augmentation quantitative considérable du nombre d'enfants scolarisés, le retard initial et la très forte croissance démographique de la région font que la plupart des pays d'AOC sont encore à des niveaux très faibles de scolarisation. Du préscolaire au cycle supérieur, l'AOC reste très en retard par rapport aux autres régions du monde. Avec une moyenne régionale pondérée[4] de 14,1% en 2010 pour le taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire, ce cycle d'études reste encore réservé à une faible proportion de la population essentiellement urbaine (voir table A4 en annexe). La scolarisation primaire universelle est encore loin d'être atteinte puisque plus du quart de la population des pays de la région en est encore exclue en 2010. Malgré les progrès, la moyenne régionale pondérée du taux net de scolarisation (TNS) au primaire n'est en effet que de 66,3% pour 2010 et 10 pays d'AOC sur 19 ont laissé en dehors des écoles plus du quart des enfants en âge d'être scolarisés au primaire (voir table A4 en annexe).

---

3. Parmi les pays de l'AOC, seuls le Ghana, la Guinée équatoriale, le Congo, le Gabon et le Cap-Vert sont classés comme "pays à développement humain moyen".
4. Dans ce rapport, il est parfois fait mention de « moyennes régionales ». Ces chiffres ont alors été fournis par l'ISU et sont des moyennes pondérées par la population d'enfant en âge d'être scolarisé et inclus une estimation pour les pays dont les données sont manquantes. La plupart du temps cette étude utilise cependant les « moyennes des pays de la région », il s'agit alors de moyenne simple des données par pays et il n'y a donc pas pondération par la population à scolariser. Sauf mention du contraire, le terme « moyenne » recouvre dans cette étude une notion de moyenne simple avec les données par pays à disposition. Il faut de plus préciser que le découpage géographique de l'UNICEF est différent de celui de l'ISU. Pour ce dernier, la Mauritanie est en effet classée dans les « Etats Arabes » alors que l'UNICEF la classifie dans la région « Afrique de l'Ouest et du Centre ». Mis à part les moyennes régionales pondérées fournies par l'ISU pour la section 1.1, toutes les données de ce rapport incluent la Mauritanie dans les moyennes des pays de la région.

Figure 2 : Taux nets de scolarisation au primaire, 2010 ou donnée disponible la plus récente, d'après l'ISU

Source : Auteur d'après UNESCO (2012)



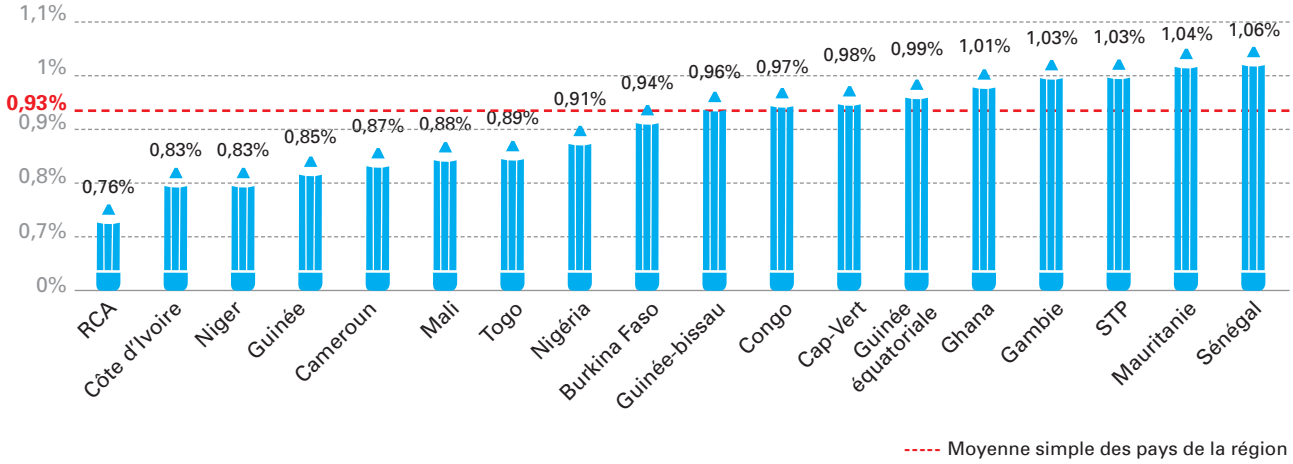
Note : Les données sont pour 2010 sauf pour le Tchad (2003), le Libéria (2009), la RDC (1999) le Gabon (2003). Il n'y a pas de donnée disponible pour la Sierra Leone.

L'équité selon le lieu d'habitation, le genre et le revenu reste encore extrêmement problématique dans les pays de la région. Ces moyennes par pays cachent de très fortes disparités entre les différentes zones et populations à l'intérieur des pays. Les zones rurales, péri-urbaines et enclavées sont notamment très défavorisées en termes d'accès à l'éducation par rapport aux zones urbaines. Les exclus des systèmes éducatifs d'AOC sont à chercher parmi les catégories d'enfants les plus vulnérables : les enfants issus de ménages à faibles revenus, ceux vivant en zones enclavées, les filles, les enfants issus de groupes marginalisés, les enfants présentant un handicap, les enfants travailleurs, les orphelins, les nomades, les réfugiés et les personnes déplacées (UNESCO, 2012). Les indices de parité entre filles et garçons pour les TNS du cycle primaire démontrent que l'équité de genre est encore loin d'être atteinte dans la plupart des pays de la région. La moyenne des pays de la région est avec 0,93 une des plus faibles au monde, tandis que 7 pays scolarisent moins de 90 filles pour 100 garçons à l'école (voir table A4 en annexe). Une amélioration notable est toutefois à observer depuis 1999. Il faut également noter que dans des pays comme le Sénégal, la Mauritanie et la Gambie, ce sont les garçons qui sont défavorisés par rapport aux filles dans l'accès à l'enseignement primaire.

Introduction

Figure 3 : Indice de parité entre les sexes pour le taux net de scolarisation au primaire, 2010

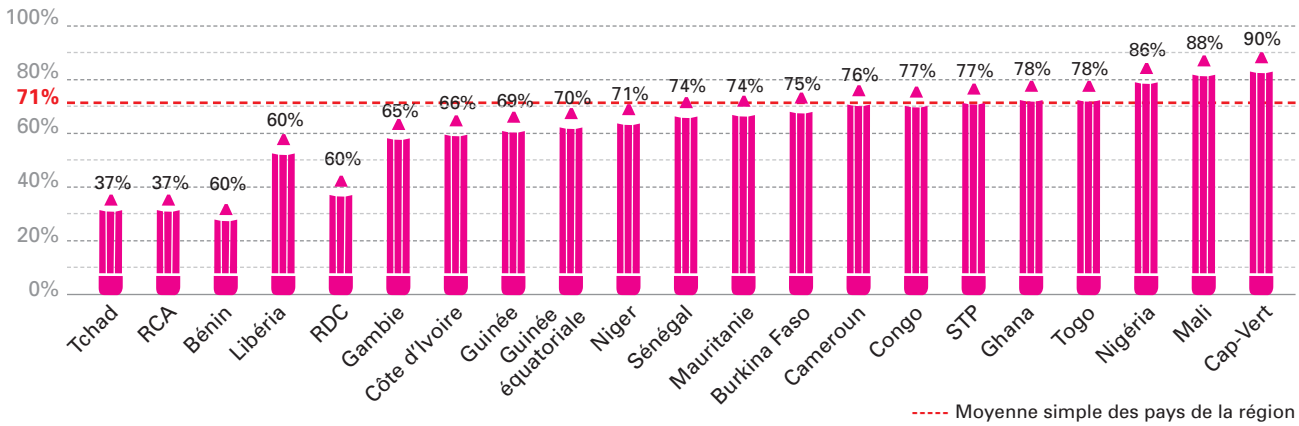
Source : Auteurs d'après UNESCO (2012)



L'enseignement primaire obligatoire et gratuit est officiellement garanti par la majorité des pays de la région. En moyenne dans ces pays plus d'un cinquième des enfants sont pris en charge par l'enseignement privé, plus d'un dixième des élèves sont des redoublants et seulement 70% des enfants inscrits au primaire en atteignent la 5ème année. Les systèmes éducatifs peuvent être assez différents selon les pays d'AOC en ce qui concerne l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (6 ou 7 ans - voir table A5 en annexe) et les âges déclarés officiels de démarrage et de fin de l'enseignement obligatoire (à partir de 4 ans au Ghana, allant jusqu'à 16 ans au Cap-Vert, au Congo, en Guinée, au Libéria au Sénégal et au Tchad). L'enseignement primaire gratuit est officiellement garanti par 14 des 24 pays de la région (voir table A5 en annexe). Les opérateurs éducatifs privés sont des acteurs essentiels des systèmes éducatifs de la région. Ainsi en 2010, 22,4% des élèves de l'enseignement primaire des pays d'AOC sont scolarisés dans des établissements contrôlés et gérés par des organisations autres que publiques, ce chiffre étant encore plus important dans les cycles d'enseignement post-primaire (voir table A7 en annexe). Pour 2010, le pourcentage de redoublants au primaire des pays de l'AOC varie entre 3,5% (Mauritanie) et 22,6% (RCA) et se fixe à une moyenne d'environ 13% (voir table A6 en annexe). La rétention des enfants au cours du primaire reste très problématique. Le taux de survie se fixe ainsi à 71% dans la région. Sur 100 enfants inscrits au primaire, des pays comme le Bénin, la RDC, le Libéria, la RCA et surtout le Tchad ne laissent même pas 60 enfants arriver en 5ème année d'étude. L'espérance de vie scolaire varie ainsi entre 4,9 ans (Niger) et 12,7 ans (Cap-Vert) et se fixe finalement à une moyenne des pays de la région de 8,7 ans.

Figure 4 : Taux de survie en 5ème année d'étude, 2010

Source : Auteurs d'après UNESCO (2012)



Encadré 1 : Situation de l'enseignement privé en AOC

En raison des fortes contraintes budgétaires, organisationnelles et institutionnelles des pays d'AOC alors même que ceux-ci font face à une forte augmentation et à une diversification de la demande éducative, la question de l'enseignement privé apparaît essentielle et tous les pays de la région sont amenés à s'interroger sur ses potentialités et ses risques. L'enseignement privé est en effet un acteur incontournable de la scène éducative de la plupart des pays d'AOC. En moyenne dans la région, plus de la moitié des élèves du préscolaire et plus d'un cinquième de ceux du cycle primaire et du secondaire sont scolarisés dans des établissements privés (d'Aiglepierre, 2013). Si, au cours de la dernière décennie l'enseignement privé a plutôt augmenté, à plus long terme il semble en revanche que la part du privé ait largement diminué pour le primaire. La frontière entre public et privé, dans le domaine de l'éducation, est cependant une notion beaucoup plus floue qu'il n'y paraît. L'enseignement privé peut se définir comme tout établissement contrôlé et géré par une organisation non gouvernementale, laissant ainsi ouvert un grand nombre de combinaisons d'intrants publics et privés. Les institutions d'enseignement privé forment ainsi une catégorie extrêmement hétérogène avec des différences importantes tant sur la vocation, le lien à la religion et la reconnaissance par l'État. L'offre d'enseignement varie ainsi très fortement selon les contextes et la catégorie d'établissement. Un certain nombre d'établissements privés scolarise ainsi les enfants pour des coûts parfois plus faibles que dans le public tandis que d'autres se sont spécialisés dans l'offre d'une deuxième chance pour les élèves recalés des institutions publiques. Parmi les établissements à caractère non gouvernemental, des institutions à vocation sociale sont également fondées par certaines communautés locales, ONG et organisations philanthropiques pour répondre à des besoins sociaux non remplis. Celles-ci répondent à des demandes et des besoins urgents, notamment dans des zones oubliées par les services publics. Des écoles communautaires sont notamment créées par les parents d'élèves et les communautés locales pour compléter par leurs propres efforts l'éducation publique ou pallier ses insuffisances. Il faut également noter que certains établissements se sont spécialisés dans la scolarisation d'enfants particulièrement vulnérables (enfants handicapés, orphelins…) ou la re-scolarisation d'enfants déscolarisés. Le développement récent des partenariats public-privé représente finalement un nouveau champ d'action pour l'éducation en AOC. Les contrats de fournitures de services, d'équipements, d'infrastructures et de gestion ou encore les bons éducatifs s'inscrivent ainsi dans le large éventail de combinaisons où l'État et les opérateurs privés peuvent s'associer pour fournir un service éducatif aux enfants non scolarisés ou demandant une approche spécifique.

La qualité de l'offre éducative et ses résultats en termes d'acquis scolaire des élèves sont généralement assez faibles dans la région. Aux difficultés d'accès et de rétention se rajoutent les fortes inquiétudes concernant la qualité des enseignements transmis aux enfants dans les pays de l'AOC. Les indices existants quant à la qualité de l'offre éducative et ses résultats en termes d'acquis scolaires des élèves vont dans le sens d'une qualité générale assez faible dans la région. Si peu d'enfants d'AOC terminent le cycle primaire, un nombre encore plus faible d'entre eux y a acquis des compétences solides et durables en lecture, écriture ou calcul. La définition précise et la mesure de la qualité de l'éducation sont cependant des problématiques encore complexes (Altinok et Bourdon, 2012). Un certain nombre de variables de ressources permettent de donner une certaine idée de la qualité du contexte d'apprentissage des élèves. En 2010 la moyenne des pays d'AOC montre qu'un enseignant du primaire fait face à 41 élèves, cette moyenne allant même jusqu'à plus de 60 élèves dans des pays comme le Tchad et la RCA (voir table A6 en annexe). Moins de deux tiers des enseignants sont formés à leur métier dans le primaire. Dans des pays comme le Bénin, la Guinée-Bissau, la Guinée-Equatoriale, le Libéria, Sao-Tomé-et-Principe, le Sénégal et la Sierra Leone, plus de la moitié des enseignants du primaire ne sont pas formés. Ces variables de ressources ne donnent toutefois que des approximations très brutes quant à la qualité de l'éducation. Depuis une dizaine d'années, la mesure de la qualité de l'éducation a été considérablement enrichie par un nombre grandissant d'enquêtes nationales sur la qualité des acquis scolaires. Des enquêtes ont ainsi été réalisées par le programme international PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) dans les pays d'AOC. Les résultats du PASEC démontrent des résultats globalement assez faibles aux tests de langue française comme de mathématiques. Les résultats d'enquêtes ménages menées dans 13 pays estiment à environ 66% le taux

Introduction

d'alphabétisation de la population des 22-44 ans après 6 ans d'études, certains pays tels que le Niger, le Tchad, le Burkina Faso ou le Mali n'atteignant même pas les 50% (UNESCO, 2011).

Les montants unitaires à disposition pour la scolarisation d'un enfant au primaire sont encore assez faibles. L'éducation est largement prise en charge par les États d'AOC et les dépenses éducatives constituent en conséquence fréquemment l'un des postes de dépenses les plus importants des gouvernements. En moyenne pour la période 2000-2009, les États d'Afrique Subsaharienne (ASS) ont alloué 17% de leurs dépenses publiques pour l'éducation soit 4,5% du PIB (UNESCO, 2011). La plupart des pays ont d'ailleurs augmenté leurs efforts budgétaires en faveur de l'éducation. La croissance annuelle des dépenses publiques d'éducation en terme réel se fixe à 6,1% depuis 2000[5] (UNESCO, 2011). Il faut noter ici qu'une partie des dépenses publiques allouées par les États d'ASS à l'éducation vient de l'aide internationale et que celle-ci cible souvent l'enseignement primaire. On estime à environ 5,6% la part de l'aide à l'éducation déboursée dans les dépenses d'éducation des États d'ASS, cette part variant entre 1 et 72%[6]. Si, de manière relative, l'effort budgétaire des États en matière d'éducation est très important, la faiblesse du PIB par tête et la forte croissance démographique font qu'en terme absolu les montants alloués par élève sont encore assez faibles par rapport aux autres régions (voir table A7 en annexe). Dans les pays d'AOC, la dépense publique ordinaire par élève au primaire (coût unitaire) en $US constants de 2009 varie ainsi entre 9 US$ (RDC) et 504 US$ (Cap-Vert) avec une moyenne se fixant à 98 US$. L'autre source de financement de l'éducation principale provient des ménages. Celle-ci est très importante et même parfois plus importante que celle provenant de l'État (voir section III.2).

L'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés et ses actions régionales

En améliorant le système d'information et l'analyse statistique relatifs aux enfants non scolarisés ainsi qu'en identifiant les facteurs de blocage expliquant cette situation et les stratégies à disposition, une initiative mondiale a été développée afin de progressivement en réduire le nombre. Conjointement lancée par l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) l'Initiative OOSCI (Out-of-School Children Initiative, Initiative en faveur des enfants non scolarisés) a été lancée en 2010 en vue d'accélérer les interventions en faveur de la scolarisation primaire universelle d'ici 2015. Cette initiative se situe dans le prolongement du rapport conjoint ISU/UNICEF de 2005 visant à développer une méthodologie pour estimer le nombre d'enfants non scolarisés en âge d'aller au primaire (ISU, 2005). Elle entre dans le cadre du partenariat statistique au service du développement au XXI^{ème} siècle (PARIS21), dont l'objectif général est de « développer une culture de prise de décisions et de mise en œuvre fondée sur les faits, en vue d'améliorer la gouvernance et l'efficacité de l'action gouvernementale en matière de réduction de la pauvreté et de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement »[7]. Ce défi essentiel consistant à envoyer à l'école tous les enfants non scolarisés a en effet été mis en évidence dans les principaux engagements politiques pris depuis l'adoption par la communauté internationale des OMD et de l'EPT. Les déclarations issues des réunions du groupe de haut de niveau sur l'EPT tenues à Addis-Abeba en février 2010 et à Jomtien en mars 2011 ont ainsi appelé les gouvernements à renforcer leurs actions afin de résoudre le problème des enfants non scolarisés et garantir l'équité en matière d'éducation. En ce sens, l'initiative OOSCI vise à agir afin de réduire significativement le nombre d'enfants non scolarisés notamment en (1) améliorant l'information et l'analyse des statistiques

5. Ces chiffres sont une estimation faite pour 26 pays d'ASS (UNESCO, 2011).
6. Des pays comme la Guinée, le Mali ou le Libéria ont ainsi plus de la moitié de leurs dépenses publiques d'éducation provenant d'agences bilatérale et multilatérale d'aide.
7. Partenariat statistique au service du développement au XXI^{ème} siècle (PARIS21), Programme de travail 2009–2010 de PARIS21, réunion du comité de pilotage, 5–6 juin 2008

relatives aux enfants non scolarisés et en présentant la complexité de la situation de ces enfants notamment les multiples privations et disparités dont ils sont les victimes ; et (2) en identifiant les facteurs de blocage expliquant cette situation et les politiques et stratégies à disposition afin d'accélérer l'intégration scolaire de ces enfants. L'OOSCI comporte des dimensions nationales, régionales et mondiales et elle est conçue pour obtenir des résultats en privilégiant le développement des capacités locales. Elle a notamment produit une méthodologie permettant de s'attaquer au problème des enfants non scolarisés (voir section II.1) et un certain nombre d'études nationales et régionales. En 2011, vingt-six pays de sept régions adhéraient ainsi à cette initiative. Les activités nationales sont menées par des équipes de pays composées des différentes parties prenantes de l'éducation et dirigées par les partenaires gouvernementaux. Ces activités ont pour but de favoriser des actions continues de planification et de réformes du secteur éducatif, mais aussi des revues sectorielles et budgétaires annuelles. Les actions aux niveaux national, régional et mondial sont accompagnées d'activités de plaidoyer, et des conférences seront organisées pour partager les leçons apprises et élargir l'action à d'autres pays.

Dans le cadre de cette étude et en complément des études pays menées pour l'AOC, nous utilisons les enquêtes ménages à disposition dans 21 pays pour analyser qui sont les enfants non scolarisés, pourquoi ils ne vont pas à l'école et les moyens à disposition pour agir. L'OOSCI dans ses dimensions régionales et nationales a notamment pour but de renforcer les capacités nationales sur la collecte et l'analyse des données concernant les enfants non scolarisés, les systèmes d'information et la formulation des stratégies pour y faire face. Des études pilotes ont ainsi pu être lancées dans 5 pays de la région Afrique de l'Ouest et du Centre. La République Démocratique du Congo, le Nigéria, le Ghana et le Libéria ont ainsi pu réaliser en 2012 des analyses approfondies afin de documenter l'ampleur du problème des enfants non scolarisés, ainsi que les disparités en termes d'éducation[8]. Dans une optique régionale, nous complétons ici ces études pays par une analyse des enquêtes ménages disponibles pour 21 pays de la région d'AOC.

Cadre conceptuel, données et méthodologies

Les 5 dimensions d'exclusion

En se basant sur les groupes d'âges officiels de fréquentation scolaire et les situations scolaires effectives et projetées des enfants d'un pays, il est possible de quantifier 5 dimensions de l'exclusion scolaire. Au travers de l'OOSCI, un cadre conceptuel et une méthodologie ont été mis au point afin de guider les travaux au niveau national et régional (UNICEF/ISU, 2011). Il introduit une nouvelle approche pour l'analyse de la problématique des enfants non scolarisés. Sur la base d'une série de disparités et de degrés d'exposition à l'éducation, cette approche utilise 5 Dimensions d'Exclusion (5DE) pour identifier les enfants exclus ou risquant l'exclusion du préscolaire jusqu'au 1er cycle du secondaire (voir annexe B : Méthodologies utilisées pour quantifier l'exclusion scolaire). Le modèle des 5DE vise à offrir une vision plus large et plus en profondeur de ce qu'est l'exclusion scolaire. En se basant sur l'âge et la situation scolaire, ces cinq dimensions de l'exclusion scolaire sont :

- DE1 : **les enfants exclus du préscolaire**, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au préscolaire[9] mais qui ne sont actuellement inscrits ni au préscolaire ni au primaire ;
- DE2 : **les enfants exclus du primaire**, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au primaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;

8. Voir RDC (2012), Nigéria (2012), Ghana (2012) et Libéria (2012)
9. Le préscolaire consiste en une ou plusieurs années dans une structure éducative spécialisée afin de préparer l'enfant au cycle primaire.

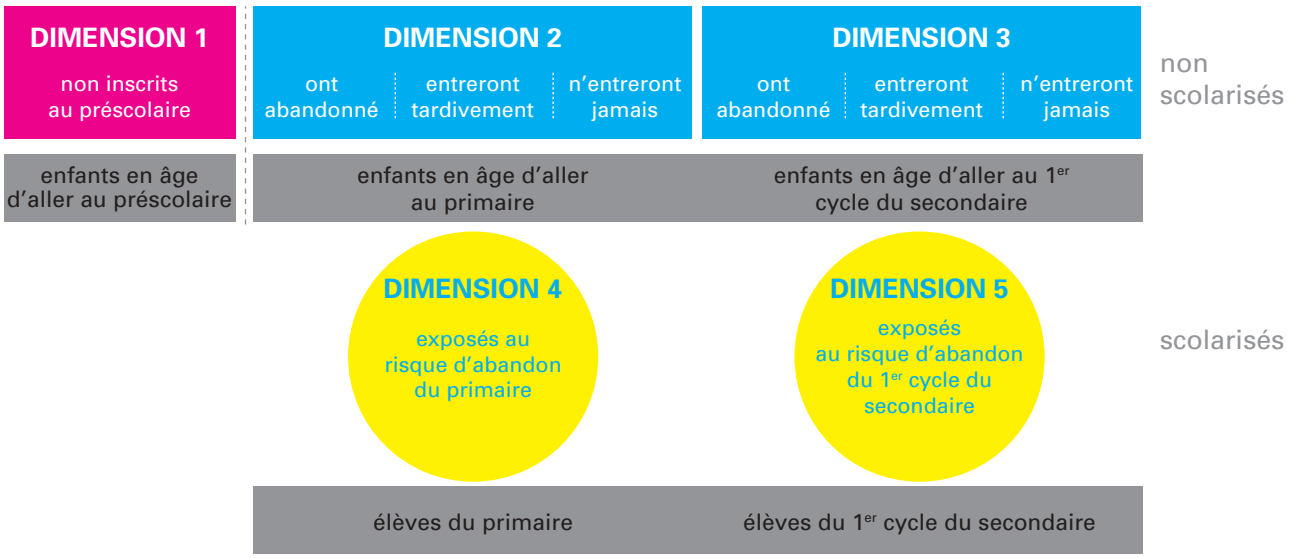
Introduction

- DE3 : **les enfants exclus du 1er cycle du secondaire**, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au 1er cycle du secondaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;
- DE4 : **les enfants risquant l'exclusion au primaire**, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au primaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion ;
- DE5 : **les enfants risquant l'exclusion au 1er cycle du secondaire**, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au 1er cycle du secondaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion.

Pour les 2ème et 3ème dimensions de l'exclusion scolaire, les enfants non scolarisés sont respectivement dans la situation : (1) d'avoir abandonné, (2) d'entrer tardivement à l'école ou (3) de ne jamais entrer. Tous les enfants déscolarisés ne sont ainsi pas exclus du système scolaire de façon permanente. En générant des données sur les enfants non scolarisés en âge d'aller au préscolaire, au primaire et au 1er cycle du secondaire, ce modèle souligne l'importance d'adopter une approche portant sur les différents besoins de développement éducatif aux diverses étapes de la vie de l'enfant. Le modèle permet également d'attirer l'attention sur les types et formes d'exposition à l'école des enfants non scolarisés (ont abandonné, entreront tardivement, n'entreront jamais). En identifiant les groupes susceptibles de devenir un jour des enfants non scolarisés, ce modèle couvre finalement les enfants actuellement scolarisés, mais qui risquent de ne pas achever leurs études. Le principe de ce cadre conceptuel est finalement de s'appuyer sur ces 5 dimensions pour identifier les différentes formes d'exclusion scolaire, analyser les raisons de ces situations et développer des stratégies pour les surmonter.

Figure 5 : Les 5 dimensions de l'exclusion scolaire

Source : UNICEF/ISU (2011)



Afin de quantifier et qualifier les cinq dimensions de l'exclusion scolaire en AOC, nous utilisons les enquêtes ménages les plus récentes disponibles pour les pays de la région. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons les données d'enquêtes nationales ayant concerné les ménages (DHS, MICS, EDS…) menées entre 2005 et 2009 dans 21 des 24 pays de la région[10] (voir table A8 en annexe). Contrairement aux données administratives des écoles, les enquêtes ménage permettent d'avoir des informations complètes sur tous les

enfants, peu importe leurs situations scolaires. Néanmoins, les données d'enquêtes ménages ne sont pas spécifiquement axées sur les problématiques éducatives et beaucoup des informations utiles pour déterminer les facteurs pertinents concernant le comportement scolaire sont manquantes (âge d'entrée à l'école, nombre de redoublements, degré de motivation, appuis financiers extérieurs, disponibilité de fournitures scolaires, caractéristiques des écoles…). Nous commençons par quantifier la proportion et ensuite le nombre d'enfants dans chaque dimension. En raison du manque de données fiables sur ce niveau éducatif, l'analyse des enfants exclus du préscolaire (DE1) ne peut être faite dans le cadre de cette étude (voir encadré 2 pour des informations issues des études nationales de 4 pays de la région). Les proportions des enfants d'âges officiels du primaire exclus du primaire (DE2) et des enfants d'âges officiels du 1er cycle du secondaire exclus du 1er cycle du secondaire (DE3) sont calculées comme étant le nombre des enfants non scolarisés ayant l'âges officiels d'être au primaire (ou au 1er cycle du secondaire) divisé par le nombre total d'enfants ayant l'âge officiel du primaire (ou du 1er cycle du secondaire). Le nombre des enfants exclus du primaire (DE2) et du 1er cycle du secondaire (DE3) est calculé en multipliant cette proportion par le nombre d'enfants estimé par le PNUD pour l'année de l'enquête ménages. Les proportions d'enfants risquant l'exclusion au primaire (DE4) et au 1er cycle du secondaire (DE5) sont obtenues de la même manière en estimant la proportion d'individus ayant abandonné le cycle primaire et le 1er cycle du secondaire parmi la population ayant 23/24 ans. Les nombres de ces enfants risquant l'exclusion au primaire (DE4) et au 1er cycle du secondaire (DE5) sont calculés en multipliant ces proportions par les nombres d'enfants estimés par le PNUD. L'hypothèse avancée pour cette seconde méthode basée sur l'observation d'une cohorte plus âgée est que le parcours de scolarisation des enfants de la tranche d'âge 23/24 ans est totalement exhaustif pour calculer à priori un taux d'abandon réaliste. L'inconvénient de cette méthode est toutefois que l'on estime le parcours de scolarisation d'une cohorte sur la base d'une autre cohorte plus ancienne de quelques années qui a donc connu un contexte éducatif plus ancien (voir annexe B pour la méthodologie précise et les hypothèses sous-jacentes).

Encadré 2 : Niveaux d'exclusion des enfants au préscolaire (DE1) relevés par les études nationales de RDC, du Ghana, du Libéria et du Nigéria faites en 2012

La moyenne régionale pondérée calculé par l'ISU donne un taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire pour l'AOC estimé à 14,1% en 2010 (voir table A4 en annexe). Le préscolaire reste ainsi encore une réalité essentiellement urbaine. Les niveaux d'accès des filles restent très proches de ceux des garçons. En RDC, le taux brut d'accès au préscolaire est ainsi estimé à seulement 3,8% en 2009 (RDC, 2012). Sur l'ensemble des 3 311 écoles maternelles du pays, près de la moitié (45,5 %) se trouve dans la ville province de la capitale Kinshasa. Au Nigéria, les données ménages ne permettent pas d'estimer les niveaux d'accès au préscolaire (Nigéria, 2012). Une approximation peut être faite avec les niveaux de scolarisation (préscolaire ou primaire) des 3-5 ans. Les données de 2008 montrent alors que seulement 15% des enfants de cette tranche d'âge sont pris en charge par un établissement éducatif. Un certain nombre d'autres pays semblent avoir plus avancé sur cette question du préscolaire. Au Libéria, l'enquête ménage de 2010 montre ainsi que près de 49% des enfants en âge d'être au préscolaire sont pris en charge par des établissements préscolaires (Libéria, 2012). De grandes différences régionales existent, ce niveau d'accès au préscolaire variant entre 27% (River Gee) et 67% (Gbarpolu). Le Ghana a vu ses niveaux de participation au préscolaire fortement augmenter dans les dernières années (Ghana, 2012). Les données de l'enquête ménage permettent ainsi d'estimer pour 2008 que 30% des enfants âgés de 3 ans, 53% des enfants de 4 ans et 46% des enfants de 5 ans sont scolarisés dans des écoles préscolaires. Un certain nombre d'enfants rentre également avant l'âge officiel dans les écoles primaires, c'est ainsi approximativement 70% des 4-6 ans qui sont pris en charge par le système éducatif ghanéen.

10. Des données ménages récentes n'étant pas disponible au moment de cette étude, le Cap-Vert, le Tchad et la Guinée Équatoriale sont exclus de cette analyse.

Introduction

L'âge d'inflexion et la prise en compte des enfants scolarisés tardivement

En observant pour chaque âge, la proportion d'enfants scolarisés, jamais scolarisés et ayant abandonné, il est possible de déterminer l'âge d'inflexion et donc de prendre en compte les enfants qui entrent tardivement dans le système éducatif. Une difficulté des données précédentes provient du fait qu'un nombre important d'enfants entrent tardivement dans les écoles et ont donc dépassé l'âge officiel. Ainsi la situation d'exclusion scolaire n'est pas définitive pour un certain nombre d'enfants qui intégreront l'école tardivement. Afin d'estimer la proportion d'enfants qui ne rentreront jamais à l'école, un « âge d'inflexion » a été déterminé par pays : il s'agit de l'âge où la proportion d'enfants jamais scolarisés est minimum, ou encore l'âge après lequel le nombre d'enfants scolarisés au primaire diminue, ce qui signifie que le nombre de nouveaux entrants devient non-significatif. En effet, la proportion des enfants n'ayant jamais été scolarisés est de 100% dans les premières années de vie puis diminue jusqu'à un certain âge avant d'augmenter à nouveau. De la même manière, la proportion d'enfants scolarisés augmente puis diminue à partir d'un certain âge. A l'inverse, la proportion d'enfants déscolarisés augmente jusqu'à atteindre les 100% vers l'âge adulte. L'âge d'inflexion est ainsi le moment où l'addition de la proportion des enfants scolarisés et d'enfants déscolarisés est maximale. Cet âge d'inflexion représente ainsi l'âge à partir duquel les niveaux d'accès à l'école sont les maximums (que l'enfant soit encore scolarisé ou qu'il ait déjà abandonné) et donc le moment où la plupart des enfants qui devaient entrer au primaire l'ont effectivement fait. La proportion d'enfants qui n'entrera jamais à l'école peut ainsi être estimée par le pourcentage d'enfants jamais scolarisés à l'âge d'inflexion (voir annexe B pour plus de précisions).

Le parcours scolaire

Sur la base de l'âge d'inflexion et du parcours scolaire des enfants de 17/18 ans, il est également possible de quantifier les niveaux d'exclusion tout au long du parcours scolaire. En complément du modèle des 5 dimensions de l'exclusion scolaire, il s'avère utile de développer une autre méthodologie afin d'effectuer une analyse qui puisse se baser sur le parcours scolaire des enfants au fil du temps. Ce modèle s'appuie sur le profil de scolarisation et utilise une approche plus classique d'accès, de rétention et d'achèvement d'une cohorte d'enfants aux différents cycles éducatifs. Intuitivement, il est possible de comprendre ce modèle comme une succession de situations éducatives par âge. Ainsi entre 3 ans et 25 ans, les situations possibles d'un enfant peuvent être (1) jamais scolarisé, il s'agit alors d'un enfant n'ayant pas commencé l'école ; (2) scolarisé au primaire, au 1er cycle du secondaire, au 2ème cycle du secondaire ou au supérieur ; (3) déscolarisé, il s'agit alors d'un enfant ayant un jour été scolarisé, mais ayant abandonné et ne l'étant plus actuellement. Afin d'appréhender la proportion d'enfants qui ne rentreront jamais à l'école, la méthode de l'âge d'inflexion est utilisée (voir section II.1.3.C). La proportion d'enfants qui n'entreront jamais à l'école est alors approximée comme le pourcentage d'enfants jamais scolarisés à l'âge d'inflexion (voir annexe B). La situation scolaire pour chaque âge est ensuite inférée sur la base du parcours scolaire des enfants de la classe d'âge 17/18 ans. Cet âge se situant 4 à 5 ans après l'entrée dans le 1er cycle du secondaire, il permet d'intégrer les enfants entrés tardivement ou ayant connu plusieurs redoublements. À cet âge, la plupart des enfants ont déjà accompli la première partie de leur cursus scolaire. De la même manière que précédemment, nous utilisons les enquêtes ménages disponibles entre 2005 et 2009 dans 21 pays afin de déterminer un parcours scolaire régional et nous concentrons notre analyse sur l'enseignement primaire et le 1er cycle du secondaire.

Profil des enfants non scolarisés

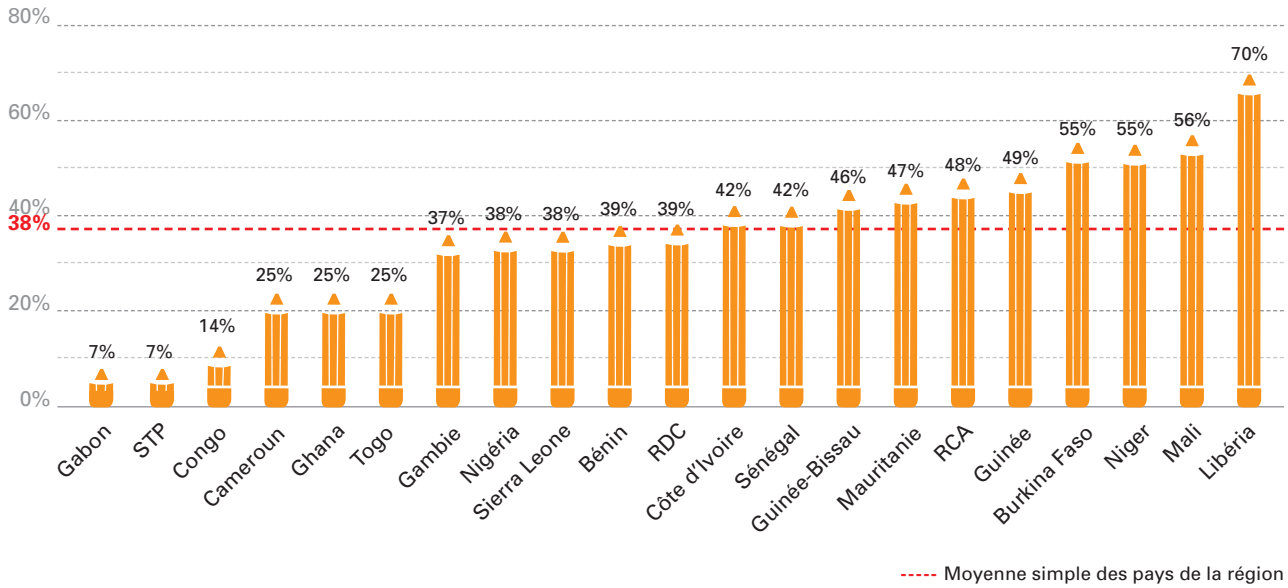
Profil des enfants selon les dimensions d'exclusion

Les proportions d'enfants non scolarisés

Parmi les enfants en âge d'être scolarisés au primaire, c'est près de 38% des enfants des pays de la région qui en sont actuellement exclus. Sur la base du cadre conceptuel des 5DE et des calculs faits sur les enquêtes ménages à disposition, il est possible de représenter par pays et par groupes d'âges officiels de fréquentation scolaire, les situations d'exclusion scolaire des enfants. Des profils pays ont ainsi pu être réalisés pour 21 pays de la région AOC. Une très grande diversité de situations peut être observée selon les pays de la région. Sur la base des dernières enquêtes ménages disponibles, la proportion d'enfants actuellement exclus du primaire est en moyenne de 38% dans les pays de la région, cette moyenne variant entre 7% et 70% (voir table A9 en annexe). Dans des pays comme le Libéria, le Mali, le Niger et le Burkina Faso, c'est plus de la moitié des enfants en âge d'être au primaire qui n'a pas accès à l'enseignement primaire. Seuls de petits pays comme le Gabon et Sao-Tomé-et-Principe ont réussi à faire descendre cette 2ème dimension de l'exclusion au-dessous des 10% d'enfants en âge d'être au primaire.

Figure 6 : Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire (DE2)

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays

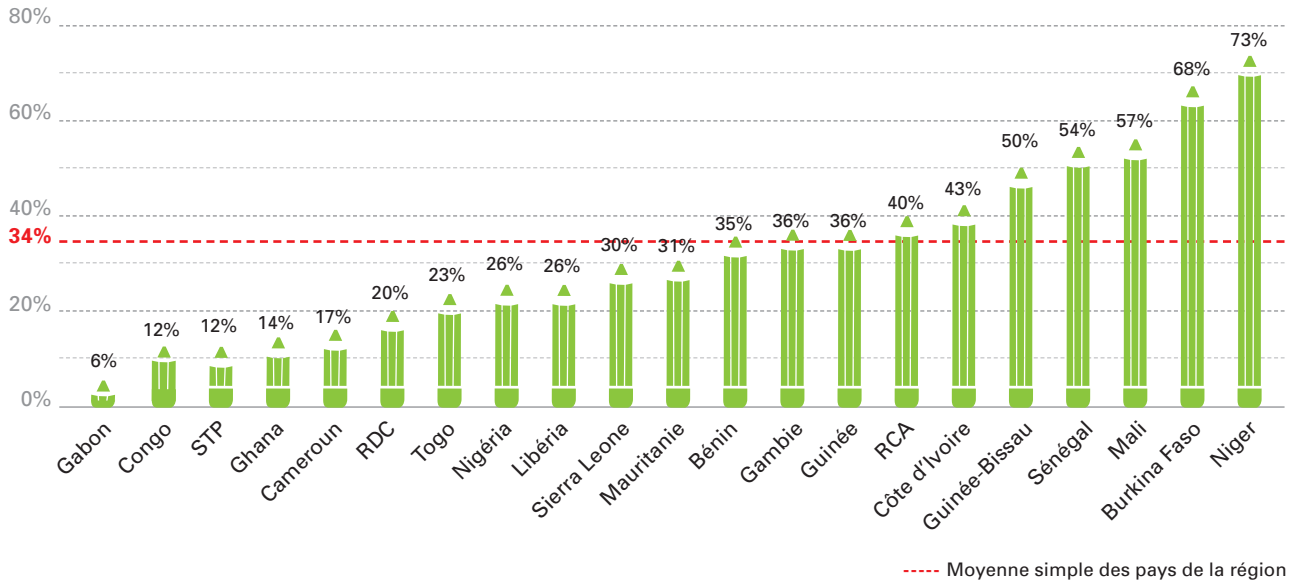


La proportion d'enfants ayant l'âge d'être scolarisés au 1er cycle du secondaire mais qui ne sont actuellement pas scolarisés se situe à 34% pour la région. En ce qui concerne les enfants en âge d'être scolarisés au 1er cycle du secondaire qui sont exclus de toute structure éducative, une très grande variabilité peut également être observée. La proportion d'enfants subissant cette 3ème dimension de l'exclusion varie en effet entre 6% et 73% pour se fixer à une moyenne des pays de la région de 34%(voir table A9 en annexe). En raison des entrées tardives à l'école et des redoublements, il faut toutefois noter qu'un grand nombre d'enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire sont en fait encore scolarisés au primaire. Dans des pays comme le Niger, le Burkina Faso, le Mali, le Sénégal et la Guinée-Bissau, plus de la moitié des enfants actuellement en âge d'être scolarisés au 1er cycle du secondaire sont exclus de toute structure éducative.

Profil des enfants non scolarisés

Figure 7 : Proportion d'enfants exclus du 1er cycle du secondaire (DE3)

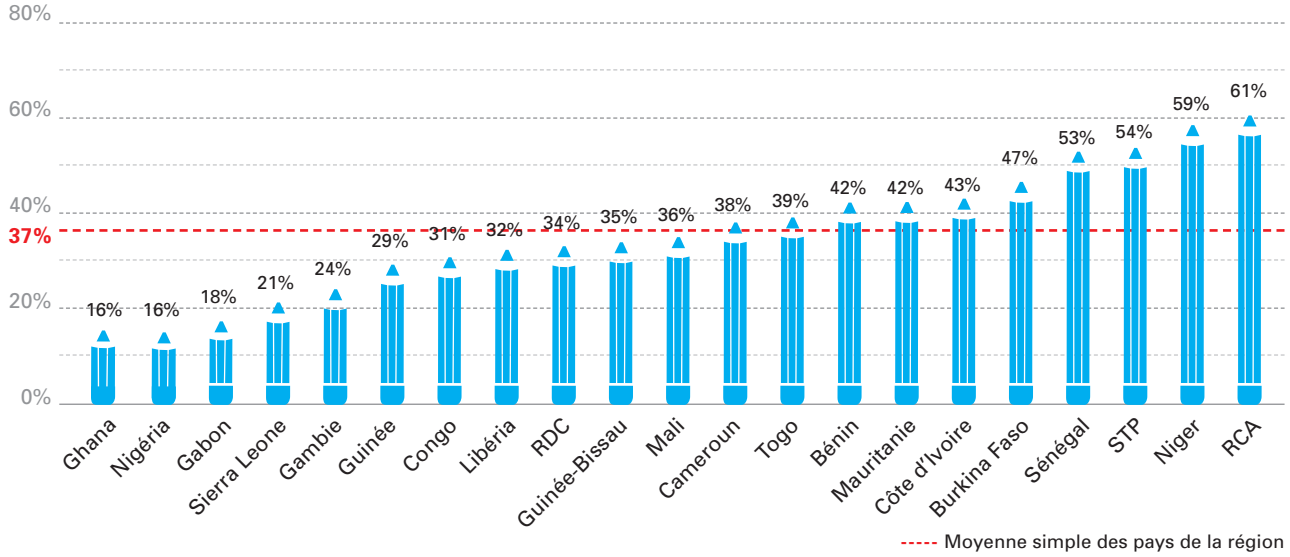
Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



Parmi les enfants ayant atteint le primaire, la proportion d'enfants risquant dans le futur d'en être exclus se fixe à 37% au niveau des pays de la région. Sur la base de la situation scolaire passée captée au travers des profils scolaires des individus ayant actuellement 23/24 ans, il est possible de quantifier que près de 37% des enfants actuellement scolarisés au primaire risquent d'abandonner ce cycle avant son terme. Dans des pays comme la RCA, le Niger, le Sénégal et Sao-Tomé-et-Principe plus de la moitié des enfants scolarisés au primaire sont soumis à ce risque d'exclusion (voir table A9 en annexe). Cette 4ème dimension de l'exclusion scolaire touche moins fortement des pays comme le Nigéria, le Ghana, le Gabon et la Sierra Leone.

Figure 8 : Proportion d'enfants risquant l'exclusion au primaire parmi ceux qui y sont encore (DE4)

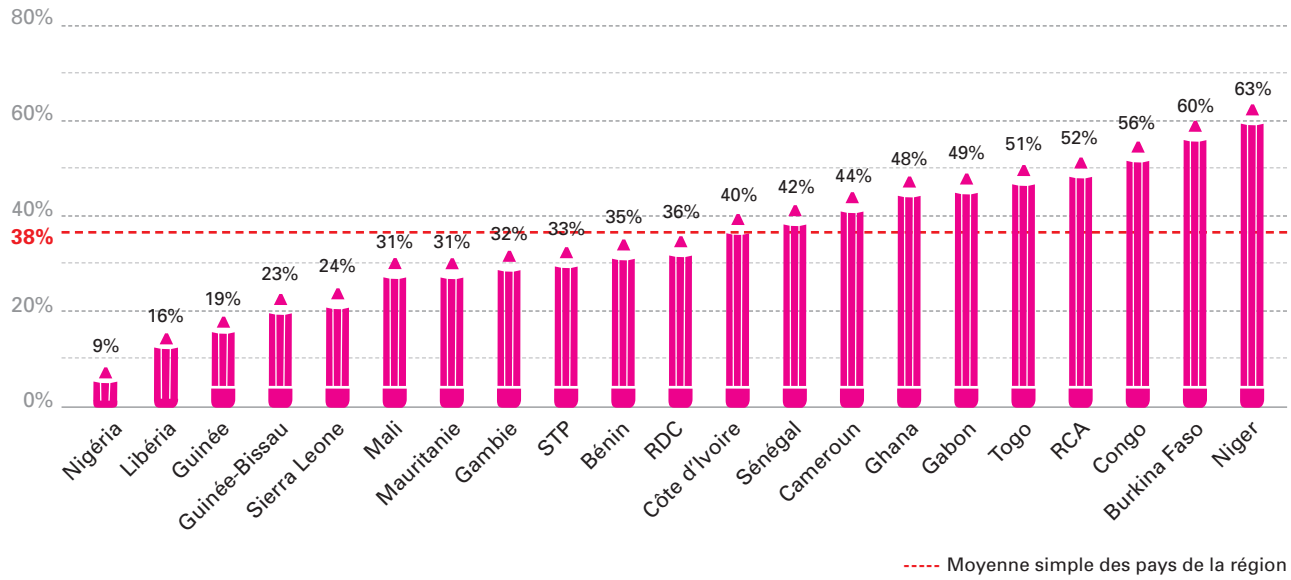
Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



La proportion d'enfants qui risquent dans le futur d'être exclus du 1er cycle du secondaire parmi ceux l'ayant atteint est de 38% dans les pays de la région. En faisant des projections sur les comportements scolaires passés, nous pouvons estimer que ce sont en moyenne 38% des enfants actuellement scolarisés au 1er cycle du secondaire qui risquent d'abandonner ce cycle avant son terme. Cette 5ème dimension de l'exclusion touche ainsi plus de la moitié des enfants scolarisés dans le 1er cycle du secondaire de pays comme le Niger, le Burkina Faso, le Congo, la RCA et le Togo (voir table A9 en annexe).

Figure 9 : Proportion d'enfants risquant l'exclusion du 1er cycle du secondaire parmi ceux qui y sont encore (DE5)

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays

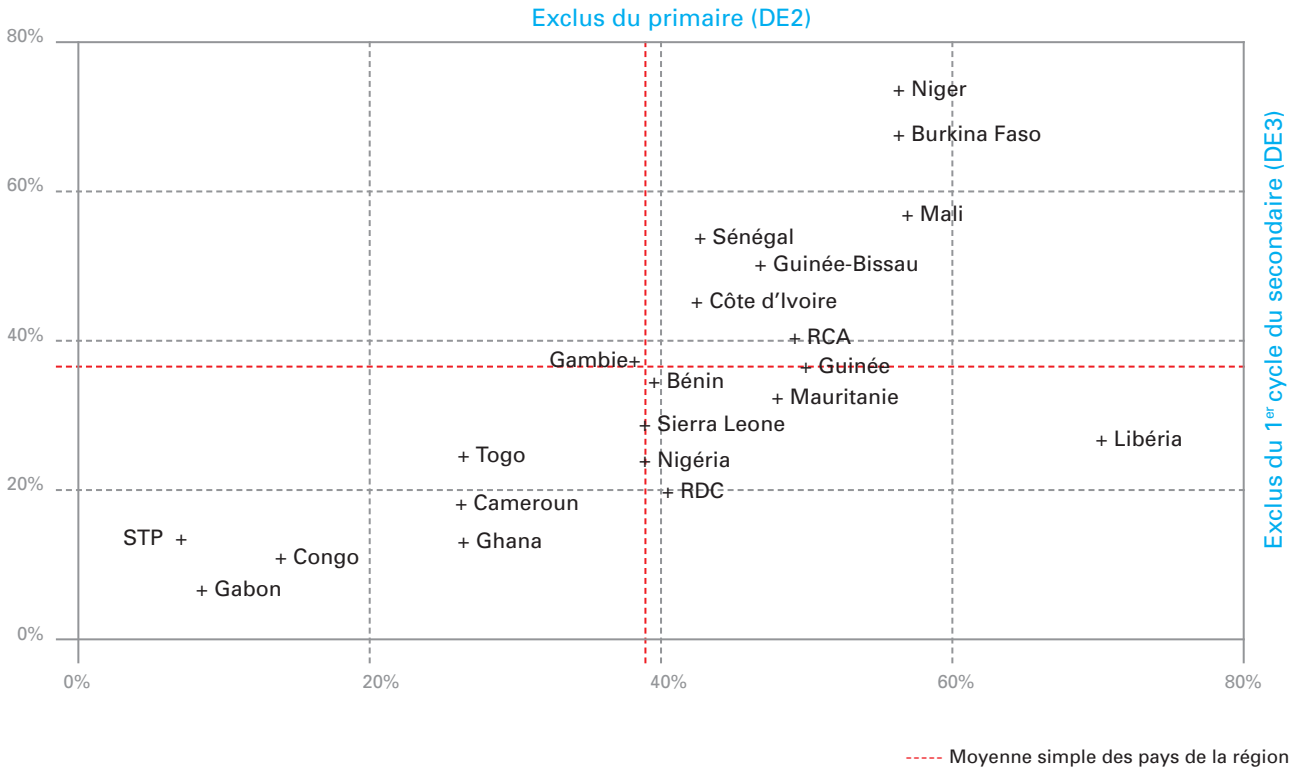


La corrélation entre les deuxième et troisième dimensions de l'exclusion scolaire est très forte, mais moins nette entre les quatrièmes et cinquièmes dimensions. La corrélation entre les proportions d'enfants victimes de DE2 et DE3 dans les pays d'AOC est positive et significative. Ce lien laisse voir plusieurs groupes de pays, le Niger et le Burkina Faso sont les deux pays de la région avec des proportions d'exclusion parmi les plus fortes au primaire comme au secondaire. Des pays comme le Mali, le Sénégal, la Guinée-Bissau, la Côte d'Ivoire et la RCA ont également des proportions d'exclusions scolaires plus fortes que les moyennes des pays de la région, à la fois pour le primaire et le 1er cycle du secondaire. A l'inverse, le Gabon, le Congo, Sao-Tomé-et-Principe ne comptent qu'une plus faible proportion d'exclus du primaire comme du secondaire. Mis à part le Libéria qui est le pays qui compte la proportion la plus forte d'enfants exclus du primaire, mais qui est en dessous de la moyenne des pays de la région pour l'exclusion au secondaire, le lien entre les deux dimensions de l'exclusion est assez net. La corrélation entre les proportions d'enfants risquant l'exclusion au primaire et au 1er cycle du secondaire est moins claire (voir figure A1 en annexe). Des pays comme le Niger, le Burkina Faso et la RCA ont de fortes proportions à la fois pour DE4 et DE5 tandis que le Nigéria a des niveaux faibles pour ces deux dimensions de l'exclusion.

Profil des enfants non scolarisés

Figure 10 : Lien entre les proportions d'enfants victimes de DE2 et DE3

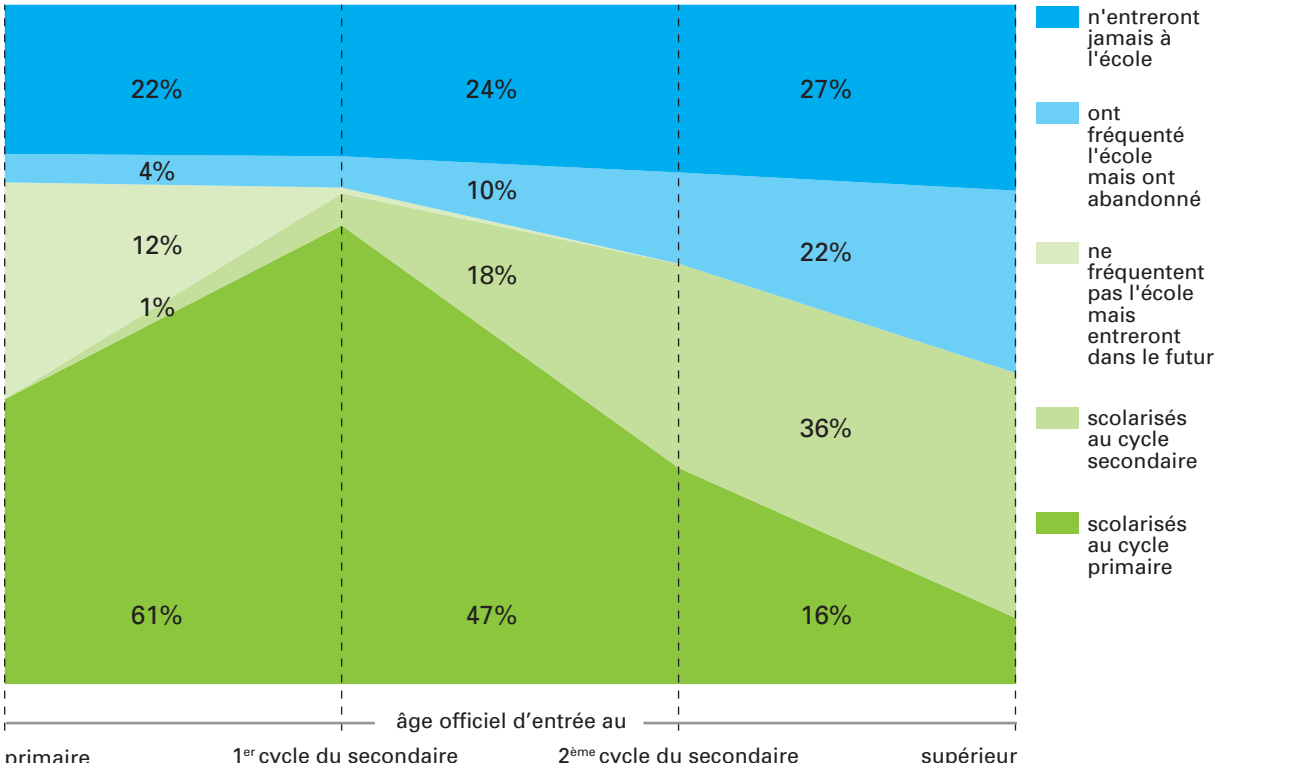
Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



En intégrant les enfants entrant tardivement dans le système scolaire sur la base de l'âge d'inflexion, il est possible d'estimer au niveau des pays de la région que les exclus représentent 26% des enfants en âge d'être au primaire, 34% des enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire et 49% des enfants en âge d'être au 2ème cycle du secondaire. La part des enfants abandonnant leurs études est importante et augmente à l'âge de scolarisation ; toutefois la majorité des enfants hors des écoles sont des enfants jamais scolarisés. En intégrant cette problématique des enfants entrant tardivement dans le système éducatif, des moyennes des pays de la région peuvent être calculées pour rendre compte de la progression de la situation d'exclusion scolaire au niveau des pays de l'AOC. En ce qui concerne les enfants en âge d'être au primaire, seulement 62% d'entre eux sont effectivement inscrits (au primaire ou au secondaire), 12% ne sont pas encore inscrits mais le seront dans le futur tandis 22% ne seront jamais inscrits à l'école et 4% ont été inscrits mais ont déjà abandonné leurs études. Pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le 1er cycle du secondaire, 66% sont effectivement scolarisés dont seulement 18% au secondaire, 24% ne seront jamais inscrits et 10% ont abandonné leurs études. Enfin pour l'âge de scolarisation au 2ème cycle du secondaire, 52% des enfants sont inscrits dont 16% encore au primaire, 27% n'ont jamais été scolarisés et 22% ont abandonné leurs études. Si la part des enfants abandonnant leurs études est importante et augmente avec l'âge de scolarisation, il faut remarquer qu'elle reste toujours inférieure à la part des enfants jamais scolarisés. Ainsi la majorité des enfants hors des écoles sont des enfants jamais scolarisés et non des enfants ayant été inscrits mais ayant abandonné par la suite. Ces moyennes des pays de la région cachent bien évidemment une très grande diversité de situations.

Figure 11 : Répartition des enfants non scolarisés, moyenne des 21 pays de l'AOC

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



Note : Moyenne simple des pays de la région

Le nombre des enfants non scolarisés

Selon l'analyse des enquêtes ménages de la région, ce sont au moins 23,2 millions d'enfants en âge d'être au primaire et 8,6 millions d'enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire qui sont actuellement non scolarisés. A ces chiffres, il faut ajouter 14,3 millions d'enfants en plus qui risquent à l'avenir d'être exclus du primaire ainsi que 3 millions d'autres enfants qui risquent l'exclusion du 1er cycle du secondaire. Pour 21 des 24 pays de la région, il est possible de quantifier le nombre d'enfants touchés par les différentes dimensions d'exclusion scolaire[11]. Dans ces pays les estimations faites sur la base des enquêtes ménages montrent que 23,2 millions d'enfants en âge d'être au primaire et 8,6 millions en âge d'être au 1er cycle secondaire sont actuellement exclus de toute opportunité éducative. En plus de ces enfants déjà exclus, il faut ajouter ceux qui ont de fortes chances de l'être dans le futur, à savoir 14,3 millions d'enfants au primaire et 3 millions d'enfants au 1er cycle du secondaire. Au total, ce sont près de 32 millions d'enfants qui sont actuellement exclus des écoles et 21 millions en plus risquent de l'être dans le futur. Ces enfants sont essentiellement concentrés dans quelques pays. Ainsi le Nigéria et la RDC regroupent près de la moitié des enfants exclus tandis qu'un quart d'entre eux sont localisés au Niger, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Ghana. Il faut de plus garder à l'esprit que ces chiffres régionaux sont sous-estimés par la non-prise en compte des enfants exclus au Cap-Vert, en Guinée équatoriale et surtout au Tchad.

11.Pour les 3 pays dont les données sont manquantes, il est vraisemblable que le Cap-Vert et la Guinée équatoriale comptent un nombre assez faible d'enfants exclus des écoles. En revanche, le Tchad compte certainement un nombre important d'enfants hors des écoles. Les estimations régionales de cette section sont donc sous-évaluées.

Profil des enfants non scolarisés

Table 1 : Nombre d'enfants exclus par dimension, selon les données de l'enquête ménages la plus récente

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays

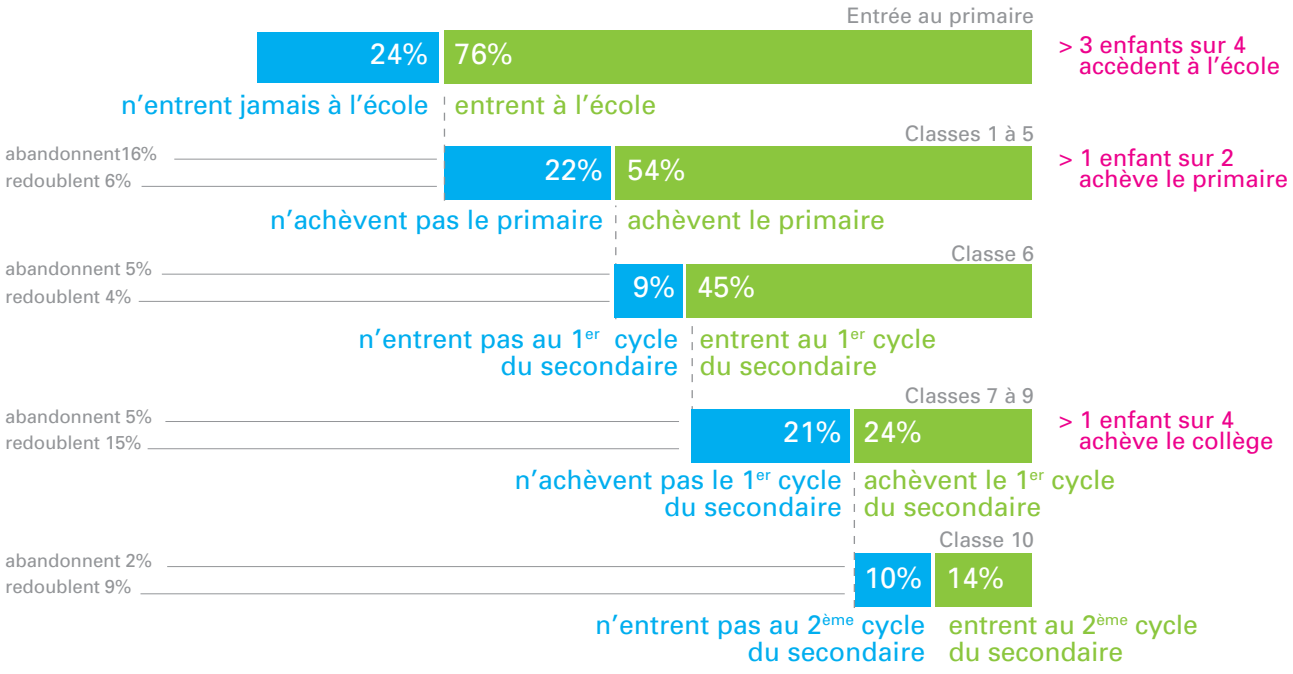
DIMENSION DE L'EXCLUSION SCOLAIRE	DE2	DE3	DE4	DE5
EXPLICATION	Enfants exclus en âge d'être au primaire	Enfants exclus en âge d'être au 1er cycle du secondaire	Enfants risquant l'exclusion au primaire	Enfant risquant l'exclusion au 1er cycle du secondaire
Bénin	497 004	252 968	565 021	129 483
Burkina Faso	1 285 116	917 362	649 842	153 995
RCA	308 440	152 509	253 723	32 166
Côte d'Ivoire	1 233 479	764 764	1 010 968	225 857
Cameroun	682 666	297 002	1 152 919	230 144
RDC	4 084 835	608 698	3 019 918	493 985
Congo	83 632	39 962	210 432	116 604
Gabon	14 059	8 142	50 596	37 491
Gambie	92 102	38 029	49 441	21 686
Ghana	853 810	225 136	571 903	585 781
Guinée	694 286	295 204	344 784	59 695
Guinée-Bissau	98 135	47 177	93 680	8 098
Libéria	373 199	60 352	172 359	13 214
Mali	1 225 117	534 696	573 627	109 152
Mauritanie	229 226	67 889	203 887	17 073
Niger	1 324 765	940 486	825 463	128 947
Nigéria	8 825 705	2 597 331	3 258 953	352 783
Sénégal	735 021	558 717	770 014	131 997
Sierra Leone	335 555	114 619	113 818	20 424
STP	1 803	1 441	18 108	2 714
Togo	219 680	118 494	413 048	171 209
Total	23 197 633	8 640 977	14 322 504	3 042 500
Maximum	8 825 705	2 597 331	3 258 953	585 781
Minimum	1 803	1 441	18 108	2 714

Profil des enfants selon le modèle du parcours scolaire

Sur la base de l'âge d'inflexion et du parcours scolaire des individus de 17/18 ans, l'exclusion scolaire intervient respectivement à l'accès au primaire (25%), pendant le cycle primaire (16%), au cours du 1er cycle du secondaire (5%) et au niveau de la transition du primaire au 1er cycle du secondaire (5%) et du 1er au 2ème cycle du secondaire (2%). Un grand nombre des enfants de 17/18 ans sont encore scolarisés au primaire (10%) et au 1er cycle du secondaire (24%). Sur la base des enquêtes ménages à disposition, l'âge d'inflexion peut être déterminé pour les 21 pays. Il est de 8 ans pour le Gabon, de 9 ans pour le Bénin, le Congo, le Ghana, le Nigeria et le Togo, de 10 ans pour le Cameroun et Sao Tomé-et-Principe contre 13 ans pour la Guinée-Bissau et le Libéria et 11 ans pour tous les autres pays. Une fois cet âge d'inflexion déterminé et sur la base du parcours scolaire des individus de 17/18 ans, il est possible de représenter le parcours scolaire moyen pour 21 des 24 pays de la région. Sur 100 enfants nés dans la région d'AOC, 24 ne rentrent jamais à l'école. Sur les 76 individus de 17/18 ans qui sont entrés un jour à l'école, 16 ont abandonné au cours des 5 premières années du primaire et 6 y sont encore scolarisés, 5 ont abandonné en dernière année du primaire et 4 y sont encore scolarisés, 5 ont abandonné au cours des 3 premières années du 1er cycle du secondaire et 15 y sont encore scolarisés, 2 ont abandonné en dernière année du 1er cycle du secondaire et 9 y sont encore scolarisés. Finalement sur 100 enfants de 17/18 ans, seulement 14 parviennent à atteindre le 2ème cycle du secondaire tandis que 46 n'achèvent pas le cycle primaire. L'exclusion scolaire se fait donc surtout à l'accès au primaire (24%) et pendant le cycle primaire (16%). Les abandons au cours du 1er cycle du secondaire (5%) et les transitions du primaire au 1er cycle du secondaire (5%) et du 1er au 2ème cycle du secondaire (2%) apparaissent également problématiques, mais moins coûteux en élèves. Enfin, il faut noter que même à 17/18 ans, un grand nombre des enfants de la région sont encore scolarisés au primaire (10%) et au 1er cycle du secondaire (24%).

Figure 12 : Parcours scolaire des enfants de 17/18 ans, moyenne des pays d'AOC

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



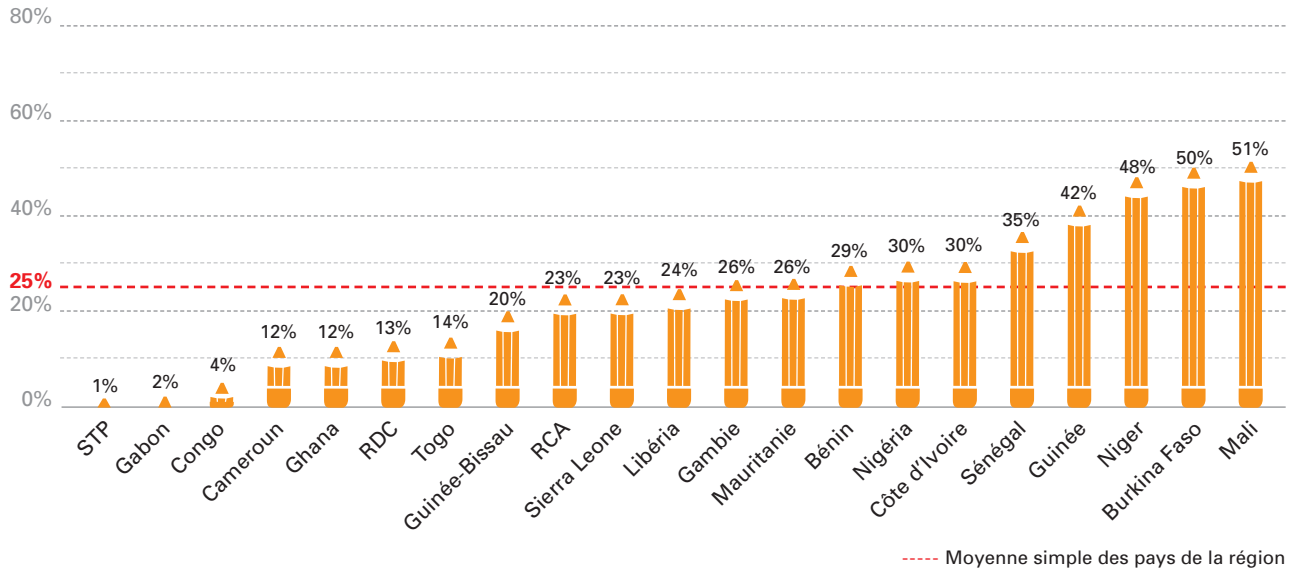
Note : Moyenne simple des pays de la région

Profil des enfants non scolarisés

L'âge d'inflexion montre qu'un quart des enfants de la région n'entrent jamais au primaire, ce chiffre étant de près de 50% au Mali, au Burkina Faso et au Niger. En utilisant le pourcentage d'enfants jamais scolarisés à l'âge d'inflexion, ce sont près du quart des enfants de la région qui n'entrent jamais à l'école. Cette moyenne des pays de la région cache bien évidemment une forte diversité de situations (voir table A10 en annexe). Dans des pays comme le Mali, le Burkina Faso et le Niger ce sont près de la moitié des enfants qui n'auront jamais l'opportunité d'entrer à l'école. Au Congo, au Gabon et à Sao Tomé-et-Principe, moins de 5% des enfants sont dans cette situation.

Figure 13 : Proportion des enfants en âge scolaire qui n'entreront jamais à l'école

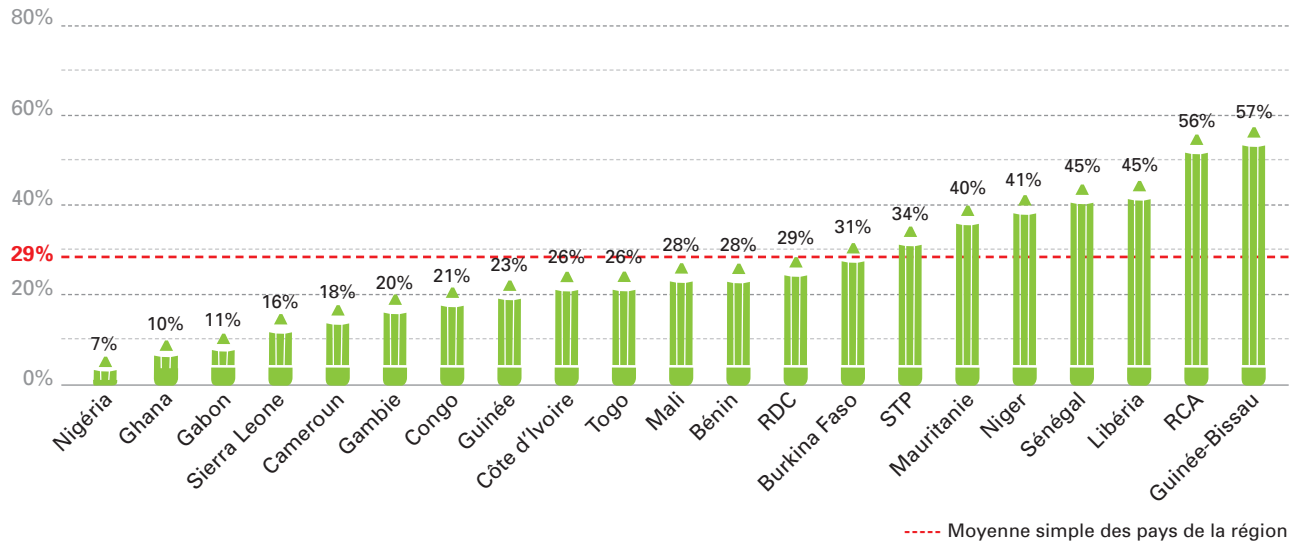
Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



Sur la base du comportement éducatif des 17/18 ans, ce sont en moyenne 29% des élèves entrés au primaire qui abandonnent avant la dernière année, la RCA et la Guinée-Bissau atteignant un taux supérieur à 50%. Le fait d'accéder au primaire est une première étape très importante. Toutefois sur la base du parcours scolaire des individus de 17/18 ans, il est possible d'estimer que sur les trois quarts des enfants qui rentrent au primaire, près de 29% ne parviennent pas à en atteindre la dernière année (voir table A10 en annexe). La majorité des enfants de RCA et de Guinée-Bissau sont dans ce cas alors que le Sénégal, le Niger, la Mauritanie et le Libéria laissent moins de 60% des inscrits parvenir en dernière année du primaire.

Figure 14 : Proportion des individus de 17/18 ans qui sont entrés au primaire mais qui ne sont pas parvenus à en atteindre la dernière année

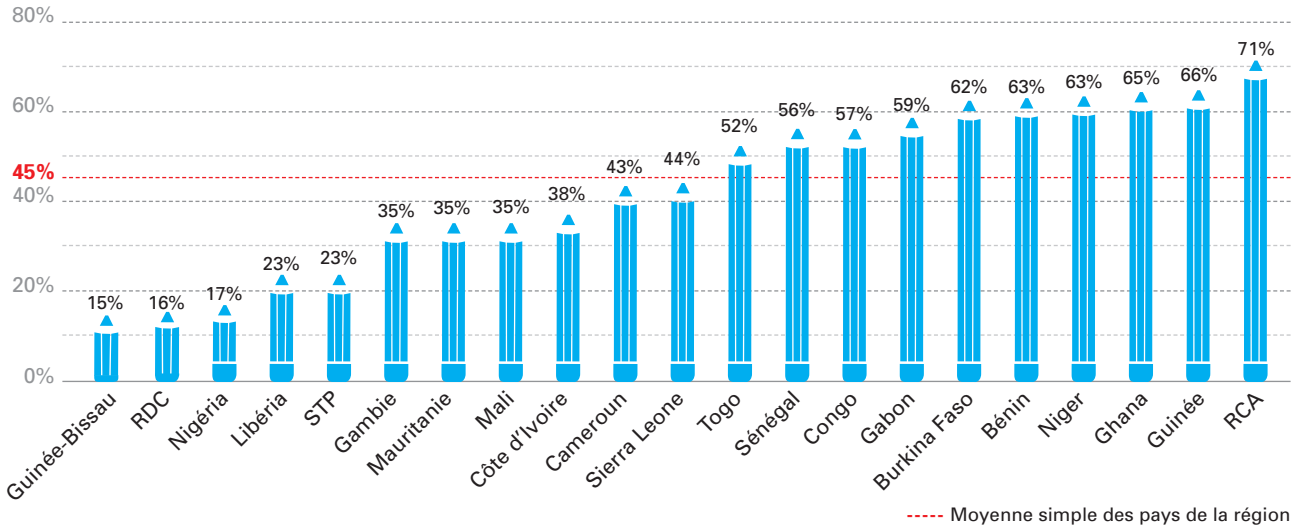
Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



L'achèvement du 1er cycle du secondaire est également très problématique et en moyenne 45% de 17/18 ans ayant atteint ce cycle ne sont pas parvenus en dernière année, ce chiffre montant à plus deux-tiers en RCA et en Guinée. Finalement, parmi le peu d'élèves qui parviennent à entrer au primaire, à le terminer et à s'inscrire au 1er cycle du secondaire, près de 45% ne parviennent pas terminer ce 1er cycle du secondaire. En RCA, en Guinée, au Ghana, au Burkina Faso, au Bénin et au Niger, c'est même plus de 60% des enfants entrés au 1er cycle du secondaire qui ne parviennent pas à terminer ce cycle éducatif (voir table A10 en annexe).

Figure 15 : Proportion des individus de 17/18 ans qui sont entrés au 1er cycle mais qui ne sont pas parvenus à en atteindre la dernière année

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



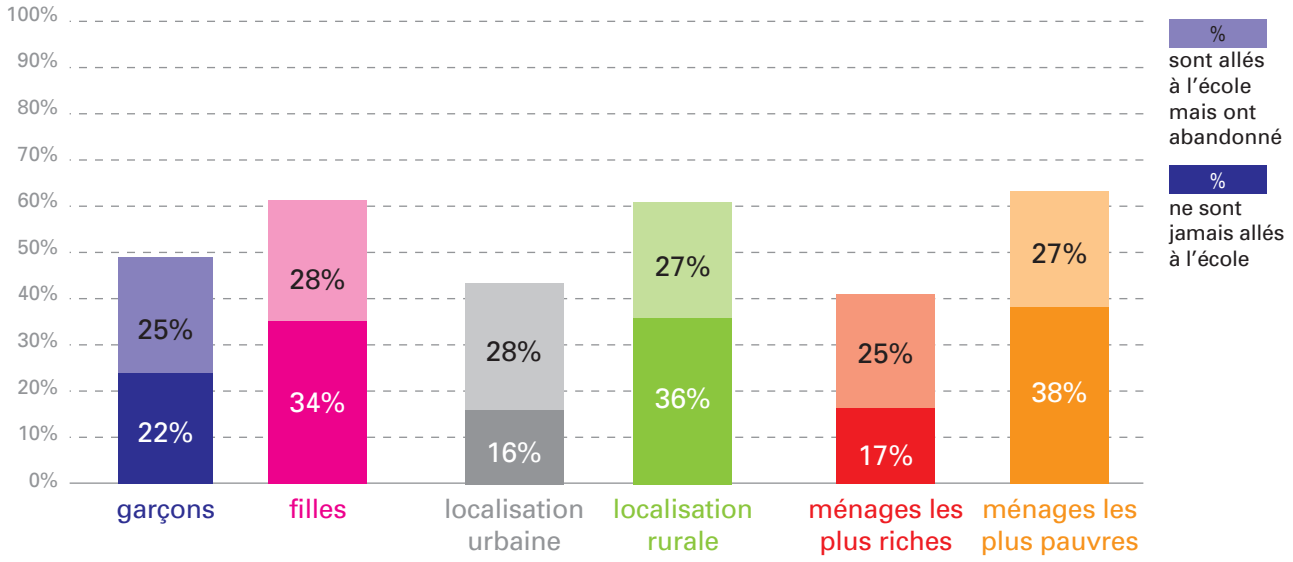
Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés

Les différences selon le genre, la situation financière et la localisation

En moyenne dans la région, d'importants écarts concernant la proportion d'enfants non scolarisés existent entre filles et garçons, entre zones rurales et urbaines ainsi qu'entre les ménages les plus pauvres et les plus riches. Afin de dresser un profil des enfants non scolarisés, nous utilisons tout d'abord de simples statistiques descriptives que nous compléterons ensuite par une analyse économétrique approfondie sur quelques pays. Dans un premier temps, il est possible de comparer la situation éducative des individus de 17/18 ans selon trois caractéristiques essentielles à savoir son sexe, la situation financière de sa famille et sa localisation urbaine ou rurale. L'analyse de la proportion de filles hors des écoles dans les pays de la région montre des moyennes plus importantes que celle des garçons. Ce handicap des filles est particulièrement induit par le fait que celles-ci sont plus nombreuses à ne jamais être inscrites, les écarts d'abandons entre filles et garçons sont en revanche assez faibles. Les différences de situations sont également très fortes en fonction de la zone d'habitation de l'enfant. La proportion des enfants jamais inscrits en zone rurale est en effet largement plus importante qu'en zone urbaine. A l'inverse les abandons sont légèrement plus importants en zone urbaine. Une situation similaire, mais encore plus importante est à noter entre les ménages des deux quintiles de revenu les plus riches et ceux appartenant aux trois quintiles les plus pauvres, ces derniers ayant considérablement plus de risques d'être exclus du système éducatif. Les écarts de niveau d'exclusion scolaire se creusent lorsque l'on cumule ces trois facteurs. Ainsi une fille de zones rurales issue d'un ménage pauvre a largement plus de risques d'être exclue du système éducatif qu'un garçon de zone urbaine issu d'un ménage riche (voir table A11 en annexe).

Figure 16 : Proportion des individus de 17/18 ans hors des écoles dans les pays d'AOC, selon le sexe, la situation financière et la localisation

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



Note : Moyenne simple des pays de la région

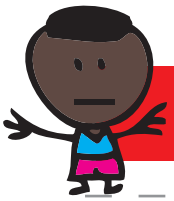
La catégorie riche reprend les ménages appartenant aux deux quintiles de revenu les plus riches et la catégorie pauvre ceux appartenant aux trois quintiles de revenu les plus pauvres.

Les analyses économétriques des facteurs d'exclusion scolaire

Des modèles économétriques sur les enquêtes ménages de certains pays nous permettent d'expliquer les différences entres les catégories d'élèves à chaque étape du processus d'exclusion scolaire. Afin d'intégrer plusieurs variables potentiellement explicatives de la situation d'exclusion scolaire d'un enfant, un certain nombre de modèles économétriques ont pu être développés. Nous nous basons alors sur la population des enfants de 17-24 ans et testons un certain nombre de variables explicatives sur la probabilité pour un enfant d'appartenir à un groupe spécifique d'exclus de l'école. Dans un premier modèle, nous tentons d'expliquer le fait de ne jamais être scolarisé plutôt que d'être un jour à l'école (modèle jamais scolarisé, voir annexe table A12). Parmi ceux qui sont scolarisés un jour, nous expliquons ensuite le fait de ne pas arriver en dernière année du primaire par rapport à ceux qui achèvent ce cycle éducatif (modèle non achèvement du primaire, voir annexe table A13). Dans un troisième modèle, nous observons les enfants diplômés du primaire et nous tentons d'expliquer pourquoi certains enfants ne vont pas s'inscrire au 1er cycle du secondaire alors que d'autres le font (modèle non inscription au 1er cycle du secondaire, voir annexe table A14). Finalement parmi ceux qui s'inscrivent au 1er cycle du secondaire, nous essayons d'expliquer pourquoi certains enfants ne parviennent pas à mener à bien ce cycle d'études alors que d'autres y parviennent (modèle non achèvement du 1er cycle du secondaire, voir annexe table A15). Pour chacun de ces 4 modèles, nous utilisons des modèles de logit binomiaux sur des données pondérées pour être représentatives de la population. Nous faisons tourner le premier modèle sur les enfants jamais scolarisés pour le Mali, la Guinée, le Sénégal, le Bénin, le Nigéria, le Ghana et Sao Tomé-et-Principe[12]. Ces 7 pays sont classés selon l'importance de la proportion des enfants jamais scolarisés dans la population totale des enfants. Les trois autres modèles sont effectués sur un sous-échantillon de pays selon la disponibilité de données. Les coefficients présentés dans les tableaux expriment en pourcentage l'évolution de la probabilité d'être dans l'état testé après la variation d'une unité de la variable indépendante.

Les situations d'exclusion scolaire sont significativement reliées au revenu, à la localisation, au genre et à la situation familiale de l'enfant. D'après les modèles économétriques fait pour ces 7 pays et comme démontré avec les statistiques descriptives, la faiblesse du revenu du ménage, le fait d'habiter en zone rurale et d'être une fille sont significativement reliés au fait de ne jamais être scolarisé (voir annexe table A12). Certaines situations familiales sont également positivement reliées au fait que l'enfant ne soit jamais à l'école, notamment le fait que l'enfant soit déclaré comme chef de son propre ménage (c'est-à-dire qu'il n'est plus à la charge d'aucun adulte), qu'il ne soit pas l'enfant naturel du chef de ménage, que le ménage soit composé essentiellement de femmes ou d'enfants non scolarisés, et que le chef de ménage soit un homme, un individu jeune ou non alphabétisé. Le revenu, la localisation, le genre et la situation familiale expliquent également l'essentiel des comportements d'exclusion scolaire comme le fait de ne pas achever le primaire (voir annexe table A13), de ne pas s'inscrire au 1er cycle du secondaire (voir annexe table A14) et de ne pas terminer le 1er cycle du secondaire (voir annexe table A15). Il faut cependant bien comprendre ici que les données d'enquêtes-ménages ne sont pas spécifiquement axées sur les problématiques éducatives et que donc beaucoup des informations socioculturelles utiles pour déterminer les facteurs pertinents influençant la non-scolarisation ne peuvent pas être analysées ici (santé et travail de l'enfant, valorisation des études et soutien des parents à la scolarité de leurs enfants, problèmes familiaux, coûts directs et indirects des études, distance entre le domicile et l'école, qualité de l'offre éducative, pratiques pédagogiques …).

12. Ces pays ont été choisis pour représenter les différents types de pays selon les différences de situation en termes de taux d'accès, de taux d'abandon et d'achèvement. La disponibilité et la qualité des données selon les variables utiles pour cette étude des facteurs ont également été un critère de choix des pays.



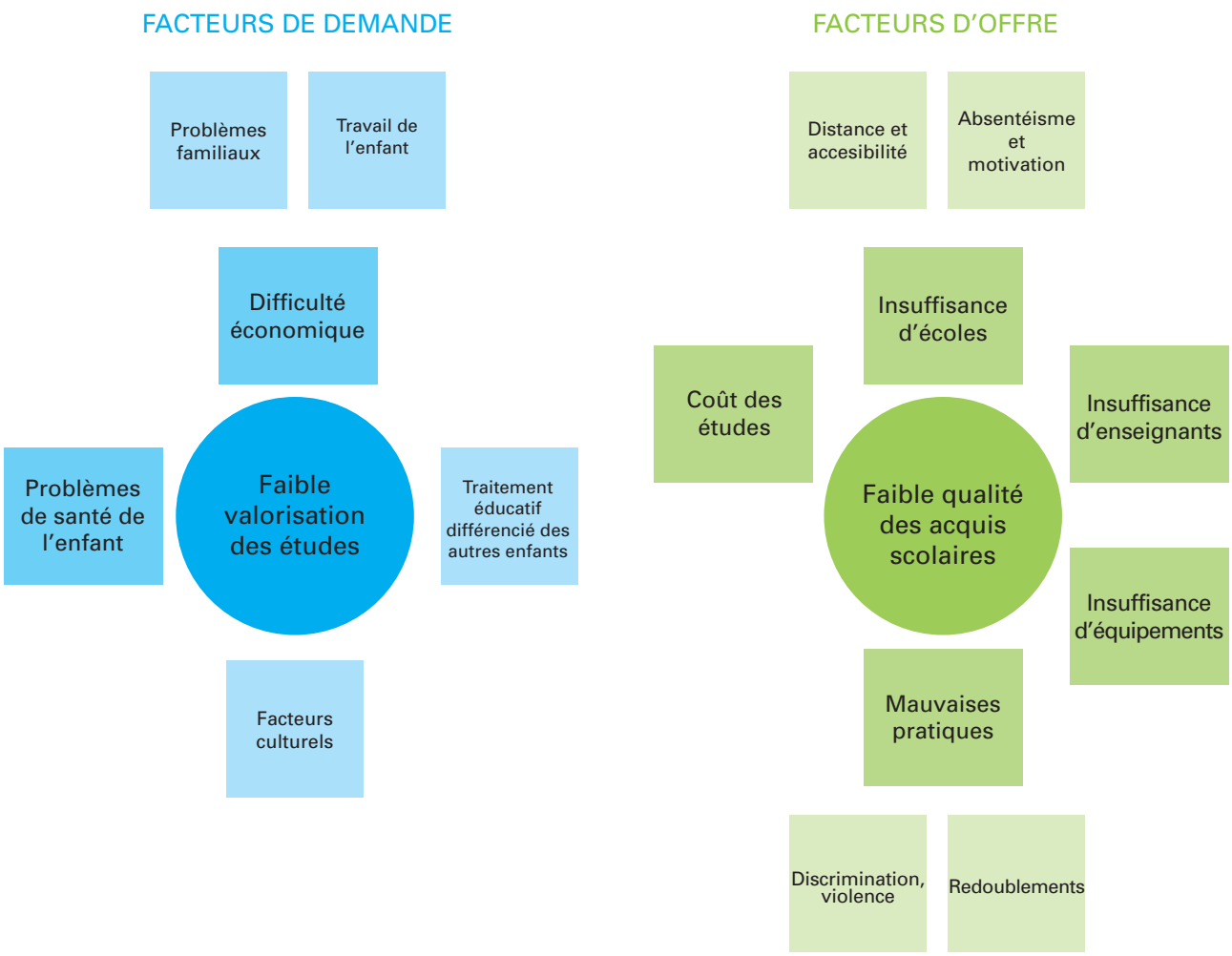
Les barrières et goulots d'étranglement

Les facteurs régionaux qui entravent la scolarisation

Les obstacles à la scolarisation des pays de la région se présentent comme la combinaison de logiques de demande et d'offre d'éducation au sein d'un contexte pour former un processus d'exclusion et d'inclusion scolaire. En analysant les situations d'exclusion scolaire des pays d'AOC et notamment les études pays de République Démocratique du Congo, du Nigéria, du Ghana et du Libéria réalisées en 2012, il est possible de structurer l'analyse selon deux logiques à savoir celles de la demande et de l'offre. Ces deux logiques se combinent au sein d'un contexte pour former un processus d'exclusion et d'inclusion scolaire. La logique de la demande postule que les membres du ménage sont les décisionnaires en première instance des questions de scolarisation au sein du ménage. Selon les objectifs, les contraintes internes au ménage mais aussi leurs valeurs sociales et culturelles, un certain nombre de choix et de stratégies sont mis en œuvre pour l'éducation des enfants. Les acteurs de la demande sont alors essentiellement les parents ou assimilés et les enfants. La logique de l'offre consiste à considérer l'école comme un espace essentiel pour les problématiques d'accès, de rétention, de qualité et d'équité scolaire. En tant qu'entité collective complexe, prescriptrice de normes et valeurs, l'école constitue un acteur clef sur ces questions. Selon les activités mises en œuvre, ses ressources à disposition, ses contraintes propres ou encore les attitudes et comportements de ses agents, l'école a une influence notable sur son degré d'accessibilité et de rétention. Les acteurs de l'offre regroupent alors principalement le directeur, les enseignants et les élèves de l'école. Ces deux logiques interagissent au sein d'un contexte constitué de la communauté, de l'État, des écoles privées, des ONG et des organisations internationales travaillant dans le domaine de l'éducation. C'est au sein de cet environnement que les ressources humaines, matérielles et financières adéquates peuvent être trouvées pour agir sur les stratégies d'offre et de demande éducative. En effet, ces acteurs externes aux ménages et aux écoles apparaissent en tant qu'espace de coopération des agents et de mobilisation des ressources pour la scolarisation. Les attitudes et activités mises en œuvre par cet environnement sont ainsi essentielles à appréhender pour comprendre l'exclusion scolaire. Les logiques de demande et d'offre éducative interagissent entre elles au sein de leur contexte et se combinent pour créer un processus d'exclusion et d'inclusion scolaire. L'inclusion et l'exclusion scolaires sont alors considérées comme un processus, fluctuant, et progressif. L'exclusion n'est pas un état fixe, mais se déroule en étapes et moments qu'il convient d'identifier. D'un glissement de l'inclusion vers l'exclusion ou de l'exclusion vers l'inclusion, il convient d'analyser les étapes de ce processus, et le poids des décisions et actions de chacun des acteurs. Cette combinaison de la demande et de l'offre dans un contexte particulier débouche sur trois situations particulières : un enfant qui n'est jamais entré à l'école, un enfant entré à l'école, mais ayant abandonné par la suite et un enfant pas encore scolarisé. Sur cette base, il est possible de mieux comprendre les obstacles régionaux à la scolarisation.

Figure 17 : Synthèse des facteurs de blocages à la scolarisation

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages pays



Contexte : politique, économique, social, sanitaire, démographique, insécurité

Les barrières et goulots d'étranglement

Du côté de la demande les difficultés économiques (faiblesses de revenus, chocs négatifs de revenus, migrations …) associées aux problèmes familiaux (décès, absence, maladie d'un ou des deux parents, nombre d'enfants dans le ménage…), aux problèmes de santé de l'enfant (maladie, handicap, malnutrition, fatigue …), aux facteurs culturels (mariages précoces, grossesses précoces, religion, langue…) et à une faible valorisation des études (à cause de l'insertion professionnelle, de l'effet sur les valeurs traditionnelles…) explique une partie du phénomène de l'exclusion scolaire. D'autres facteurs aggravants en découlent, tels que des phénomènes aggravant encore les choses comme le traitement différencié et des attitudes de discrimination entre les enfants face à la scolarisation (selon le rang de naissance, le genre, le handicap, le niveau de performance éducative, le nombre d'enfants déjà scolarisés…) ainsi que le travail de l'enfant (domestique, rémunérateur).

Du côté de l'offre, les coûts directs et indirects des études (frais d'inscription, écolages, cotisations aux associations de parents d'élèves, participation aux salaires des enseignants, fournitures scolaires, uniformes, transports …), l'insuffisance d'écoles (qui entraîne des problèmes d'accessibilité, de discontinuité éducative et de distance pour aller à l'école aggravés encore par des situations d'insécurité), l'insuffisance d'enseignants (accentuée par l'absentéisme et la démotivation), l'insuffisance d'équipements (manuels scolaires, tables-bancs, tableaux noirs, latrines, cantines …) et certaines mauvaises pratiques pédagogiques (redoublements, violence et discrimination en classe, niveau d'éducation des enseignants, langue d'instruction, gestion de la classe, méthodes d'apprentissage…) entraînent une faible qualité des acquis scolaires et expliquent une part importante du phénomène d'exclusion scolaire. La qualité et le coût de l'école ont ici une relation négative, car en réduisant les frais d'inscriptions et les cotisations des parents d'élèves, la capacité à rémunérer de bons enseignants ou à investir dans les infrastructures se trouve également réduite.

Entre l'offre et la demande, certains facteurs s'influencent donc très directement notamment entre les difficultés économiques des ménages et le coût des études, entre la faible valorisation des études par les ménages et la faible qualité des acquis scolaires. Il faut de plus observer que certaines causes de l'exclusion peuvent également en être les conséquences, c'est notamment le cas du travail des enfants.

Au niveau du contexte les problèmes de gouvernance politique, de capacités et d'efficacité institutionnelles et ceux liés au financement des activités expliquent également une partie de l'ampleur des phénomènes d'exclusion scolaire. Parmi ces facteurs, la faiblesse et lenteur dans la prise de décision, la mauvaise coordination, une démobilisation à lutter contre l'exclusion scolaire, l'arbitrage entres les objectifs éducatifs d'accès et de qualité, une faible décentralisation des financements et de la prise de décision, de faibles capacités aux niveaux décentralisés, la disponibilité, qualité et l'utilisation des informations, des faiblesses dans la gestion, l'encadrement et l'évaluation des activités éducatives, l'absence de certificats de naissances, des faiblesses dans le ciblage des fonds, l'inefficience, les retards et l'iniquité dans l'allocation des fonds, l'inadéquation des montants, la corruption… Egalement mis en cause, les catastrophes climatiques (cyclone, inondation, sécheresse) et sanitaires (pandémie, malnutrition), les conflits et l'insécurité (dangerosité des déplacements pour aller à l'école, embrigadement forcé des élèves et des enseignants).

Table 2 : Facteurs d'exclusion relevés par les études nationales de RDC, du Ghana, du Libéria et du Nigéria produites en 2012

Source : Rapports nationaux produits dans le cadre de l'Initiative en faveur des enfants non scolarisés

	FACTEURS D'EXCLUSION MIS EN AVANT	RDC	GHANA	LIBÉRIA	NIGERIA	REMARQUES
DEMANDE	Faiblesse du revenu des ménages	•	•	•	•	*Corrélations dans tous les pays entre quintiles les plus pauvres et non scolarisation ou abandon scolaire*
	Travail économique et domestique des enfants	•	•	•	•	*Corollaire de la pauvreté. Les enfants travaillent pour subvenir aux besoins de leur famille ainsi qu'aux dépenses scolaires.*
	Taille de la famille	•	•	•	•	*En RDC, facteur en milieu urbain seulement ; au Ghana, facteur plus important pour les enfants en préscolaire ; au Nigéria, l'éducation des filles est plus à risque dans les grandes familles*
	Mariage et grossesse précoces	•	•	•	•	*Liens avec sexe transactionnel*
	Enfants handicapés	•	•	•	•	*Discrimination et stigmatisation fréquente*
	Niveau d'instruction des parents	•	•	•	•	*Corrélation dans tous les pays entre niveaux d'éducation des parents et envoi et maintien des enfants à l'école*
	Rôle des parents	•	•	•	•	*Laxisme, manque d'autorité, peur d'envoyer des enfants trop jeunes à l'école, pas d'attachement à la valeur de l'éducation*
	Décès des parents	•	•	•		
	Manque de motivation des enfants	•	•	•	•	*Faible qualité de l'enseignement offert et attrait du monde du travail pour gagner en indépendance*
	Enfants de divorcés, enfants confiés	•	•			*Touche plus les filles, varie selon les ethnies et les régions*
	Sexe du chef de ménage	•	•			*Incidence positive des femmes et mères sur l'éducation des enfants*
	Discrimination contre les femmes et les filles	•	•		•	*Influencée par la religion et les systèmes patriarcaux*
	Enfants accusés de sorcellerie				•	
	Enfants indigènes	•				*Pygmées en RDC*
	Religion du chef de ménage	•			•	*Catholique en RDC, musulman au Nigéria*
	Violence à la maison, dans la communauté	•	•			*Sur le chemin de l'école et dans les régions en crise*
	Conception de l'adolescence	•	•			*Adolescents traités comme des adultes au détriment de certaines phases de développement de l'enfant. Différence fille-garçon du point de vue des attentes sociales, économiques et sexuelles*
	Initiation et sociétés secrètes			•		*L'apprentissage de brousse des sociétés d'initiation peut être préféré à l'école formelle*
OFFRE	Frais scolaires (légaux et illégaux)	•	•	•	•	*Les frais restent un problème majeur dans l'ensemble des pays*
	Manque d'infrastructures	•	•	•	•	*Particulièrement au préscolaire en RDC et Nigéria, au Ghana le manque de toilettes et d'eau contribue à l'exclusion des filles*

Les barrières et goulots d'étranglement

OFFRE	Manque d'enseignants	•	•	•	•	*Déploiement inadapté aux besoins ; manque d'enseignants formés et d'enseignantes, corrélation entre rétention scolaire et niveau de formation des enseignants au Ghana.*
	Distance de la maison à l'école	•	•	•	•	*Impact négatif sur la participation scolaire des filles et des enfants de 6 et 7 ans dans la plupart des pays.*
	Manque de manuels scolaires	•		•	•	*Particulièrement en RDC.*
	Violence à l'école, particulièrement harcèlement sexuel et violence sexuelle		•	•	•	*Impact négatif surtout sur la scolarisation des filles*
	Programmes et pratiques pédagogiques		•		•	*Cités au Ghana et au Nigéria comme causes de l'abandon scolaire*
	Langue d'enseignement		•			
CONTEXTE	Manque de capacités et mauvaise gestion	•	•	•	•	*A tous les niveaux*
	Faible mise en œuvre des textes et réformes	•	•	•	•	
	Insécurité, crises et conflits	•			•	
	Faiblesse des partenariats avec la société civile		•			
	Faiblesse de montants budgétaires		•		•	
	Faible équité dans l'allocation des fonds		•			

En RDC comme dans la plupart des pays de la région, les difficultés économiques des ménages apparaissent comme la première explication des parents pour justifier la non scolarisation. Le manque d'écoles à proximité, les problèmes familiaux et de santé de l'enfant et la qualité de l'offre éducative sont également fréquemment mentionnés. Un grand nombre de facteurs interreliés est mis en avant selon les pays pour expliquer le nombre d'enfants hors des écoles. En République Démocratique du Congo, la question a été très directement posée aux ménages (RDC, 2012). Les réponses données pour expliquer la non-inscription de l'enfant à l'école ou son abandon scolaire peuvent se décliner entre les facteurs de demande, d'offre et de contexte. Avec plus de deux tiers des réponses, les difficultés économiques apparaissent très largement comme étant la première raison justifiant la non scolarisation d'un enfant. Cette justification par le manque d'argent est toutefois autant à chercher du côté de la faiblesse des revenus des ménages que du coût associé aux études. Dans ce que nous disent les ménages, le travail des enfants est une raison parfois mentionnée, particulièrement le travail domestique pour les filles. Du côté de la demande, les autres causes de non-scolarisation sont les problèmes familiaux (contraintes familiales, décès ou maladie d'un membre de la famille) et, les problèmes de santé de l'enfant (maladie, handicap, état nutritionnel). Les déplacements du ménage et le changement d'établissement sont également fréquemment cités. Le mariage et la grossesse justifient une part importante des abandons scolaires des filles. Du côté de l'offre scolaire, le manque d'écoles à proximité, qui représente la majorité des cas cités dans la modalité « autres raisons » constitue la seconde cause la plus importante de non-inscription des enfants à l'école. Le désintérêt de l'école, les difficultés de compréhension, les mauvais résultats scolaires, l'indiscipline et la maltraitance à l'école sont des raisons fréquemment données par les parents. Au niveau du contexte, l'insécurité, et les conflits sont également mis en avant.

Table 3 : Répartition des enfants âgés de 6-17 ans n'ayant jamais été à l'école et ceux déscolarisés selon les raisons données par les ménages, enquête menée en République Démocratique du Congo en 2011

Source : RDC (2012)

	RAISONS DONNÉES À LA NON-INSCRIPTION DANS UNE ÉCOLE			RAISONS DONNÉES À L'ABANDON SCOLAIRE		
	Garçon	Fille	Ensemble	Garçon	Fille	Ensemble
Manque d'argent	67,30%	69,90%	68,70%	74,20%	67,20%	70,30%
Contraintes familiales	13,20%	16,10%	14,80%	16,00%	16,50%	16,30%
Désintérêt de l'enfant	8,30%	7,70%	7,90%	6,50%	9,60%	8,30%
Compréhension difficile	5,30%	7,00%	6,20%	3,20%	3,40%	3,30%
Décès de membre(s) du ménage	5,40%	6,30%	5,90%	8,70%	7,60%	8,10%
Maladie de l'enfant	5,00%	6,00%	5,50%	6,10%	7,10%	6,70%
Insécurité / conflits	3,90%	5,10%	4,60%	4,90%	2,20%	3,40%
Maladie de membre(s) du ménage	3,30%	5,00%	4,20%	5,40%	7,20%	6,40%
Travaux domestiques	1,10%	5,90%	3,70%	2,10%	5,30%	3,90%
Déplacement de la famille	2,60%	2,40%	2,50%	7,40%	6,80%	7,10%
Indiscipline	1,80%	1,20%	1,50%	3,50%	3,90%	3,70%
Handicap de l'enfant	1,60%	1,10%	1,30%	0,80%	0,30%	0,50%
État nutritionnel	1,00%	0,90%	1,00%	0,50%	0,20%	0,40%
Maltraitance à l'école	0,60%	1,00%	0,80%	2,10%	2,00%	2,10%
Maltraitance à la maison	0,60%	0,40%	0,50%	0,70%	1,80%	1,30%
Travail rémunéré	0,40%	0,30%	0,30%	0,70%	0,60%	0,60%
Mariage	0,00%	0,60%	0,30%	0,60%	4,90%	3,00%
Grossesse	0,00%	0,60%	0,30%	0,80%	6,20%	3,80%
Changement d'établissement	nc	nc	nc	2,00%	1,30%	1,60%
Mauvais résultats	nc	nc	nc	5,30%	7,80%	6,70%
Autres raisons	34,9%	32,9%	33,8%	18,3%	15,0%	16,4%

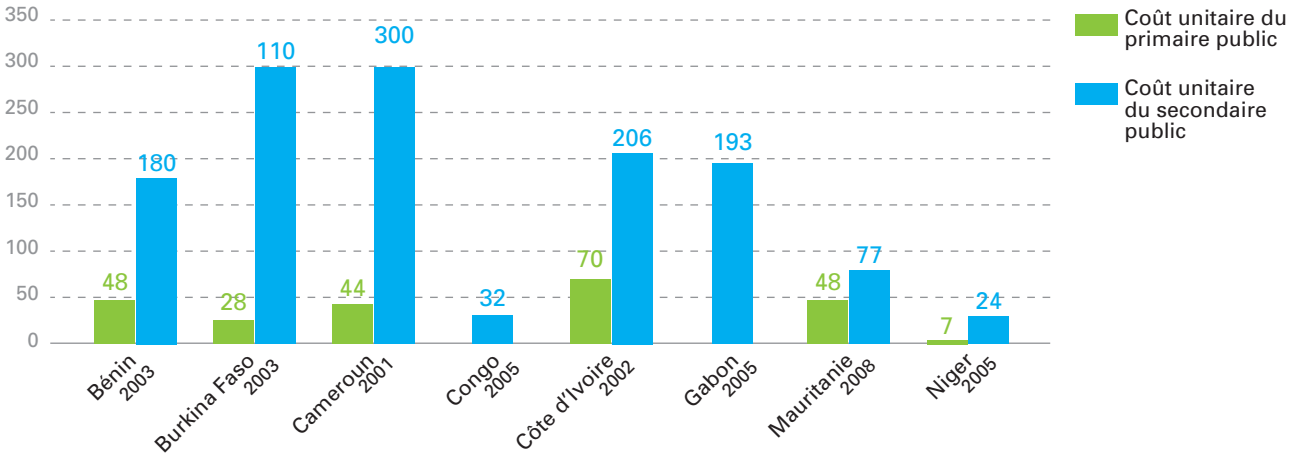
L'obstacle des coûts de scolarisation

Si l'enseignement primaire est officiellement gratuit dans la plupart des pays d'AOC, dans les faits il a presque toujours un coût important pour les ménages. Les questions financières reliées aux difficultés économiques des ménages et aux coûts des études apparaissent régulièrement dans les pays d'AOC comme la principale raison expliquant les situations de non scolarisation de certains enfants. La scolarisation implique en effet un certain nombre de coûts directs, indirects et d'opportunités qui peuvent être importants pour

les ménages et contraindre leurs choix éducatifs. Les coûts directs sont ceux directement liés à l'inscription à l'école (frais d'inscription, écolages, cotisation aux associations de parents d'élèves), les coûts indirects sont les autres dépenses liées à la fréquentation de l'école (fournitures scolaires, habillement, déplacement, nourriture, risques liés à l'insécurité) tandis que le coût d'opportunité de la participation de l'enfant à l'école représente la valeur du travail de l'enfant auquel le ménage renonce en l'envoyant à l'école. S'il est compliqué de quantifier le coût d'opportunité, les coûts directs et indirects peuvent être déduits de certaines des enquêtes ménages. Dans son étude réalisée en 2012, le pôle de Dakar analyse les dépenses des ménages en éducation dans 15 pays d'Afrique, dont 11 d'AOC (Pôle de Dakar, 2012). Selon les pays, les données sont disponibles pour une année allant de 2001 à 2008. L'enseignement primaire gratuit est officiellement garanti par 14 des 24 pays de la région (voir table A5 en annexe), dans les faits il a presque toujours un coût important pour les ménages. Le coût unitaire par élève pour un ménage est en moyenne plus important dans le privé que dans le public, toutefois même dans le public les études ont un coût important pour les ménages (voir table A16 en annexe). En parité de pouvoir d'achat et en US$ de 2004, le coût unitaire pour la scolarisation d'un enfant dans le primaire public varie entre 7 US$ (Niger) et 70 US$ (Côte d'Ivoire). Au niveau des établissements publics du 1er cycle du secondaire, une place coûte entre 24 US$ (Niger) et 300 US$ (Cameroun). Même dans le public, le coût des études est ainsi très important pour les ménages. Dans la plupart des pays, ce coût augmente avec le niveau éducatif.

Figure 18 : Dépenses moyennes pour les ménages pour une place dans le public, au primaire et au 1er cycle du secondaire, US$ PPA de 2004

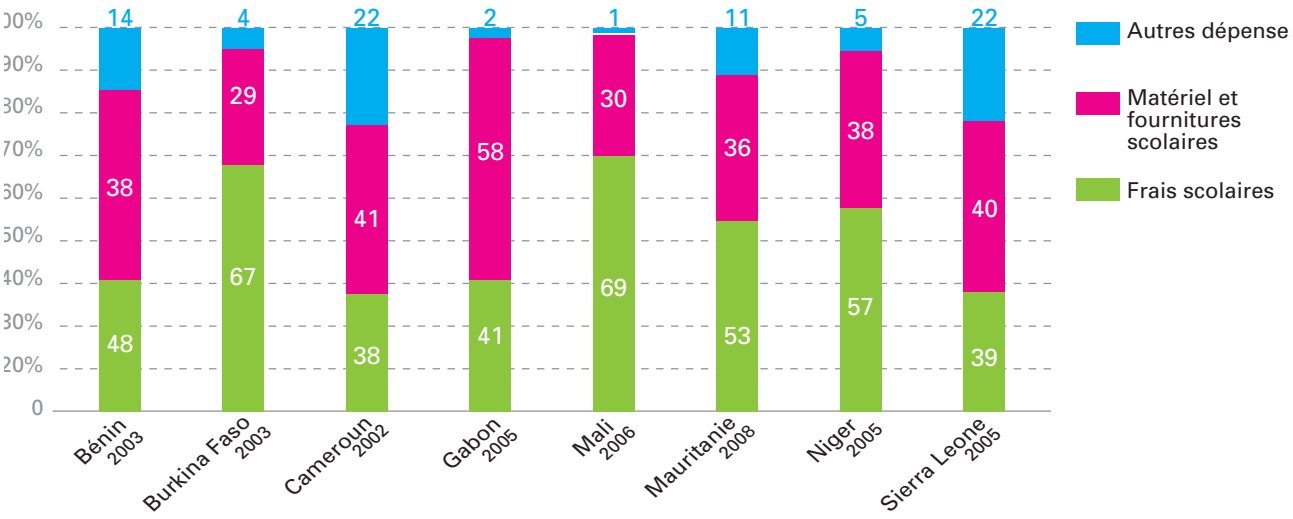
Source : Pôle de Dakar (2012)



La majorité des dépenses d'éducation faites par les ménages sont consacrées aux frais de scolarité liés à l'inscription dans les écoles. Lorsqu'on analyse la répartition des dépenses d'éducation des ménages, il faut noter que plus de la moitié des dépenses sont pour les frais directement liés à l'inscription scolaire tels que les frais d'inscription, les écolages et les cotisations aux associations de parents d'élèves (voir table A19 en annexe). Elles dépassent les deux tiers au Mali et au Burkina Faso. En moyenne, 40% du budget des ménages alloué à la scolarisation de leur enfant sont consacrés au matériel et fournitures scolaires, part atteignant plus de la moitié au Gabon. Enfin, les autres dépenses comme notamment les frais de transport, la nourriture et le cours de répétition représentent 10% de ce budget en moyenne, mais sont doublées en Côte d'Ivoire et en Sierra Leone.

Figure 19 : Répartition des dépenses d'éducation des ménages

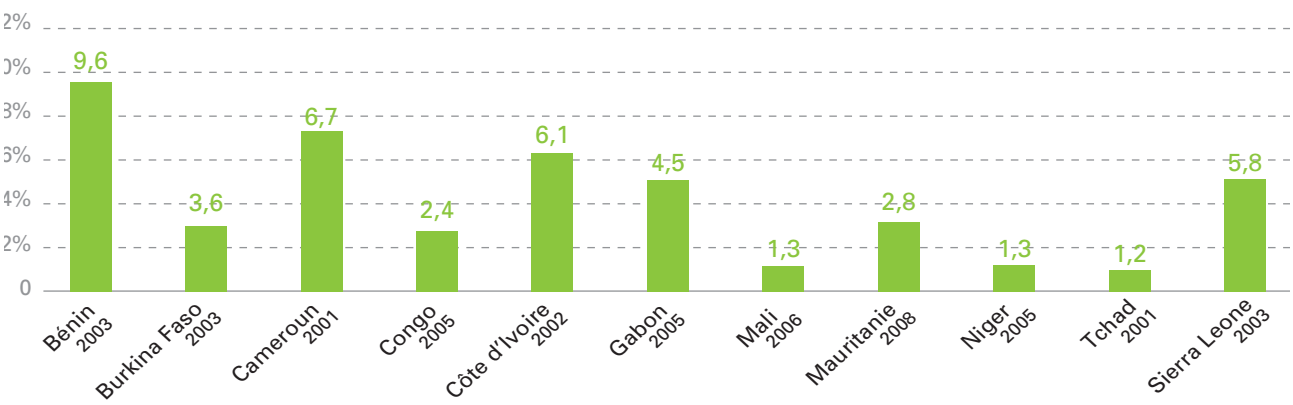
Source : Pôle de Dakar (2012)



Une part importante des revenus des ménages, y compris les plus pauvres d'entre eux, est consacrée aux dépenses éducatives des enfants. Dans certains pays cette participation financière des ménages est finalement plus importante que celle de l'État. Les dépenses d'éducation représentent ainsi une part non négligeable des dépenses des ménages (voir table A17 en annexe). Si dans certains pays comme le Niger, le Tchad, le Mali, cette part dépasse légèrement les 1%, dans d'autres pays comme la Sierra Leone, la Côte d'Ivoire, et le Bénin, c'est plus de 5% des dépenses des ménages qui sont consacrées aux dépenses éducatives. Cette part des dépenses d'éducation est plus forte pour ceux qui ont fait le choix du privé et pour les ménages des quintiles de revenu les plus riches. Rapportées aux dépenses publiques d'éducation, ces dépenses éducatives des ménages pour un enfant représentent entre 6% (Niger) et 78% (Sierra Leone) de ce que l'État dépense pour un élève au primaire (voir table A18 en annexe). Dans le 1er cycle du secondaire, les dépenses des ménages sont comprises entre 14% (Mali) et 146% (Bénin) de ce que l'État finance pour une place dans le 1er cycle du secondaire.

Figure 20 : Part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages, en %

Source : Pôle de Dakar (2012)

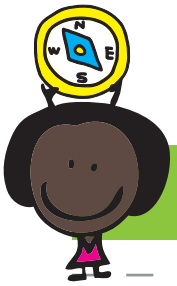


Les barrières et goulots d'étranglement

Encadré 3 : Prévalence des enseignants communautaires et coût des études pour les ménages

Les enseignants communautaires ont été une option économique utilisée par une grande partie des pays de la région pour faire face à la rapide augmentation de la demande éducative au primaire et au gel du recrutement des personnels de la fonction publique (RCA ou la Sierra Leone au début des années 2000), aux ajustements structurels des années 1980-1990 (Congo), ou pour pallier un manque d'enseignants critique dans des régions en crise (Côte d'Ivoire). Cette option a été particulièrement utilisée par les pays sortant d'un conflit ou d'une crise majeure. Ces enseignants communautaires, qui ont été recrutés dans les écoles communautaires comme dans les écoles d'état, ont permis la scolarisation de millions d'enfants, particulièrement au Tchad et en RCA où leur proportion est la plus élevée (60% en RCA[13] et plus de 50% au Tchad[14]). La reconnaissance du statut d'enseignant communautaire ou leur intégration dans le corps enseignant général a été entamée dans plusieurs pays. Ce processus est plus naturel dans les pays qui ont déjà plusieurs catégories administratives d'enseignants telles que les enseignants contractuels. De nombreux pays de la région, comme le Tchad, la RCA, la Sierra Leone, le Togo, le Congo et la Côte d'Ivoire se sont également lancés dans des programmes de formation de cette masse enseignante ces dernières années (Antonowicz, 2011). La forte prévalence d'enseignants communautaires dans une région est expliquée par le milieu rural ou urbain, le taux de pauvreté et le degré de conflit ou de crise. Ceux-ci travaillent dans des écoles communautaires, mais aussi dans des écoles d'état, ou des écoles de missionnaires sous contrat. Si les enseignants communautaires sont parfois nombreux dans les villes, ils sont particulièrement présents dans les régions frontalières, les régions en conflit et les régions dans lesquelles règne une forte insécurité, les régions reculées et isolées et les régions rurales à forte densité de population. De fait ils sont aussi nombreux dans les camps de réfugiés ou de personnes intérieurement déplacées. Dans la plupart des cas, les enseignants communautaires sont rémunérés, en argent et en nature, par les familles et les communautés. Ainsi pour avoir accès à l'éducation, les populations les plus défavorisées sont souvent celles qui, malgré les politiques d'abolition des frais scolaires, doivent le plus prendre en charge le salaire des enseignants de leurs enfants. Cette situation s'explique également par le manque de cohérence dans le déploiement des enseignants titulaires sur un territoire donné, par la réticence des enseignants à enseigner dans des régions isolées ou dangereuses et par les retards des salaires des enseignants titulaires et contractuels qui obligent les communautés à contribuer à leur subsistance. Le coût annuel total des enseignants communautaires par enfant peut ainsi être très important. A ces frais financiers s'ajoutent également souvent des contributions en nature (nourriture, logement, travail des élèves dans les champs des enseignants et participation des élèves aux tâches ménagères des enseignants).

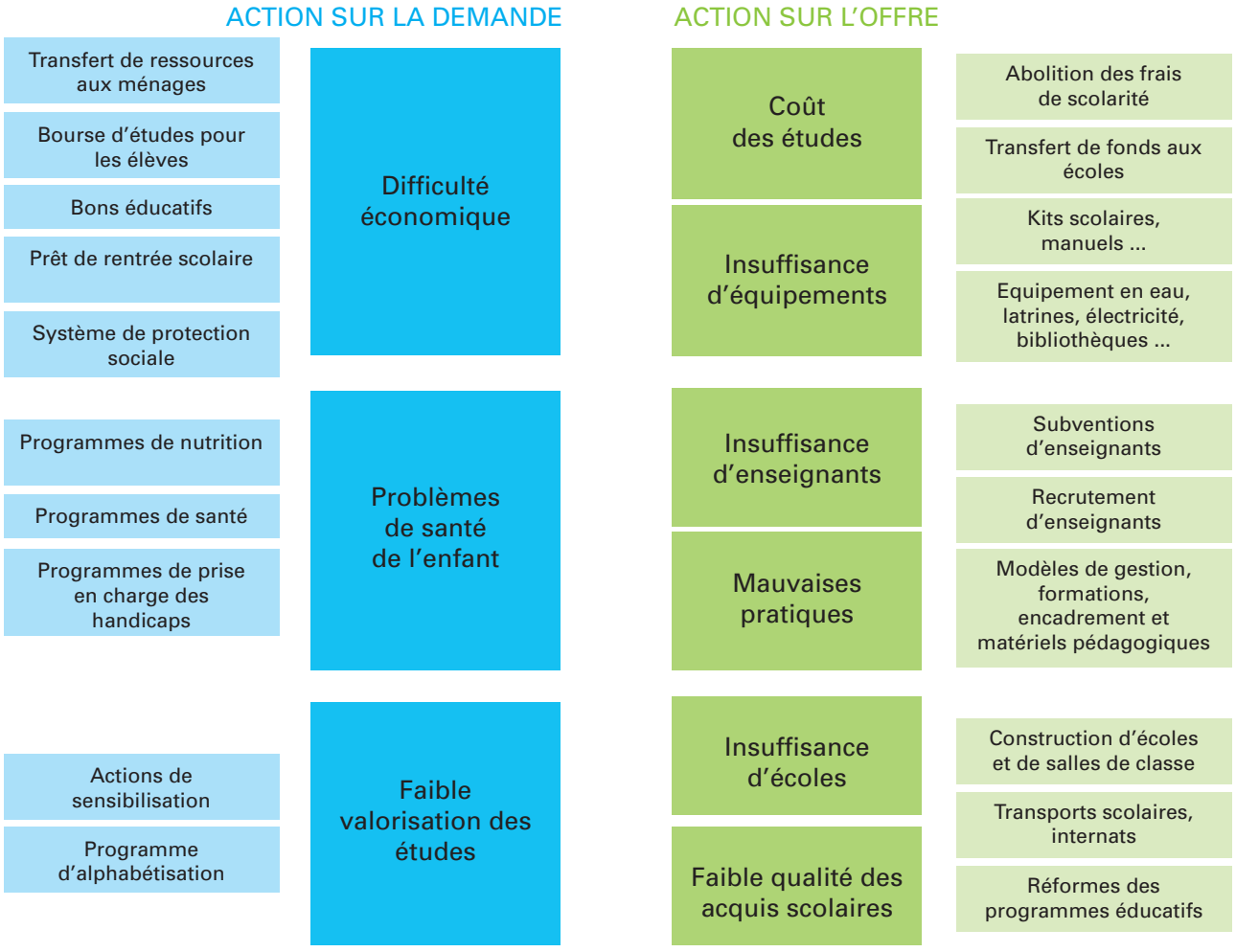
13. Ministère de l'enseignement Primaire, Secondaire et de l'alphabétisation (2011) Document de Politique Nationale de Formation des Personnels de l'Education Nationale (DPNFPE). République Centrafricaine. Septembre 2011.
14. D'après un questionnaire rempli par le ME dans le cadre d'une étude sur les enseignants communautaires commissionnée par l'UNICEF WCARO (Antonowicz, 2011)



Stratégies régionales possibles pour réduire l'exclusion scolaire

Un grand nombre d'outils se développe dans la région pour agir sur les problèmes d'offre et de demande comme sur le contexte et ainsi réduire significativement le nombre des enfants non scolarisés. Les revues de littérature et les études pays faites dans le cadre de l'OOSCI nous permettent de passer en revue les principaux outils utilisés dans le contexte de l'AOC adressant directement ou indirectement la problématique de l'exclusion scolaire. Certains programmes utilisent un, voire plusieurs, des outils présentés ci-dessous. Certains de ces outils ont en effet vocation à être utilisés conjointement ou successivement[15].

Figure 21 : Synthèse des outils pour réduire le nombre d'enfants non scolarisés



15. Etant donné, le nombre d'outils expérimenté, cette revue d'outils ne prétend bien évidemment pas être exhaustive.

Politiques et stratégies

Du côté de la demande, un certain nombre d'outils permettent d'intervenir directement auprès des ménages. Les transferts de ressources aux ménages, les bourses d'études versées aux élèves, les bons éducatifs et les prêts d'études sont les principaux outils permettant d'intervenir directement auprès des ménages. Ils ont pour but de contrecarrer les effets négatifs des difficultés économiques des ménages, mais également du coût des études. Les transferts de ressources aux ménages sont des subsides directs, avec ou sans condition, versés directement aux ménages, les bourses d'études sont des transferts financiers versés spécifiquement aux apprenants et conditionnés par des comportements éducatifs tandis que les bons éducatifs sont un droit à une prise en charge des frais de scolarisation de l'élève sans que celui-ci ne touche d'argent et indépendamment de son choix d'établissement éducatif. Les prêts d'études consistent à mettre à disposition des ménages l'argent nécessaire pour les études en contrepartie d'un remboursement futur, tandis que la mise en place d'activités génératrices de revenus permet d'améliorer les revenus futurs des ménages. De grands programmes de protection sociale peuvent également exister pour améliorer les conditions matérielles des ménages. Afin de favoriser l'inscription et la rétention à l'école, des programmes d'appui à l'alimentation, à la nutrition et à la santé sont fréquemment mis en place. Des actions de sensibilisation et d'alphabétisation peuvent également avoir une forte valeur ajoutée pour améliorer la valorisation des études par les ménages et ainsi les encourager à y inscrire leurs enfants.

Du côté de l'offre et des interventions auprès des écoles, un très grand nombre d'outils peut également être utilisé pour réduire le nombre d'enfants non scolarisés. Comme on le verra dans la section suivante, des programmes d'abolition des frais de scolarité dans les écoles peuvent être mis en place. Ceux-ci s'appuient sur des transferts de fonds aux écoles. De même que pour les ménages, cet argent directement versé aux écoles peut alors être soumis ou non à des conditionnalités et être ciblé ou non sur certaines dépenses. Des programmes de distribution de kits scolaires, d'uniformes, de manuels scolaires et autres fournitures scolaires peuvent aussi permettre de réduire le coût indirect des études pour les ménages tout en réglant certaines situations d'insuffisance d'équipement. Des latrines, des bibliothèques, l'accès à l'eau et à l'électricité, des tables-bancs, des cantines scolaires, des jardins scolaires sont certains des équipements mis en place afin d'encourager les ménages à inscrire leurs enfants et réduire les taux d'abandon. L'insuffisance d'enseignants peut être dépassée par des programmes de recrutement de nouveaux enseignants, de subvention et de formation pour les enseignants normalement pris en charge par les parents (enseignants communautaires). Un certain nombre d'incitations notamment financières peuvent être développées afin d'améliorer les niveaux de motivation des enseignants et réduire leur absentéisme. En faveur des directeurs et des enseignants, voire des élèves, des programmes de formation (de proximité ou à distance), d'encadrement et de matériels pédagogiques peuvent permettre de réduire les mauvaises pratiques qui incitent certains enfants à sortir des écoles. La révision des curricula peut être également une forte valeur ajoutée en présentant de manière valorisante certaines catégories d'enfants généralement discriminés (filles, handicapés, orphelins, minorités religieuses ou ethniques…) et en utilisant des méthodes spécifiques pour mieux prendre en compte leurs différences. Des programmes d'amélioration de la gestion de l'école pour une meilleure prise en compte des problèmes d'équité, l'amélioration de l'implication des parents et des communautés ainsi que la réduction de la violence et de la discrimination à l'école sont également expérimentés. Finalement, des programmes de construction d'écoles et de salles de classe peuvent permettre de rapprocher l'école des enfants et ainsi améliorer leur accès à l'éducation. Des programmes d'internats ou de transports scolaires sont certaines autres idées mises en place pour améliorer l'accessibilité des écoles.

Du côté du contexte, certains programmes nationaux entrepris pour améliorer la situation du pays au niveau politique, économique, social, sanitaire, démographique peuvent impacter très significativement les facteurs de demande comme d'offre d'éducation. Parmi ceux-ci, la mise en place de programmes spécifiques pour lutter contre les problèmes de santé et de malnutrition des enfants, contre la violence, l'insécurité et les conflits affectant directement les enfants ainsi que contre les problèmes de corruption et les dégâts causés par les

catastrophes climatiques peuvent avoir des effets particulièrement importants sur l'exclusion scolaire. Bien évidemment, l'augmentation des budgets pour l'éducation et le renforcement des capacités des ministères de l'Éducation peuvent fortement diminuer le nombre des enfants victimes de l'exclusion scolaire.

Table 4 : Politiques et outils relevés par les études nationales de RDC, du Ghana, du Libéria et du Nigéria produites en 2012

Source : Rapports nationaux produits dans le cadre de l'Initiative en faveur des enfants non scolarisés

	FACTEURS D'EXCLUSION MIS EN AVANT	RDC	GHANA	LIBÉRIA	NIGÉRIA	REMARQUES
DEMANDE	Bourses d'études	•	•		•	*Pour les filles en particulier ou pour les enfants vulnérables*
	Transferts en espèces (conditionnels ou inconditionnels)			•	•	*Transferts sont inconditionnels avec forfaits supplémentaires pour chaque enfant scolarisé (Libéria), transferts conditionnels (Nigéria)*
	Transferts en nature (nourriture particulièrement)		•	•		*Ration à ramener à la maison pour les filles dans le secondaire (Ghana)*
	Activités génératrices de revenus		•			*Programme de microcrédit pour des groupes de mères (Ghana)*
OFFRE	Gratuité de l'école (complète ou partielle)	•	•	•	•	*Partielle en RDC*
	Subventions forfaitaires par élève		•	•		*En cours d'introduction au Libéria*
	Cantines scolaires/repas à l'école		•		•	
	Programmes pour les enfants déscolarisés		•		•	
	Introduction du préscolaire		•		•	*Deux années rendues obligatoires au Ghana*
	Bourses d'étude et formation des enseignants		•		•	
	Intégration des programmes scolaires formels et des programmes religieux				•	
	Formation des enseignants aux questions de genre		•			
	Intégration des enfants handicapés et appui aux écoles et enseignants en éducation inclusive		•			
CONTEXTE	Changement de législation pour favoriser l'éducation des filles	•	•	•	•	
	Campagnes/programmes pour l'éducation des filles					
	Plan d'action pour les enfants vulnérables	•	•	•	•	
	Sensibilisation des chefs religieux					*Pour faciliter l'éducation des filles en particulier*

Initiatives régionales pour la réduction des obstacles financiers à la scolarisation

Initiative pour l'abolition des frais de scolarité (School Fees Abolition Initiative)

Les obstacles financiers auxquels font face les parents étant l'un des facteurs de blocage les plus importants à l'expansion de la scolarisation de tous les enfants, une initiative internationale a été lancée pour l'abolition des frais de scolarité (School Fees Abolition Initiative). Cette initiative lancée en 2005 par l'UNICEF et la Banque mondiale vise à attaquer de front les questions liées aux frais de scolarité et à l'exclusion scolaire pour accélérer l'atteinte de l'Éducation Pour Tous (EPT). En AOC notamment, l'initiative pour l'abolition des frais de scolarité a connu un essor important grâce à la participation d'un grand nombre de partenaires et d'acteurs locaux. Cette initiative vise plusieurs objectifs. Il s'agit tout d'abord de documenter les expériences nationales relatives à l'impact de l'abolition des frais de scolarité notamment la méthodologie, les outils mis en place et les impacts observés. L'idée est alors d'examiner, d'analyser et de tirer parti des connaissances et de l'expérience ainsi que de la manière dont les pays font face aux conséquences d'une telle décision politique. Deuxièmement, l'objectif est d'utiliser cette base de connaissances et d'expériences pour fournir conseils et appui aux pays décidés à se lancer dans l'abolition des frais scolaires. Finalement, l'idée est de favoriser un large dialogue politique et amener à un consensus international sur ces questions. Un certain nombre de réunions internationales ont été organisées en ce sens afin de faciliter les échanges entre les pays sur ces questions et partager les outils et bonnes pratiques. L'atelier de Nairobi organisé pendant trois jours en avril 2006 et intitulé « Construire sur ce que nous savons et définir un appui soutenable » visait ainsi à consolider les savoirs sur les questions d'abolition des frais de scolarité et à améliorer les partenariats entre les pays[16] . Les expériences du Ghana mais aussi de l'Éthiopie, du Kenya, du Malawi, du Mozambique et de la Tanzanie ont notamment été présentées. Un an plus tard, à Bamako, une nouvelle conférence internationale visait à planifier la qualité et la pérennité financière dans le cadre d'un programme d'abolition des frais scolaires[17].

Les recommandations faites pour la région AOC au cours de cette conférence visent ainsi à :

- Organiser des consultations interministérielles, ces consultations devant réunir les ministères de l'Éducation, des Finances, du Développement social et le gouvernement local.
- Obtenir la participation des communautés et mettre en place des comités de gestion scolaire ; établir des associations de parents d'élèves en vue d'une meilleure efficacité dans la prise de décision au niveau local ; développer une gestion efficiente et transparente.
- Former les comités de gestion scolaire.
- Réduire ou combler les fossés entre les écoles ; les pays pourront être amenés à nationaliser les écoles communautaires, à se concentrer sur les enfants exclus, à fixer des normes pour les écoles publiques et privées ou à rationaliser la répartition des enseignants.

16. School Fee Abolition Initiative (SFAI) Workshop Building on What We Know and Defining Sustained Support, organized by UNICEF and the World Bank, 5-7 April 2006, Nairobi, Kenya
17. Conférence internationale « abolition des frais scolaires : planifier la qualité et la pérennité financière » organisée par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'UNICEF et la Banque Mondiale à Bamako du 19 au 22 Juin

- Renforcer les capacités des systèmes d'information sur la gestion des établissements d'enseignement (SIGE).
- Planifier et mettre en œuvre des programmes de bourses d'études.
- Planifier et mettre en œuvre des programmes de primes pour motiver les enseignants.
- Planifier et mettre en œuvre des programmes de repas scolaires pour stimuler l'accès et améliorer la rétention des élèves.
- Planifier et mettre en œuvre des politiques d'édition et de distribution des manuels scolaires.
- Harmoniser les procédures, le contenu et les frais de formation.

En terme de mise en œuvre, **les stratégies proposées** par cette conférence visent à inciter les pays à :

- Créer des partenariats et constituer un réseau avec les agences bilatérales et multilatérales ainsi qu'avec d'autres acteurs et parties prenantes.
- Planifier de façon stratégique l'introduction de l'abolition des frais par phases, de façon progressive.
- Mener des études et des évaluations sur les enfants non scolarisés, sur les types de frais imposés et sur les partenariats et les ressources au niveau local.
- Conduire des consultations, organiser des ateliers et séminaires sur l'abolition des frais scolaires.
- Établir une stratégie de communication pour mobiliser et sensibiliser le grand public.

Dans le cadre de cette initiative, **un cadre opérationnel** a été développé quelques années plus tard afin de soutenir les pays dans leur processus d'abolition des frais scolaires (Banque Mondiale, 2009). Ces étapes qui ne sont pas nécessairement séquentielles visent à :

- Définir un mécanisme de leadership et de gestion organisé au plus haut niveau soutenu par un consensus national et la meilleure expertise technique disponible.
- Développer une analyse en profondeur de la situation nationale des droits de scolarité et autres frais, de la population scolaire et des ressources à disposition.
- Hiérarchiser et séquencer les priorités sur les types de frais à éliminer selon la zone géographique, les classes, l'âge ainsi que les caractéristiques socio-économiques et de santé des enfants.
- Estimer les coûts liés à l'éventail des options politiques et identifier les sources locales, nationales, et internationales de financement.
- Maintenir un focus spécifique sur la qualité.
- Renforcer la gouvernance et la responsabilisation des écoles.

Mesures mises en place pour dépasser les obstacles financiers liés à la scolarisation

Les programmes nationaux de forte réduction des frais de scolarité expérimentés au Cameroun, au Bénin, au Togo et au Congo ont démontré un très fort impact sur le nombre d'enfants entrant dans le système éducatif. Comme observé dans la section III.2, la majorité des pays d'AOC ont officiellement décrété l'enseignement primaire, voire secondaire, comme obligatoire et gratuit. Dans les faits, l'enseignement reste cependant coûteux pour les ménages, y compris les plus vulnérables, dans la plupart des pays. Malgré cela, un certain nombre de pays d'AOC ont commencé à mettre en place des programmes nationaux pour réduire de manière importante la participation financière des parents. En 2000, le Cameroun et le Bénin ont ainsi opérationnalisé un certain nombre de mesures pour rendre l'éducation primaire publique gratuite. Au Bénin et surtout au Cameroun, ces mesures ont alors eu un très fort effet sur le nombre d'enfants entrant dans le système éducatif. Au Cameroun, alors que le nombre d'enfants supplémentaires inscrits chaque année au primaire était de 110 000 en moyenne entre 1996 et 2000, l'année 2001 de mise en place de la gratuité a vu 450 000 enfants supplémentaires s'inscrire au primaire. C'est ainsi près de 340 000 enfants en plus qui ont franchi le pas et se sont inscrits dans les écoles dont le coût avait été fortement diminué. Au Bénin, l'augmentation annuelle des effectifs du primaire avant la gratuité était de 50 000 enfants contre 120 000 l'année de sa mise en place. Plus récemment, en 2008, le Togo et le Congo ont mis en place la gratuité du primaire. Ces mesures ont également eu un effet important en termes d'inscription dans les écoles. Au Togo, les effectifs d'élèves supplémentaires scolarisés au primaire chaque année sont passés de 15 000 entre 2001 et 2008 à près de 170 000 en 2009 lorsque la gratuité a été effectivement instaurée. De la même manière au Congo, de 18 000 élèves supplémentaires inscrits chaque année au primaire avant la gratuité nous sommes passés à 43 000 l'année de mise en œuvre de la gratuité. Les frais de scolarité "même faibles" sont donc un facteur de blocage important à la scolarisation de nombreux enfants. La mise en place de mesures de gratuité a eu l'effet d'un véritable électrochoc et a permis à des centaines de milliers d'enfants supplémentaires d'accéder aux études.

Figure 22 : Effectifs scolarisés au primaire, avant et après la mise en place de la gratuité en 2008, Togo et Congo

Source : Auteurs d'après les données de l'ISU

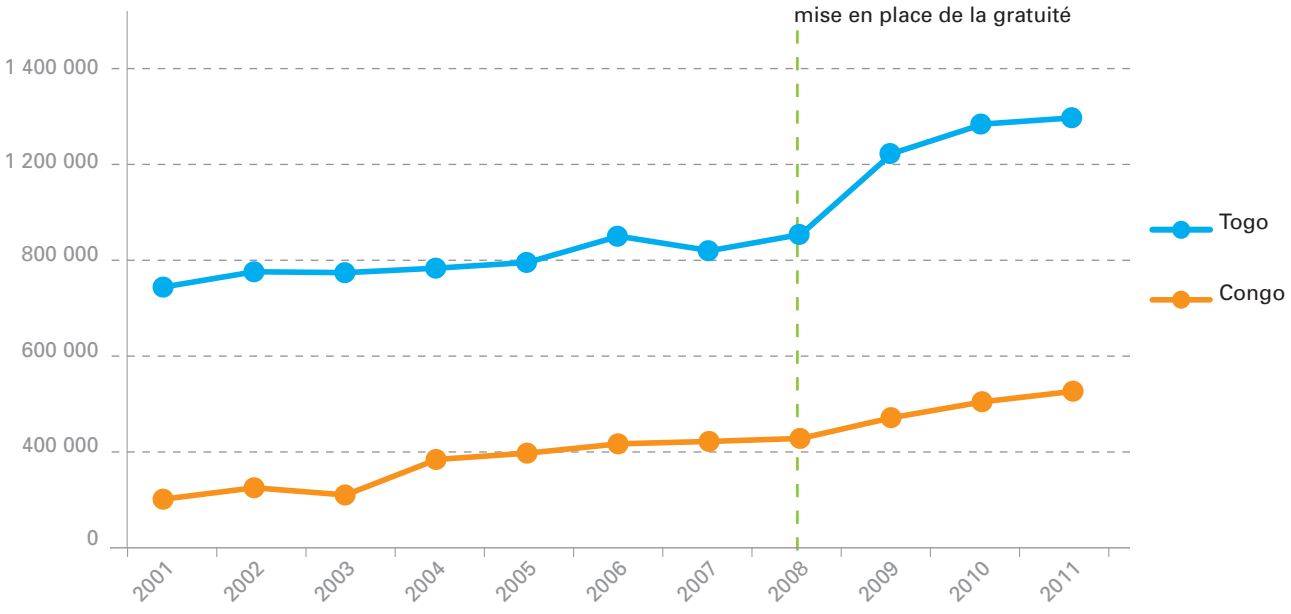
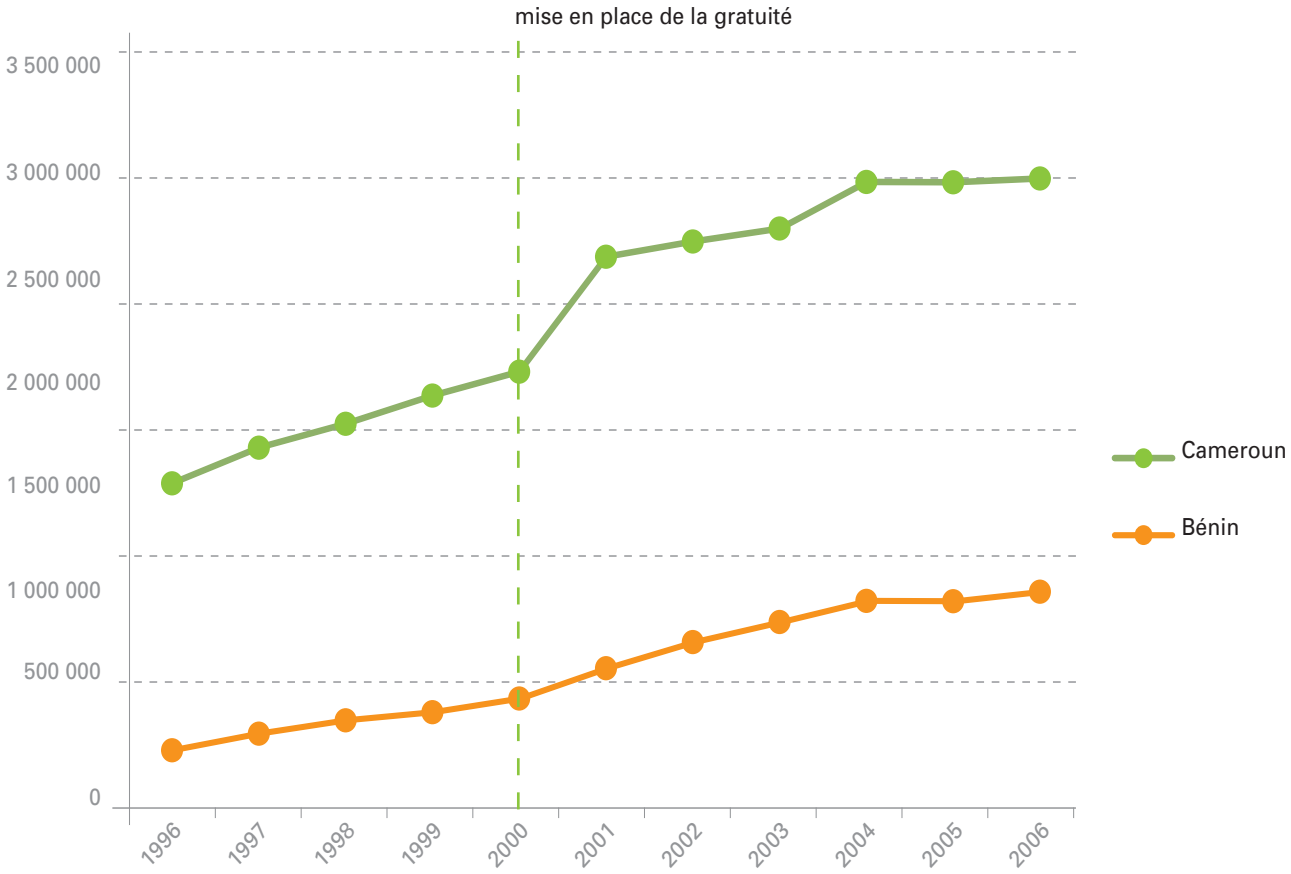
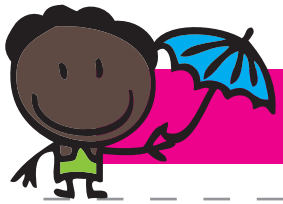


Figure 23 : Effectifs scolarisés au primaire, avant et après la mise en place de la gratuité en 2000, Cameroun et Bénin

Source : Auteurs d'après les données de l'ISU



Une grande diversité d'instruments est actuellement utilisée par les pays d'AOC afin de tenter de réduire fortement les frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Les budgets alloués aux écoles pour soutenir l'abolition des frais scolaires sont cependant rarement suffisants et la scolarisation primaire reste coûteuse pour les ménages, notamment pour les plus pauvres d'entre eux. Les mesures expérimentées par les pays d'AOC pour abolir les frais de scolarité "ou du moins les réduire" sont assez variées selon les pays. Au Bénin, le gouvernement travaille à allouer des budgets directement aux écoles et prendre en charge le salaire des enseignants communautaires. Au Libéria, des caisses-école sont mises en œuvre afin de compenser la perte financière des écoles issue de la gratuité des frais scolaires. Au Cap Vert, différents mécanismes sont développés afin de prendre en charge les coûts des fournitures scolaires, des manuels, des uniformes, du transport et de l'alimentation des élèves provenant des ménages les plus vulnérables. Pour gérer ces programmes, une fondation a été spécifiquement créée par le gouvernement cap-verdien, son financement étant pris en charge par des fonds à la fois publics et privés. Au Gabon, en Gambie, au Ghana, au Niger et à Sao Tomé-et-Principe, les manuels scolaires sont offerts gratuitement aux élèves afin de diminuer les dépenses d'éducation prise en charge par les ménages. Dans la plupart des pays d'AOC, et malgré toutes les mesures politiques prises, la scolarisation primaire semble pourtant toujours avoir un coût non-négligeable pour les ménages, notamment pour les plus pauvres d'entre eux. Les budgets alloués aux écoles pour soutenir l'abolition des frais scolaires sont en effet rarement suffisants et souvent très inférieurs à l'argent collecté auparavant auprès des parents. Malgré la gratuité annoncée, de nombreux coûts cachés restent attribués aux parents pour la scolarisation de leurs enfants.



Conclusion

Recommandations et perspectives d'avenir pour la région

Cette étude régionale nous permet de proposer un certain nombre de pistes d'actions pour améliorer l'inclusion de tous les enfants dans les systèmes éducatifs des pays d'AOC. Ces propositions n'ont vocation qu'à amorcer le débat et ne devraient pas être mises en œuvre sans un débat national ouvert et une forte appropriation locale de tous les acteurs du domaine.

Table 5 : Synthèse des propositions d'action pour la réduction des enfants non scolarisés

OBJECTIFS	OPÉRATIONNALISATION
Une vision globale de l'exclusion scolaire	*Des plans nationaux de lutte contre l'exclusion scolaire multisectoriels, multipartites et inclus dans les stratégies nationales de l'EPT. L'objectif est de ne plus se focaliser indépendamment sur chaque sous-catégorie d'exclusion et d'en faire une véritable priorité nationale*
Une mobilisation générale contre l'exclusion scolaire	
Une stratégie complète et financée	
Un système de pilotage opérationnel et transversal	*Une structure nationale de lutte contre l'exclusion scolaire et des responsabilités attribuées au niveau déconcentré*
La promotion d'une culture de l'éducation inclusive	*Une journée ou une semaine nationale de lutte contre l'exclusion scolaire et une campagne de sensibilisation spécifique pour transformer les normes sociales sur toutes les formes d'exclusion*
Un cadre réglementaire pro-vulnérable	*Une interdiction de la plupart des exclusions scolaires pour raisons administratives, une certaine obligation d'accueil dans les écoles*
Un partenariat élargi favorisant les programmes innovants	*Des partenariats public-privé innovants et un concours national pour l'émergence de nouvelles idées et outils*
Une organisation inclusive de la pédagogie et des formations	*Des formations et outils d'éducation inclusive et de lutte contre l'exclusion pour les enseignants ; des quotas d'enseignants issus de groupes exclus ; une révision du calendrier scolaire ; des manuels scolaires sensibles à tous les stéréotypes, une flexibilité des curriculums et de la certification pour certains enfants*
L'inclusion de tous les enfants dans les écoles de proximité	*Une sensibilisation et des outils spécifiques, une période d'essai dans l'établissement ordinaire de proximité pour certaines situations*
Un système de collecte de données désagrégées	*Un plaidoyer et des échanges avec les responsables des statistiques, un renforcement des capacités statistiques*
Une plateforme de diffusion et de communication des informations	*Un site internet ouvert pour diffuser une source documentaire, appuyer les nouvelles initiatives et partager les bonnes pratiques*
Un package d'actions ciblées et directes	*Ménage : transferts financier et en nature appuyés sur des soutiens humain locaux, accompagnement et formation des familles d'enfants particulièrement stigmatisés*
	École : gratuité complète ou ciblée, actions d'identification et d'accompagnement des enfants exclus, des contrats de réussite scolaire pour la réussite scolaire et des associations de parents d'élèves recentrés sur l'inclusion et la qualité, une discrimination positive institutionnalisée, une régularisation des écoles communautaires ; des infrastructures sensibles au genre et au handicap ; des cantines, de la santé scolaire, des parrainages entre pairs
	Communauté : sensibilisation, soutien aux initiatives communautaires, recensement systématique des exclus ; réseau et système d'entraide

Une vision globale de l'exclusion scolaire

Il est tout d'abord essentiel de disposer d'une vision globale de l'exclusion scolaire pour s'attaquer efficacement et de manière conjointe à toutes ses formes. Cette vision se devra d'être bien appropriée par l'ensemble des acteurs du domaine pour qu'il n'y ait plus une pluralité de messages parfois contradictoires, mais bien un discours commun sur toutes les formes d'exclusion scolaire. Malgré leurs spécificités propres et contrairement à ce que l'on peut observer généralement, il semble peu efficient de traiter individuellement chaque forme d'exclusion scolaire (les filles, le handicap, la pauvreté, le travail des enfants, les zones rurales…). Les diverses formes d'exclusion ont en effet tendance à s'additionner et un certain nombre de facteurs sous-jacents est commun à toutes les formes d'exclusion. De même, certains outils peuvent favoriser conjointement l'inclusion de toutes les catégories d'enfants exclus. Bien évidemment, les spécificités de chaque forme d'exclusion ne devraient pas être oubliées ; il conviendrait seulement, dans la façon d'aborder la problématique, d'aller le plus possible du problème général de l'exclusion scolaire à ses différentes formes particulières.

Une mobilisation générale contre l'exclusion scolaire

La gravité du problème de l'exclusion scolaire n'est pas encore pleinement internalisée par les États d'AOC et leurs partenaires. De même au niveau local, un certain découragement et une indifférence sont observés face aux situations d'exclusion scolaire. Cette situation de gaspillage énorme de ressources financières et humaines met pourtant en péril le futur d'un grand nombre d'enfants et a de très fâcheuses conséquences pour le développement de la région. Après avoir démontré l'ampleur du problème et ses effets néfastes, il est urgent de mobiliser activement et de responsabiliser tous les acteurs contre l'exclusion scolaire. Il est notamment nécessaire d'attirer beaucoup plus de fonds sur cette question pour pouvoir véritablement faire face à l'ampleur du problème. Il faut finalement faire de la lutte contre l'exclusion scolaire une des grandes priorités des ministères de l'Éducation et de leurs partenaires. L'objectif de cette mobilisation devra être la réduction de toutes les formes de disparité en termes d'accès et de rétention pour rapidement atteindre une éducation de base de qualité pour tous.

Une stratégie complète et financée pour lutter contre l'exclusion scolaire

En s'appuyant sur cette vision globale et cette mobilisation générale contre l'exclusion scolaire, une stratégie complète, opérationnelle et financée, doit pouvoir émerger pour faire face de manière efficiente et coordonnée à la complexité de toutes les formes d'exclusion scolaire. Cette stratégie formalisée dans ce qui pourrait être un « plan national de lutte contre l'exclusion scolaire » devrait également s'inscrire dans les plans EPT et les stratégies nationales en faveur de l'éducation. Ces plans nationaux devraient se baser sur de solides analyses de la situation qui prendront en considération la façon dont les inégalités se recoupent pour certains enfants et qui analysent notamment les différences régionales pour chaque profil d'enfant. Ces stratégies devront couvrir les volets de prévention et de réponse à l'exclusion scolaire ainsi qu'un volet de compensation pour les jeunes n'ayant jamais été scolarisés ou ayant abandonné l'école en cours de cycle. La mise en œuvre opérationnelle et le financement de ces plans nationaux devraient être les préoccupations principales. Un

Conclusion

cadre d'action multisectoriel associant les différents ministères, OI, ONG et organisations privées devrait être opérationnalisé. Ces plans nationaux devraient notamment intégrer un système de pilotage opérationnel, la promotion d'une culture de l'éducation inclusive, un cadre réglementaire pro-vulnérable, un partenariat élargi favorisant les programmes innovants, une organisation inclusive de la pédagogie et des formations, l'inclusion de tous les enfants dans les écoles de proximité, un système de collecte de données désagrégées, une plateforme de diffusion et de communication des informations ainsi qu'un package d'actions ciblées vers les ménages, les écoles et les communautés. Les actions de prévention de l'exclusion et de raccrochage scolaire devront être bien différenciées. Les différentes stratégies adoptées se devront d'être financées et une certaine prévisibilité des flux financiers alloués devra être recherchée afin de pouvoir agir en profondeur sur les causes de l'exclusion. Les interventions des différents acteurs devront être coordonnées dans le temps et dans les régions. Malgré la recherche de stratégies coûts-efficaces, le sort des enfants les plus difficiles et les plus coûteux à scolariser devra être abordé directement.

Un système de pilotage opérationnel et transversal

Le leadership de ce plan national de lutte contre l'exclusion scolaire revient aux ministères de l'Éducation (ME) qui se doivent donc d'avoir les moyens de le mettre en place et d'en faire le suivi. La responsabilité des questions ayant trait à la problématique de l'exclusion et de l'inclusion scolaire devrait être confiée à une structure de pilotage au niveau central ainsi qu'à des responsables au niveau déconcentré. Étant donné l'importance et la transversalité de la question, la création d'un organisme de type office national de lutte contre l'exclusion scolaire au sein des ME pourrait permettre d'opérationnaliser le pilotage de ces plans nationaux de lutte contre l'exclusion scolaire[18]. Cette entité devrait avoir une marge de manœuvre suffisante et ne pas être limitée par le manque de fonds, d'autorité et de capacités. Un comité d'administration multisectoriel de cette structure pourrait être institué pour rassembler tous les partenaires gouvernementaux (ME et autres ministères actifs sur le sujet) et non gouvernementaux (ONG, OI, privé). Cette structure mandatée pour promouvoir l'éducation inclusive et lutter contre l'exclusion serait en charge du pilotage et de la mise en œuvre de toutes les activités dans le plan national de lutte contre l'exclusion scolaire. En plus de la fixation des politiques générales d'éducation inclusive, de l'harmonisation des sites et des outils et du travail sur les modules de pédagogie inclusive, cet office national serait notamment en charge du recensement des activités et des ressources, de la mise à disposition d'outils, du renforcement des compétences des acteurs, de la recherche de nouveaux partenariats, de l'appui aux initiatives de terrains et de la recherche de synergie entre les acteurs. Une réunion annuelle de suivi de l'exclusion scolaire pourrait être organisée afin de faire le point sur la question. Au niveau déconcentré, la responsabilité de la lutte contre l'exclusion scolaire pourrait être confiée à un point focal qui serait en charge de toutes les activités ayant trait à l'éducation inclusive et la lutte contre l'exclusion. Au niveau local, un enseignant pourrait être responsabilisé et formé pour prendre en charge les activités de prévention de l'abandon et de raccrochage scolaire.

18. Des structures proches type ont été mises en place à Zanzibar, en Ouganda ou encore au Laos. L'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) créé en France en 2000 constitue également un cas intéressant. Celle-ci a pour mission de recenser, hiérarchiser les moyens existants et d'organiser la mise en synergie des actions des pouvoirs publics et des autres acteurs de la lutte contre l'illettrisme.

La promotion d'une culture de l'éducation inclusive

Au niveau central comme local, il est primordial de créer une véritable culture de l'éducation inclusive. L'objectif serait alors de valoriser à la fois les différences entre élèves et le droit à la re-scolarisation. Les bienfaits de la prise en compte de la diversité des besoins éducatifs de tous les enfants au sein des écoles de proximité devraient être démontrés de même que l'utilisation de la différence comme une opportunité d'enrichir l'apprentissage. Un message clé devrait alors être que toutes les actions qui bénéficient aux enfants les plus vulnérables bénéficient également à tous les autres. Ainsi la plupart des interventions sur la qualité des écoles en faveur des filles ou des enfants présentant un handicap bénéficient directement aux garçons et aux enfants valides. Le droit à la deuxième chance devrait également être bien compris par les ménages, les écoles, les communautés et les États. L'abandon scolaire ne devrait plus être considéré comme irréversible et le retour à l'école devrait être valorisé comme un droit et une chose tout à fait normale. Les externalités positives des interventions sur les enfants exclus au niveau économique et social devraient être bien mises en avant de même que les effets négatifs de l'exclusion scolaire sur la santé et l'insécurité dans les communautés. L'exclusion scolaire doit ainsi être considérée comme l'affaire de tous à tous les niveaux. La différence entre équité et égalité devrait être particulièrement bien communiquée au niveau des ménages, des écoles et des communautés. Ceux-ci ont en effet tendance à préférer une égalité de traitements entre enfants et à voir d'un mauvais œil les interventions ciblant spécifiquement une catégorie d'enfants. L'équité revient pourtant à appuyer particulièrement certains enfants pour compenser leur vulnérabilité particulière. Ces actions de discrimination positive doivent ainsi pouvoir être bien comprises au niveau local, ne pas engendrer de sentiments d'injustice et susciter une adhésion de tous.

Un moyen de créer un électrochoc sur cette question et de sensibiliser à la fois le niveau central et le niveau local à s'engager sur la question pourrait être d'instituer une journée ou une semaine nationale de lutte contre l'exclusion scolaire[19]. Des manifestations locales et nationales et des campagnes d'information dans les médias pourraient ainsi être organisées pour remettre en question les perceptions et stéréotypes collectifs et de proposer des actions concrètes. Afin d'identifier les enfants non scolarisés et les aider à se reconnecter avec l'école, un recensement communautaire des exclus des écoles pourraient se faire lors de ces manifestations qui devraient alors prendre place lors du retour des grandes vacances. Les modèles de réussite malgré la différence ou grâce à une re-scolarisation pourraient être utilisés. Des personnes ayant vécu l'exclusion scolaire pourraient jouer le rôle d'ambassadeurs, afin de renforcer la visibilité et la crédibilité des actions organisées, tout en incitant d'autres citoyens à s'impliquer. Des campagnes de sensibilisation spécifiques pour transformer les normes sociales sur toutes les formes d'exclusion devraient être mises en œuvre de manière régulière. Des activités pour lutter contre l'exclusion scolaire pourraient être organisées tout au long de l'année sur la base des éléments produits lors de cet événement.

19. Une « journée du refus de l'échec scolaire » soutenue par l'UNICEF existe ainsi tous les 23 septembre depuis 2008 en France tandis que 2010 a été instituée comme « Année européenne de lutte contre la pauvreté et contre l'exclusion sociale » par l'Union Européenne.

Conclusion

Un cadre réglementaire pro-vulnérable

Selon les besoins, le cadre réglementaire devrait être adapté pour favoriser les activités d'inclusion et interdire les comportements d'exclusion d'élèves dans les écoles. Certaines interdictions pourraient être promulguées et communiquées au niveau des responsables des écoles, notamment l'interdiction d'exclure ou de refuser l'accès à l'école des filles enceintes, des filles-mères, des enfants handicapés, des enfants n'ayant pas payé les frais d'inscriptions, des enfants trop âgés, des enfants n'étant pas enregistrés à l'état civil. Toute exclusion scolaire ou refus d'inscription devrait être justifié et validé par un responsable local en plus du personnel de l'école. Une interdiction absolue de tous les frais de scolarité vis-à-vis des ménages les plus vulnérables devrait être mise en place. Toutes les contraintes administratives à l'inscription à l'école (frais de scolarité, certificat de naissance) devraient être définitivement levées et une obligation d'accueil de tous les enfants pourrait être formalisée. Ainsi en cas de refus pour cause de manque de place, une solution de reclassement dans une autre école à proximité devrait obligatoirement être proposée par les directeurs d'établissements. En cas d'absence d'alternatives éducatives crédibles ou dans son attente, l'enfant devrait être autorisé à rester dans l'école. L'objectif serait alors de développer une législation garantissant l'inclusion de tous les enfants dans l'école publique la plus proche de leur domicile et favorisant les actions de discrimination positive pour les enfants les plus vulnérables.

Un partenariat élargi favorisant les programmes innovants

Pour répondre à la quantité et à la diversité des besoins d'inclusion scolaire, il est essentiel de s'appuyer sur les ONG, mais aussi sur les organismes privés, notamment l'enseignement privé confessionnel ou laïc et les organismes de formations professionnelles. Le privé et les ONG devraient être ainsi mobilisés et impliqués à tous les niveaux. Au travers de partenariats Public-Privé innovants, l'idée serait de faire émerger de nouveaux programmes dans des localisations difficiles (rurale, enclavé), pour toutes les catégories d'enfants exclus et avec différents objectifs (favoriser la transition entre les cycles, le retour à l'école, l'identification et les actions envers les enfants à risques …). Des programmes de subventions basées sur la performance, de bourses ou de bons éducatifs pourraient alors être introduits pour utiliser au mieux les compétences particulières de certaines ONG et organismes privés. Un concours national pourrait être entrepris afin de favoriser l'émergence de nouvelles idées et de nouvelles initiatives visant un rapport coût-bénéfice optimal. Des guides, des outils "voire une équipe spécifique" pourraient être mis en place afin d'appuyer l'opérationnalisation des tels partenariats.

Une organisation inclusive de la pédagogie et des formations

Les problématiques liées aux programmes scolaires, aux matériels pédagogiques, à la formation des enseignants et des directeurs, aux méthodes d'enseignement ainsi qu'aux méthodes d'évaluation des acquis des élèves sont au cœur de l'amélioration de la situation d'exclusion. La prise en compte de l'exclusion scolaire sous toutes ses formes devrait être pleinement intégrée dans les formations initiales et continues des

enseignants comme des responsables pédagogiques des ME. Le raccrochage scolaire après un abandon et une perception positive de la différence entre élèves devraient être particulièrement pris en compte, de même que l'intégration des particularités pédagogiques de certaines catégories d'enfants (filles, handicapés, élèves lents, victimes de violence, enfants qui travaillent…). Des formations continues et un système d'entraide entre enseignants pour faire face aux cas d'élèves difficiles pourraient s'appuyer sur les réseaux des enseignants. Des guides d'identification précoce et d'activités pour les enfants à fort risque d'exclusion pourraient être développés afin de favoriser des actions rapides de la part des équipes pédagogiques de chaque école. Le modèle de réussite que représente un enseignant est très important à prendre en compte ; ainsi il semblerait nécessaire d'accroître la participation des enseignants venant de groupes vulnérables ayant eux-mêmes vécu l'exclusion. Ceux-ci pourraient bénéficier de critères plus favorables pour devenir enseignants, d'appuis particuliers ou d'un système de quota pour l'entrée dans la fonction publique. Un système d'incitation au sein des ME pourrait également être mis en place afin de favoriser leur retour dans leur communauté d'origine.

Au niveau des programmes scolaires, le calendrier de l'année scolaire mériterait d'être revu afin que les vacances soient faites pendant les périodes où les abandons scolaires sont les plus nombreux. Ainsi il semble mieux que les enfants n'aient pas à aller à l'école au moment des plus fortes chaleurs, de faible disponibilité d'eau et de nourriture et d'inaccessibilité des écoles pour des raisons climatiques ou de sécurité. Les manuels scolaires devraient également être révisés afin d'être sensibles à tous les stéréotypes. Ainsi les femmes, les handicapés, les ruraux et toutes les catégories discriminées devraient être présentés de manière plus positive dans les illustrations et les exemples faits dans les manuels scolaires. Ces manuels devraient ainsi pouvoir véritablement refléter la diversité des populations et positiver les différences. Les catégories d'individus victimes d'exclusion scolaire pourraient ainsi être impliquées dans la conception des manuels scolaires. Une certaine flexibilité devrait également être permise quant aux curriculums et à la certification des acquis des enfants à fort risque d'exclusion. Le préscolaire mériterait d'être fortement augmenté, tout particulièrement dans les zones rurales. Des groupes de soutien scolaire et d'entraide entre les pairs pourraient également être développés dans toutes les écoles.

L'inclusion de tous les enfants dans les écoles de proximité

La prise en compte de certains enfants particulièrement stigmatisés (handicapés, enfants des rues, malades du HIV, minorités ethniques ou religieuses…) dans les écoles ordinaires de proximité fait face à un certain nombre de résistances de la part des parents, des écoles et des communautés. Une sensibilisation particulière et des outils adaptés devraient donc être mis en place pour que l'inclusion de ces enfants soit la norme. Toutefois, si théoriquement l'approche consiste à dire que tous les enfants doivent pouvoir accéder aux écoles de proximité, il apparaît que certains d'entre eux pourraient bénéficier d'une période plus ou moins longue dans des structures spécialisées. La question de savoir quels enfants peuvent aller directement dans l'école ordinaire de proximité, lesquels doivent bénéficier d'appuis scolaires additionnels et lesquels doivent aller dans des classes spécialisées ou des établissements spécialisés devrait être réglée au cas par cas selon les demandes et l'offre disponibles. L'inclusion des enfants dans les établissements de proximité devrait toujours être considérée comme un objectif à court ou moyen terme. Une solution pourrait consister à disposer d'une période d'essai dans l'établissement de proximité pour évaluer le potentiel d'inclusion de l'enfant et les éventuels besoins additionnels. Cette mesure ne devrait bien évidemment être envisagée que si les conditions de santé de l'enfant et de sécurité dans l'école le permettent. Selon l'offre d'appuis

Conclusion

additionnels, de classes et d'établissements spécialisés, la situation de l'enfant pourrait être réévaluée avec l'enseignant après quelques mois d'observation. En attendant le placement de l'enfant dans un établissement ou dans une classe évaluée comme plus adaptée, celui-ci devrait toutefois rester dans l'école ordinaire.

Un système de collecte de données désagrégées

Les systèmes d'information existants, que ce soit au niveau des ME ou des enquêtes démographiques, prennent mal en compte la problématique de l'exclusion scolaire. Un travail de plaidoyer et d'échange est donc à mener auprès des responsables des statistiques pour une meilleure prise en compte des différentes formes d'exclusion scolaire dans les statistiques scolaires et démographiques. Les recensements de la population devraient tout particulièrement pouvoir tenir compte de ces questions. Au niveau des fiches d'enquête des ME obtenues auprès de chaque école, des données telles que le nombre d'enfants scolarisés présentant un handicap, le nombre d'enfants refusés à la rentrée scolaire, le nombre d'enfants exclus par l'école, le nombre d'enfants absents par trimestre, le nombre d'enfants ayant abandonné l'école en cours d'année, le montant des frais d'inscription et des cotisations auprès des parents d'élèves ou encore le pourcentage d'élèves accueillis gratuitement pourraient ainsi être collectées annuellement auprès des écoles et ventilées par classe, par âge et par sexe. Le nombre d'enfants ayant abandonné au cours de l'année et le nombre d'enfants ne se réinscrivant pas d'une année sur l'autre pourraient être demandés afin de permettre aux écoles de réfléchir à la question de l'exclusion scolaire. Afin de ne pas fausser les statistiques données par les directeurs, il conviendrait cependant de ne pas utiliser ces données pour stigmatiser certaines écoles ou en déduire la performance d'autres. Le suivi de ces données pourrait toutefois permettre de mettre en place des mesures particulières d'accompagnement. Au niveau des statistiques scolaires nationales, les différences de contexte et de types d'établissements devraient être mises particulièrement en avant de même que l'allocation des enseignants fonctionnaires, les nouvelles salles de classe et l'équipement. Au niveau des communautés, le recensement des enfants déscolarisés devrait être absolument encouragé et collecté par le ME. Pour cela, un renforcement des capacités des ME en matière de collecte de données est donc à prévoir.

Une plateforme de diffusion et de communication des informations

Dans les pays d'AOC, il est souvent long et difficile de rassembler la littérature et les données sur les diverses questions liées à l'exclusion scolaire et sur les programmes existants pour l'amélioration de l'inclusion scolaire. Il est ainsi très important de disposer d'une source documentaire et d'une plateforme de diffusion des informations. L'idée serait alors de favoriser au niveau régional une capitalisation des connaissances sur le sujet, d'échanger les informations et les outils ainsi que de pouvoir mieux documenter les projets pilotes et les expérimentations sur le sujet. Cette plateforme pourrait également être utilisée pour appuyer les nouvelles initiatives contre l'exclusion scolaire. Un certain nombre d'outils pourraient alors être mis à disposition afin de ne pas toujours recommencer les mêmes études et de partager les bonnes pratiques. Un rapport annuel de suivi de l'exclusion scolaire au niveau régional pourrait être produit pour les journées nationales de lutte contre l'exclusion scolaire. L'évolution du degré d'inclusion des systèmes éducatifs et de l'efficacité des activités en ce sens pourraient être présentées et évaluées sur la base d'un certain nombre d'indicateurs à définir.

Un package d'actions ciblées et directes

Dans ce combat contre l'exclusion scolaire, il est essentiel que les interventions soient multiples, ciblées et directes. Un package d'actions est à mettre en place pour pouvoir répondre à la diversité des acteurs et des besoins. Cet ensemble d'activités en synergie devrait d'ailleurs être adapté selon les localisations et les problématiques ainsi que structurées selon des enjeux de prévention, de réponse et de compensation à l'exclusion scolaire. Il importe ensuite de cibler les actions et les moyens afin que ceux-ci ne soient pas saupoudrés sur une multitude d'objectifs, d'acteurs et de localisation. Les actions vis-à-vis de l'enseignement primaire devraient ainsi être focalisées en priorité sur la lutte contre l'exclusion scolaire, sur l'amélioration de la qualité, sur les catégories d'enfants exclus du primaire et sur les zones de forte exclusion. Des indicateurs de ciblage et de suivi des interventions seront alors à développer. Afin de privilégier la rapidité et l'efficacité des interventions, les actions devraient le plus possible être faites en relation directe avec les acteurs locaux qui font face à l'exclusion, à savoir les parents, l'école et les communautés. Les ressources humaines des ME au niveau central et déconcentré devraient alors avoir un rôle d'appui, d'encadrement et de suivi des activités.

Agir au niveau des ménages :
Il est très important de s'attaquer directement à la contrainte financière des ménages les plus vulnérables. Pour ce faire, des transferts financiers (bourses, transferts de ressources) et/ou des soutiens en nature (kits scolaires, appuis nutritionnels, soins de santé) ciblés sur les plus pauvres s'avèrent être des outils essentiels. Il s'agit alors de bien en préciser le cadre réglementaire, notamment les critères d'éligibilité et de sélection ainsi que le système de suivi. Ces transferts devraient s'appuyer sur des soutiens humains locaux, tout particulièrement pour les orphelins et les enfants devant vivre seuls pour étudier. Un certain nombre d'actions de sensibilisation devraient également être mis en place afin de mieux valoriser l'éducation comme moyen d'atteindre ses objectifs et d'assurer son autonomie, de réduire le travail des enfants et de promouvoir l'accès ou le retour à l'école. Il est alors essentiel de diffuser l'idée que les 5 années d'éducation primaire sont le strict minimum pour que l'enfant ne perde pas tous ses acquis. Un accompagnement particulier et des formations pourraient être mis en place vers les familles d'enfants particulièrement stigmatisés (handicapés, enfants des rues, malades du HIV, minorités ethniques ou religieuses…) afin que celles-ci puissent faire face plus efficacement à la situation.

Agir au niveau des écoles :
Au niveau des écoles, il semble indispensable de diminuer le coût des inscriptions scolaires et des cotisations des associations de parents d'élèves. Pour ce faire, une participation plus importante de l'État au travers de soutiens financiers directs ou de soutiens en nature est essentielle. L'idéal serait évidemment une gratuité complète assurée par les États au travers d'une subvention complète des enseignants communautaires et d'une caisse-école suffisante. Lorsque la réalité budgétaire des pays ne le permet pas, une solution alternative moins coûteuse pourrait être la mise en place d'une gratuité ciblée sur certaines catégories d'enfants dont les frais d'inscription et les cotisations seraient pris en charge par une caisse-école. Le critère d'éligibilité et la méthode de sélection de ces élèves seraient alors essentiels. De même, si des dotations en fournitures scolaires ne sont pas envisageables pour tous les élèves, il conviendrait de les cibler sur les enfants les plus vulnérables selon des critères précis. Toutes les barrières réglementaires à l'entrée des écoles devraient être éliminées et le principe devrait être d'abord de mettre l'enfant à l'école puis que les questions administratives et financières soient réglées dans un deuxième temps. De manière plus générale, il conviendrait de mener une réflexion au niveau de l'école sur les blocages à l'entrée de l'école et les causes des abandons scolaires. Des mécanismes d'identification et d'action vers les exclus de l'école notamment au travers de manifestations ponctuelles et d'actions des élèves vers les enfants exclus apparaissent pertinents. Des contrats avec les établissements ciblant spécifiquement la qualité et le degré d'inclusivité se révèlent être d'autres outils importants. Un objectif de zéro refus d'inscription et de zéro abandon pourrait être formalisé de même qu'une

Conclusion

lutte active contre les violences scolaires dégradantes. Les principes des Écoles Amies des Enfants (EAE) et de contrats programmes pour la réussite scolaire (CPRS) formalisés par l'UNICEF mériteraient d'être repris par les ME et étendus à toutes les écoles. Le système de gestion et de suivi local devrait ainsi être encore renforcé. Des actions de discrimination positive et le respect du cadre réglementaire pro-vulnérable devraient être encouragés. Les écoles communautaires devraient être régularisées pour progressivement être transformées en des écoles publiques comme les autres et bénéficier de soutiens particuliers en ce sens. Dans la mesure du possible, les équipements et infrastructures devraient être au maximum sensibles au genre, mais aussi aux situations de handicaps. Des cantines scolaires pendant les périodes les plus difficiles au niveau nutritionnel, des latrines accessibles pour les filles et les enfants handicapés, une bibliothèque ainsi que des programmes de santé scolaire pourraient avoir des effets importants sur les absences et abandons des élèves. Un partage des informations sur les enfants au niveau local devrait être systématisé, tout particulièrement entre l'école et le centre local de santé de base, des formations conjointes pourraient alors être organisées. Des réseaux d'écoles, de directeurs et d'enseignants devraient être soutenus pour le partage des bonnes pratiques et le soutien mutuel. Au sein des classes, des programmes de parrainages entre pairs pourraient être développés afin d'aider les nouveaux entrants à s'adapter à l'environnement scolaire. Des sensibilisations ponctuelles devraient être mises en place afin que la diversité et les différences soient bien accueillies dans les classes.

Agir au niveau des communautés :
Il convient également de mener un certain nombre d'actions au niveau des communautés. Les aspects de mobilisation sociale contre l'exclusion et de culture de l'inclusion devraient être communiqués à la communauté. Un soutien aux initiatives communautaires contre l'exclusion scolaire devrait être institué de même qu'un recensement annuel des enfants exclus de l'école au sein de la communauté. Des campagnes de sensibilisation au handicap et à certaines maladies devraient être organisées avec les centres locaux de santé de base afin d'en démontrer le côté non contagieux. Le travail avec les chefs traditionnels et religieux est particulièrement important en ce qui concerne la scolarisation des filles et des enfants handicapés. En outre, il importe de faire régner une relation de confiance entre la communauté et l'école. Dans ce sens, des organismes de gestion communs devraient être institués dans toutes les écoles où ceux-ci ne sont pas encore en place. La gestion des fonds devrait être transparente à tous les niveaux. Une structure d'accrochage scolaire spécialisée dans le retour à l'école des exclus pourrait être développée en partenariat avec les associations et les partenaires locaux. Un réseau et un système d'appui et de formation pourraient être organisés pour les présidents des associations de parents d'élèves et les chefs de communautés afin d'améliorer leur capacité set efficacité. Des stratégies communautaires en cas de crises climatiques ou de forte insécurité pourraient également être développées.

Bibliographie

d'Aiglepierre, 2013, ***"L'enseignement privé en Afrique Subsaharienne : Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé"***, Collection ***"A savoir"***, Agence Française de Développement, volume 22, juillet 2012, 122 pages.

Altnok, B. et Bourdon, J (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"***, collection ***"A savoir"*** N° 16, Agence Française de Développement.

Antonowicz, L (2011), ***Desk review*** of the role of communities in recruiting and managing teachers in conflict and post-conflict countries in West and Central Africa. UNICEF WCARO

Banque Mondiale (2009), ***"Six Steps To Abolishing Primary School Fees: Operational Guide"***, A publication of the World Bank in collaboration with the United Nations Children's Fund.

Ghana (2012), ***"Global Initiative on Out-of-School Children : Ghana country study"***, Governement of Ghana, UNICEF, ISU.

ISU (2005), ***"Enfants non scolarisés : Mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire"***, Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Montréal, 2005.

Liberia (2012), ***"Global Initiative on Out-of-School Children : Liberia country study, Profiles of Children Out of School"***, Governement of Liberia, UNICEF, ISU.

PNUD (2011), ***"Rapport sur le développement humain 2011, Durabilité et équité : Un meilleur avenir pour tous"***, Programme des Nations Unies pour le développement

Nigeria (2012), ***"Global Initiative on Out-of-School Children : Nigeria country study, Conducted within the Conceptual and Methodology Framework (CMF)"***, Governement of Nigeria, UNICEF, ISU.

Pôle de Dakar (2012), ***"Les dépenses des ménages en éducation : Une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique"***, Document de travail, Pôle d'analyse sectorielle en éducation de l'UNESCO-BREDA, Mars 2012.

République Démocratique du Congo (2012), ***"Enquête nationale sur la situation des enfants et adolescents en dehors de l'école, 2012"***, Rapport d'analyse, MIN. EPSP, Institut Supérieur des Sciences de la Population, Université de Ouagadougou, Ouagadougou, Burkina Faso

UNESCO (2011), ***"Financing education in sub-saharan Africa : meeting the challenges of expension, equity and quality"***, UNESCO Institute of Statistics.

UNESCO (2012), ***"Rapport mondial de suivi de l'EPT : Jeunesse et compétence, l'éducation au travail"***, édition UNESCO.

UNICEF/ISU (2011), ***"Global Initiative on Out-of-School Children : Conceptual and methodological framework (CMF)"***, mars 2011.

ANNEXES

Tableaux

Table A1 : Effectifs des enfants scolarisés et déscolarisés, total et pourcentage de fille, 1999 et 2010, d'après le rapport de suivi de l'EPT 2012

Variables	Effectifs scolarisés au primaire	Effectifs scolarisés au primaire	Total enfants non scolarisés	% de filles non scolarisées	Total enfants non scolarisés	% de filles non scolarisées
Année	1999	2010	1999	1999	2010	2010
Bénin	872	1 788	...	...	88	...
Burkina Faso	816	2 205	1 310	53,6%	1 022	51,9%
Cameroun	2 134	3 510	...	...	179	...
Cap-Vert	92	71	1,0	...	4	58,2%
Congo	276	705	...	...	56	57,8%
Côte d'Ivoire	1 911	2 758	1 097	59,3%	1 161	57,2%
Gabon	265	318	...	...	...	...
Gambie	170	229	61	58,1%	85	47,9%
Ghana	2 377	3 860	1 138	50,1%	567	47,5%
Guinée	727	1 453	739	56,0%	355	63,0%
Guinée-Bissau	145	279	92	58,6%	57	53,3%
Guinée équatoriale	73	85	19	...	43	50,1%
Libéria	396	540	226	55,0%	...	...
Mali	959	2 115	1 038	54,7%	850	55,8%
Mauritanie	346	531	161	50,3%	134	46,0%
Niger	530	1 910	1 254	52,1%	1 012	56,2%
Nigéria	17 907	20 682	7 444	56,0%	10 542	52,1%
RCA	459	648	...	...	214	65,5%
RDC	4 022	10 572	5 598	50,5%	...	...
STP	24	35	2	51,0%	0,4	...
Sénégal	1 034	1 695	660	55,3%	429	44,6%
Sierra Leone	443	1 195	...	...	...	...
Tchad	840	1 727	623	62,7%	...	...
Togo	954	1 287	86	...	51	...
Afrique de l'Ouest et du Centre	37 773	60 199	21 548	53,9%*	16 851*	51,9%*
Afrique de l'Est et du Sud	32 685	63 746	16 281	52,4%*	6 045	53,9%*
Afrique subsaharienne	82 053	132 809	42 174	53,6%	30 641	53,1%
Amérique latine et Caraïbes	69 978	66 413	3 607	54,8%	2 652	50,5%
Asie centrale	6 838	5 461	439	51,7%	317	54,4%
Asie de l'Est et Pacifique	224 574	185 304	10 344	50,7%	6 579	44,5%
Asie du Sud et de l'Ouest	155 075	188 366	40 081	64,1%	13 261	55,2%
États arabes	35 024	41 741	8 423	58,6%	5 036	60,8%
Monde	651 249	690 665	107 614	57,7%	60 684	52,9%

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)

* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A2 : Indicateurs de contexte démographique

Variables		Population total (en milliers)	Taux annuel moyen de croissance de la population totale (en %)	Espérance de vie à la naissance	Taux de prévalence du VIH chez les adultes en % chez les 15-49 ans)
Année		2012	2010-2015	2010-2015	2009
Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Bénin	9 352	2,7	57	1
	Burkina Faso	17 482	3,0	56	1
	Cameroun	20 469	2,1	52	5
	Cap-Vert	505	0,9	74	...
	Congo	4 233	2,2	58	3
	Côte d'Ivoire	20 595	2,2	56	3
	Gabon	1 564	1,9	63	5
	Gambie	1 825	2,7	59	2
	Ghana	25 546	2,3	65	2
	Guinée	10 481	2,5	55	1
	Guinée-Bissau	1 580	2,1	49	3
	Guinée équatoriale	740	2,7	52	5
	Libéria	4 245	2,6	58	2
	Mali	16 319	3,0	52	1
	Mauritanie	3 623	2,2	59	0,7
	Niger	16 644	3,5	55	0,8
	Nigéria	166 629	2,5	53	4
	RCA	4 576	2,0	50	5
	RDC	69 575	2,6	49	...
	STP	172	2,0	65	...
	Sénégal	13 108	2,6	60	0,9
	Sierra Leone	6 126	2,1	48	2
	Tchad	11 831	2,6	50	3
	Togo	6 283	2,0	58	3
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Moyenne*		2,4	56,3	2,6
	Minimum		1	48	1
	Maximum		4	74	5
	Ecart-type		0,50	6,21	1,56
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Est et du Sud	Moyenne*		2	56	9
	Ecart-type		1	6	9

Tableaux

Moyennes pondérées par région	Afrique subsaharienne		2,4	55	5,0
	Amérique latine et Caraïbes		1,1	75	...
	Asie central		1,0	69	...
	Asie de l'Est et Pacifique		0,6	74	...
	Asie du Sud et de l'Ouest		1,4	66	...
	États arabes		1,9	71	...
	Monde		1,1	70	0,8

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)
* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A3 : Indicateurs de contexte socio-économique

Variables		PNB par habitant, dollars US courant	PNB par habitant, dollars EU PPA	% de la population vivant avec moins de 1,25 PPA dollars EU	Taux d'alphabétisme (15 ans et plus)
Année		2010	2010	2000-2009	2005-2010
Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Bénin	780	1 590	47	42
	Burkina Faso	550	1 250	57	29
	Cameroun	1 180	2 270	10	71
	Cap-Vert	3 270	3 820	21	84
	Congo	2 150	3 220	54	…
	Côte d'Ivoire	1 160	1 810	24	56
	Gabon	7 740	13 170	5	88
	Gambie	450	1 300	34	50
	Ghana	1 230	1 660	30	67
	Guinée	400	1 020	43	41
	Guinée équatoriale	14 540	23 750	...	94
	Guinée-Bissau	590	1 180	49	54
	Libéria	200	340	84	61
	Mali	600	1 030	51	31
	Mauritanie	1 030	1 960	21	58
	Niger	370	720	43	29
	Nigéria	1 180	2 170	64	61
	RCA	470	790	63	56
	Rép. démocratique du Congo	180	320	59	67
	Sao Tomé-et-Principe	1 200	1 920	29	89
	Sénégal	1 090	1 910	34	50
	Sierra Leone	340	830	53	42

	Tchad	620	1 220	62	34
	Togo	490	890	39	57
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Moyenne*	1742,1	2922,5	42,4	57,1
	Minimum	180	320	5	29
	Maximum	14 540	23 750	84	94
	Ecart-type	3 137	5 100	19,21	19,23
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Est et du Sud	Moyenne*	2 344	4 528	50	76
	Ecart-type	2 924	5 814	24	14
Moyennes pondérées par région	Afrique subsaharienne	685	1 380	48	63
	Amérique latine et Caraïbes	6 430	10 205	...	91
	Asie central	2 690	4 990	8	99
	Asie de l'Est et Pacifique	3 000	4 235	...	94
	Asie du Sud et de l'Ouest	1 330	3 170	24	63
	États arabes	2 800	5 460	...	75
	Monde	3 960	6 965	16	84

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)
* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A4 : Indicateurs de taux de scolarisation au primaire et de parité entre les sexes

Variables		Taux brut de scolarisation au préscolaire	Taux net de scolarisation au primaire	Taux net de scolarisation au primaire	Indice de parité entre les sexes pour le TNS primaire	Indice de parité entre les sexes pour le TNS primaire
Année		2010	1999	2010	1999	2010
Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Bénin	18	...	94	...	...
	Burkina Faso	3	33	63	0,70	0,94
	Cameroun	28	...	92	...	0,87
	Cap-Vert	70	99	93	...	0,98
	Congo	13	...	91	...	0,97
	Côte d'Ivoire	4	56	61	0,75	0,83
	Gabon	42	...	...	...	...
	Gambie	30	69	66	0,87	1,03
	Ghana	69	61	84	0,97	1,01

Tableaux

Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Guinée	14	43	77	0,69	0,85
	Guinée-Bissau	7	50	74	0,71	0,96
	Libéria	55	72	56	...	0,99
	Mali	...	46	...	0,78	...
	Mauritanie	3	42	63	0,73	0,88
	Niger	...	61	74	0,97	1,04
	Nigéria	6	26	62	0,68	0,83
	RCA	14	61	58	0,84	0,91
	RDC	6	...	69	...	0,76
	STP	3	33	...	0,95	...
	Sénégal	62	88	98	0,99	1,03
	Sierra Leone	13	57	75	0,84	1,06
	Tchad	7	...	...	...	...
	Togo	2	52	...	0,62	...
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Moyenne*	21,7	57,5	75,9	0,8	**0,93**
	Minimum	2	26	56	1	**1**
	Maximum	70	99	98	1	**1**
	Ecart-type	23	19,68	14,04	0	**0**
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Est et du Sud	Moyenne*	38	67	85	1	**1**
	Ecart-type	35	21	15	0	**0**
Moyennes pondérées par région	Afrique subsaharienne	17	58	76	0,87	0,95
	Amérique latine et Caraïbes	70	92	94	0,98	0,99
	Asie central	30	91	90	0,99	0,98
	Asie de l'Est et Pacifique	57	94	95	0,99	1,00
	Asie du Sud et de l'Ouest	48	74	88	0,83	0,98
	États arabes	22	77	86	0,90	0,94
	Monde	48	82	89	0,93	0,98

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)

* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A5 : Indicateurs du contexte légal de l'éducation primaire

Pays	Enseignement obligatoire (groupes d'âges)	Enseignement de base gratuit officiellement garanti par la loi	Âge officiel d'entrée à l'école primaire
Bénin	6-11	Non	6
Burkina Faso	6-16	Non	6
Cameroun	6-11	Non	6
Cap-Vert	6-16	Non	6
Congo	6-16	Oui	6
Côte d'Ivoire	6-15	Non	6
Gabon	6-16	Oui	6
Gambie	6-15	Oui	7
Ghana	4-15	Oui	6
Guinée	7-16	Non	7
Guinée-Bissau	7-13	Oui	7
Guinée équatoriale	7-11	Oui	7
Libéria	6-16	Non	6
Mali	6-15	Oui	7
Mauritanie	6-14	Oui	6
Niger	4-16	Oui	7
Nigéria	6-15	Oui	6
RCA	6-15	Non	6
RDC	6-15	Oui	6
STP	6-11	Oui	6
Sénégal	6-16	Oui	7
Sierra Leone	6-15	Non	6
Tchad	6-16	Oui	6
Togo	6-15	Non	6

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012), ces chiffres diffèrent de ceux de l'ISU.

Tableaux

Table A6 : Indicateurs de la situation de l'enseignement primaire

Variables		Espérance de vie scolaire	Taux de survie en 5ème année d'étude	% de redoublants au primaire	Nb d'élèves par enseignant au primaire	% d'enseignant du primaire formé
Année		2010	2010	2010	2010	2010
Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Bénin	...	60	13,4	46	43
	Burkina Faso	6,9	75	10,1	48	86
	Cameroun	10,9	76	13,1	46	57
	Cap-Vert	12,7	90	9,6	24	90
	Congo	...	77	19,1	49	87
	Côte d'Ivoire	...	66	16,6	49	100
	Gabon	...	...	...	25	...
	Gambie	8,7	65	5,5	37	...
	Ghana	11,4	78	2,5	31	51
	Guinée	8,8	69	16,5	42	65
	Guinée-Bissau	...	...	14,1	52	39
	Guinée équatoriale	...	70	20,2	27	45
	Libéria	...	60	6,7	24	40
	Mali	7,5	88	12,9	48	50
	Mauritanie	8,1	74	3,5	37	100
	Niger	4,9	71	3,7	39	96
	Nigéria	...	86	.	36	66
	RCA	6,8	55	22,6	81	57
	RDC	8,5	60	14,1	37	92
	STP	10,8	77	12,4	30	40
	Sénégal	8,2	74	6,3	34	48
	Sierra Leone	...	...	15,6	31	48
	Tchad	7,4	37	22,4	62	70
	Togo	...	78	22,1	41	77
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Moyenne*	8,7	70,8	12,9	40,7	**65,8**
	Minimum	5	37	3	24	**39**
	Maximum	13	90	23	81	**100**
	Ecart-type	2,12	12,19	6,31	13,12	**21,54**
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Est et du Sud	Moyenne*	11	70	13,30	42	**85,88**
	Ecart-type	3	22	8,48	16	**17,01**

		Moy. Pond.	Médiane	Moy. Pond.	Moy. Pond.	Médiane
Moyennes pondérées par région	Afrique subsaharienne	9,1	71	13,3	43	80
	Amérique latine et Caraïbes	13,7	92	3,7	22	84
	Asie central	12,5	.	0,1	17	96
	Asie de l'Est et Pacifique	12,2	87	0,4	18	...
	Asie du Sud et de l'Ouest	10,3	66	4,1	39	82
	États arabes	11,0	95	3,6	21	...
	Monde	11,5	...	2,5	24	...

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)
* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A7 : Dépenses publiques pour l'enseignement primaire et situation de l'enseignement privé

Variables		Dépenses publiques ordinaires par élève au primaire (coût unitaire) en $EU constant de 2009	Dépenses publiques ordinaires par élève au primaire (coût unitaire) en PPA $EU constant de 2009	% des effectifs du primaire scolarisés dans le privé
Année		2010	2010	2000-2009
Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Bénin	97	197	13
	Burkina Faso	83	191	14
	Cameroun	69	134	23
	Cap-Vert	504	590	0,4
	Congo	...	...	36
	Côte d'Ivoire	...	...	14
	Gabon	...	...	44
	Gambie	48	152	26
	Ghana	125	173	19
	Guinée	30	77	27
	Guinée-Bissau	...	...	28
	Guinée équatoriale	...	...	50
	Libéria	...	...	30
	Mali	62	107	35
	Mauritanie	103	216	11
	Niger	70	136	4
	Nigéria	...	...	8
	RCA	20	34	14
	RDC	9	18	83
	STP	...	...	0,5
	Sénégal	162	292	14

Tableaux

Pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Sierra Leone	...	...	3
	Tchad	44	94	8
	Togo	50	91	34
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale	Moyenne*	98,4	166,8	22,4
	Minimum	9	18	0
	Maximum	504	590	83
	Ecart-type	119,14	137,18	18,66
Moyennes simples des pays d'Afrique de l'Est et du Sud	Moyenne*	258,37	483,03	7,27
	Ecart-type	324,17	573,82	7,25
Moyennes pondérées par région		Médiane	Médiane	Moy. Pond.
	Afrique subsaharienne	62	134	12
	Amérique latine et Caraïbes	846	1 167	18
	Asie centrale	...	...	0,9
	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	13
	Asie du Sud et de l'Ouest	101	263	7
	États arabes	...	...	12
	Monde	...	...	9

Note : les données utilisées ici sont issues des annexes statistiques du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2012)

* Moyennes simples des pays de la sous-région, les autres moyennes par régions sont des chiffres fournis par l'ISU (avec pondération par la population et imputation pour les données manquantes).

Table A8 : Source et années des enquêtes ménages utilisées

Pays	Enseignement obligatoire (groupes d'âges)	Enseignement de base gratuit officiellement garanti par la loi
Bénin	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2006
Burkina Faso	MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)	2006
Cameroun	MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)	2006
Congo	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2005
RDC	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2007
Côte d'Ivoire	ENV (Enquête sur le Niveau de Vie des ménages)	2008
Gabon	QUIBB (Questionnaire des indicateurs de base de bien-être)	2005
Gambie	PSIA (Poverty and Social Impact Analysis)	2009
Ghana	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2008
Guinée	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2005

Guinée-Bissau	MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)	2006
Libéria	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2007
Mali	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2006
Mauritanie	ENV (Enquête sur le Niveau de Vie des ménages)	2008
Niger	EBC (Enquête Budget Consommation)	2008
Nigéria	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2008
RCA	MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)	2006
STP	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2009
Sénégal	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2005
Sierra Leone	EDS (Enquête Démographique et de Santé)	2008
Togo	MICS (Multiple Indicator Cluster Survey)	2006

Table A9 : Proportion d'enfants des 5 dimensions de l'exclusion scolaire

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages nationales.

Pays	DE2	DE3	DE4	DE5
Bénin	39%	35%	42%	35%
Burkina Faso	55%	68%	47%	60%
RCA	48%	40%	61%	52%
Côte d'Ivoire	42%	43%	43%	40%
Cameroun	25%	17%	38%	44%
RDC	39%	20%	34%	36%
Congo	14%	12%	31%	56%
Gabon	7%	6%	18%	49%
Gambie	37%	36%	24%	32%
Ghana	25%	14%	16%	48%
Guinée	49%	36%	29%	19%
Guinée-Bissau	46%	50%	35%	23%
Libéria	70%	26%	32%	16%
Mali	56%	57%	36%	31%
Mauritanie	47%	31%	42%	31%
Niger	55%	73%	59%	63%
Nigéria	37%	26%	16%	9%
STP	7%	12%	54%	33%
Sénégal	42%	54%	53%	42%
Sierra Leone	38%	30%	21%	24%
Togo	25%	23%	39%	51%
Moyenne	38%	34%	37%	38%

Tableaux

Table A10 : Proportion d'enfants jamais scolarisés, n'achevant pas le primaire et le 1er cycle du secondaire

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages nationales.

Pays	Jamais scolarisé	Proportion d'enfants qui n'achèvent pas le primaire parmi ceux qui y entrent	Proportion d'enfants qui n'achèvent pas le secondaire premier cycle parmi ceux qui y entrent
Bénin	25%	28%	63%
Burkina Faso	50%	31%	62%
Côte d'Ivoire	25%	26%	38%
Cameroun	12%	18%	43%
Congo	4%	21%	57%
Gabon	3%	11%	59%
Gambie	26%	20%	35%
Ghana	12%	10%	65%
Guinée	42%	23%	66%
Guinée bissau	20%	57%	16%
Libéria	24%	45%	55%
Mali	51%	28%	35%
Mauritanie	26%	40%	35%
Niger	48%	41%	63%
Nigéria	30%	7%	17%
RCA	24%	56%	71%
RDC	13%	29%	16%
STP	1%	34%	23%
Sénégal	35%	45%	56%
Sierra leone	23%	16%	45%
Togo	14%	26%	52%
WCAR (moyenne)	24%	29%	46%

Table A11 : Proportion des individus de 17/18 ans hors des écoles dans les pays d'AOC, selon le genre, la situation financière et la localisation

Source : Calculs des auteurs sur la base des enquêtes ménages nationales.

Situation scolaire de l'enfant	Garçon	Fille	Localisation urbaine	Localisation rurale	Ménages les plus riches	Ménages les plus pauvres
N'a jamais été inscrit	22%	34%	16%	36%	17%	38%
A été inscrit mais a abandonné	25%	28%	28%	27%	25%	27%

Table A12 : Modèle logistique du fait de ne jamais être scolarisé plutôt que scolarisé

Logit l'enfant n'est jamais allé à l'école=1 sinon=0	Mali	Guinée	Sénégal	Bénin	Nigéria	Ghana	STP
Quintiles les plus pauvres (Q1-Q3)	39%	53%	21%	59%	190%	107%	
Zone rurale	COLL	COLL	55%	23%	COLL	60%	
Filles	21%	63%	22%	84%	58%	54%	
Enfant est chef de ménage			32%			125%	
Grands-parents comme chef de ménage							
N'est pas l'enfant naturel du chef de ménage		22%	29%	30%		73%	
Nb. de femmes dans le foyer	13%	15%	20%	34%	90%	81%	70%
Nb. de garçons déjà scolarisés au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-12%	-8%	-12%	-15%		-13%	
Nb. de filles déjà scolarisées au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-21%	-15%	-12%	-20%	-79%		
Nb. de garçons déjà scolarisés au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-16%	-34%	-20%	-16%	-96%	-58%	-154%
Nb. de filles déjà scolarisées au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-28%	-27%	-19%	-28%	-53%	-71%	-201%
Décès d'au moins un parent							
Femme comme chef de ménage			-11%	-32%	-84%	-86%	
Chef de ménage de moins de 35 ans			17%				
Chef de ménage entre 45 et 55 ans	-12%			-26%	-50%		
Chef de ménage de plus de 56 ans	-25%	-13%		-25%	-95%		
Chef de ménage alphabétisé	-35%	-33%	-40%	-51%	-98%	-85%	
Mère du foyer alphabétisée					-91%		
PSEUDO R^2	25%	26%	24%	32%	38%	8%	9%

Note : les modèles du Mali, de la Guinée et du Nigéria intègrent des effets fixes régions, « COLL » signifie un problème de colinéarité entre le niveau de revenu et la zone rurale qui a nécessité d'enlever cette dernière variable des régressions, l'ensemble des données à caractère éducatif issues des enquêtes de ménages est intégré dans les modèles, mis à part les variables corrélées qui ont été évincées lors du processus de modélisation c.-à-d. après la vérification des multicolinéarités à l'aide de la commande VIF de Stata. Les modalités des variables ont été établies pour respecter une certaine représentativité au sein des populations nationales et pour chaque variable, une modalité de référence existe qui n'est, de fait, pas intégrée dans le modèle.

Table A13 : Modèle logistique du fait de ne pas achever le primaire plutôt que de l'achever

Logit l'enfant commence le primaire, mais ne le termine pas =1; sinon=0	Sénégal	Bénin	Nigéria	Ghana	STP
Quintiles les plus pauvres (Q1-Q3)	20%	31%	135%	95%	99%
Zone rurale	COLL		31%		
Filles	30%	62%	21%	35%	-24%
Enfant est chef de ménage	40%		33%	59%	

Tableaux

Grands-parents comme chef de ménage					
N'est pas l'enfant naturel du chef de ménage					
Nb. de femmes dans le foyer	16%	14%	44%	29%	
Nb. de garçons déjà scolarisés au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	5%			21%	
Nb. de filles déjà scolarisées au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage				17%	20%
Nb. de garçons déjà scolarisés au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-45%	-60%	-112%	-105%	-124%
Nb. de filles déjà scolarisées au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-51%	-58%	-106%	-109%	-120%
Décès d'au moins un parent			233%		
Femme comme chef de ménage		-33%	-39%		
Chef de ménage de moins de 35 ans					
Chef de ménage entre 45 et 55 ans		-28%	-31%	-39%	
Chef de ménage de plus de 56 ans		-30%	-38%	-41%	-34%
Chef de ménage alphabétisé		-33%	-73%	-57%	-22%
Mère du foyer alphabétisée					
PSEUDO R^2	10%	17%	15%	16%	21%

Note : les modèles du Sénégal intègre des effets fixes régions, « COLL » signifie un problème de colinéarité entre le niveau de revenu et la zone rurale qui a nécessité d'enlever cette dernière variable des régressions, l'ensemble des données à caractère éducatif issues des enquêtes de ménages est intégré dans les modèles, mis à part les variables corrélées qui ont été évincées lors du processus de modélisation c.-à-d. après la vérification des multicolinéarités à l'aide de la commande VIF de Stata. Les modalités des variables ont été établies pour respecter une certaine représentativité au sein des populations nationales et pour chaque variable, une modalité de référence existe qui n'est, de fait, pas intégrée dans le modèle.

Table A14 : Modèle logistique du fait de ne pas entrer au 1er cycle du secondaire plutôt que d'y entrer

Logit l'enfant termine le primaire mais ne s'inscrit pas au 1er cycle du secondaire =1; sinon=0	**Bénin**	**Nigéria**	**Ghana**	**STP**
Quintiles les plus pauvres (Q1-Q3)	51%	104%	97%	77%
Zone rurale		19%		39%
Filles	63%	29%	27%	
Enfant est chef de ménage	56%	99%		79%
Grands parents comme chef de ménage				-54%
N'est pas l'enfant naturel du chef de ménage		49%	96%	
Nb. de femmes dans le foyer		47%		
Nb. de garçons déjà scolarisés au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage			25%	23%
Nb. de de filles déjà scolarisées au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage				

Nb. de garçons déjà scolarisés au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-43%	-82%	-125%	-81%
Nb. de de filles déjà scolarisées au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-88%	-90%	-74%	-76%
Décès d'au moins un parent		104%		
Femme comme chef de ménage		-32%		
Chef de ménage de moins de 35 ans				
Chef de ménage entre 45 et 55 ans		-24%		
Chef de ménage de plus de 56 ans		-36%	-35%	
Chef de ménage alphabétisé		-75%	-68%	
Mère du foyer alphabétisée				
PSEUDO R^2	9%	11%	17%	10%

Note : l'ensemble des données à caractère éducatif issues des enquêtes de ménages est intégré dans les modèles, mis à part les variables corrélées qui ont été évincées lors du processus de modélisation c.-à-d. après la vérification des multicolinéarités à l'aide de la commande VIF de Stata. Les modalités des variables ont été établies pour respecter une certaine représentativité au sein des populations nationales et pour chaque variable, une modalité de référence existe qui n'est, de fait, pas intégrée dans le modèle.

Table A15 : Modèle logistique du fait de ne pas achever le 1er cycle du secondaire plutôt que de l'achever

Logit l'enfant commence le 1er cycle du secondaire mais ne l'achève pas =1; sinon=0	Bénin	Nigéria	Ghana	STP
Quintiles les plus pauvres (Q1-Q3)	43%	98%	42%	17%
Zone rurale	20%	17%	18%	
Filles	35%		16%	
Enfant est chef de ménage			21%	
Grands parents comme chef de ménage			20%	
N'est pas l'enfant naturel du chef de ménage		20%	22%	21%
Nb. de femmes dans le foyer	9%	29%		
Nb. de garçons déjà scolarisés au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage			5%	
Nb. de de filles déjà scolarisées au primaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	10%			
Nb. de garçons déjà scolarisés au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage		-8%	-10%	
Nb. de de filles déjà scolarisées au secondaire ayant moins de 17 ans dans le ménage	-12%	-22%	-9%	
Décès d'au moins un parent	66%	151%	38%	22%
Femme comme chef de ménage	17%	20%		
Chef de ménage de moins de 35 ans				

Tableaux

Chef de ménage entre 45 et 55 ans	-15%	-19%	-16%	
Chef de ménage de plus de 56 ans		-29%	-12%	
Chef de ménage alphabétisé		-24%	-23%	
Mère du foyer alphabétisée		51%		
PSEUDO R^2	10%	11%	8%	7%

Note : l'ensemble des données à caractère éducatif issues des enquêtes de ménages est intégré dans les modèles, mis à part les variables corrélées qui ont été évincées lors du processus de modélisation c.-à-d. après la vérification des multicolinéarités à l'aide de la commande VIF de Stata. Les modalités des variables ont été établies pour respecter une certaine représentativité au sein des populations nationales et pour chaque variable, une modalité de référence existe qui n'est, de fait, pas intégrée dans le modèle.

Table A16 : Dépenses unitaires moyennes par cycle d'enseignement et statut de l'établissement fréquenté, dans un échantillon de pays, 11 pays d'Afrique, années d'enquête, Dollars des États Unis PPA de 2004

Source : Pôle de Dakar (2012) à partir de données d'enquêtes-ménages nationales, et des données du FMI.

Pays	Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Ensemble secondaire *		Supérieur	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Bénin (2003)	48	301	180	651	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	458	1 285
Burkina Faso (2003)	28	215	110	460	p.c.	p.c.	128	507	367	1 927
Cameroun (2001)	44	165	300	593	430	850	n.e.	n.e.	597	1 732
Congo (2005)	p.c.	p.c.	32	280	p.c.	p.c.	38	292	p.c.	p.c.
Côte d'Ivoire (2002)	70	280	206	589	304	919	n.e.	n.e.	p.c.	p.c.
Gabon (2005)	p.c.	p.c.	193	545	308	742	n.e.	n.e.	210	757
Mali (2006)	p.c.	p.c.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	p.c.	p.c.	102	417
Mauritanie (2008)	48	236	77	464	74	517	n.e.	n.e.	183	2 503
Niger (2005)	7	241	24	386	p.c.	p.c.	34	450	213	925

n.d. : distinction public/privé impossible dans l'enquête de ménage.
p.c. : les dépenses unitaires partielles ne sont pas cohérentes avec la dépense unitaire moyenne
n.e. : non estimés, car estimations partielles jugées cohérentes pour le secondaire 1 et pour le secondaire 2.

Note : Les établissements privés subventionnés sont ici considérés comme des établissements publics, les estimations exprimées en pourcentage du PIB par habitant de l'année de l'enquête figurent dans le Tableau A3 en annexe. (Les estimations pour l'ensemble du secondaire ne sont présentées que pour les pays où la distinction entre les deux cycles du secondaire est impossible (Mali) ou lorsque les dépenses unitaires partielles pour l'un ou l'autre des deux cycles du secondaire n'avaient pas été jugées cohérentes (le Bénin, le Burkina Faso, le Congo et le Niger).

Table A17 : Part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages, par quintile de revenu

Source : Pôle de Dakar (2012)

Pays	Année d'enquête	Coefficient budgétaire éducation					Total
		Q1 (les 20 % les plus pauvres)	Q2	Q3	Q4	Q5 (les 20 % les plus riches)	
Bénin	2003	6,5	7,2	8,1	10,4	12,3	9,6
Burkina Faso	2003	2,5	2,6	2,9	3,6	4,4	3,6
Cameroun	2001	4,7	5,8	6,5	7,4	7,7	6,7
Congo	2005	0,7	1	1,6	2,3	4,1	2,4
Côte d'Ivoire	2002	2,9	2,9	4,1	5,9	7,4	6,1
Gabon	2005	4,9	5	4,8	4,2	3,8	4,5
Mali	2006	0,9	0,8	0,9	1,1	1,9	1,3
Mauritanie	2008	1,6	2,7	2,3	2,5	3,4	2,8
Niger	2005	0,3	0,4	0,4	0,7	2,6	1,3
Tchad	2001	0,6	0,8	0,8	0,9	1,3	1,2
Sierra Leone	2003	2,2	2,8	3,2	4,8	8,2	5,8
Moyenne		2,6	2,9	3,2	3,9	4,9	4,0

Table A18 : Dépenses éducatives des ménages, par cycle d'enseignement, ajustées à l'année 2004 en pourcentage équivalent des dépenses publiques d'éducation

Source : Pôle de Dakar (2012)

	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Supérieur
Bénin	43	146	132	41
Burkina Faso	21	130	54	14
Cameroun	69	96	147	50
Congo	29	56	20	5
Côte d'Ivoire	37	74	79	31
Gabon	22	31	24	3
Mali	27	14	14	9
Mauritanie	28	26	32	16
Niger	6	18	31	10
Tchad	23	24	23	8
Sierra Leone	78	141	235	24
Moyenne	35	69	72	19

Tableaux

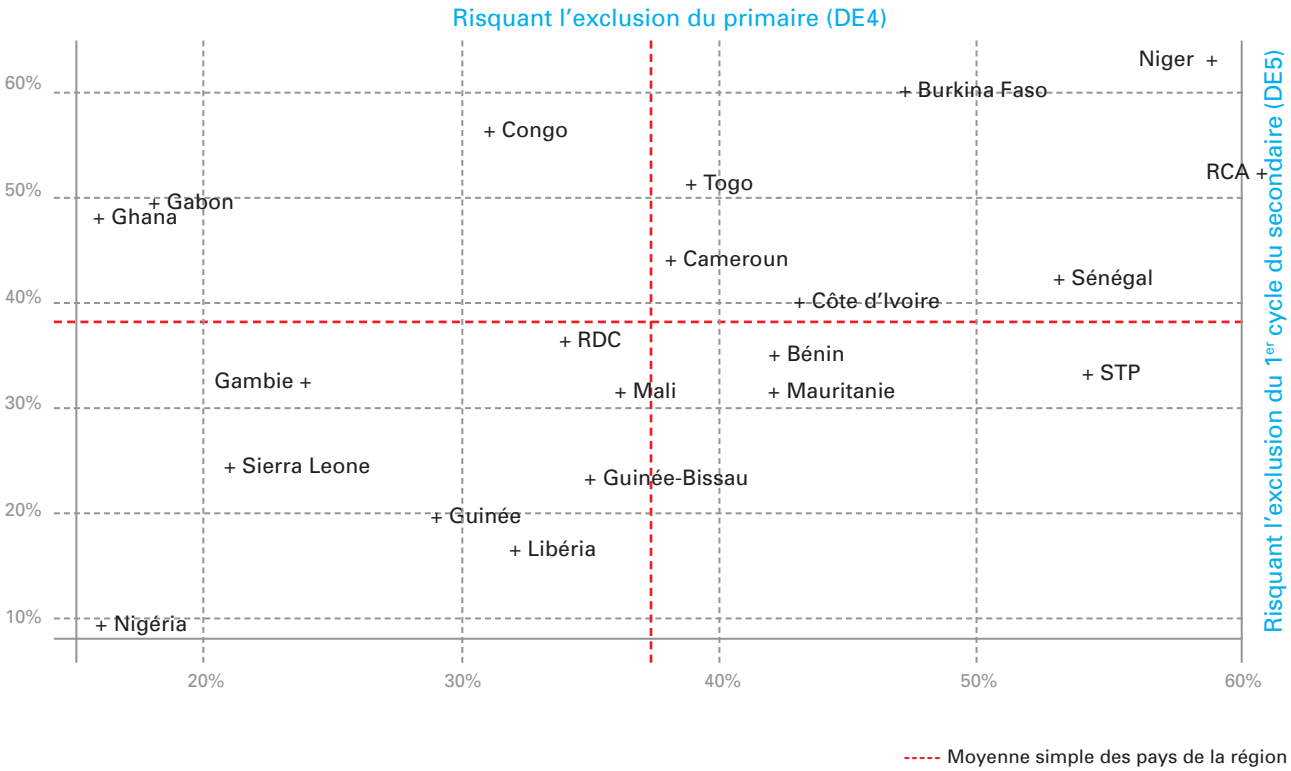
Table A19 : Répartition des dépenses d'éducation des ménages

Source : Pôle de Dakar (2012)

	Frais scolaires	Matériels et fournitures scolaires	Autres dépenses
Bénin (2003)	48	38	14
Burkina Faso (2003)	67	29	4
Côte d'Ivoire (2002)	38	41	22
Gabon (2005)	41	58	2
Mali (2006)	69	30	1
Mauritanie (2008)	53	36	11
Niger (2005)	57	38	5
Sierra Leone (2003)	39	40	22
Moyenne	51	39	10

Figure A1 : Lien entre les proportions d'enfants victime de DE4 et DE5

Source : auteurs sur la base des enquêtes nationales



Annexe B

Méthodologies de quantification

Vue synthétique des méthodes utilisées

Méthode des 5 dimensions de l'exclusion scolaire

Dans le cadre de cette étude, deux méthodologies ont successivement été appliquées. La première intitulée « Méthode des 5 dimensions de l'exclusion scolaire » a été développée selon les groupes d'âges officiels de fréquentation scolaire par l'ISU et l'UNICEF sur la base de l'observation d'une population d'enfants à un instant t. Elle cherche tout d'abord à déterminer les proportions et le nombre d'enfants en dehors de l'école selon des catégories d'âges scolaires « officiels » (dimensions d'exclusion DE2 et DE3). Le concept ISU/UNICEF suggère de plus la projection du comportement scolaire des enfants dans le temps. D'une part pour les enfants en dehors de l'école à l'instant t mais qui intégreront l'école tardivement (enfants sur-âgés); d'autre part pour les enfants qui sont scolarisés à l'instant t mais qui risquent fortement d'abandonner l'école dans les années à venir (dimensions DE4 et DE5). Pour comptabiliser les enfants appartenant à ces deux dernières classes d'enfants, l'observation du comportement scolaire des enfants dans le temps et l'établissement d'hypothèses ont été nécessaires afin d'établir des méthodes de calcul « à priori » :

(i) La première consiste en la recherche d'un âge d'inflexion après lequel le nombre d'enfants qui va intégrer tardivement l'école n'est plus significatif, i.e. après lequel la proportion d'enfants scolarisés au primaire commence à baisser. L'hypothèse avancée par cette méthode est que la proportion d'enfants à l'école à cet âge d'inflexion fixe la marge supérieure de la proportion d'enfants d'âge inférieur qui ne sont pas à l'école mais y entreront lors des années à venir. En retranchant cette marge haute à la proportion d'enfants déjà à l'école à l'instant t, nous obtenons, pour chaque âge, la proportion d'enfants qui entreront à l'école plus tard.

(ii) La seconde méthode de calcul concerne la proportion des élèves « à risque » d'abandonner soit le primaire, soit le 1er cycle du secondaire (DE 4 et 5). Considérer la proportion des élèves qui abandonnent l'école en prenant comme référence les élèves qui ont tout juste dépassé l'âge légal de scolarisation au primaire et au 1er cycle du secondaire, induirait une sous-estimation de la proportion des abandons en cours de cycle, puisqu'une grande majorité des élèves d'un cycle sont des « sur-âgés » en AOC et n'ont donc pas encore eu le temps d'abandonner l'école, l'ayant intégrée il y a seulement quelques années. Autrement dit, il convient d'observer le comportement d'une cohorte d'un âge suffisamment avancé pour laisser le temps aux enfants de déterminer leurs études d'une manière ou d'une autre. Il s'agit alors de leur laisser le temps d'intégrer l'école tardivement si cela devait arriver, mais également d'abandonner soit le primaire, soit le secondaire. L'hypothèse avancée pour cette seconde méthode basée sur l'observation d'une cohorte plus âgée est que le comportement scolaire des enfants de la tranche d'âge 23/24 ans est totalement exhaustif pour calculer à priori un taux d'abandon réaliste.

La méthodologie ISU/UNICEF présente ainsi certaines limites à prendre en compte. Il s'agit en effet de méthodes dites « à priori », l'inconvénient est alors que l'on estime le comportement scolaire d'une cohorte sur la base d'une autre cohorte plus ancienne de quelques années, qui a également subit des mesures politiques plus anciennes, ce qui peut biaiser les taux obtenus compte tenu notamment les efforts de scolarisation et de rétention intensifs de certains pays lors de la dernière décennie. De plus, les déclarations de naissance étant très approximatives et rarement automatisées dans un certain nombre de pays de la région, il peut être périlleux de se référer à des tranches d'âge précises pour analyser le comportement d'une population, notamment aux alentours des âges « ronds » (10, 15, 20 ans) pour lesquels les pics de population sont révélateurs des écarts existants entre âge déclaré et âge réel. De plus, la méthodologie ISU/UNICEF, par le fait d'étudier l'ensemble de la population par groupes d'âge scolaire à un instant t, induit une comptabilisation seulement approximative des élèves qui vont entrer plus tard à l'école parmi les enfants non scolarisés, ainsi que des élèves qui vont abandonner l'école plus tard, parmi les enfants scolarisés.

Méthodologies de quantification

Méthode du parcours scolaire

La seconde méthodologie, proposée par les auteurs, est basée sur l'observation du parcours scolaire des enfants au fil du temps pour calculer les proportions d'enfants qui n'accèdent pas à l'école, ceux qui abandonnent (par niveau) et ceux qui n'achèvent pas un cycle éducatif. Elle utilise plusieurs méthodologies complémentaires afin de prendre en compte :

(i)**L'accès**: C'est alors l'âge d'inflexion précédemment cité qui est choisi pour calculer la proportion d'enfants qui n'entreront jamais à l'école. En pratique, le calcul s'effectue sur la population des élèves qui n'ont jamais fréquenté l'école à cet âge d'inflexion ainsi qu'à l'âge inférieur et à l'âge supérieur de manière à minimiser les erreurs de données qui peuvent intervenir à un âge spécifique.

(ii)**La rétention/achèvement** : pour ce faire, il a été convenu d'inférer le comportement scolaire des enfants de la classe d'âge 17/18 ans à l'ensemble de la population d'enfants en âge d'être scolarisés. L'hypothèse est alors que le comportement scolaire de la classe d'âge 17/18 ans est suffisamment exhaustif et assez proche dans le temps par rapport à l'année de mesure pour déterminer le parcours scolaire de la population d'enfants. On détermine alors la part des enfants qui ne vont pas achever les cycles primaires et secondaires et parmi ceux-là, la part de ceux qui ont abandonné l'école. Parmi les enfants qui ont achevé un cycle, on détermine également la proportion de ceux qui n'ont pas atteint le cycle supérieur.

Cette méthodologie présente le risque des erreurs de projection à priori qui ne tiennent pas compte des nouvelles mesures politiques appliquées aux nouvelles générations. Cependant en considérant ici la tranche d'âge 17/18 ans, on réduit ainsi l'âge de référence par rapport à la méthode des 5 dimensions qui fait le calcul des dimensions 4 et 5 à partir de la population des 23/24 ans. Les limites liées aux déclarations d'âge et aux comptabilisations approximatives par catégories d'enfants selon leur comportement scolaire sont également réduites ici par le caractère transversal de la méthodologie appliquée.

Mise en œuvre des méthodes utilisées

Méthode des 5 dimensions de l'exclusion scolaire

Cette première méthode issue de l'ISU/UNICEF consiste à mesurer la situation scolaire des enfants à l'année de l'enquête (instant t), en fonction des groupes d'âges officiels de fréquentation scolaire

a) Données :

Afin d'effectuer le décompte des enfants selon les différentes catégories définies dans la méthodologie annoncée par l'ISU/UNICEF, il nous a fallu extraire les données nécessaires à l'exercice, correspondantes aux données à la date des enquêtes de ménage (entre 2005 et 2009 selon les pays) :

- Age des enfants (données disponibles pour la tranche 5 à 24 ans dans les enquêtes de ménage)

- Situation scolaire (à l'école ou en dehors de l'école à l'instant *t*)

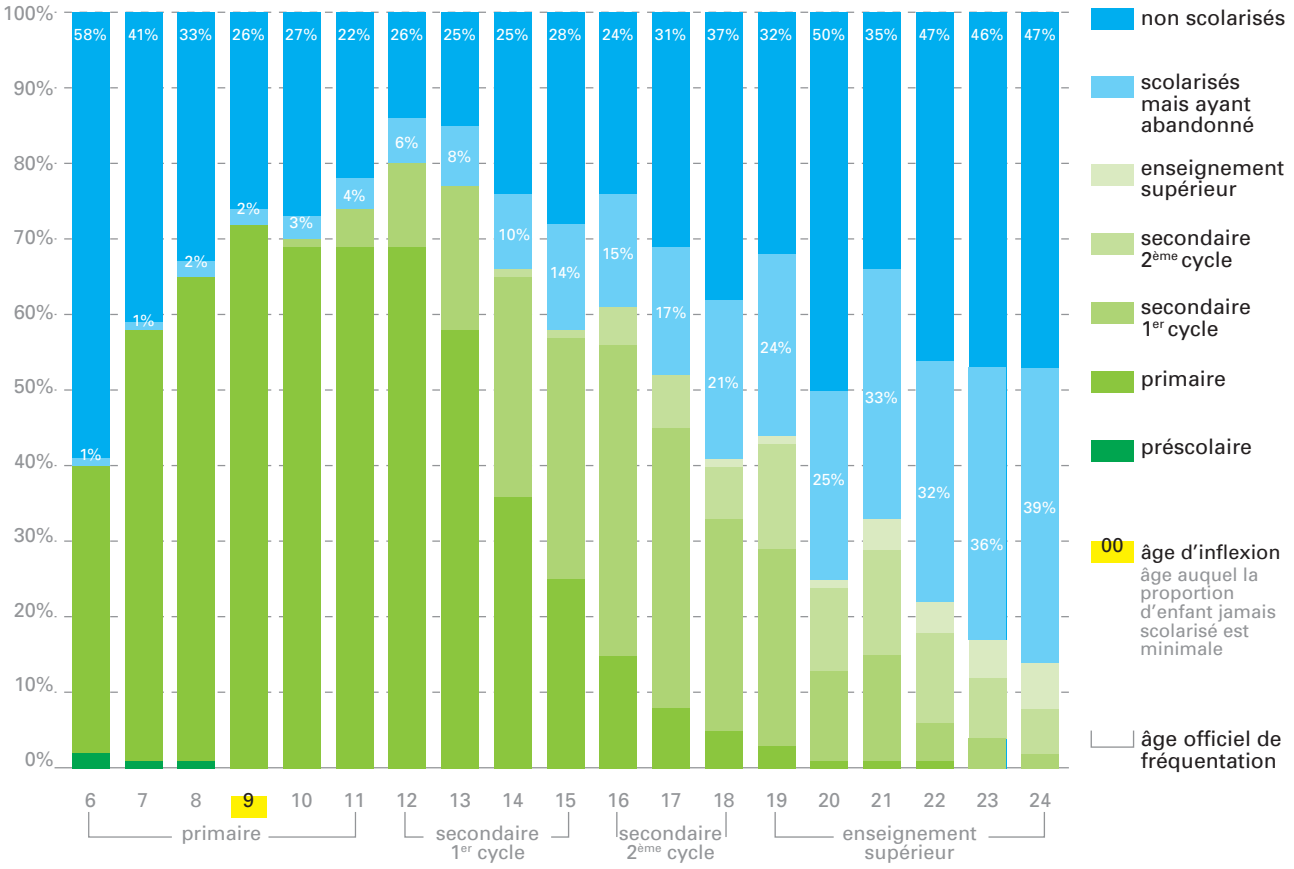
- Classe fréquentée à l'instant t (si l'enfant est à l'école)

- Classe abandonnée (si l'enfant est en dehors de l'école à l'instant *t*)

b) Situation scolaire par âge :

Sur la base de ces données, il est possible de calculer les proportions des élèves par âge et selon la situation scolaire à l'instant t.

Ex : Pour le cas du Bénin, la situation scolaire par âge peut être représentée par le schéma suivant :



entrée tardive

9% des 6 à 11 ans intègrent tardivement l'école

élèves sur-âgés en dernière année du primaire

25% ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel

élèves sur-âgés au cycle primaire

29% ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel

adolescents sur-âgés

3% des enfants du primaire ont plus de 15 ans

c) Dimensions d'exclusion

Pour obtenir les proportions d'enfants appartenant aux différentes dimensions définies, nous avons procédé à un changement de populations de référence, non plus par âge, mais par catégories d'âges. Nous pouvons alors calculer les dimensions de l'exclusion suivantes :

- DE2 : Il s'agit des enfants qui sont censés suivre le primaire mais qui n'y sont pas (et pas non plus au secondaire). En pratique, il s'agit de retrancher au nombre total d'enfants de cette catégorie d'âges officiels de fréquentation du primaire, le nombre d'enfants qui fréquentent soit le primaire, soit le secondaire. En rapportant ce chiffre au nombre total d'enfants de la catégorie d'âge de référence, nous obtenons la proportion d'enfants de la dimension DE2.

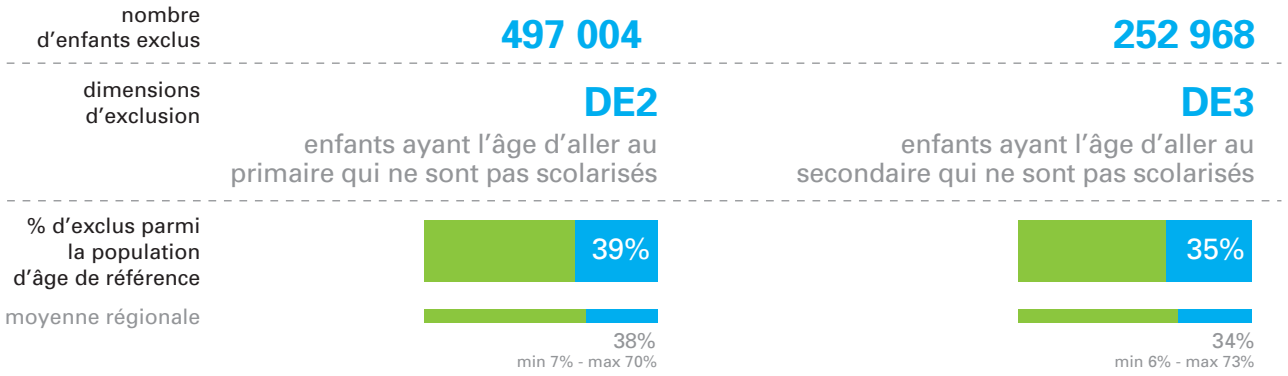
- DE3 : Il s'agit des enfants qui sont censés suivre le 1er cycle du secondaire mais qui ne sont ni au primaire, ni au secondaire. En pratique, il s'agit de retrancher au nombre total d'enfants de cette catégorie d'âge officiel de fréquentation du 1er cycle du secondaire, le nombre d'enfant qui fréquentent soit le primaire, soit le secondaire. En rapportant ce chiffre au nombre total d'enfants de la catégorie d'âge de référence, nous obtenons la proportion d'enfants de la dimension DE3.

- DE4 : il s'agit d'enfants qui sont scolarisés au primaire mais qui sont « à risque » d'abandonner. En pratique, la proportion d'élèves qui ont abandonnés le primaire parmi les enfants qui ont 23/24 ans a été calculée et rapportée à la catégorie des enfants scolarisés au primaire à l'instant t, i.e. au moment de l'enquête.

- DE5 : il s'agit d'enfants qui sont scolarisés au 1er cycle du secondaire mais qui sont « à risque » d'abandonner. En pratique, la proportion d'élèves qui ont abandonnés le 1er cycle du secondaire parmi les enfants qui ont 23/24 ans a été calculée et rapportée à la catégorie des enfants scolarisés au 1er cycle du secondaire à l'instant t, i.e, au moment de l'enquête.

Pour inférer le nombre d'enfants correspondants dans la population totale nous avons rapporté les proportions d'élèves concernés par l'exclusion, calculées sur la base des échantillons issus des enquêtes de ménages, aux populations d'enfants par catégories de références selon les données du PNUD.

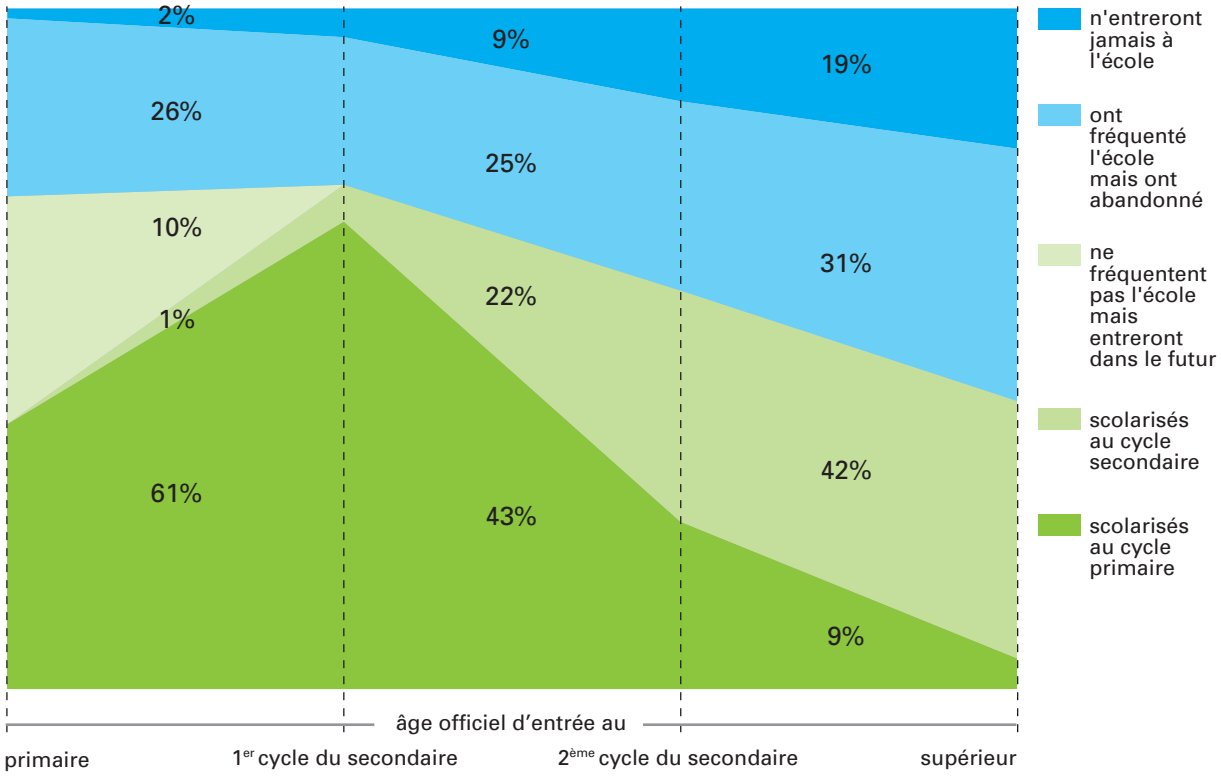
Ex : Ainsi, pour le Bénin toujours, les proportions et les nombres d'enfants correspondants aux deux premières dimensions d'exclusion sont les suivants :



d) Projection des enfants qui vont entrer tardivement à l'école via l'âge d'inflexion

Parmi les enfants en dehors de l'école, plus particulièrement dans la catégorie d'âges officiels de fréquentation du primaire, une certaine proportion d'élèves va intégrer l'école lors des années t+1, t+2, t+3, etc. Les données à l'instant t ne permettent pas de prédire directement ce phénomène. Nous avons donc observé l'évolution des entrées au fil des âges pour estimer l'âge après lequel le nombre d'entrées tardives devient négligeable ou encore l'âge après lequel le nombre d'abandons ou passages au niveau supérieur dépasse le nombre d'entrée, ce qui se caractérise pratiquement par une baisse de la proportion d'enfants d'un âge donné scolarisés au primaire par rapport à l'âge précédent. On nommera cet âge, l'âge d'inflexion. Après cet âge d'inflexion, on estime qu'il n'y a plus ou presque plus d'entrées au primaire. La proportion d'élèves scolarisés à cet âge correspond donc à la proportion d'enfants déjà scolarisés ainsi que ceux qui seront scolarisés plus tard pour les catégories d'âge inférieures. Ceci permet de calculer, pour chaque âge précédent l'âge d'inflexion, la proportion d'enfants qui entreront tardivement à l'école, et de ce fait de calculer, pour la population d'enfants d'âges officiels de fréquentation du primaire, une proportion d'enfants qui entreront tardivement à l'école.

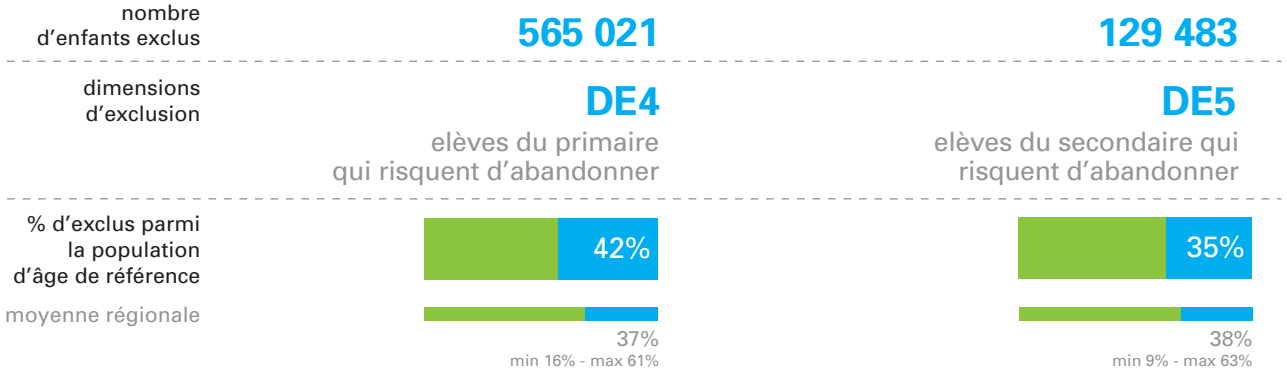
Ex : Au Bénin, la proportion d'enfants scolarisés au primaire baisse après l'âge de 9 ans, âge d'inflexion pour lequel 72% des élèves sont scolarisés (primaire ou secondaire). Une partie des élèves de 6, 7, 8 ans qui sont considérés comme étant en dehors de l'école à l'instant t (partie bleu foncé du diagramme page 83) vont finalement intégrer l'école dans les prochaines années. Si l'on se réfère à la projection effectuée, 72% des populations d'âge de 6 à 8 ans à l'instant t seront scolarisées dans les années à venir (t+3, t+2 et t+1). Ainsi les proportions d'enfants qui seront scolarisés tardivement correspondent à la différence entre les populations déjà scolarisées à chaque âge et les 72% d'enfants scolarisés de référence à l'âge d'inflexion (soit 34% pour les enfants de 6 ans, 15% pour les 7 ans et 8% pour les 8 ans). Enfin la proportion des enfants d'âges officiels de fréquentation du primaire au Bénin (6 -11 ans) qui entreront tardivement à l'école est obtenue en divisant le nombre d'enfants correspondants à ces proportions pour les âges de 6 à 8 ans, par le nombre total d'enfants de la tranche d'âges officielles (6-11) dans l'échantillon. Ainsi la proportion d'enfants qui entreront tardivement à l'école au Bénin est de 10%. La représentation graphique de ces entrants tardifs est visible ci-dessous (partie vert clair) :



e) Projection des enfants qui risque d'abandonner l'école via les individus de 23/24 ans

Comme expliqué précédemment, l'hypothèse de départ pour cette estimation à priori est que le comportement des individus de 23/24 ans est totalement exhaustif pour pouvoir calculer la proportion des enfants qui vont abandonner l'école (primaire ou 1er cycle du secondaire). En pratique, le calcul est très simple. Il s'agit de détailler les situations des enfants de cette catégorie particulière d'âge selon qu'ils soient à l'école ou non et, s'ils ne sont pas à l'école, selon qu'ils n'aient jamais intégré l'école ou qu'ils aient abandonné soit le primaire, soit le secondaire premier cycle, soit un niveau supérieur.

Ex : Au Bénin, parmi les individus de 23/24 ans, 42% ont abandonné l'école au cycle primaire, et 35% ont abandonné l'école au 1er cycle du secondaire. On estime donc par la méthode d'observation à priori que 42% des enfants scolarisés au primaire à l'instant t va abandonner ce cycle dans les années à venir (DE4) et que 35% des enfants scolarisés au 1er cycle du secondaire à l'instant t va abandonner ce cycle dans les années à venir (DE5).



Méthode du parcours scolaire

Pour cette deuxième méthodologie, il s'agit d'observer le chemin scolaire au fil du temps, à des âges spécifiques.

a) Accès

La proportion des enfants d'âge scolaire qui ne seront jamais scolarisés est calculée à partir des données des enquêtes de ménages aux âges avoisinant l'âge d'inflexion (-1, 0 et +1).

Ex : L'âge d'inflexion au Bénin est 9 ans. La proportion d'enfants parmi les 8, 9 et 10 ans au Bénin qui n'ont jamais été scolarisés est de 29%.

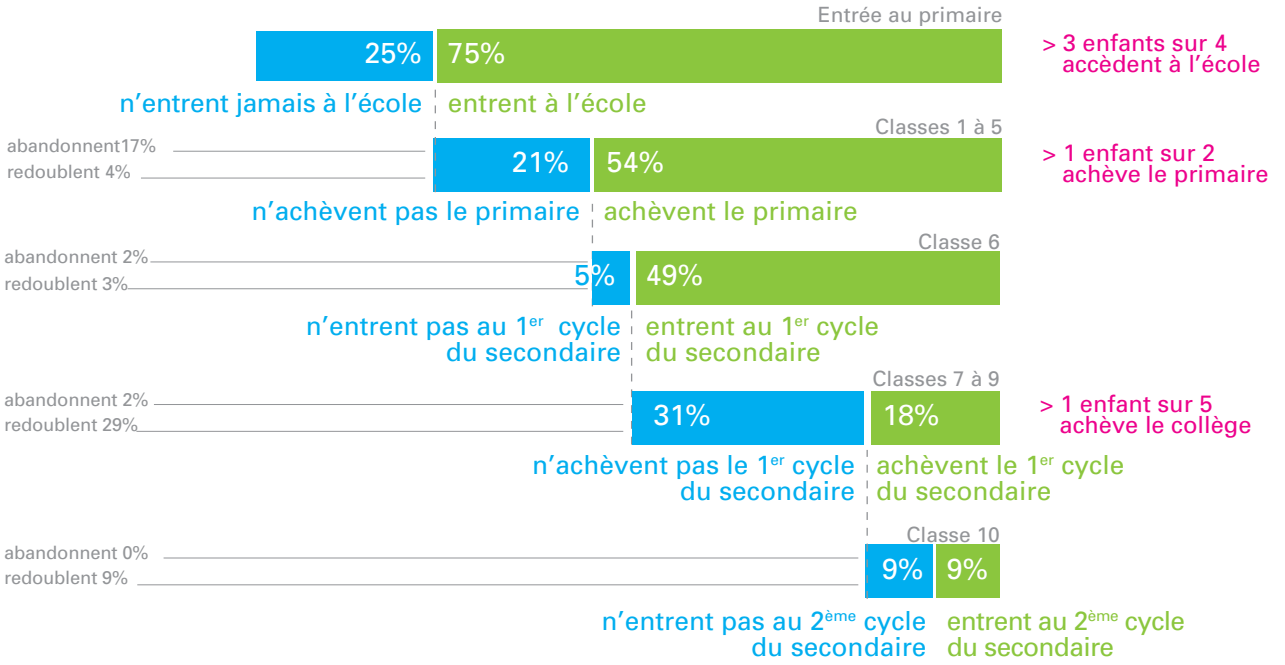
b) Rétention/Achèvement

En pratique, sur la base de la population des 17/18 ans de l'échantillon national de l'enquête de ménage, on calcule parmi les enfants qui seront scolarisés un jour la proportion d'enfants qui :

- N'achèveront pas le primaire
- Parmi ceux-là la proportion de ceux qui abandonneront
- Et ceux qui continuent de fréquenter le primaire durant plusieurs années (redoublements multiples)
- Achèveront le primaire mais n'atteindront pas le secondaire
- Atteindront le secondaire mais n'achèveront pas le 1er cycle
- Achèveront le 1er cycle du secondaire mais n'atteindront pas le second cycle du secondaire

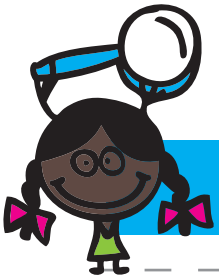
NB : Ces proportions sont inférées à l'ensemble des enfants ayant l'âge d'être scolarisés.

Ex : Le diagramme suivant présente l'ensemble de ces proportions, selon le parcours scolaire observé au Bénin



Ce diagramme qui synthétise le parcours scolaire catégorise les enfants en âge d'être scolarisés comme suit:

1. Les enfants qui n'accéderont jamais à l'école (25%) et ceux qui y accèdent (75%)
2. Parmi ceux qui accèdent à l'école. Les enfants qui n'achèvent pas le primaire (soit ils abandonnent avant G6 soit ils sont encore scolarisés en G1, G2, G3, G4, G5: 20%) et ceux qui l'achèvent (54%)
3. Parmi ceux qui achèvent le primaire. Les enfants qui n'atteignent pas le secondaire (soit ils abandonnent en G6 soit ils sont encore scolarisés en G6: 5%) et ceux qui atteignent le secondaire (49%)
4. Parmi ceux qui atteignent le secondaire. Les enfants qui n'achèvent pas le secondaire (soit ils abandonnent avant G10 soit ils sont encore scolarisés en G7, G8, G9: 29%) et ceux qui achèvent le secondaire 1er cycle (18%)
5. Parmi ceux qui achèvent le secondaire 1er cycle. Les enfants qui n'atteignent pas le secondaire second cycle (9%) et ceux qui poursuivent leur étude au-delà du 1er cycle du secondaire (9%)



Guide d'utilisation des fiches pays

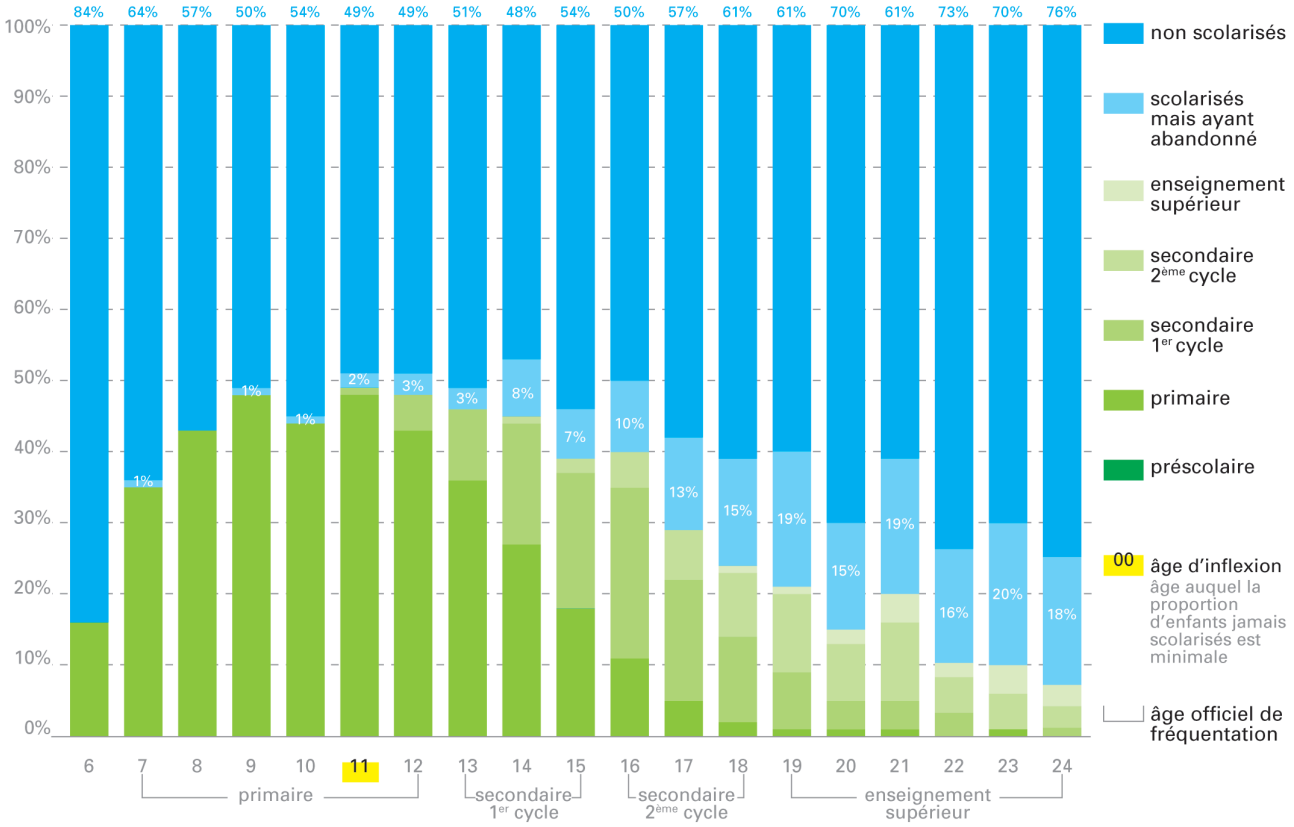
21 fiches pays sur l'exclusion scolaire ont été élaborées. Elles permettent une représentation synthétique des données présentes dans ce rapport au niveau national. Une fiche régionale a également été produite. L'ensemble de ces fiches facilite la comparaison entre pays et vis-à-vis de la situation régionale.

Exemple : Fiche Mali

Source : Nom de l'enquête ménages utilisée et année de l'enquête

1. Profil de Scolarisation

1. L'évolution par âge



entrée tardive
5% des 7 à 12 ans intègrent tardivement l'école

élèves sur-âgés au cycle primaire
19% ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel

élèves sur-âgés en dernière année du primaire
29% ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel

adolescents sur-âgés
4% des enfants du primaire ont plus de 15 ans

Illustration graphique de la situation scolaire des enfants aux différents âges de la vie (de 6 à 24 ans), les situations suivantes sont illustrées (en % des enfants de la tranche d'âge) :

- Enfants jamais entrés à l'école
- Enfants entrés à l'école, mais ayant abandonné
- Enfants scolarisés (au préscolaire, au primaire, au secondaire 1er cycle, au secondaire 2ème cycle ou au supérieur)

Âge d'inflexion : Âge à partir duquel le niveau d'accès à l'école a atteint son maximum (incluant les enfants encore scolarisés et ceux qui ont déjà abandonné), autrement dit, âge auquel la plupart des enfants qui devaient entrer au primaire l'ont effectivement fait.

Entrée tardive : Proportion d'enfants d'âge officiel de fréquentation du primaire, non scolarisés à l'année n, mais qui entreront tardivement à l'école (année n+1, n+2, n+3...). L'âge d'inflexion correspondant à l'âge "seuil" à partir duquel un nombre très minimum d'enfants vont faire leur entrée au cycle primaire, nous pouvons estimer qu'à cet âge les enfants non-scolarisés ne le seront jamais. Cette proportion invariante d'enfants qui ne seront jamais scolarisés, calculée à l'âge d'inflexion, peut donc être affectée par anticipation aux classes d'âge inférieures. Pour chaque âge, la part des enfants qui entreront tardivement à l'école est alors estimée comme (i) cette proportion invariante d'enfants qui n'iront jamais à l'école, moins (ii) la proportion, connue et variante, des enfants qui ne sont encore jamais allés à l'école. Une moyenne pour tous les âges officiels de fréquentation du primaire est ensuite effectuée pour avoir la proportion globale des entrées tardives d'un pays.

Elèves sur-âgés : Elèves ayant dépassé l'âge officiel pour une classe d'étude. Il s'agit alors de (1) la part des enfants scolarisés au cycle primaire qui ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel pour leur classe, (2) la part des élèves en dernière année du primaire ont au moins trois ans de plus que l'âge officiel pour la dernière année du primaire et (3) la part des enfants scolarisés au cycle primaire qui ont plus de 15 ans et qui devraient donc être scolarisés dans les cycles post-primaire.

Age officiel de fréquentation : Ages officiels d'enseignement obligatoire (UNESCO, année d'enquête). Nombre d'années des cycles d'études : primaire, 1er cycle du secondaire, 2ème cycle du secondaire (UNESCO, année d'enquête)

2. Dimensions d'exclusion (Méthodologie de calcul de l'Initiative OOSCI)

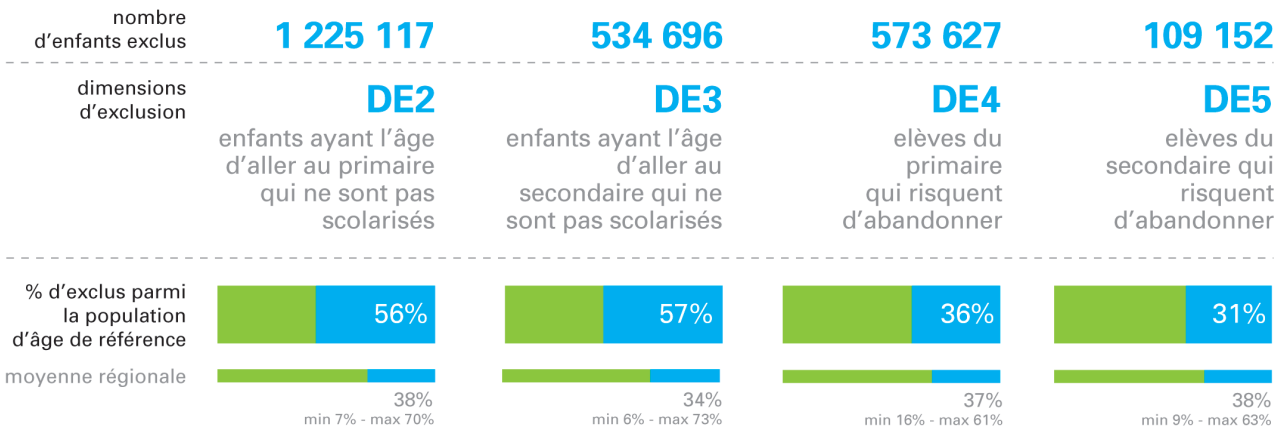


Illustration graphique du nombre absolu et de la proportion d'enfants non-scolarisés selon le cadre conceptuel de l'OOSCI (voir section II.1 et annexe B). Les proportions d'enfants exclus sont comparées à la moyenne, au minimum et au maximum régionaux. Par manque de données fiables, la dimension d'exclusion 1 (enfants d'âge préscolaire qui ne sont pas scolarisés) n'est pas été exploitée. En se basant sur l'âge et la situation scolaire, les dimensions de l'exclusion scolaire présentées sont :

- **DE2** : les enfants exclus du primaire, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au primaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;
- **DE3** : les enfants exclus du 1er cycle du secondaire, c'est-à-dire les enfants ayant l'âge d'aller au 1er cycle du secondaire, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire ;
- **DE4** : les enfants risquant l'exclusion au primaire, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au primaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion ;
- **DE5** : les enfants risquant l'exclusion au 1er cycle du secondaire, c'est-à-dire les enfants encore scolarisés au 1er cycle du secondaire, peu importe l'âge, mais fortement exposés au risque d'exclusion.

3. Parcours scolaire des 17/18 ans (Méthodologie de calcul du bureau UNICEF WCAR)

3. Le parcours scolaire des enfants en âge d'aller à l'école

Population de référence : 17/18 ans

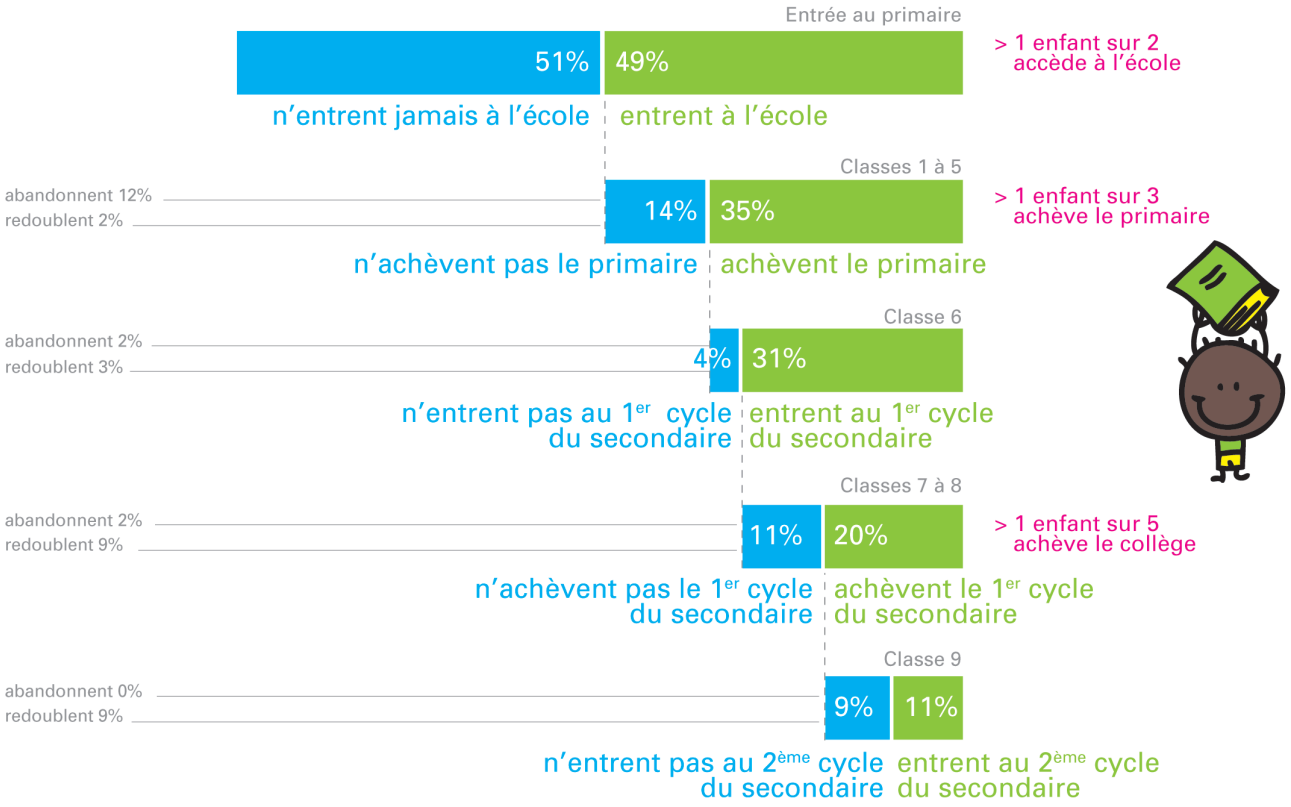


Illustration graphique de la situation scolaire des enfants de la classe d'âge 17/18 ans présentant les proportions de ceux qui n'accèdent pas à l'école, de ceux qui abandonnent (par niveau) et de ceux qui n'achèvent pas un cycle éducatif. La proportion d'enfants qui n'entreront jamais à l'école est évaluée par le pourcentage d'enfants jamais scolarisés à l'âge d'inflexion (voir section II.2 et annexe B).

4. Enfants non-scolarisés selon le genre, la localisation et le niveau de vie

4. Les facteurs principaux de l'exclusion scolaire

Population de référence : 17/18 ans

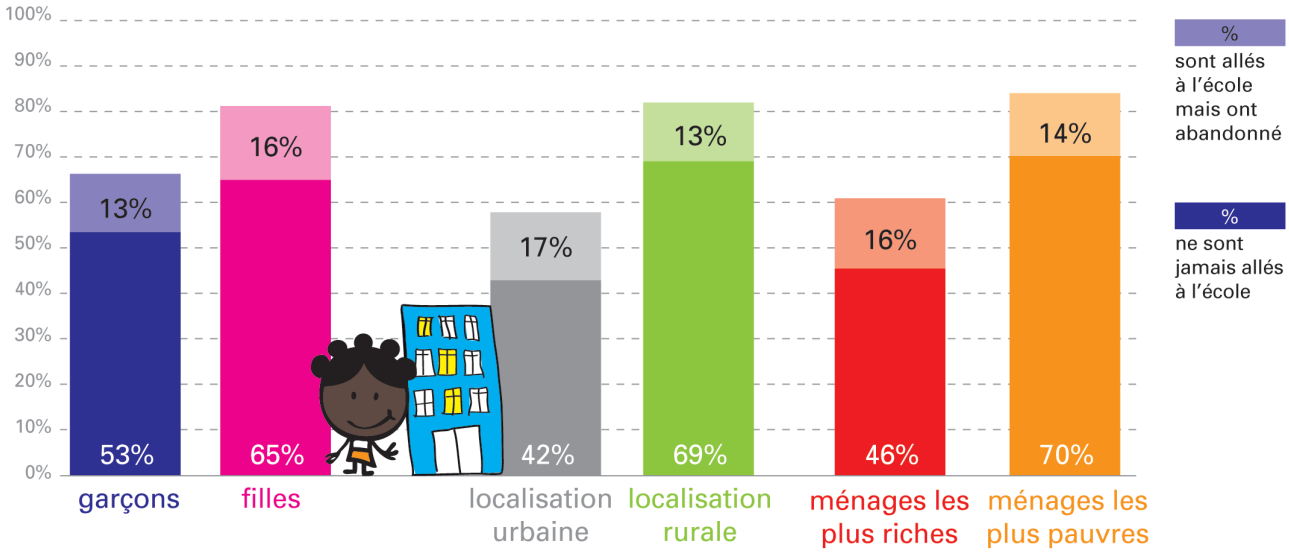
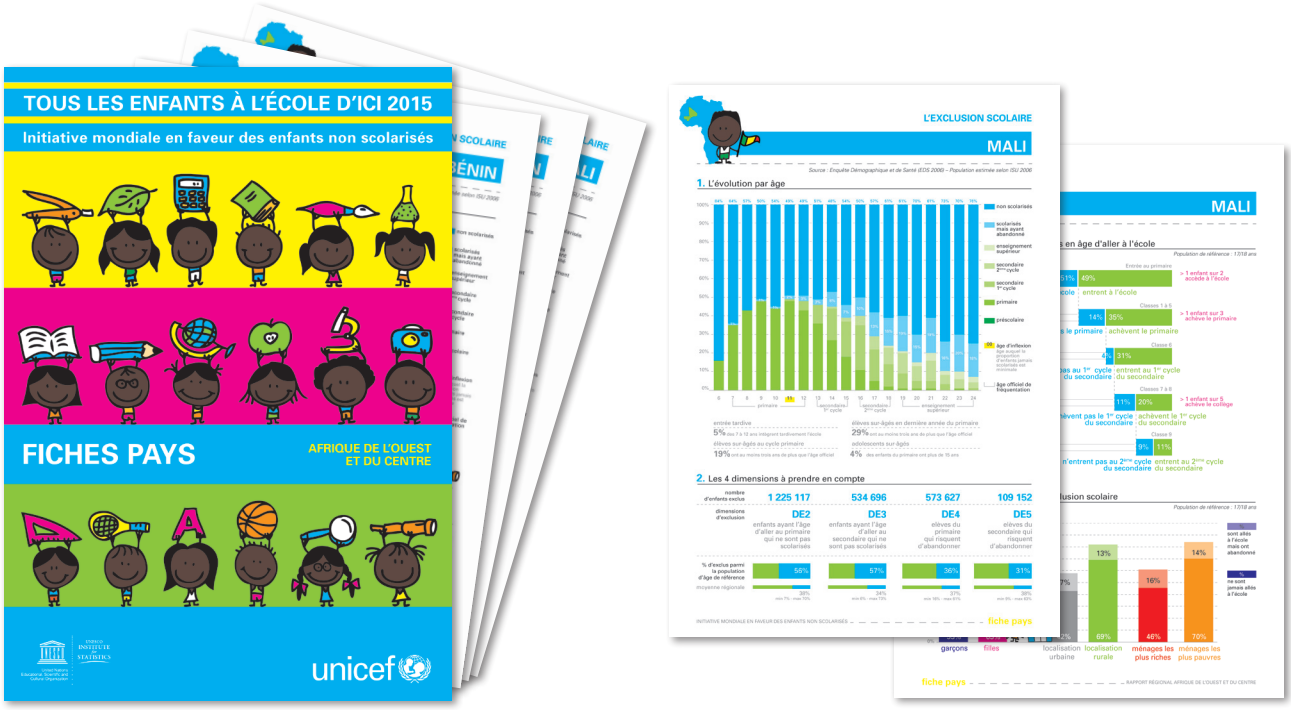


Illustration graphique de la situation scolaire des enfants de 17/18 ans scolarisés, jamais allé à l'école et ayant abandonné selon le genre (fille, garçon), le lieu de résidence (rural, urbain) et le niveau de vie (appartenant au 60% des ménages les plus pauvres ou au 40% des ménages les plus riches).

Les fiches pays



Conception graphique : Jenny Gatien

LES ENFANTS NON SCOLARISÉS EN AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE

Qui sont-ils, pourquoi cette situation et comment agir ?

Permettre à tous les enfants d'accéder aux opportunités d'un enseignement de qualité est un prérequis au développement pour toutes les nations. Pourtant, si le nombre d'enfants pris en charge par les systèmes éducatifs des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre a fortement augmenté depuis les années 2000, le contexte démographique et économique fait que cette région reste très nettement la plus touchée au niveau mondial par l'exclusion scolaire. Les données compilées sur la base des enquêtes ménages, disponibles entre 2005 et 2009 dans 21 pays de la région, montrent que près de 23,2 millions d'enfants de la région en âge d'être à l'école primaire en sont exclus. Près de 8,6 millions d'enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire sont également en dehors de toute structure éducative. Par ailleurs, 14,3 millions d'élèves supplémentaires du primaire et 3 millions du 1er cycle du secondaire sont à risque d'abandonner le cycle qu'ils fréquentent. En moyenne, dans les pays de la région, ces exclus représentent 26% des enfants en âge d'être au primaire, 34% des enfants en âge d'être au 1er cycle du secondaire et 49% des enfants en âge d'être au 2ème cycle du secondaire. Ainsi, la majorité des enfants hors des écoles sont des enfants jamais scolarisés et non des enfants ayant été inscrits, mais ayant abandonné par la suite. Les analyses économétriques démontrent que les situations d'exclusion scolaire sont significativement reliées au revenu, à la localisation, au genre et à la situation familiale de l'enfant.

Les obstacles à la scolarisation se présentent comme la combinaison de logiques de demande et d'offre d'éducation au sein d'un contexte pour former un processus d'exclusion et d'inclusion scolaire. Dans ce processus, les difficultés économiques des ménages s'avèrent être régulièrement la première explication des parents pour justifier la non scolarisation, le manque d'écoles à proximité, les problèmes familiaux et de santé de l'enfant et la qualité de l'offre éducative étant également fréquemment mentionnés. Si l'enseignement primaire est officiellement gratuit dans la majorité des pays de la région, dans les faits, les frais de scolarité représentent presque toujours une part importante du revenu des ménages. Tant du côté de l'offre que de la demande, un grand nombre d'outils ont été développés au niveau régional pour réduire significativement le nombre des enfants non scolarisés. Une initiative internationale et des programmes nationaux ont notamment été lancés avec succès pour aller dans la direction de l'abolition des frais de scolarité, et un certain nombre de pistes sont également suggérées pour réduire considérablement le nombre d'enfants non scolarisés de la région.

Mars 2014
UNICEF, Bureau régional Afrique de l'Ouest et du Centre
Rohen d'Aiglepierre et Odile Simon

Pour plus d'informations, visitez notre site internet:
www.unicef.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO INSTITUTE for STATISTICS
unicef