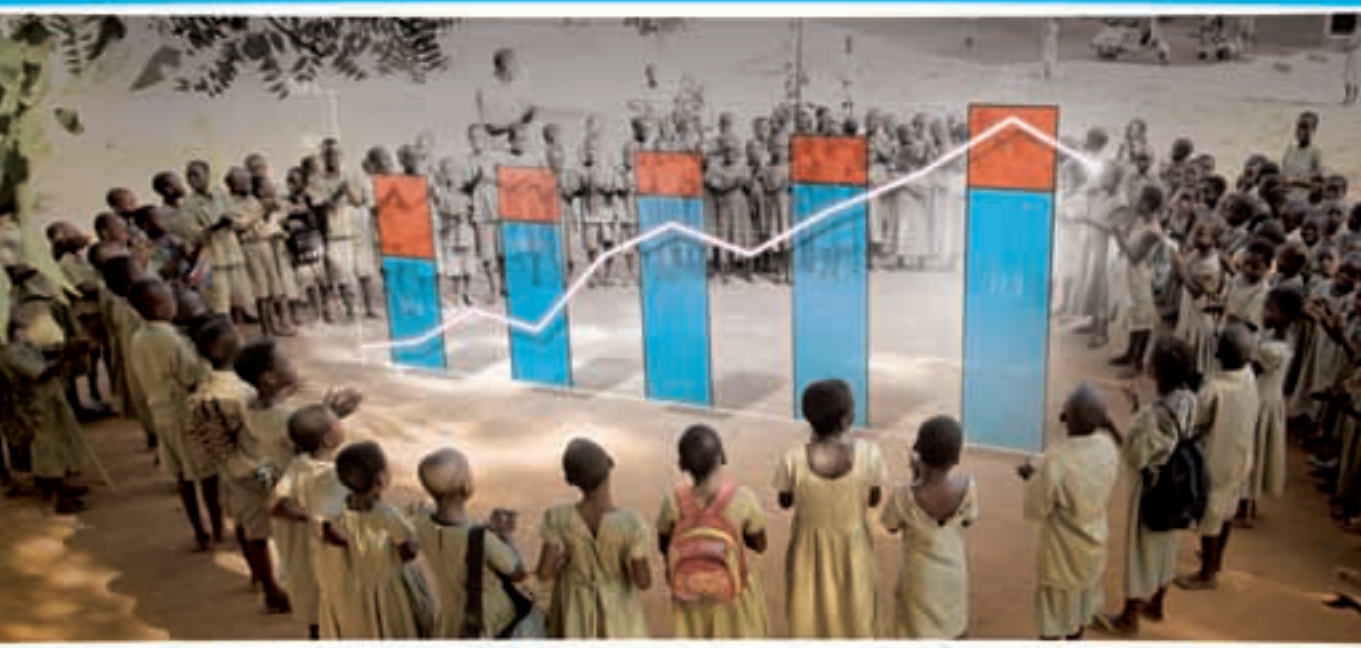
GUIDE MÉTHODOLOGIQUE
POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION



VOLUME 2

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
Institut international de planification de l'éducation
Pôle de Dakar
BANQUE MONDIALE
unicef
PARTENARIAT MONDIAL pour L'EDUCATION
une éducation de qualité pour tous les enfants

Maquette : by Reg' - www.designbyreg.dphoto.com

ISBN: 978-92-806-4718-1
Septembre, 2014

Nota bene
Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO, de la Banque mondiale, de l'Unicef ou du Partenariat Mondial pour l'Education. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale et du Partenariat Mondial pour l'Education aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE
POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION

ANALYSES SPÉCIFIQUES DE SOUS-SECTEURS

VOLUME 2

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Institut international de planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION

BANQUE MONDIALE

unicef

Avec le soutien financier du

PARTENARIAT MONDIAL *pour* L'EDUCATION
une éducation de qualité pour tous les enfants

CHAPITRE 7
DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE 15

Introduction 19
SECTION 1 : SPHÈRE MACRO 26
1.1 Le contexte général national 26
1.2 Les arrangements politiques et institutionnels 27
1.3 Les coûts et le financement du DPE 30
SECTION 2 : SPHÈRE MÉSO : CARTOGRAPHIE DE L'OFFRE DE SERVICES EN FAVEUR DU DPE 38
2.1 Identification des programmes de DPE 38
2.2 Identification des contours programmatiques des services de DPE 41
2.3 Consolidation de l'information 43
SECTION 3 : SPHÈRE MICRO : LES ENFANTS ET LEUR FAMILLE 44
3.1 Profil des enfants et de leur famille 44
3.2 L'accès et l'utilisation des services de DPE 47
SECTION 4 : DISPARITÉS DANS L'ACCÈS ET L'UTILISATION DES SERVICES : INTERACTION ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE 50
4.1 Disparités dans l'accès et l'utilisation des services de DPE et dans les pratiques parentales 50
4.2 Problèmes sous-jacents aux faibles taux de couverture, d'accès et d'utilisation 52
SECTION 5 : QUALITÉ ET EFFICACITÉ DES SERVICES DE DPE 54
5.1 La qualité des services de DPE 54
5.2 L'efficacité des services de DPE 56

CHAPITRE 8
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 69

Introduction 73
SECTION 1 : HISTORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX 74
1.1 Mise en place et développement de l'enseignement supérieur 74
1.2 Typologie des institutions/filières 76
1.3 La situation actuelle 78
SECTION 2 : ORGANISATION, DÉROULEMENT DES ÉTUDES, EFFICACITÉ INTERNE, ÉQUITÉ 83
2.1 Modes de fonctionnement et caractéristiques des différentes institutions/filières 83
2.2 Gouvernance 93
2.3 Déroulement des études, efficacité interne des institutions/filières 94
2.4 Equité en matière d'accès et de parcours au niveau de l'enseignement supérieur 98
SECTION 3 : COÛTS ET FINANCEMENT 102
3.1 Reconstitution et présentation des budgets des différentes institutions/filières 102
3.2 La prise en charge des étudiants et les composants de la dépense « sociale » 105
3.3 Structure des coûts unitaires et coût des diplômés par institution/filière 109
3.4 Le financement du point de vue de l'équité 111
SECTION 4 : RESULTATS, PERFORMANCE ET QUALITE 112
4.1 L'importance de la production scientifique comme indicateur de la qualité du corps des enseignants-chercheurs 113
4.2 Efficacité externe des institutions de l'enseignement supérieur 114
4.3 Analyse des instances et processus de gestion directe de la « qualité » par les institutions 118

CHAPITRE 9
ÉDUCATION NON FORMELLE ET ALPHABÉTISATION 125

Introduction 129
SECTION 1 : DÉFINITION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE 132
1.1 Les définitions nationales/internationales de l'enseignement formel, non formel, informel 132
1.2 L'offre et la structure du sous-secteur 134
1.3 Les programmes et activités 137
SECTION 2 : BESOINS ET PARTICIPATION 142
2.1 Estimation de la demande potentielle pour l'éducation non formelle 142
2.2 Les effectifs, parcours et l'efficacité interne 146
2.3 Encadrement 149
SECTION 3 : COÛTS ET FINANCEMENT 154
3.1 Le financement de l'éducation non formelle - situation et perspectives 154
3.2 Les dépenses par bénéficiaire/programme 156
SECTION 4 : RÉSULTATS, INDICATEURS DE QUALITÉ ET DE PERTINENCE 158
4.1 Évaluation des apprentissages 158
4.2 L'impact de l'ENF sur les comportements et les pratiques 163
4.3 L'insertion économique et sociale 165

CHAPITRE 10
ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP) 169

Introduction 172
SECTION 1 : PRÉSENTATION GLOBALE DE L'EFTP 174
1.1 Qu'est ce que l'EFTP ? 174
1.2 Les différents systèmes d'offre et structures d'EFTP 175
1.3 L'état des données pour les systèmes d'EFTP 181
SECTION 2 : PERFORMANCE DE L'EFTP 183
2.1 Accès 183
2.2 Équité 192
2.3 L'efficacité externe 199
SECTION 3 : COÛTS ET FINANCEMENT 208
3.1 Introduction 208
3.2 Analyse des dépenses publiques en EFTP 211
3.3 Analyse d'autres sources de fonds 215
3.4 Structure des dépenses en EFTP 216
3.5 Dépenses et coûts unitaires 218
SECTION 4 : EFFICACITÉ INTERNE ET QUALITÉ 223
4.1 Analyse de l'efficacité interne 223
4.2 Analyse de la qualité des formations 227

ANNEXES 239

ANNEXES DU CHAPITRE 7 **240**
Annexe 7.1 : Description des principaux indicateurs du chapitre 7 240
Annexe 7.2 : Instruments d'évaluation de la qualité des services de DPE 248
Annexe 7.3 : Efficacité externe des interventions de DPE sur l'état de santé, nutritionnel et d'hygiène 250
Annexe 7.4 : L'indice de développement holistique de l'enfant (HECDI) 252
Annexe 7.5 : Principaux tests d'évaluation du développement du jeune enfant 255

ANNEXES DU CHAPITRE 8 **256**
Annexe 8.1 : Guide d'entretien destiné à apprécier le type de gestion (administrative, scientifique et courante) des institutions/filières 256
Annexe 8.2 : Guide d'entretien concernant la politique du personnel enseignant 258
Annexe 8.3 : Guide d'entretien destiné à apprécier les modalités de la « gestion de la qualité » dans les différentes institutions/filières 259
Annexe 8.4 : Annualisation d'un investissement 261
Annexe 8.5 : Doubles inscriptions, inscriptions multiples 262
Annexe 8.6 : Exemples de tableaux pouvant être produit pour documenter les différentes sections du chapitre 8 263

ANNEXES DU CHAPITRE 9 **265**
Annexe 9.1 : Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) - un outil privilégié de l'initiative LIFE 265
Annexe 9.2 : Exemples de questionnaires/guides d'entretien utilisés dans l'enquête réalisée à Marrakech en 2007 267
Annexe 9.3 : L'importance très variable de l'enseignement non formel selon les pays 272
Annexe 9.4 : Exemples de thèmes d'une enquête à conduire sur les profils des formateurs sur un échantillon d'opérateurs des différents programmes 273
Annexe 9.5 : Exemples de thèmes d'un module d'enquête relatif au contrôle pédagogique 274
Annexe 9.6 : Exemples de thèmes d'un module d'enquête relatif à l'encadrement administratif 275
Annexe 9.7 : Effets éducatifs et sociaux comparés des programmes d'éducation formelle et non formelle dans le contexte africain 276
Annexe 9.8 : Considérations pour appréhender l'analyse des résultats, indicateurs de qualité et de pertinence 278
Annexe 9.9 : Évaluation de l'alphabétisme dans les enquêtes ménages 280

ANNEXES DU CHAPITRE 10 **282**
Annexe 10.1 : Résumé des options de développement des compétences et programmes de promotion de l'emploi au Kenya 282
Annexe 10.2 : Exemple de questionnaire utilisé pour la réalisation d'une enquête de base des instituts d'EFTP au Cameroun 284
Annexe 10.3 : Exemple de questionnaire pour l'évaluation des coûts et dépenses des instituts de formation 302
Annexe 10.4 : Exemple d'une méthode de calcul du coût de la formation d'un élève sur une période donnée 304

BIBLIOGRAPHIE DES VOLUMES 1 & 2 **308**

LISTE DES EXEMPLES

EXEMPLE 7.1 **29**
(Contexte du DPE) : Aspects institutionnels de la coordination intersectorielle de DPE au Libéria

EXEMPLE 7.2 **36**
Estimation des coûts globaux réels d'un programme de DPE à partir d'un échantillon de centres de DPE, pays fictif

EXEMPLE 7.3 **39**
(Identification des programmes de DPE) : Portée des interventions de DPE, par secteurs et bénéficiaires, Tanzanie, 2012

EXEMPLE 7.4 **42**
Un programme d'éducation préscolaire analysé sur la base de la méthodologie SABER-ECD, pays fictif

EXEMPLE 7.5 **46**
Pratiques parentales en Mauritanie, 2010

EXEMPLE 7.6 **48**
(Utilisation des services de DPE) : Accès aux services de développement de la petite enfance, Tanzanie et divers pays de l'est africain, 2012

EXEMPLE 7.7 **51**
(Disparités dans l'accès au DPE) : Disparités dans la participation à une programme d'éveil, Sierra Leone, 2010

EXEMPLE 7.8 **53**
Raisons pour lesquelles les enfants ne sont pas inscrits dans le préscolaire, Ouzbékistan, 2009

EXEMPLE 7.9 **60**
Participation à un programme d'éveil et développement de l'enfant en Sierra Léone, 2010

EXEMPLE 7.10 **61**
Modélisation économétrique de l'effet de la participation à un programme d'éveil/préscolaire sur le développement du jeune enfant, Sierra Leone, 2010

EXEMPLE 7.11 **64**
(Analyse des facteurs de performance en DPE) : Facteurs affectant les résultats des enfants à l'évaluation de la lecture dans les premières années, Gambie, 2010

EXEMPLE 8.1 **75**
Contexte historique de l'enseignement supérieur, Algérie

EXEMPLE 8.2 **77**
(Analyse de la couverture de l'ES par faculté) : Scolarisations de l'enseignement supérieur par matière/faculté, Swaziland, 2000/01-2007/08

EXEMPLE 8.3 **78**
(Analyse de la couverture de l'ES) : Scolarisations à l'enseignement supérieur, Malawi, 2003-08 et Afrique subsaharienne

EXEMPLE 8.4 **80**
Accès à l'université en fonction des filières suivies dans l'enseignement secondaire, Malawi, 2008

EXEMPLE 8.5 **84**
(Locaux et équipement de l'ES) : Installations physiques de l'ES au Swaziland, 2005

EXEMPLE 8.6 **86**
(Encadrement de l'ES – REM) : Encadrement dans les universités du Malawi, 2008

EXEMPLE 8.7 **90**
(Encadrement de l'ES – Qualité) : Profils du personnel académique, Malawi, 2008

EXEMPLE 8.8 **94**
Analyse du parcours des étudiants d'une licence de sciences économiques, pays fictif

EXEMPLE 8.9 **96**
Calcul du coefficient d'efficacité interne (CEI), pays fictif

EXEMPLE 8.10 **97**
Implications financières de la mesure de l'efficacité interne, pays fictif

EXEMPLE 8.11 **99**
(Analyse de l'équité dans l'ES – le genre) : L'équité de genre dans la scolarisation au niveau de l'enseignement supérieur, Swaziland, 1992-2007

EXEMPLE 8.12 **100**
Origine sociale des étudiants, République Centrafricaine

EXEMPLE 8.13 **101**
Origine sociale des étudiants en fonction du secteur d'emploi des parents, pays fictif

EXEMPLE 8.14 **103**
(Analyse des budgets de l'ES) : Consolidation du coût et du financement des universités au Malawi, 2003/04-2007/08

EXEMPLE 8.15 **106**
Ventilation de la dépense sociale entre différents filières d'une université, pays fictif

EXEMPLE 8.16 **108**
(La prise en charge des étudiants de l'ES) : Financement des études universitaires en Tanzanie, 2010

EXEMPLE 8.17 **109**
(Coûts unitaires de l'ES) : Dépenses unitaires de l'enseignement supérieur, Malawi, 2003/04-2006/07

EXEMPLE 8.18 **116**
(Efficacité externe de l'ES) : Résultats d'une enquête de suivi professionnel des diplômés, Malawi, 2008

EXEMPLE 9.1 **135**
(Cartographie de l'ENF) : Cartographie du sous-secteur non formel, Maroc, 2007

EXEMPLE 9.2 **136**
(Organisation de l'ENF) : La « stratégie du Faire-Faire », Burkina Faso, 2010

EXEMPLE 9.3 **138**
(Programmes d'ENF) : Les centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle et les formations techniques spécifiques, Burkina Faso, 2010

EXEMPLE 9.4 **143**
(Demande pour l'ENF - Estimation de la population analphabète) : Estimations de la population analphabète par différentes enquêtes, Sao Tomé et Principe, 2001-10

EXEMPLE 9.5 **144**
(Demande pour l'ENF - Description de la population analphabète) : Analyse de la population analphabète, Madagascar, 2005

EXEMPLE 9.6 **147**
(La participation dans l'ENF) : Statistiques des apprenants en alphabétisation, par sexe, Burkina Faso, 1995-2008

EXEMPLE 9.7 **150**
(Analyse du personnel de formation en ENF) : Caractéristiques du personnel dans l'enseignement non formel, Mongolie, 2008

EXEMPLE 9.8 **153**
(Supervision du personnel de l'ENF) : Supervision et appui aux centres ENF par les agents communautaires, Ouganda, 2001

EXEMPLE 9.9 **157**
(Coûts unitaires de l'ENF) : Structure de dépenses et estimations des coûts unitaires moyens par apprenant, Centre d'alphabétisation, Sénégal, 2010-11

EXEMPLE 9.10 **160**
(Performance de l'ENF – Résultats des élèves) : Performance des élèves de l'ENF aux évaluations standardisées, Ouganda

EXEMPLE 9.11 **162**
(Performance de l'ENF) : La rétention de l'alphabétisation, République Centrafricaine, 2000

EXEMPLE 9.12 **164**
(Performance de l'ENF – Impact sur le comportement) : Impact de l'enseignement non formel sur le comportement, Ouganda, 1999

EXEMPLE 9.13 **166**
(Performance de l'ENF – Insertion Professionnelle) : Insertion professionnelle des anciens apprenants de l'ENF, Sénégal, 2001

EXEMPLE 10.1 **179**
(Schéma des parcours et équivalences en EFTP) : Parcours possibles au sein du système d'éducation et de formation de l'Ouganda, 2010

EXEMPLE 10.2 **184**
(Scolarisation dans divers systèmes d'EFTP) : Évolution des taux de scolarisation et d'accès, pays fictif, 2007-11

EXEMPLE 10.3 **185**
(Scolarisation par domaine de spécialisation) : Scolarisation au sein de divers instituts techniques, par domaine de spécialisation, Tanzanie, 2006/07 et 2009/10

EXEMPLE 10.4 **189**
(Comparaison Internationale de la Scolarisation de l'EFTP) : Étudiants en EFTP en perspective régionale, Malawi et autres pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC), 2008

EXEMPLE 10.5 **193**
(TPF selon la filière d'EFTP) : Scolarisation de l'EFTP, par sexe et type d'institut, Ouganda, 2009

EXEMPLE 10.6 **197**
(Accès aux prêts étudiants) : Prêts étudiants, par niveau d'enseignement et type d'institution, Tanzanie, 2008/09

EXEMPLE 10.7 **203**
(Évaluation de l'efficacité externe – Comparaison des revenus des diplômés) : Revenus mensuels moyens des diplômés de l'EFTP, par domaine de spécialisation, Malawi, 2009

EXEMPLE 10.8 **209**
(État des lieux des sources de fonds pour l'EFTP) : Sources de financement de l'EFTP, Malawi, 2009

EXEMPLE 10.9 **210**
(Schématisation des flux de financement de l'EFTP) : Flux de fonds dans l'EFTP public, Vietnam, 2007

EXEMPLE 10.10 **212**
(Calcul de la dépense totale en développement des compétences) : Dépenses publiques totales pour l'EFTP, Malawi, 2007/08

EXEMPLE 10.11 **213**
(Part des dépenses publiques d'éducation allouées à l'EFTP) : Allocation EFTP des dépenses courantes d'éducation, par niveau de couverture, Tanzanie et divers pays africains, 2006

EXEMPLE 10.12 **217**
(Structure des dépenses d'EFTP) : Distribution des dépenses courantes publiques, Tanzanie, 2001 et 2009

EXEMPLE 10.13 **219**
(Coûts unitaires de l'EFTP) : Dépenses unitaires, salaires des enseignants, REM et scolarisation pour différents niveaux d'enseignement, Soudan, 2009

EXEMPLE 10.14 **220**
(Comparaison internationale des dépenses publiques unitaires) : Dépenses unitaires publiques en Ouganda et divers pays africains, 2009

EXEMPLE 10.15 **225**
(Évaluation de l'efficacité interne - Taux de réussite aux examens) : Taux de réussite aux évaluations métier dans différents domaines de spécialisation, Ouganda, 2009

EXEMPLE 10.16 **227**
(Évaluation de l'efficacité interne - Taux de redoublement) : Taux de redoublement dans l'enseignement technique, par métier/profession, Bénin, 2003/04

EXEMPLE 10.17 **230**
(Évaluation de la qualité - Rapport élèves-maitre) : Nombre d'enseignants et REM pour diverses filières d'EFTP, Ouganda, 2009

EXEMPLE 10.18 **231**
(Personnel enseignant, par qualification) : Distribution du personnel enseignant de l'enseignement technique par qualification, Tanzanie, 2008/09

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 7.1 **23**
Âge d'entrée légale et durée de l'éducation préscolaire effective dans les pays d'Afrique

Tableau 7.2 **26**
Indicateurs pour caractériser le contexte macro dans lequel évolue l'enfant

Tableau 7.3 **28**
Questions-types pour dresser un état des lieux du cadre politique, institutionnel, financier et réglementaire du DPE

Tableau 7.4 **34**
Principaux indicateurs des dépenses publiques en faveur du préscolaire

Tableau 7.5 **35**
Les 5 étapes pour conduire une analyse des coûts des services de DPE (méthode des ingrédients)

Tableau 7.6 **36**
Dépenses annuelles pour un échantillon des services de DPE (en milliers d'unités monétaires)

Tableau 7.7 **42**
Caractéristiques consolidées du programme de l'éducation préscolaire (pays fictif)

Tableau 7.8 **43**
Éléments récapitulatifs pour apprécier l'offre de services en faveur du DPE, par domaines d'intervention, au niveau national

Tableau 7.9 **45**
Principaux indicateurs pour caractériser les jeunes enfants et leur environnement familial

Tableau 7.10 **48**
Principaux indicateurs d'accès et d'utilisation des services de DPE, par domaine d'intervention

Tableau 7.11 **48**
Provision d'enseignement pré-primaire, Tanzanie et divers pays de l'est africain, 2012

Tableau 7.12 **49**
Accès aux interventions clés de DPE de santé dans l'est africain, 2006-10 (%)

Tableau 7.13 **51**
Participation des enfants dans un programme d'éveil, selon diverses caractéristiques socioéconomiques, Sierra Leone, 2010

Tableau 7.14 **53**
Raisons invoquées par les parents pour ne pas scolariser leur enfant au préscolaire, Ouzbékistan, 2009

Tableau 7.15 **55**
Questions-types pour dresser un état de la qualité des programmes/services de DPE

Tableau 7.16 **59**
Exemple de variables mobilisables dans le cadre de l'analyse de l'effet sur le développement de l'enfant des interventions de DPE

Tableau 7.17 **61**
Modélisation de l'effet de la participation au programme de DPE sur le développement de l'enfant, MICS 4 Sierra Leone, 2010

Tableau 7.18 **63**
Exemple de variables explicatives additionnelles mobilisables dans le cadre de l'analyse d'interventions de DPE sur l'éducation primaire

Tableau 7.19 **64**
Effet net de divers facteurs sur les résultats EGRA, 2009/10

Tableau 8.1 **77**
Scolarisations à l'ES, par faculté, Swaziland, 2000-07

Tableau 8.2 **78**
Scolarisations à l'ES et taux de couverture, par sexe, Malawi, 2003-08

Tableau 8.3 **80**
Distribution (%) des effectifs des nouveaux inscrits dans les filières de l'enseignement supérieur selon le baccalauréat d'origine

Tableau 8.4 **86**
Rapports étudiants-personnel de l'ES, Malawi, 2008

Tableau 8.5 **88**
Services annuels effectués par l'ensemble des enseignants, Malawi, 2008

Tableau 8.6 **88**
Équivalents Temps Plein de l'ensemble des enseignants, Malawi, 2008

Tableau 8.7 **89**
Comparaison des coûts d'heures supplémentaires et de vacations par rapports aux postes permanents, Malawi, 2008

Tableau 8.8 **90**
Distribution du personnel dans les universités publiques et privées, par statut, Malawi, 2008

Tableau 8.9 **91**
Distribution du personnel dans diverses institutions publiques de l'ES, par qualification, Malawi, 2008

Tableau 8.10 **94**
Effectifs totaux par année d'études des élèves d'une licence de sciences économiques et nombre de licences délivrées, pays fictif

Tableau 8.11 **95**
Taux de promotion effectif d'un niveau à l'autre et profil de rétention longitudinal, pays fictif

Tableau 8.12 **95**
Proportion de redoublants par année d'études (cycle de licence en économie), pays fictif

Tableau 8.13 **95**
Estimation du nombre total d'années-étudiants consommées à chacun des niveaux du cycle de licence en économie, pays fictif

Tableau 8.14 **97**
Efficacité interne et coût des diplômés pour différentes institutions/filières (ayant une durée d'études théorique similaire), pays fictif

Tableau 8.15 **100**
Répartition des étudiants selon l'origine sociale de leur parent de référence, République Centrafricaine, 2003

Tableau 8.16 **101**
Répartition (%) des étudiants selon le milieu social (secteur d'activité du père) et l'institution fréquentée, pays fictif

Tableau 8.17 **103**
Distribution des revenus de l'université du Malawi, par source et faculté, 2004/05-2006/07

Tableau 8.18 **104**
Distribution des dépenses universitaires, par catégorie et institution, Malawi, 2003/04-2006/07

Tableau 8.19 **106**
Ventilation de la dépense sociale entre différents institutions ou domaines de formation, pays fictif

Tableau 8.20 **109**
Dépenses unitaires, par institut de l'ES, Malawi, 2003-06

Tableau 8.21 **110**
Décomposition des dépenses unitaires de deux universités, par poste, Malawi, 2003/04-06/07

Tableau 8.22 **115**
Liste d'indicateurs potentiels pour décrire la situation d'emploi des diplômés

Tableau 9.1 **139**
Récapitulatif des différents programmes d'éducation non formelle (Tableau modèle)

Tableau 9.2 **140**
Les conditions d'accès aux programmes d'ENF et les incitations (exemple)

Tableau 9.3 **144**
Nombre et proportion d'individus sachant lire, écrire et compter, par groupe d'âge, Madagascar, 2005

Tableau 9.4 **145**
Proportion/nombre de personnes analphabètes, par groupe d'âge, sexe et milieu de résidence, Madagascar, 2005

Tableau 9.5 **147**
Effectifs d'inscrits et d'admis au programme d'alphabétisation, Burkina Faso, 1995-2008

Tableau 9.6 **151**
Salaire mensuel des enseignants de l'ENF enquêtés par l'Analyse sectorielle de l'ENF, Mongolie, 2008

Tableau 9.7 **153**
Fréquence des visites de supervision/appui aux centres d'alphabétisation, selon la distance du centre administratif, Ouganda, 2001

Tableau 9.8 **155**
Estimation des dépenses par programme (Tableau Modèle)

Tableau 9.9 **157**
Structures de dépenses pour un centre d'alphabétisation (Faire - Faire), Sénégal, 2010-11

Tableau 9.10 **160**
Scores moyens aux épreuves des programmes d'évaluation FAL et REFLECT, selon le nombre d'années de scolarité reçues, Ouganda, 2001

Tableau 9.11 **161**
Scores moyens comparés des élèves du primaire et des sortants de l'ENF, Ouganda, 2001

Tableau 9.12 **162**
Niveau d'alphabétisation des adultes, selon la fréquentation scolaire dans leur jeunesse, République Centrafricaine, 2000

Tableau 9.13 **165**
Fréquence des réponses « modernes » dans une évaluation de comportement, Ouganda, 2001

Tableau 9.14 **166**
Principales activités depuis la fin de l'apprentissage (anciens apprentis), Sénégal, 2001

Tableau 10.1 **176**
Systèmes typiques d'EFTP

Tableau 10.2 **177**
Caractéristiques de l'EFTP formel, non-formel et informel

Tableau 10.3 **184**
Effectifs de scolarisation et taux d'accès en EFTP, 2007-11 (Données fictives)

Tableau 10.4 **185**
Effectifs scolarisés dans les instituts techniques, par domaine de spécialisation, Tanzanie, 2006/07 et 2009/10

Tableau 10.5 **186**
Sources pour les taux d'accès de l'EFTP formel

Tableau 10.6 **190**
Problèmes d'accès - questions clés et sources d'information

Tableau 10.7 **192**
L'accès à l'EFTP non-formel - sources potentielles

Tableau 10.8 **193**
Scolarisation EFTP par sexe et type d'institut public, Ouganda, 2009

Tableau 10.9 **194**
Comparaison historique des TPFs, par filière (Modèle de tableau)

Tableau 10.10 **196**
Les problématiques d'accès des pauvres à l'EFTP - Questions clés

Tableau 10.11 **197**
Dépenses sociales par niveau d'enseignement et type d'institution, Tanzanie, Année fiscale 2008/09

Tableau 10.12 **206**
Évaluer la disponibilité et l'usage de données sur le marché de l'emploi pertinents au contexte de l'EFTP - Questions clés

Tableau 10.13 **207**
Évaluer les services pour l'emploi - Questions clés

Tableau 10.14 **209**
Sources communes de financement de l'EFTP

Tableau 10.15 **209**
Sources de financement de l'EFTP, par type de formation, Malawi, 2009

Tableau 10.16 **212**
Dépenses publiques totales pour l'EFTP, Malawi, 2007/08

Tableau 10.17 **215**
Sources d'information et données sur les financements de l'EFTP

Tableau 10.18 **217**
Valeur et distribution des dépenses courantes publiques allouées au « Vocational Education and Training Authority » (VETA), par poste de dépenses, Tanzanie, 2001 et 2009

Tableau 10.19 **219**
Vue d'ensemble des dépenses publiques et des REM de l'éducation secondaire technique, par état, Soudan, 2009

Tableau 10.20 **226**
Détermination des taux d'abandon (Modèle de tableau)

Tableau 10.21 **227**
Taux de redoublement dans l'enseignement technique public, par domaine de spécialisation, Bénin, 2003/04

Tableau 10.22 **230**
Enseignants et instructeurs, par sexe et type d'institut de formation publique, Ouganda, 2009

Tableau 10.23 **231**
Détermination du taux d'enseignants qualifiés (Modèle de tableau)

Tableau 10.24 **231**
Distribution des enseignants de l'enseignement technique, par qualification, Tanzanie, 2008/09

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 7.1 **20**
Facteurs micro, méso et macro affectant le DPE

Graphique 7.2 **21**
Domaines d'intervention et bénéficiaires des services de DPE

Graphique 7.3 **31**
Schéma des sources et des mécanismes de financement des services de DPE

Graphique 7.4 **39**
Cartographie des programmes de DPE, par secteur et bénéficiaire, Tanzanie, 2012

Graphique 7.5 **60**
Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois en bonne voie de développement, Sierra Leone, 2010

Graphique 8.1 **77**
Scolarisations de l'ES, par faculté, Swaziland, 2000/01-2007/08

Graphique 8.2 **78**
Scolarisations de l'ES, Malawi et Afrique subsaharienne, 2005/06

Graphique 8.3 **84**
Espace disponible par étudiant sur campus, Swaziland, 1999-2005

Graphique 8.4 **85**
Facteur d'utilisation des installations d'enseignement, par type, Swaziland, 2007

Graphique 8.5 **99**
Scolarisations de l'ES par sexe, et qualifications octroyées, Swaziland, 1992-2007

Graphique 8.6 **99**
Pourcentage de femmes scolarisées, par faculté, Swaziland, 2007/08

Graphique 8.7 **116**
Statut d'emploi des diplômés de l'ES, par domaine d'étude, Malawi, 2008

Graphique 8.8 **117**
Taux d'emploi dans le secteur moderne des sortants de l'ES, par groupe d'âge, divers pays africains, 2008

Graphique 8.9 **118**
Revenus mensuels moyens des diplômés de l'ES, par domaine d'étude, niveau du diplôme, sexe et statut d'emploi, Malawi, 2008

Graphique 9.1 **135**
L'organisation de l'ENF et de l'alphabétisation, Maroc, 2007

Graphique 9.2 **143**
Taux d'alphabétisation chez les 15 ans et plus, selon le type d'enquête et la méthodologie utilisée, Sao Tomé et Principe, 2001-10

Graphique 9.3 **150**
Nombre de centres et d'enseignants d'ENF, Mongolie, 1997-2008

Graphique 9.4 **150**
Nombre d'enseignants/facilitateurs de l'ENF, par niveau éducatif, Mongolie, 2008

Graphique 9.5 **151**
Pourcentage d'enseignants/facilitateurs de l'ENF, par ancienneté, Mongolie, 2008

Graphique 9.6 **162**
Niveau d'alphabétisation (« sans difficultés ») des adultes selon la plus haute classe formelle atteinte pendant leur jeunesse et comparaison avec ceux ayant suivi l'ENF, République Centrafricaine, 2000

Graphique 10.1 **179**
Parcours et équivalences dans le système d'éducation et de formation Ougandais, 2010

Graphique 10.2 **189**
Étudiants en EFTP par 100 000 habitants, Malawi et autres pays SADC, 2008

Graphique 10.3 **203**
Revenus mensuels nets moyens des diplômés de l'EFTP, par domaine de spécialisation, Malawi, 2008

Graphique 10.4 **211**
Principaux flux de fonds pour le système EFTP public, Vietnam, 2007

Graphique 10.5 **213**
Allocation à l'EFTP des dépenses courantes d'éducation, par niveau de couverture, Tanzanie et pays africains comparateurs, 2006 ou année la plus récente

Graphique 10.6 **220**
Dépenses publiques en EFTP par élève en % de PIB/habitant, Ouganda et 22 pays africains, 2009

Graphique 10.7 **225**
Taux de réussite de l'ensemble des inscrits à l'examen final, par programme d'EFTP, Ouganda, 2009

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 7.1 **25**
Ancrages internationaux et régionaux - Rappel relatif aux instruments et documents de référence internationaux

Encadré 7.2 **41**
Informations clés à collecter sur les programmes/services de DPE

Encadré 7.3 **58**
Normes pour l'apprentissage et le développement du jeune enfant

---

Encadré 8.1 **80**
Calcul du taux d'accès global à l'enseignement supérieur

Encadré 8.2 **82**
Évolution de la demande sociale pour l'enseignement supérieur dans les pays africains francophones et analyse de la soutenabilité, 2007

Encadré 8.3 **119**
Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur CAMES

Encadré 9.1 **148**
Le système d'information pour le management de l'éducation non formelle de l'UNESCO (SIM-ENF)

Encadré 9.2 **159**
Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA)

Encadré 10.1 **175**
Déterminants historiques du développement de l'EFTP

Encadré 10.2 **183**
Scolarisation dans et accès à l'EFTP

© Banque mondiale / Régis L'Hostis



© UNICEF/BANA2013-00051/Jannatul Mawa

CHAPITRE 7

DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE

› Objectif : Analyser plus en détail le secteur du développement de la petite enfance (DPE) afin d'en assurer un développement plus harmonieux, équitable et efficient.

1. SPHÈRE MACRO : APPRÉHENDER LE CONTEXTE NATIONAL ET COMPRENDRE LES ARRANGEMENTS POLITIQUES, INSTITUTIONNELS ET FINANCIERS EN FAVEUR DU DPE

PROBLÉMATIQUE

Appréhender le contexte national global dans lequel s'inscrit le DPE et comprendre les arrangements politiques, institutionnels et financiers en faveur du DPE afin d'apprécier le niveau d'engagement global du Gouvernement vers la mise en place d'un environnement favorable au développement du secteur.

OBJECTIFS

- Appréhender le contexte général macro, dans différentes de ces dimensions : socio-économique et démographique, sanitaire et scolaire/éducatif.
- Examiner l'environnement politique et institutionnel dans lequel s'inscrivent les interventions de DPE.
- Apprécier le niveau des financements publics et privés mobilisés pour le DPE et déterminer les mécanismes de partage des coûts entre les différents acteurs.
- Déterminer le coût unitaire des services et interventions de DPE.

MÉTHODES

- Analyser l'état et l'évolution des indicateurs socioéconomiques et démographiques susceptibles d'affecter le développement du secteur de la petite enfance.
- Examiner les indicateurs globaux de l'état de santé, nutritionnel et de développement des enfants
- Analyser le cadre légal, la coordination sectorielle, et les mécanismes de suivi et d'assurance qualité existant au niveau national.
- Examiner les sources et les mécanismes de financement en vigueur : public, privé (i.e. familles, communauté, ONG, etc.).
- Décrire l'évolution de l'enveloppe et de la répartition des ressources financières allouées au DPE en distinguant selon leur source (publique, privée, etc.) et les domaines d'intervention (éducation, santé et autres dépenses sociales destinées au DPE).
- Déterminer et analyser les coûts unitaires des différents programmes de DPE.

SOURCES

Services nationaux de statistiques et bases de données WDI (Banque mondiale) ou WEO (FMI) ; documents nationaux des Ministères en charge de l'Éducation préscolaire, de la Santé et des Affaires Sociales, ou de la Famille et divers documents officiels et rapports des partenaires au développement, rapports pays du SABER-ECD ; dépenses exécutées pour les activités de DPE par les différents ministères intervenant dans le sous-secteur : éducation, santé, affaires sociales, justice… ; enquêtes nationales sur les conditions de vie des ménages et autres enquêtes de type budget consommation ; revue des dépenses publiques sectorielles ; et MBB (Marginal Budgeting for Bottlenecks). Cf. http://www.devinfolive.info/mbb/mbbsupport/.

2. SPHÈRE MÉSO : CARTOGRAPHIE DE L'OFFRE DES SERVICES EN FAVEUR DU DPE

PROBLÉMATIQUE

Faire le point sur l'offre de services destinés au DPE en vue de mieux en saisir les contours et par la même mieux cerner les priorités de son développement.

OBJECTIFS

- Offrir une cartographie détaillée de l'offre de services/interventions en faveur du DPE.

MÉTHODES

- Cerner les différents domaines d'intervention du DPE.
- Identifier les grands modes de provision des services de DPE.
- Identifier les contours programmatiques des différents services de DPE.
- Consolider l'information en un tableau récapitulatif.

SOURCES

Documents nationaux auprès des Ministères en charge de l'Éducation préscolaire, de la Santé et des Affaires Sociales, ou de la Famille ; divers documents officiels et rapports des partenaires au développement, SABER-ECD ; et questionnaires spécifiques.

3. SPHÈRE MICRO : L'ENFANT ET SA FAMILLE

PROBLÉMATIQUE

Quel est l'état sanitaire, nutritionnel et de développement physique, linguistique, cognitif, et socio-émotionnel des enfants ? Dans quels environnements familiaux les enfants vivent-ils? Quelle est la situation vis-à-vis de l'accès et de l'utilisation des services en faveur du DPE ?

OBJECTIFS

- Dresser un profil fin de l'enfant et de son milieu familial en vue de mieux connaître ses besoins de développement et mieux orienter le développement des programmes de DPE.
- Mieux comprendre l'accès/utilisation des services et programmes de DPE par les enfants et leur famille.

MÉTHODES

- Analyser les conditions sanitaires, nutritionnelles et d'hygiène des enfants.
- Analyser les indicateurs de développement de l'enfant dans les domaines physique, langagier, cognitif, et socio-émotionnel.
- Analyser les pratiques parentales dans différents domaines de prise en charge des tout-petits.
- Analyser les conditions d'accès et d'utilisation des services de DPE.

SOURCES

Enquêtes auprès des ménages telles EDS (Enquête Démographique et de Santé), MICS (Enquête à Indicateurs Multiples), ENCVM (Enquête Nationale sur les Conditions de Vie des Ménages) et les enquêtes Budget Consommation (QUIBB) ; outils MBB (Marginal Budgeting for Bottlenecks); enquêtes spécifiques (pratiques parentales, nutrition, campagne de vaccination etc.) ; études qualitatives de type CAP (Connaissance-Attitude-Pratique) sur les pratiques parentales, pratiques alimentaires, etc. ; et données administratives des Ministères en charge du DPE, de l'éducation et de la santé.

4. DISPARITÉS DANS L'ACCÈS ET L'UTILISATION DES SERVICES

PROBLÉMATIQUE

Creuser la question de l'accès et de l'utilisation des services en évaluant l'ampleur des disparités dans l'accès et l'utilisation des services par les familles et en comprendre les causes sous-jacentes.

OBJECTIFS

- Diagnostiquer et quantifier des éventuelles disparités dans l'accès et l'utilisation des services.
- Comprendre les raisons de ces disparités en vue de proposer la mise en place d'interventions correctives.

MÉTHODES

- Désagrégation des principaux indicateurs d'accès/d'utilisation et des pratiques selon certaines variables clés de l'enfant et de sa famille (milieu de résidence, niveau de richesse du ménage, ou encore le genre ou le statut de vulnérabilité de l'enfant, etc.).

SOURCES

Enquêtes auprès des ménages telles EDS (Enquête Démographique et de Santé), MICS (Enquête à Indicateurs Multiples), ENCVM (Enquête Nationale sur les Conditions de Vie des Ménages) et les enquêtes Budget Consommation (QUIBB) ; analyse des résultats des enquêtes CAP et des enquêtes auprès des ménages sur la satisfaction des usagers ; et données administratives des Ministères en charge du DPE.

5. QUALITÉ ET EFFICACITÉ

PROBLÉMATIQUE

L'idée est d'évaluer la qualité et l'efficacité externe des principaux services de développement de la petite enfance en vue de tirer des informations utiles pour améliorer de la gestion du secteur.

OBJECTIFS

- Analyser la qualité des services de DPE et évaluer dans quelles mesures ces services ont un effet positif ou non sur les domaines de développement de l'enfant et sa scolarisation primaire.

MÉTHODES

- Évaluer la qualité interne des services de DPE à partir d'indicateurs de qualité structurelle (intrants) et de processus via l'administration d'un questionnaire spécifique.
- Analyse des résultats des enquêtes CAP et des enquêtes auprès des ménages sur la satisfaction des usagers.
- Analyser l'efficacité externe. Il s'agira ici d'examiner les effets positifs ou non éventuels de différentes interventions de DPE sur un certain nombre d'indicateurs de développement et de scolarisation de l'enfant.

SOURCES

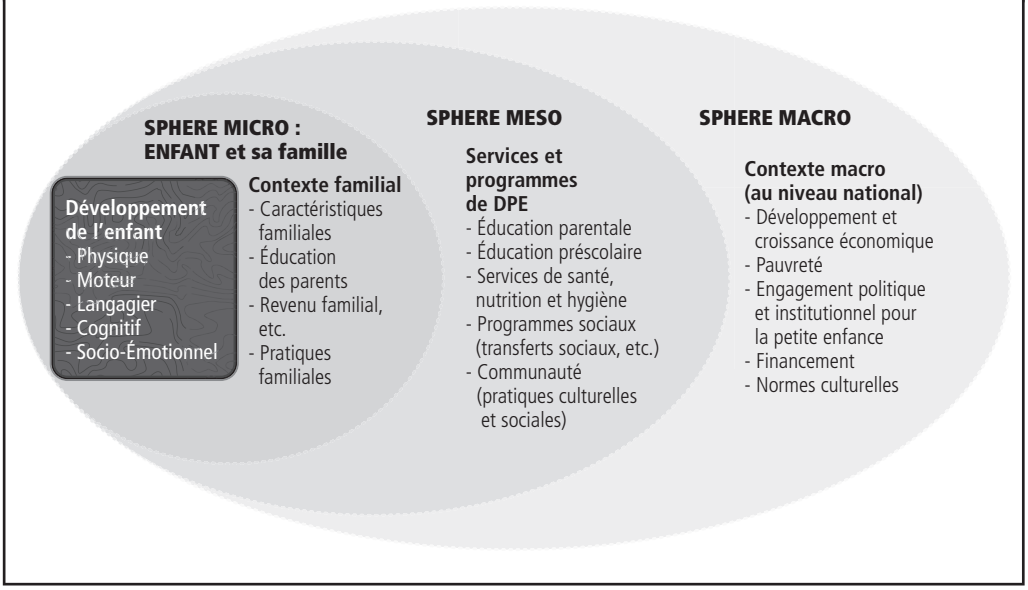
Enquêtes auprès des ménages telles EDS, MICS, ENCVM ; documents internes des services de DPE ; annuaires statistiques/données administratives ; et études CAP (Connaissances, Attitudes et Pratiques).

Introduction

Les chapitres précédents ont déjà adressé certains aspects liés au développement de la petite enfance (DPE), notamment dans sa dimension relative à l'éducation préscolaire. Toutefois, les activités destinées au développement de la petite enfance ne se limitent pas qu'à cet aspect. Comme nous le verrons plus bas en détail, les interventions de DPE incluent un ensemble d'activités qui visent le développement global de l'enfant sur les plans physique, langagier, cognitif, et socio-émotionnel, et ce depuis sa conception jusqu'aux premières années après l'entrée à l'école primaire (huit ans).

Ce chapitre sera donc l'occasion d'analyser en détail les aspects relatifs au développement de la petite enfance dans toutes ses grandes dimensions, avec un focus qui sera parfois plus marqué pour celles relevant du domaine de l'éducation, du fait que ce travail s'inscrit dans le cadre d'une analyse de type RESEN. Toutefois, comme le montre le graphique 7.1, le DPE reste fortement modelé par un certain nombre de facteurs tant *macro*, *méso* que *micro*. Sur le plan *macro*, le contexte macroéconomique, social, démographique, sanitaire et politique détermine largement l'engagement politique et financier en faveur des activités de DPE. De celui-ci découle aussi la provision et l'efficacité des politiques sociales et familiales. Simultanément, le contexte *micro* (caractéristiques familiales, pratiques parentales, croyances et culture, etc.) affecte le développement de l'enfant en agissant directement sur l'environnement dans lequel celui-ci grandit. Ces deux grands groupes de facteurs interagissent sur la quantité et la qualité des services de DPE disponibles dans un pays et au niveau local, dont l'utilisation sera également conditionnée par les pratiques et attitudes culturelles et sociales propres à la communauté dans lequel l'enfant et sa famille évoluent-niveau *méso*.

GRAPHIQUE 7.1 - Facteurs micro, méso et macro affectant le DPE



Source : Adapté de Vegas et Santibáñez, 2010.

Bien comprendre ce que recouvre le DPE implique de bien comprendre ces différentes dimensions. Ainsi, après un bref aperçu des principaux concepts méthodologiques qui sous-tendent le DPE et le rationnel en faveur de son développement, les trois premières sections de ce chapitre proposeront des outils qui permettront d'appréhender le contexte macro (section 1), méso (section 2) et micro (section 3) dans lequel s'inscrit le DPE dans un pays donné. En outre, ce premier exercice permettra de clarifier les contours du DPE afin notamment d'en mieux cerner ses dimensions et d'identifier les besoins à son développement harmonieux. Il devra être cependant compléter par une analyse plus poussée des aspects d'équité dans la provision et l'utilisation des services (section 4) pour permettre un meilleur ciblage des besoins et des bénéficiaires. Le chapitre s'achèvera par une analyse de la qualité et de l'efficacité externe des services de DPE (section 5), afin de juger de la pertinence de ces services et de leur possible expansion/généralisation. **L'ordre d'apparition des sections ne préfigure en rien de leur ordre de traitement. En effet, comme le lecteur s'en rendra compte, ces sections sont interdépendantes ; des informations contenues dans une section venant alimenter une autre[1].**

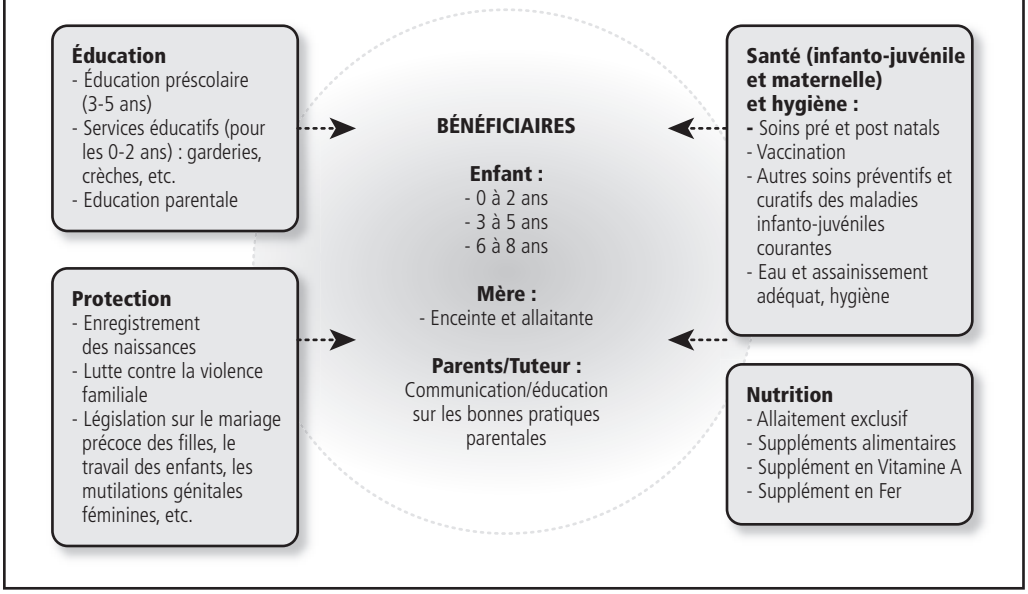
Définition du développement de la petite enfance (DPE)

Définir le développement de la petite enfance (DPE) est une tâche délicate. Cette situation découle des multiples compréhensions et appellations utilisées, toutes découlant d'un concept galvaudé. Le terme DPE[2], son usage, son contenu, tout comme ses références varient suivant

les pays, les programmes, les écoles de pensée ou même les partenaires techniques et financiers clés qui accompagnent le DPE dans les différents pays. Les seules constantes aujourd'hui reconnues internationalement sur le DPE sont l'approche, la tranche d'âge, y compris les divisions en deux ou trois sous-groupes, et les évidences de retour sur investissement.

Au niveau conceptuel, le DPE est considéré comme une approche globale du développement des jeunes enfants qui favorise leur bien-être physique, leurs compétences cognitives et langagières et leur développement social et émotionnel. Il intègre les soins qui se définissent comme un processus aboutissant à la création d'un « environnement favorable », susceptible de contribuer au développement optimal de l'enfant[3]. A l'image du caractère multidimensionnel du développement de l'enfant, les services de DPE sont donc *de facto* de nature multisectorielle. On trouve ainsi des activités destinées au développement de la petite enfance dans plusieurs secteurs dont les principaux sont ceux de l'éducation, la santé et l'hygiène, la nutrition, la législation, ou encore les affaires sociales. Le Graphique 7.2 ci-dessus offre une représentation visuelle des différents domaines d'intervention de DPE et de leurs principaux bénéficiaires.

GRAPHIQUE 7.2 - Domaines d'intervention et bénéficiaires des services de DPE



Source : Adapté de Vegas et Santibáñez, 2010, SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

Populations cibles des services de DPE

Le DPE couvre la période de la vie de l'enfant qui va de sa conception à l'âge de huit ans. Le choix de cette tranche d'âge n'est pas anodin : il correspond à la période de la vie où se fait l'essentiel du développement de l'enfant. Il est d'usage de diviser cette période en 3

phases correspondant à des étapes de développement spécifique de l'enfant autour desquelles des services spécifiques s'organisent. Chacune de ces 3 phases (ou 3 sous-groupes d'âge) est d'importance capitale pour le développement du jeune enfant ; et loin d'être exclusive/autonome l'une de l'autre, elle se consolide avec la suivante (Naudeau et al, 2011).

(i) Tranche des 0-2 ans : Cette période est considérée comme la plus critique pour la survie et le développement de l'enfant, et également celle où l'enfant est le plus vulnérable à un manque de soin approprié. L'absence ou l'insuffisance d'interventions et de soins appropriés durant cette période exposent l'enfant à des dommages parfois irrémédiables, notamment en termes de développement physique et cognitif. En effet, la période allant de la naissance à l'âge de 2 ans correspond à la période où se conçoit la majorité du développement du cerveau, et les aptitudes corollaires que sont la vision, l'audition, le contrôle émotionnel. Une alimentation adéquate, via une alimentation prénatale conforme, l'allaitement exclusif jusqu'à 6 mois, et l'apport d'une alimentation complémentaire dès 6 mois sont nécessaires pour assurer un développement optimal de ces fonctions. De même, la fourniture d'un environnement stimulant, sécurisant, protecteur et chaleureux, en permettant à l'enfant de développer des liens forts avec ses parents/tuteurs, favorise l'établissement des prérequis nécessaires aux développements des autres aptitudes.

(ii) Tranche des 3-5 ans : à ce stade les progrès portent davantage sur le développement cognitif, l'acquisition du langage, le développement socio-émotionnel et les interactions avec les pairs. Dans ce contexte, des formes plus complexes de stimulations linguistiques et cognitives par les parents et éducateurs deviennent importantes, en parallèle d'investissements continus dans l'alimentation, la santé et la protection. Les activités d'éducation préscolaire offrent ainsi un cadre adapté et approprié au besoin de développement des enfants de cette tranche d'âge.

(iii) Tranche des 6-8 ans : celle-ci correspond à la période de consolidation de l'ensemble des acquis et de la transition de l'enfant à l'école primaire. Notons que dans la pratique, la tranche de 6 à 8 ans est généralement ignorée par les praticiens pour des contraintes essentiellement programmatiques, qui en laissent la responsabilité au système éducatif formel, notamment à l'enseignement primaire. Mais elle est d'importance fondamentale, notamment dans les pays où les services préscolaires sont de couverture limitée. Pour les enfants de cette tranche d'âge, assurer que « l'école est prête » à les accueillir de manière optimale est crucial (cf. Britto, 2012).

Dans le cadre de ce guide, et pour des raisons notamment conventionnels, ces 3 tranches d'âges ont été retenues. Il est à noter toutefois que ce découpage est loin d'être homogène et peut varier d'un pays à l'autre, sous l'effet de la législation couvrant le préscolaire (âge officiel d'entrée et durée) et l'âge d'entrée au primaire. Le tableau 7.1 illustre cette diversité des situations d'âges d'entrée au préscolaire[4] et de durées de ces services dans les pays africains. On remarque ainsi, que selon le pays, l'âge d'entrée au préscolaire peut être de 3, 4, 5 voire même de 6 ans, tandis que la durée du préscolaire peut varier de 1 à 3 ans.

TABLEAU 7.1 - Âge d'entrée légale et durée de l'éducation préscolaire effective dans les pays d'Afrique

Âge d'entrée au pré-primaire	Durée du préprimaire (années)			
	1	2	3	4
3 ans		Maurice	Botswana, Burkina Faso, Cap Vert, République Centrafricaine, Tchad, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République Démocratique du Congo, Gabon, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mozambique, Nigeria, Sao Tomé et Principe, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Togo, Ouganda, Zimbabwe	Guinée Équatoriale, Gambie, Mali, Zambie
4 ans		Bénin, Cameroun, Ghana, Seychelles	Burundi, Éthiopie, Guinée, Guinée Bissau, Niger, Rwanda, Sénégal	
5 ans	Angola	Érythrée, Namibie, République Unie de Tanzanie		
6 ans	Afrique du Sud			

Source : Base de données de l'ISU/UNESCO.

Importance de l'investissement dans le développement de la petite enfance

Une prise en charge précoce et appropriée lors de la période de la petite enfance est donc d'une importance capitale, au risque de nuire gravement au développement futur de l'enfant. Ces investissements sont d'autant plus porteurs qu'ils s'accompagnent souvent de fortes externalités positives qui se manifestent plus tard dans la vie de l'individu (meilleure santé, socialisation, préparation à l'école améliorée, meilleure rétention scolaire et du niveau d'acquisition, revenus du travail plus élevés une fois adulte, etc.) mais qui profitent également à la société toute entière (productivité accrue des travailleurs ; croissance économique, équité renforcée ; réduction des comportements à risque et délinquants, etc.). De nombreuses études montrent ainsi qu'investir tôt dans les activités en faveur du développement de la petite enfance est porteur, à plus d'un titre ; en outre, elles:

(i) **Améliorent l'efficacité interne de l'éducation**, en assurant notamment que les enfants qui entrent à l'école sont effectivement *prêts* à suivre l'enseignement dispensé. Les études soulignent aujourd'hui qu'« être prêt à l'école », outre le fait de dépendre des aptitudes cognitives à l'entrée à l'école, dépend également de la santé mentale, physique et émotionnelle de l'enfant et de sa faculté à établir un rapport avec les autres

(Hair et al., in Naudeau et al., 2011)[5]. Ces facultés seront d'autant plus développées que l'enfant aura reçu les soins et stimuli appropriés pendant sa petite enfance. De nombreuses études montrent ainsi que les enfants qui auront reçu les soins et stimuli appropriés pendant leur petite enfance entrent en classe primaire mieux préparés et, une fois en classe, affichent de plus fortes performances scolaires, redoublent moins souvent, et ont moins de chance d'abandonner l'école de manière précoce (Jaramillo et Mingat, 2011 ; Garcia et al., 2011)[6]. Il aura également été démontré que les interventions en faveur du DPE sont particulièrement bénéfiques pour les enfants issus de milieux pauvres, en leur permettant d'arriver au primaire avec le minimum de prérequis nécessaires[7].

(ii) **Favorisent la réduction les disparités économiques et sociales.** Les activités liées au DPE ont des implications qui vont bien au-delà de la participation au cycle primaire de l'enseignement. De tels investissements, en assurant aux enfants issus de milieux désavantagés une meilleure transition au primaire et de meilleurs acquis scolaires, permettent une rupture de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté, par des gains de productivité et des revenus supérieurs à l'âge adulte. Au niveau de la société toute entière cela se traduit par une productivité du travail accrue et une croissance économique plus soutenue conduisant à une augmentation générale du niveau de vie de la population.

(iii) **Contribuent à améliorer les actions dans les domaines sanitaires et sociaux,** via notamment l'impact positif sur la scolarisation des filles. Cela passe par une meilleure prise en charge de la fécondité, des maladies infanto-juvéniles, de meilleures pratiques d'hygiène, la déclaration de naissances plus fréquente, etc.

(iv) **Favorisent la réduction des pratiques à risque à l'adolescence et à l'âge adulte :** des études ont en effet montré des impacts positifs des activités de DPE sur la réduction du tabagisme, des comportements sexuels à risque, de l'abus de drogues et d'alcool et d'activités criminelles, via notamment des niveaux d'instruction plus élevés et une insertion professionnelle meilleure.

(v) **Ont des externalités positives sur la scolarisation des filles et la participation des mères au marché du travail :** au travers notamment des services de garderie mis à la disposition des familles, ce qui libère les mères au foyer et leur permet de s'engager sur le marché du travail. En outre, des études menées au Kenya (Lokshin et al. 2000) ont montré que la disponibilité de services de DPE comme la garderie ou l'école maternelle avait permis d'améliorer la scolarisation des filles qui jadis devaient rester à la maison pour garder leurs jeunes frères ou sœurs.

De par l'ensemble de ces retombées positives, les investissements en faveur du DPE sont reconnus aujourd'hui comme étant parmi les plus rentables pour l'individu et la société (cf. les travaux d'Heckman[8] notamment); un argument de taille pour favoriser/accélérer son développement. Aujourd'hui, de nombreux instruments internationaux viennent plébisciter et appuyer le DPE. L'encadré 7.1 offre un aperçu des principaux documents directeurs.

ENCADRÉ 7.1
Ancrages internationaux et régionaux - Rappel relatif aux instruments et documents de référence internationaux

- **La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE)**, plus spécifiquement ses articles 5 (sur la responsabilité des parents dans le respect des droits de l'Enfant), 18 (sur la responsabilité des États Parties qui doivent accorder une aide appropriée aux Parents) et 24 (faire en sorte que les parents et les enfants reçoivent une information appropriée sur Santé / Nutrition / Hygiène et Assainissement).
- **Le commentaire No 7 à la Convention relative aux Droits de l'Enfant**, décrit la manière dont la Convention doit être interprétée en ce qui concerne la petite enfance.
- **L'Objectif 1 de l'Éducation pour Tous** : « Développer et améliorer sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la Petite Enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ».
- **Le plan d'action de la seconde décennie** de l'Union Africaine pour l'éducation qui définit le DPE comme 8ème priorité.
- **Le Rapport 2007 de l'Éducation Pour Tous**, avec une emphase sur la petite enfance, qui stipule que « Les Programmes d'éducation parentale ont montré leur efficacité pour améliorer l'environnement familial de l'enfant ».
- **Le Rapport 2008 de l'OMS 'A Powerful Equalizer'**, fournit un cadre pour comprendre l'environnement idéal pour un développement optimal de la petite enfance.
- **Le Rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur la Petite Enfance (Août 2010)** qui met en lumière la nécessité de l'approche intégrée du Développement. du Jeune Enfant et de l'Éducation parentale comme stratégie clé.
- **Les recherches récentes en Survie et Développement de l'Enfant** (Série Lancet, etc.).

Source : Documents de référence.

Ce constat global plaide pour un développement rapide de stratégies articulées et pérennes pour le développement de la petite enfance. Une première étape consiste à se doter d'outils permettant d'avoir une compréhension globale et pertinente du secteur dans son ensemble et de ces principaux enjeux, en vue d'appuyer la mise en place de politiques/stratégies du DPE crédibles et soutenables sur le plan financier et humain. C'est ce que nous proposons de faire dans les sections qui vont suivre.

SECTION 1

SPHÈRE MACRO

1.1 LE CONTEXTE GÉNÉRAL NATIONAL

Comprendre le contexte global et national dans lequel évoluent l'enfant et sa famille peut constituer le point de départ de ce diagnostic. Le tableau 7.2 offre une vue d'ensemble des indicateurs qui peuvent être mobilisés pour appréhender ce contexte général *macro*, dans différentes de ces dimensions : socio-économique et démographique, sanitaire et scolaire. Cette liste, loin d'être exhaustive, peut-être complétée par d'autres indicateurs pour offrir une vue d'ensemble plus large et complète de ce premier cadrage *macro*.

TABLEAU 7.2 - Indicateurs pour caractériser le contexte macro dans lequel évolue l'enfant

Contexte socio-économique et démographique
Population cible, total pour chaque tranche d'âge (0-2, 3-5, 6-8)
En nombre et % de la population totale du pays
PIB par habitant
% des ménages vivant sous le seuil de pauvreté
Taux d'urbanisme
Taux d'alphabétisation des adultes
Taux d'alphabétisation des jeunes femmes (15 - 24 ans)
Taux de prévalence du VIH/SIDA
% d'enfants dotés d'un acte de naissance
% d'enfants vulnérables et orphelins
% d'enfants au travail
Prévalence de l'excision
Contexte sanitaire et nutritionnel (de la mère et de l'enfant)
Taux de mortalité infantile
Taux de mortalité infanto-juvénile
Principales causes de mortalité infanto-juvénile
Taux de mortalité maternelle
Taux de malnutrition (0-5 ans)
Prévalence d'enfants souffrant d'un poids trop faible (émaciation)
Prévalence d'enfants souffrant d'un retard de croissance
Prévalence d'enfants souffrant d'insuffisance pondérale
Taux de surpoids chez les 0-5 ans
Contexte scolaire et de développement cognitif et intellectuel de l'enfant
Indice de DPE de MICS (et ses sous-composantes)
Pourcentage d'enfants rentrant à l'école à l'âge officiel
Taux brut d'accès au primaire
Taux d'achèvement du primaire
Maîtrise de la lecture et des mathématiques au primaire (Score EGRA/EGMA, PASEC, SACMEQ, etc.)

Source : Auteurs.

Lorsque possible, il est utile d'observer l'évolution de ces indicateurs, mais également de les comparer à un moment donné avec des pays à niveau de revenu équivalent. Une comparaison par rapport à un objectif national ou international (Objectifs du millénaire, etc.) peut également être proposée. Ces indicateurs ont, pour la plupart d'entre eux, déjà été abordés dans les chapitres précédents de ce présent Guide, notamment dans les chapitres 1 (contexte macro-économique et démographique), 2 (scolarisation), 4 (Qualité des apprentissages) et 5 (Efficacité externe) : ils ne seront donc pas décrits à nouveau ici. Concernant l'indice de développement de la petite enfance (indice DPE) issu des enquêtes MICS4 de l'Unicef, (novateur dans le domaine) et les autres indicateurs non présentés ailleurs, leur présentation détaillée est proposé dans l'annexe 7.1[9] en fin de chapitre[10].

1.2 LES ARRANGEMENTS POLITIQUES ET INSTITUTIONNELS

Cette analyse de la sphère *macro* doit se poursuivre pour englober une analyse de l'environnement politique, institutionnel et financier dans lequel s'inscrivent les interventions de DPE afin d'apprécier le niveau d'engagement global du Gouvernement vers la mise en place d'un environnement favorable au développement du secteur.

Pour ce faire, il sera nécessaire de procéder à une collecte d'informations sur les instruments politiques et institutionnels qui régissent les interventions de DPE auprès des principaux acteurs œuvrant dans le domaine. Des informations sur les différentes sources et montants de financement (allocations budgétaires, financements privés, aide extérieure, etc.) pourront venir enrichir cette analyse, notamment pour apprécier le niveau d'implication et d'effort de l'État au DPE. L'approche est détaillée dans la sous-section 1.3 ci-dessous.

Pour cela, un questionnaire pourra être proposé aux principaux acteurs en place, couvrant quatre domaines principaux : le cadre légal, la coordination sectorielle, le financement, et les mécanismes de suivi et d'assurance qualité existant au niveau national[11]. Ces différents aspects permettent, entre autres, de juger de l'existence ou non d'un cadre légal et réglementaire adéquat, du degré de coordination entre secteurs et entre institutions, de la disponibilité de financements publics suffisants ou non et de l'existence de standards de qualité et de leur application en vue d'assurer une offre de services de DPE intégrée et de qualité (SABER-ECD, Banque mondiale, 2011).

La question du cadre politique est de toute importance en ce sens que gravitent autour de celui-ci toutes les autres dimensions. Comme souligné par Naudeau et al. (2011), l'existence d'un cadre politique en faveur du DPE, outre le fait d'augmenter la visibilité des questions liées à la petite enfance, permet de clarifier les rôles et responsabilités des différents acteurs et agences (rendu particulièrement nécessaire de par la nature multisectorielle de l'intervention et la multiplicité des acteurs), et de favoriser la mobilisation des ressources tant publiques que privées en offrant des orientations programmatiques claires. Il aura été

TABLEAU 7.3 - Questions-types pour dresser un état des lieux du cadre politique, institutionnel, financier et réglementaire du DPE

Dimension	Questions clefs
Cadre légal	• Existe-t-il une politique nationale, une stratégie nationale ou un cadre légal régissant la protection des enfants et/ou la provision des services pour le DPE ? • Est-il mise en œuvre ? • Y a-t-il un engagement politique au plus haut niveau ? • Le programme/interventions de DPE est-il/sont-elles inclus(es) dans les documents cadres globaux et sectoriels du pays (DSRP, Plan sectoriel de l'éducation ou de la santé, etc.) ? • Quelles ont été les étapes à son développement ? Les différentes parties prenantes (notamment acteurs communautaires, ONG, secteur privé) ont-elles été associées à son développement ? • La stratégie favorise-elle une prise en compte intégrée des besoins de l'enfant? L'intégration des services ? Quels sont les programmes/interventions proposés? La couverture proposée? • Quels sont les groupes d'âges couverts par le DPE ? Sont-ils pris en charge par des organisations différentes ? Si oui, lesquelles ? • Quel est l'âge de la scolarité obligatoire ? • Selon la loi, certains services de DPE sont-ils gratuits? Obligatoires (comme scolarisation préscolaire, vaccination) ? si oui lesquels ? • Quelle est la place donnée au secteur privé ? • Les rôles et responsabilités des différents acteurs aux différents niveaux (central/local) sont-ils clairement définis ?
Coordination intersectorielle	• Y a-t-il une structure de coordination intersectorielle pour les activités de la PE ? • Quelles ont été les étapes pour son établissement ? • A quel niveau/ministère se situe l'ancrage institutionnel ? Qui en assure la direction ? Est-il légitime aux yeux des autres partenaires ? • Quelle est sa composition ? Les différents acteurs sont-ils correctement représentés ? • Comment s'opérationnalise-t-elle aux différents niveaux administratifs (du central au niveau local) ? • Le pays a-t-il une stratégie nationale et intersectorielle clairement définie ? • Si oui, des plans d'action sont-ils disponibles pour la mise en œuvre de la stratégie nationale ? • Un plan de communication est-il disponible ? • Observe-on des chevauchements dans les interventions offertes par les différents acteurs ?
Financement (en complément de la section 1.3)	• Quel est le pourcentage du budget de l'Etat alloué aux activités de DPE dans les domaines suivants : Education, Santé, Nutrition, Eau et Assainissent, Transferts sociaux, Protection de l'enfance ? Et quels sont les objectifs fixés à court et moyen termes ? • Quels sont les différentes sources de financement (publiques/privées) et mécanismes d'allocation ? • Des partenariats public-privé sont-ils favorisés ? Quelle est la part des dépenses de DPE couvertes par les ménages ? • L'aide internationale est-elle sollicitée ? Si oui, pour quels programmes ? Quelle est sa part dans les financements totaux ?
Mécanismes de suivi et d'assurance qualité au niveau national	• Des standards de qualité de services de DPE existent-ils ? • Existe t-il des normes relatives : au rapport enfants/personnel et au nombre d'enfants par groupe pédagogique ; à l'espace dont dispose chaque enfant ; aux programmes d'alimentation ; à la qualification et rémunération du personnel ; à la durée du programme ? Aux résultats des jeunes enfants sur le plan de l'apprentissage et du développement précoces? • Une formation appropriée pour le DPE est-elle obligatoire pour exercer les activités d'éducateur de la PE ou pourvoyeur de soins ? • Quels sont les statuts des agents travaillant dans la DPE ? • Sont-ils fixés au niveau national ou local ? • Sont-ils appliqués ? • Existe-t-il des procédures d'inspection de la qualité et du respect des standards dans les services et programmes de DPE ? • L'assurance de la qualité se fonde-t-elle sur l'inspection ou sur l'accréditation ? • Les normes et standards sont-ils suivis ?

Source : Adapté de SABER-ECD, Banque mondiale, 2011 et UNESCO, 2007.

par ailleurs observé qu'un programme de DPE aura d'autant plus de chances d'être fortement soutenu (notamment des bailleurs), qu'il est rattaché à un ou plusieurs programmes sectoriels (éducation et santé notamment) (UNESCO, 2007)[12] .

Le tableau 7.3 ci-dessus, dont les éléments sont en partie empruntés au SABER-ECD[13] et à UNESCO (2007), donne un exemplaire de questions qui peuvent être mobilisées pour appuyer ce diagnostic institutionnel, et l'exemple 7.1 ci-dessous, emprunté à SABER-ECD, illustre la question de la coordination intersectorielle des services de DPE au Libéria.

EXEMPLE 7.1 **(Contexte du DPE) : Aspects institutionnels de la coordination intersectorielle de DPE au Libéria**

Source : SABER-ECD, Rapport Pays République du Liberia, 2012.

La politique nationale intersectorielle du développement de la petite enfance au Liberia (*National Inter-sectoral Policy on Early Childhood Development* - NIPECD) est une politique de DPE explicitement multisectorielle. La NIPECD est la première du genre au Libéria et montre l'engagement du pays pour ses plus jeunes citoyens. La politique a été officiellement lancée en Avril 2012, et la préparation du plan de mise en œuvre est en cours. L'objectif premier de cette politique est de favoriser la coordination et la cohésion entre les nombreux acteurs du DPE pour créer un système unifié de DPE.

La NIPECD met en avant un jeu ambitieux d'objectifs pour intervenir sur la couverture, la qualité et la mise en place d'un système intégré de DPE. Le résumé des objectifs à atteindre en 5 ans est le suivant :

- Construire des nouveaux centres de DPE et fournir des services de DPE pour couvrir 70 % des zones les plus dans le besoin ;
- Développer un cadre de formation au DPE et former au moins 50 % des enseignants et autres personnels du DPE ;
- Réduire la malnutrition infantile de 20% à moins de 5 %; et
- Augmenter le taux d'utilisation des moustiquaires imprégnées pour combattre le paludisme de 45 à 80 %.

Le Bureau de l'Éducation pour la Petite Enfance a été mis en place pour assurer la fonction institutionnelle de coordination du DPE entre les différents secteurs. Basé au Ministère de l'Éducation, les membres du Bureau a été nommé en 2011 en vue d'assurer le rôle de leader du DPE au Libéria. Faisant partie de la NIPECD, le comité national intersectoriel du DPE a été mis en place pour mener le développement de la politique et des programmes au plan national. Le comité comprend des représentants des Ministères de l'Éducation (président du comité), de la Santé et des Affaires Sociales, du Genre et du Développement, de la Justice, des Finances, et des Affaires Internes. Les objectifs spécifiques du comité sont les suivants :

- Faciliter la gestion et la coordination de la NIPECD sous le leadership du Ministère de l'Éducation ;
- Initier la préparation et la revue des politiques, plans d'action, normes et lois nécessaires, en relation avec la mise en œuvre de la NIPECD ;
- Assurer la disponibilité de ressources pour la mise en œuvre de la NIPECD ;
- Gérer le ciblage des programmes pour s'assurer que les services atteignent les groupes défavorisés;

- Coordonner les partenariats nécessaires pour la fourniture des services de façon intégrée ;
- Coordonner la mise en place des bases de données et d'informations, autant que nécessaire ;
- Appuyer et coordonner la mise en place de structures interministérielles au niveau préfectoral ; et
- Préparer, suivre et évaluer le plan de mise en œuvre.

De plus, la NIPECD établit des comités interministériels aux niveaux régional et local. Dans le passé, le système de DPE au Libéria a fonctionné en silo, avec peu de ciblage, et un taux de couverture faible. La mise en place de la NIPECD et du comité interministériel fournit un cadre pour assurer la coordination et constitue une première étape en direction d'un système efficient et bien intégré de DPE. En plus des représentants ministériels, le système de DPE au Libéria inclut plusieurs autres acteurs comme les partenaires techniques et financiers, les ONG locales et internationales, des représentants de la société civile, des personnels, des communautés et des familles.

1.3 LES COÛTS ET LE FINANCEMENT DU DPE

L'analyse des aspects relatifs aux coûts et financements des services et programmes en faveur du DPE est un exercice essentiel du diagnostic sectoriel dans la mesure où toute politique d'expansion de la couverture et/ou d'amélioration de la qualité des services de DPE dépendra en grande partie du coût relatif des différents services et des financements publics et privés mobilisables pour le sous-secteur mais aussi de l'utilisation efficiente qui est faite de ces ressources.

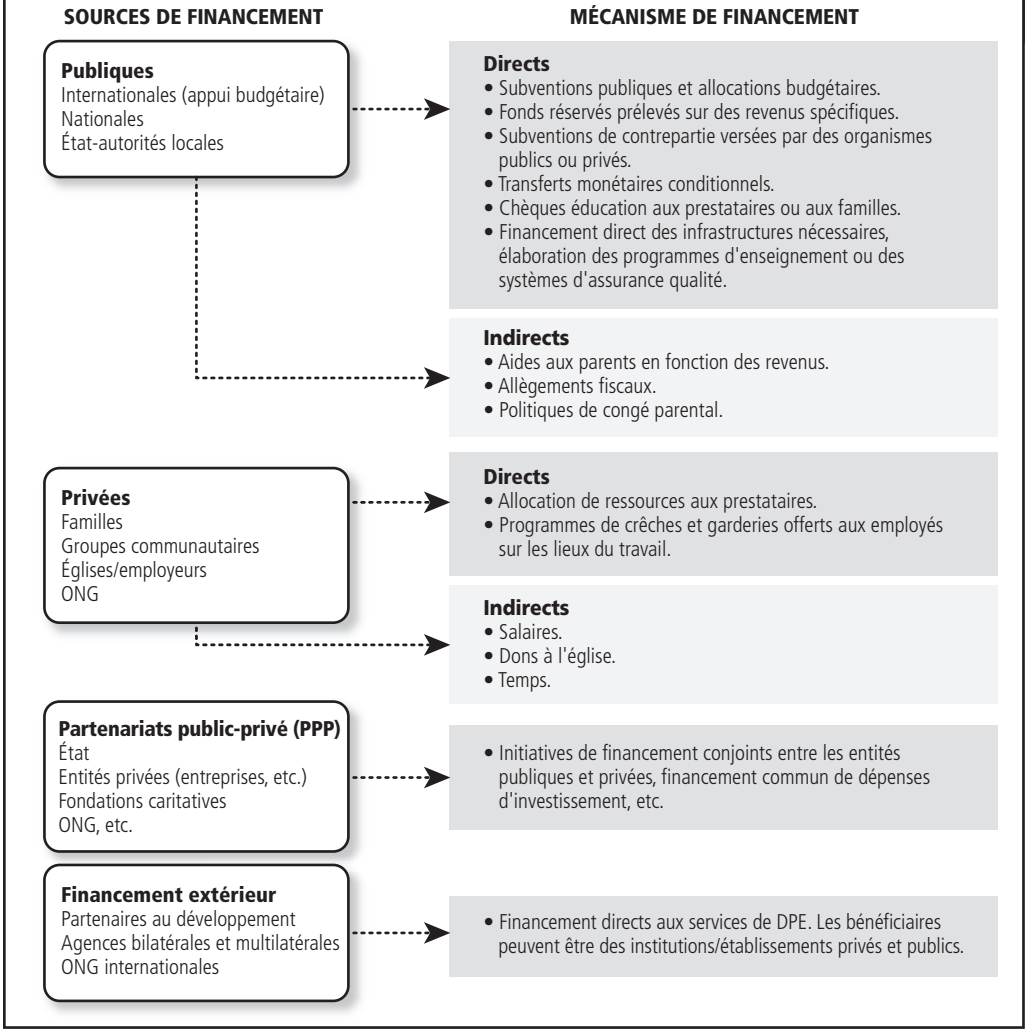
Le travail consistera à procéder à la reconstitution, la plus exhaustive possible, des coûts des services et des dépenses publiques et privées exécutées pour les activités du DPE. Deux approches sont proposées ici selon que l'on cherche à établir les coût et volume globaux des financements publics, ou alors les coûts et financements globaux des services de DPE. Alors que la première approche se basera sur une analyse classique des budgets exécutés des Ministères en charge du DPE, la deuxième approche visera la reconstitution d'un coût global sur la base d'un sous-échantillon représentatif des principaux services de DPE dans le pays sur la base duquel il sera possible d'estimer le volume global des financements par source (publique/privée). Cette deuxième approche présente l'avantage de pouvoir appréhender les principaux coûts et financements du secteur dans un contexte où ces informations restent difficilement mobilisables, ce qui est le cas notamment quand les services sont opérés par le privé, les ONG ou encore les communautés.

En effet, une des caractéristiques propres du DPE est que ses sources et mécanismes de financement sont multiples et que contrairement au financement de l'enseignement formel primaire, les ressources publiques pour le DPE ne représentent souvent pas la principale source de financement. Bien saisir ces différentes sources et mécanismes de financement devient un préalable à l'appréciation juste des coûts et financements du secteur.

1.3.1 SOURCES ET MÉCANISMES DE FINANCEMENT

La collecte de données relatives aux flux de financements se basera sur les informations collectées auprès des services et interventions de DPE tels que présentés dans la section 2 de ce chapitre (cf. tableau 7.8). Il s'agira alors pour les différents programmes retenus d'identifier les différentes sources de financement. Dans leur ouvrage, Naudeau et al, (2011) et UNESCO (2007) offrent une adaptation du schéma de Belfield (2006) sur les différentes sources et les mécanismes financement des services de DPE existant aujourd'hui, qui peut aider à identifier les sources de financements disponibles pour les interventions de DPE dans le pays.

GRAPHIQUE 7.3 - Schéma des sources et des mécanismes de financement des services de DPE



Source : Adapté de Belfield 2006, in Naudeau et al, 2011 et UNESCO, 2007.

Trois sources principales de financements coexistent : les ressources publiques, les dépenses privées et les financements extérieurs. Chacun est détaillé par la suite. Comme rappelé par Levin et Schwartz (2012), ces informations sur les coûts et financements restent souvent difficile à collecter, d'une part parce que les systèmes de comptabilité en place ne sont pas établis pour saisir les *coûts*, mais seulement les *dépenses* ; et d'autre part, parce qu'encore dans de nombreux pays, les capacités des systèmes d'informations (financières et sur la couverture des services) pour collecter l'information requise auprès des différents pourvoyeurs au niveau local et la consolider au niveau régional/central restent encore faible. Par ailleurs, dans le cas des dépenses publiques, les dépenses de capital sont rarement renseignées pour les activités de DPE.

Les ressources publiques

Le Gouvernement central : les flux des financements publics peuvent prendre plusieurs formes allant des subventions partielles à la prise en charge totale des coûts de fonctionnement du service. Bien que dans la plupart des cas les financements publics soient destinés aux services ou programmes publics de DPE, certains opérateurs privés reçoivent des subventions sous formes de transferts. Également, dans certains cas, les transferts publics sont destinés aux bénéficiaires de services comme par exemple des programmes de transferts sociaux attribués aux familles ayant des enfants en bas âge. Ces données sont à chercher dans les budgets exécutés[14] des Ministère de l'Éducation en charge de l'éducation préscolaire, du Ministère des Affaires sociales et familiales, ou encore de la Santé dans le cas des interventions d'éducation parentale.

Les Gouvernements locaux et municipalités : dans les pays à système administratif/fiscal décentralisé, les gouvernements locaux peuvent prendre en charge une partie des dépenses relatives aux services de DPE. Par exemple, au Kenya, le gouvernement central finance les salaires des enseignants du préscolaire tandis que les autorités locales prennent en charge les autres frais de fonctionnement et de maintenance des écoles préscolaires. En l'absence d'un système d'information centralisé, ces données peuvent être obtenues auprès des budgets exécutés des municipalités, districts ou gouvernements provinciaux.

Les dépenses privées

Les familles : les dépenses des ménages peuvent être particulièrement élevées du fait de la prédominance de l'offre privée ou communautaire de certaines interventions de DPE comme l'éducation préscolaire. Les données peuvent en partie[15] être consolidées à partir des enquêtes ménages (modules dépenses d'éducation).

Le secteur privé: les contributions du secteur privé peuvent prendre plusieurs formes dont la plus courante est la prise en charge de frais d'encadrement (crèche ou école maternelle) des enfants des employés de l'entreprise. Aussi, certaines entreprises privées possèdent des écoles maternelles destinées à leurs employés. Bien que ces données soient difficiles à

obtenir, il est possible de faire des estimations valables lorsqu'on connait les coûts unitaires de services similaires ainsi que les effectifs pris en charge. Les données à obtenir consistent aux dépenses effectuées par les entreprises privées.

Les ONG et autres organisations religieuses/communautaires : celles-ci peuvent jouer un rôle assez important dans le financement des services de la petite enfance dont certains peuvent être entièrement ou partiellement financés par ces organisations. Les flux peuvent aussi prendre la forme de dons en nature (mise à disposition de locaux ou sites pour la communauté, d'intrants pédagogiques, de nourriture, de travail bénévole, etc.). Les données à obtenir portent sur ces différents intrants monétaires et en nature qui restent en général très difficiles à capturer.

Les financements extérieurs

Les partenaires au développement bilatéraux et multilatéraux et les ONG internationales peuvent contribuer au financement de certaines activités. Il faudra veiller au double comptage, dans le cas où ces financements transiteraient par le budget du gouvernement central (appui budgétaire ou sectoriel), de celui des collectivités locales ou encore par le biais des acteurs locaux. Les données à mobiliser portent sur les financements bilatéraux et multilatéraux et des ONG internationales à l'endroit des activités de DPE[16].

1.3.2 ANALYSE DES DÉPENSES PUBLIQUES EN FAVEUR DES SERVICES DU DPE

Nous invitons le lecteur à se reporter au chapitre 3 de ce présent guide qui détaille l'approche et les principes de calculs des principaux indicateurs de coûts et de financements publics. Même si l'analyse proposée porte exclusivement sur le secteur de l'éducation formel, les outils présentés restent pertinents pour aborder l'analyse des différents domaines de la petite enfance, comme la santé et la nutrition ou encore les activités d'éducation parentale.

On s'intéressera ici à l'analyse de l'évolution des ressources *publiques* pour le DPE en distinguant, si possible, les financements publics qui ont pu être mobilisés au profit des différentes interventions/programmes de DPE. Pour chacun de ces programmes, l'analyse sera complétée par un examen des dépenses courantes et des dépenses en capital pour apprécier le caractère erratique ou non de ces deux composantes. Pour évaluer les efforts de l'État et la priorité donnée par le Ministère de tutelle en la matière, il est d'usage de comparer le niveau de *dépenses courantes* par rapport à un certain nombre d'indicateurs, comme le PIB, les dépenses totales de l'État (hors service de la dette), ou encore les dépenses courantes du secteur. Si les données le permettent, il peut être intéressant d'examiner la structure des dépenses courantes par nature, en regardant la part qui revient à chacune de ses principales composantes (i.e. salaires, biens et services, subventions et transferts, etc.).

Alors que l'évolution des dépenses publiques (globales, courantes, de capital) à destination des services de DPE pourra être appréciée sur longue période (en général sur 10 ans),

l'information désagrégée selon la nature de la dépense pourra être effectuée pour une année donnée, de préférence la plus récente, compte tenu de l'importante mobilisation de travail qu'elle requiert[17]. Le tableau 7.4 récapitule les informations financières qui peuvent être proposées dans le cadre de l'analyse des dépenses publiques allouées à l'éducation préscolaire.

TABLEAU 7.4 - Principaux indicateurs des dépenses publiques en faveur du préscolaire

Évolution (sur 10 ans) des dépenses publiques allouées à l'éducation préscolaire
- Évolution des dépenses courantes (nominal et constant)
- Évolution des dépenses de capital (nominal et constant)
- Évolution de la part des dépenses courantes dans le total des dépenses (%)

Sur cette période de 10 ans, comparer le niveau de dépenses courantes allouées à l'éducation préscolaire
- au PIB
- au total des dépenses courantes (hors dette) de l'Etat
- aux dépenses totales courantes de l'éducation
- aux autres sous-secteurs de l'éducation

Pour l'année la plus récente, calculer la part des dépenses courantes allouées à l'éducation préscolaire qui va :
- aux salaires (%)
- aux biens et services/intrants pédagogiques (%)
- aux transferts / appuis aux familles (%)

Source : Auteurs.

1.3.3 ESTIMATION DES COÛTS UNITAIRES PUBLICS DES PRINCIPAUX PROGRAMMES DE DPE

L'estimation des coûts unitaires publics (coût moyen public par bénéficiaire) s'obtient simplement en rapportant le montant total des financements publics d'une intervention/programme au nombre de bénéficiaires de cette même intervention/programme ; l'idée étant de fournir une estimation de ce que coûte en moyenne un bénéficiaire d'un service donné de DPE financé sur fonds publics. Également, une façon usuelle d'approcher les coûts unitaires en vue notamment d'apprécier leur coût relatif (en vue de comparaison) est de rapporter leur valeur au PIB par tête de l'année de calcul.

S'il reste instructif pour le gouvernement, notamment au regard de sa politique d'expansion de la couverture et/ou d'amélioration de la qualité des services de DPE, il convient de rester vigilant dans son usage ; la valeur du coût unitaire étant fortement conditionnée par i) le type et mode de délivrance du service ; ii) la qualité de l'intervention (qualification et rémunération du personnel, disponibilité des intrants, intensité des services, etc.) ; iii) sa couverture géographique (projet pilote, couverture régionale ou nationale, etc.) ; ou encore iv) la zone/population ciblée (zones rurales éloignées, centres urbains, etc.). Dans le cadre de comparaison de programmes/interventions, il sera important de garder cela à l'esprit[18].

Se pencher exclusivement sur les coûts et dépenses publics présente toutefois deux limites majeures : i) dans un contexte marqué par une multitude d'acteurs et où le rôle du secteur

public peut s'avérer limité (tant dans la mise en œuvre des programmes/interventions de DPE que leur financement), ne considérer que les financements publics peut conduire à une forte sous-estimation du coût réel de fonctionnement de ces programmes et de leur niveau global de financement ; ii) dans une optique éventuelle de mise à l'échelle et/ou d'une prise en charge partielle (via des subventions par exemple) ou complète par l'État de certains services/dépenses de DPE initialement opérés par des acteurs non-étatiques, connaître les coûts et besoins globaux de financements réels des services de DPE est un prérequis.

1.3.4 ESTIMATION DES COÛTS GLOBAUX RÉELS DES PRINCIPAUX PROGRAMMES DE DPE

Levin et Schwartz (2012) proposent une méthode dite méthode des ingrédients ('*ingredients method*'), pour estimer les coûts et les financements globaux des services de DPE. Basée sur 5 étapes pratiques, cette méthode consiste, pour chaque programme de DPE retenu, d'identifier les principaux intrants/ingrédients nécessaires à leur fonctionnement (en termes de local, personnel, matériel pédagogique, transport et autres intrants spécifiques (santé, nutrition, jeu)) et d'établir ensuite pour chacun d'eux un coût réel (évalué au prix du marché ou à partir d'autres méthodes d'estimations des coûts[19]). A partir de cette liste d'ingrédients et de leur coût réel ou au prix de marché, il est possible de déduire le coût global du service ainsi que son coût par bénéficiaire, de même qu'il devient possible d'estimer les contributions relatives des différents intervenants (État, familles, communauté, ONG, etc.). Le tableau 7.5 ci-dessous présente les 5 étapes de la méthode des ingrédients.

TABLEAU 7.5 - Les 5 étapes pour conduire une analyse des coûts des services de DPE (méthode des ingrédients)

1. Identifier les services et leurs principales caractéristiques Si des différences notables existent entre les services, les identifier séparément (par exemple, entre zones rurales et urbaines, public et privé, etc.)
2. Déterminer les principaux intrants/ingrédients du service considéré Personnel, consommables, infrastructures, transport, et autres intrants nécessaires en quantité et en qualité pour un nombre donné de bénéficiaires
3. Etablir le coût de chacun des intrants/ingrédients énumérés au point 2 Au prix de marché, au coût réel ou autre méthode
4. Déterminer le coût global du programme et le coût unitaire par bénéficiaire Les coûts peuvent être établis par région, ou par type de programme ou encore exprimés en % du PIB
5. Identifier les principales sources de financement ainsi que les mécanismes de partage des coûts Gouvernement (central et local), ONG, familles, bénévole, etc.

Source : Levin et McEwan, 2001 in Levin et Schwartz, 2012.

L'exercice s'achève par la reconstitution du coût global, en multipliant le coût unitaire ainsi obtenu du service par le nombre total de bénéficiaires estimés dans le pays. Pour être complet, il sera nécessaire d'y ajouter les coûts généraux de coordination et d'administration (suivi et d'évaluation) émanant des structures de coordination et de gestion qu'elles soient

centrales/décentralisées étatiques ou non. Cela pourra se faire en estimant les coûts de personnel, des intrants et du local de ces structures. Il s'agira ensuite d'allouer ces coûts entre les différents programmes de DPE retenus, au prorata du poids financier de chacun de ces programmes ou encore de leur couverture relative (part des bénéficiaires).

De ces coûts et financements globaux, il sera possible de déterminer:

- Le poids respectifs des principaux intervenants dans le financement des programmes/ services de DPE (public, famille, communauté, ONG, privé, bailleurs, etc.) ;
- La part des dépenses qui va aux dépenses courantes et celle qui va aux dépenses de capital ;
- Au sein des dépenses courantes, la part qui va aux salaires, aux biens et services et autres transferts ; et
- Le poids de ces financements au-regard des financements du secteur de la santé et de l'éducation, et du PIB.

L'exemple 7.2 qui suit propose une Illustration de la méthode des ingrédients à partir d'un exemple fictif.

EXEMPLE 7.2 **Estimation des coûts globaux réels d'un programme de DPE à partir d'un échantillon de centres de DPE, pays fictif**

Source : Exemple fictif inspiré de Myers, 2008. (12 centres de DPE accueillant 325 enfants).

TABLEAU 7.6 - Dépenses annuelles pour un échantillon des services de DPE (en unités monétaires)

	Montant (UM)
Personnel	**22 760**
Tuteurs	16 420
Supervision et administration	3 210
Autre personnel de soutien	2 320
Coordination centrale	810
Matériel pédagogique et Fournitures	**2 851**
Jeux, livres, coloriages, etc.	1 650
Autres biens et services	1 201
Restauration (repas, collations, etc.)	**8 600**
Soins de Santé	**5 210**
Dépenses en équipement	**12 630**
TOTAL DÉPENSES ANNUELLES (12 centres) = A	**52 051**
Nombre d'enfants bénéficiaires = B	*325*
Coût unitaire annuel par bénéficiaire = C= A/B	**160,2**
Effectifs totaux dans tout le pays = D	*12 151*
Coûts globaux réels = C x D	**1 946 067**

Note : UM : Unité monétaire.

Le tableau 7.6 de la page précédente renseigne sur les dépenses annuelles ainsi que sur les estimations du coût unitaire moyen par bénéficiaire d'un échantillon de services de DPE destinés aux enfants de 2-3 ans dans un pays donné. A partir de ces dépenses réelles, et connaissant le nombre total d'enfants bénéficiaires de ce type de services à travers le pays, il est possible d'estimer le coût global réel pour l'ensemble du programme.

Procédure :

1. Sur un ensemble de près de 180 centres de DPE qui accueillent 12 151 jeunes enfants au total, une collecte d'information financière a été compilée sur un échantillon de 12 centres.

2. La consolidation de cette information financière s'effectue en distinguant les dépenses courantes ou de fonctionnement (rémunération de personnel, fournitures etc.) des dépenses en capital (biens d'équipement).

3. Le coût unitaire moyen de 160,2 UM par enfant s'obtient en divisant le total des dépenses (52 051 UM) par le nombre d'enfants bénéficiaires, 325 issus des 12 centres.

4. D'après le recensement scolaire, on sait que ce type de structure accueille au total 12 151 enfants. Cela nous donne un total de dépenses égal à 1 946 067 UM (160.2 x 12,151) pour l'ensemble du service de DPE considéré.

La principale complexité dans cette analyse porte sur l'identification de l'échantillon des interventions de DPE. Celles-ci varient fortement dans leur approche programmatique, leur qualité et couverture, et à cet égard produiront des coûts unitaires fort variables. Le principal risque serait alors d'imputer un coût donné à un nombre de bénéficiaires qui en réalité ne bénéficient pas du même niveau de qualité et de quantité de services, pouvant conduire à des estimations erronées des coûts globaux réels des interventions. Dans la mesure où il ne sera pas possible d'analyser les coûts de toutes les interventions existantes, Levin et Schwartz (2012) suggèrent de s'appuyer sur un échantillon représentatif d'interventions stratifié selon i) le type de services et son mode de provision ; ii) le lieu géographique d'intervention (urbain/rural) et iii) l'opérateur (public/privé). Ce faisant, il sera possible d'estimer des coûts globaux nationaux, par type de services, milieux d'intervention, et pourvoyeurs sur la base du nombre estimé de bénéficiaires par type de services. L'exercice de cartographie des interventions (Section 2, tableau 7.8) permettra d'extraire cet échantillon. Cette activité pourra être menée de concert avec celle portant sur l'appréciation de la qualité des services (cf. section 5.1), puisque ce sont les mêmes services/programmes de DPE qui seront visités.

SECTION 2

SPHÈRE MÉSO : CARTOGRAPHIE DE L'OFFRE DE SERVICES EN FAVEUR DU DPE

Cette section se veut faire le point sur l'offre de services destinés au DPE en vue de mieux en saisir les contours et par la même mieux cerner les priorités de son développement. Les services et interventions en faveur de la petite enfance sont d'une grande diversité aussi bien dans leurs objectifs et les groupes qu'ils ciblent, que dans leurs modalités de provision. Dans ce contexte, disposer d'outils qui permettent leur identification et catégorisation peut s'avérer précieux. Dans la pratique, plusieurs approches coexistent:

(i) Par domaine d'intervention : les principaux étant du ressort de la santé maternelle et infanto-juvénile (inclus hygiène), de la nutrition, de la protection, de l'éducation parentale[20] et de l'éducation préscolaire.
(ii) Par groupe d'âge des bénéficiaires : en distinguant notamment les services destinés aux 0-2 ans de ceux destinés aux 3-5 ans[21]. On note ici également que certains services de DPE ciblent aussi les parents (surtout les mères) ou les tuteurs[22] de ces enfants.
(iii) Par type de bénéficiaires : au regard des besoins spécifiques de l'enfant (orphelins et enfants vulnérables, enfants souffrant d'un handicap, enfants affectés ou infectés par le VIH/SIDA, etc.).
(iv) Par mode de provision du service : en distinguant les services organisés/offerts au domicile des bénéficiaires (home-based care) de ceux organisés en centre (centre-based) en passant les services de communication comme les campagnes médiatiques, ou encore les programmes de transferts monétaires aux familles.

Les sous sections qui suivent proposent une démarche à suivre en vue de faciliter le travail de cartographie de l'offre de services de DPE. L'exercice s'achève par la consolidation de l'information collectée.

2.1 IDENTIFICATION DES PROGRAMMES DE DPE

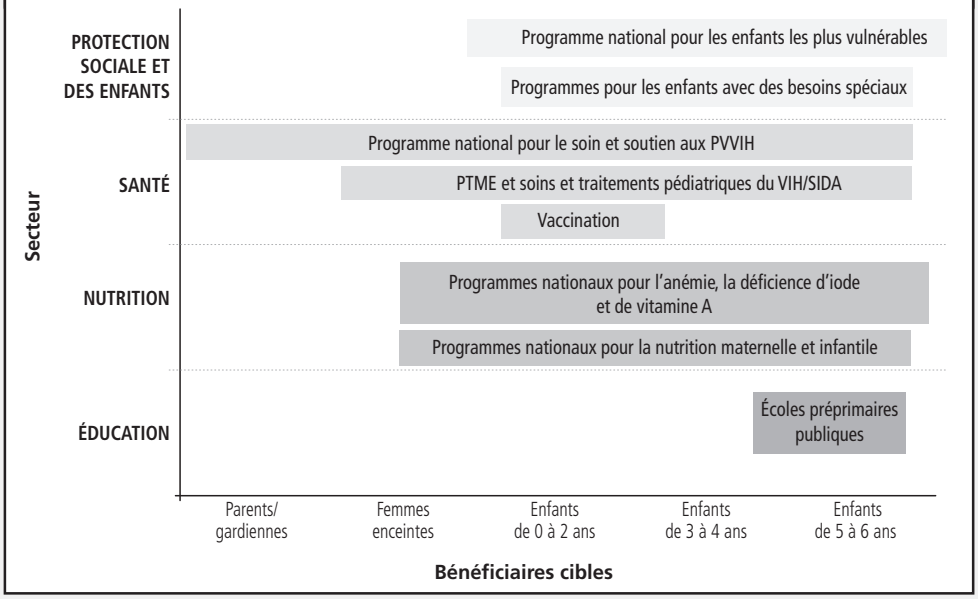
2.1.1 IDENTIFICATION SELON LES DOMAINES D'INTERVENTION

Une première étape dans l'établissement de la cartographie des services de DPE consiste à identifier les grand domaines d'intervention du DPE[23] et, pour chacun d'eux, identifier les principaux programmes/services existant en distinguant selon leur mode de provision et leur zone géographique d'intervention.

L'exemple 7.3 ci-dessous emprunté au rapport national SABER-ECD pour la Tanzanie illustre un exemple de cartographie des interventions en faveur de la petite enfance selon différents groupes d'âges de bénéficiaires.

EXEMPLE 7.3 **(Identification des programmes de DPE) : Portée des interventions de DPE, par secteurs et bénéficiaires, Tanzanie, 2012**
Source : SABER-ECD, Rapport pays de la Tanzanie, 2012.

GRAPHIQUE 7.4 - Cartographie des programmes de DPE, par secteur et par bénéficiaire, Tanzanie, 2012



Analyse
Comme le souligne le graphique 7.4, la Tanzanie propose une gamme de programmes de DPE dans chacun des secteurs clés : éducation, santé, nutrition et protection sociale et de l'enfant. Les interventions ciblent les femmes enceintes, les jeunes enfants et les parents et gardiennes. On notera cependant l'absence de programme spécifique dans le domaine de l'éveil du jeune enfant.

2.1.2 IDENTIFICATION SELON LES MODES DE PROVISION

Indépendamment du domaine d'intervention, quatre principaux modes de provision de services en faveur de la petite enfance peuvent être distingués[24]. Il s'agit de:

(i) **Services offerts/organisés en centre ou autour d'un centre** : dans cette configuration, les services de DPE sont organisés autour d'un centre spécifiquement prévu à cet effet (i.e. centre de santé de base, centre de santé maternelle et infantile, crèche, centre

d'éducation préscolaire, etc.). Les services offerts y sont très variables, proposant des services sanitaires et nutritionnels et/ou des programmes d'éducation/communication destinés aux parents sur les bonnes pratiques en matière de santé et d'hygiène, qui parfois peuvent être proposés de manière intégrée aux bénéficiaires. L'éducation préscolaire formelle rentre également dans cette catégorie.

(ii) **Services offerts/organisés à domicile (*home-based care*)** : il s'agit principalement des programmes d'éducation parentale, de communication et de conseil qui sont offerts par les professionnels de DPE aux domiciles des bénéficiaires et qui visent à éduquer/sensibiliser les familles (parents ou autres adultes/tuteurs) ayant des jeunes enfants sur des bonnes pratiques parentales. On y trouve également, certains services de soins de santé maternelle et infantile (visites pré/post natales) administrés aux bénéficiaires directement au sein de leur foyer.

(iii) **La communication et les campagnes médiatiques** : il s'agit principalement des activités de communication utilisant des vecteurs médiatiques comme la radio, la télévision, les journaux, les panneaux d'affichages, etc. Ces services ciblent les familles ayant de jeunes enfants et viennent souvent en appui, d'une manière transversale, aux activités traditionnelles en faveur du DPE dans le but d'en renforcer l'efficacité.

(iv) **Les programmes d'aides sociales (incluant les transferts monétaires)** : il s'agit le plus souvent d'interventions qui ciblent des familles pauvres et ayant des enfants en bas âge et qui consistent généralement en des transferts (souvent monétaires) octroyés sous condition que les familles bénéficiaires s'engagent à scolariser leurs enfants ou participent aux programmes de santé et de nutrition[25].

2.1.3 IDENTIFICATION SELON LE MILIEU GÉOGRAPHIQUE

Notons ici, que le milieu de résidence joue un rôle capital dans les modes de délivrance des services. Par exemple, dans le cas des services éducatifs, on observe souvent à côté des crèches et des garderies (des structures résidentielles souvent majoritairement privées et destinés aux enfants issus des milieux plutôt favorisés) qui prolifèrent en zone urbaine, une offre de services plus informelle voire communautaire ou encore à domicile en milieu rural. Il conviendra donc de bien distinguer les grands modes de provision selon le milieu ciblé, urbain ou rural.

Cet exercice, pour être mené à bien, doit mettre autour de la table l'ensemble des acteurs œuvrant dans le domaine du DPE : cela inclus les acteurs institutionnels traditionnels (agents ministériels des secteurs de la santé, éducation, justice, affaires sociales, etc.), ceux de la société civile et le secteur privé ainsi que les partenaires au développement.

2.2 IDENTIFICATION DES CONTOURS PROGRAMMATIQUES DES SERVICES DE DPE

Une fois identifiés les différents programmes existants et leurs modes de délivrance privilégiés, il devient nécessaire d'en saisir davantage les aspects organisationnels et programmatiques. Il s'agira alors de mobiliser des renseignements sur un certain nombre de caractéristiques clés des services offerts, comme leur caractère public ou privé ou autre mode de gestion mixte, leur couverture, ou encore leurs sources de financement, etc. Il sera également important de voir, dans quelle mesure, les services offrent une couverture équitable, notamment s'ils ciblent en priorité les zones géographiques/populations les plus vulnérables dans le cas de programmes à couverture non universelle.

ENCADRÉ 7.2
Informations clés à collecter sur les programmes/services de DPE

1. **Le domaine d'intervention et l'objectif visé :** spécifier les différents domaines couverts si plusieurs interventions sont proposées ; le sont-elles de manière intégrée ? Il s'agit ici par exemple de services sanitaires proposant aussi des activités de stimulation, ou des programmes d'éducation préscolaire intégrant des interventions nutritionnelles, etc.
2. **Mode de provision :** s'agit-il d'un service résidentiel (en centre) ou offert à domicile (home-based) ou encore de type Communication ? Combinaison possible, à spécifier. A quelle fréquence et sur quelle durée le service est-il dispensé?
3. **Échelle de mise en œuvre (par domaine d'intervention) :** s'agit-il d'un projet pilote, d'un programme national ou sous-national? Dans ce dernier cas, spécifier la couverture géographique de l'intervention. Les zones vulnérables sont-elles touchées ? Spécifier le nombre de bénéficiaires par type.
4. **Population cible (par domaine d'intervention) :** à quelle population est destiné le service : spécifier le groupe d'âges ou la catégorie d'enfants ciblés, dans le cas d'enfants à besoins spécifiques. Spécifier le public ciblé - enfants (quel groupe d'âge) ou parents/tuteurs ou les 2 ? Les populations vulnérables sont-elles ciblées ?
5. **L'arrangement institutionnel :** documenter le statut administratif de l'intervention (public, privé formel ou communautaire).
6. **Le mode et sources de financement :** source de financement : publique et/ou privée (parent, communauté, ONG, organisation religieuse), bailleurs ; mode de financement (transfert direct, taxe spécifique, subvention, allocation etc.) ; montant des financements (cf. Section 1.3 et graphique 7.3).
7. **Les mécanismes de contrôle et d'assurance qualité :** un mécanisme de standardisation et de contrôle de la qualité est-il en place ? Les standards préalablement définis pour la provision des services sont-ils effectivement suivis ? Quelle structure publique ou privée est responsable de cette activité ?

Source : Adapté de SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

L'encadré 7.2 résume les informations clefs[26] qu'il conviendrait de recueillir sur les différents services et programmes de DPE existant dans le pays. Il peut constituer la base d'un questionnaire à administrer aux différents programmes/services/interventions identifiés. Ce dernier viendrait offrir des informations complémentaires aux enquêtes et divers recensements conduits annuellement par les services des statistiques des différents ministères en charge d'interventions de DPE. L'exemple 7.4 ci-dessous, basé sur la méthodologie SABER-ECD (Banque mondiale, 2011), offre une illustration de la manière dont un programme, ici les services préscolaires publics, peut être analysé sur la base des questions contenues dans l'encadré 7.2.

EXEMPLE 7.4 **Un programme d'éducation préscolaire analysé sur la base de la méthodologie SABER-ECD, pays fictif**

Source : SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

TABLEAU 7.7 - Caractéristiques consolidées du programme de l'éducation préscolaire (pays fictif)

Domaine d'intervention	Éducation préscolaire
Objectif visé	Préparer les enfants pour l'école primaire.
Brève description	Les enfants bénéficient d'un encadrement en éducation préscolaire. Celle-ci est offerte au sein des classes attachées aux écoles primaires publiques.
Population cible	Enfants de 4-6 ans.
Domaines et mécanismes d'intervention	Développer les compétences des enfants en matière de pré alphabétisation et pré numératie. Augmenter la stimulation cognitive.
Couverture/ accès	Le taux de scolarisation de 39%.
Arrangement institutionnel	Le Ministère de l'Education assure au niveau central le développement des programmes et des curricula et est en charge de l'expansion de la couverture. Les écoles préscolaires publiques sont localisées à l'intérieur des établissements d'enseignement de base existants ou dans des bâtiments séparés.
Financement	Les salaires des enseignants sont versés par le Ministère de l'Education. Les dépenses en capital pour les travaux de construction sont couvertes par les pouvoirs publics centraux et locaux.
Enseignants/ tuteurs	Les enseignants du préscolaire sont des fonctionnaires émargeant au niveau du Ministère de l'Education. La formation initiale des maîtres consiste en quatre années d'études universitaires.
Assurance qualité et monitoring	Les normes existantes se concentrent sur les locaux et autres infrastructures, plutôt que sur les programmes d'éducation et les pratiques. L'inspection des centres est peu fréquente et souvent les inspecteurs ont peu de connaissance en matière de DPE.

2.3 CONSOLIDATION DE L'INFORMATION

Une collecte de données à l'échelle nationale est nécessaire pour avoir une photographie la plus complète possible des différentes interventions en cours. Une fois ces informations obtenues sur un nombre satisfaisant de services DPE, l'on pourra procéder à un regroupement sur la base de critères communs dans le but d'avoir une représentation globale de l'offre des services disponibles sur l'ensemble du territoire. Le tableau 7.8 qui suit, adapté du diagnostic SABER-ECD, présente un tel outil de consolidation de l'information. Il présente l'état de la couverture des services et programmes destinés au DPE (de leur inexistence à la couverte universelle) selon le domaine et le type d'intervention, et son principal pourvoyeur. Il est complété par un récapitulatif par intervention: i) du taux de couverture ; ii) des zones/populations couvertes (en offrant une appréciation du ciblage des zones/populations vulnérables) ; iii) de la principale source de financement ; iv) de l'existence ou non d'un mécanisme de contrôle et de suivi de la qualité et l'agence responsable le cas échéant.

TABLEAU 7.8 - Éléments récapitulatifs pour apprécier l'offre de services en faveur du DPE, par domaine d'intervention, au niveau national

Interventions de DPE : par type et pourvoyeur	**Couverture**					**Nb de bénéficiaires Taux de Couverture (% de la population cible couverte)**	**Zone géographique (Urbain/Rural) Régions/ Populations vulnérables ciblées**	**Sources principales de finan-cement**	**Mécanismes de suivi en place/ agence de suivi**
	Aucun service	Programme pilote	A l'échelle dans certaines régions (spécifier lesquelles)	Ciblage partiel au niveau national	Couverture universelle				
Santé									
Nutrition									
Éducation préscolaire									
Éducation parentale									
Protection/ besoin spéciaux									

Source : Adapté de SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

SECTION 3

SPHÈRE MICRO : LES ENFANTS ET LEUR FAMILLE

L'objectif ici est d'examiner un certain nombre d'indicateurs qui permettront de dresser un profil fin de l'enfant et de son milieu familial en vue de mieux connaître ses besoins de développement et mieux orienter de la sorte le développement des programmes de DPE. Ceci vient en prolongement du diagnostic global de contexte sanitaire et de développement de l'enfant proposé dans la section 1.1 de ce chapitre. Pour cela deux types d'indicateurs sont proposés : le premier porte sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille (incluses les pratiques parentales) ; le second porte sur l'accès / l'utilisation des services et programmes de DPE par les enfants et leur familles.

Dans les deux cas, il sera judicieux de poursuivre l'analyse, en désagrégeant ces différents indicateurs selon certaines caractéristiques des enfants (sexe, degré de vulnérabilité, âge) et de leur ménage (lieu de résidence, niveau de richesse, niveau d'instruction des parents) en vue de mieux cerner d'éventuelles disparités et de proposer le cas échant des actions « correctives » par la mise en place d'interventions mieux ciblés (bénéficiaires et contenus). Une illustration est proposée dans la Section 4, ci-dessous. Lorsque possible, il sera intéressant d'observer l'évolution de ces indicateurs dans le temps, mais également de les comparer à un moment donné avec des pays proches ou à niveau de revenu équivalent. Une comparaison par rapport à un objectif national ou international (OMD ou Objectifs de Dakar sur l'Éducation pour Tous) peut également être proposée.

3.1 PROFIL DES ENFANTS ET DE LEUR FAMILLE

Le tableau 7.9 ci-dessous offre une illustration des indicateurs les plus facilement mobilisables aujourd'hui pour caractériser l'état de développement du jeune enfant (de 0 à 8 ans) et de son environnement familial autour des principaux domaines en jeu, à savoir la santé (l'hygiène incluse), la nutrition, l'éducation et l'éveil, et la protection. Le profil est complété par une analyse du contexte socio-économique des familles (qui peut être utilisé comme proxy de la qualité de cet environnement). L'annexe 7.1 (p.239) propose une description détaillée des différents indicateurs.

TABLEAU 7.9 - Principaux indicateurs pour caractériser les jeunes enfants et leur environnement familial

Caractéristique des enfants (0-8 ans)
Santé-nutrition-hygiène
Taux de vaccination (DPT3)
Prévalence d'enfants souffrant de poids trop faible (émaciation)
Prévalence d'enfants souffrant d'un retard de croissance
Prévalence d'enfants souffrant d'insuffisance pondérale
% d'enfants en surcharge pondérale
% d'enfants adéquatement pris en charge quand malade (fièvre, IRA, diarrhée)
% d'enfants dormant sous une moustiquaire
% d'enfants se lavant les mains après être allé aux toilettes
Éducation-éveil
% d'enfants participant à une activité de DPE
Indice de DPE (et ses sous-composantes)
% d'enfants rentrant au primaire à l'âge officiel
Maîtrise de la lecture et des mathématiques à l'entrée au primaire (Scores EGRA/EGMA, PASEC, etc.)
Protection
% d'enfants dotés d'un acte de naissance
% d'enfants vulnérables et orphelins
% d'enfants engagés dans une activité économique
Caractéristique des familles (des enfants âgés de 0-8 ans)
Socio-économique
% d'enfants vivant dans un ménage pauvre
% d'enfants vivant dans un ménage dirigé par une femme
% d'enfants vivant dans un ménage dont le chef est analphabète
Niveau d'instruction le plus élevé du chef de ménage
Catégorie socio professionnelle du chef de ménage et de la mère/tutrice
Taux de dépendance du ménage
Lieu de résidence du ménage
Taille moyenne de la famille
Santé-Nutrition-hygiène
% de femmes pratiquant l'allaitement exclusif jusqu'à 6 mois
% de femmes incluant des compléments alimentaires dès 6 mois
% des ménages utilisant du sel iodé
% des ménages ayant accès à l'eau potable
% des ménages ayant accès à un assainissement amélioré
Connaissances/approches par rapport aux risques sanitaires
% des ménages ayant du savon pour se laver les mains
Activités d'éveil
% d'enfants possédant des jouets à la maison
% d'enfants possédant des livres
% d'enfants bénéficiant d'activités d'éveil à la maison
% d'enfants bénéficiant d'aide à l'apprentissage par un adulte
Pratiques disciplinaires, coercitives ou punitives

Source : Auteurs.

L'analyse de ces indicateurs permettra d'apprécier dans quelle mesure les enfants grandissent dans un environnement familial *favorable* à leur développement (pour les rendre en quelque sorte « prêts à l'école »), même si le tableau ainsi dressé reste parcellaire compte tenu du manque de données en la matière[27]. En effet, les sources d'informations sont très peu nombreuses pour caractériser la qualité de l'environnement familial de l'enfant (notamment la quantité et la qualité de ses interactions avec ses parents/tuteurs et ses pairs, les activités d'éveil et d'éducation pratiquées à la maison, le type de stimulations prodiguées, etc.) et son niveau de développement physique/moteur, langagier, cognitif et socio-émotionnel. Les MICS et EDS offrent toutefois des éléments de réponses. Certains pays, pour combler ce manque d'informations, ont conduit des enquêtes spécifiques, sur les pratiques parentales ou encore sur le développement physique/moteur, langagier, cognitif et socio-émotionnel du jeune enfant[28]. Ces derniers s'avèrent particulièrement utiles pour ré/orienter les programmes de DPE dans le pays.

L'exemple 7.5 expose les principes méthodologiques de base et les principaux résultats de l'enquête menée en Mauritanie sur les pratiques parentales.

EXEMPLE 7.5 **Pratiques parentales en Mauritanie, 2010**
Source : Unicef/Mingat et Seurat, 2011.

Dans le cadre des appuis de l'Unicef au Gouvernement mauritanien pour le développement d'activités en faveur du DPE, une enquête auprès des ménages a été réalisée en 2010 avec pour principal but une description fine des pratiques parentales et du développement des jeunes enfants en Mauritanie. Plus spécifiquement, ce travail visait une double perspective : i) une perspective de connaissance des comportements des parents, des mères en particulier, pour leurs jeunes enfants (âgés de 6 mois à 6 ans); et ii) une perspective opérationnelle pour fournir des références à la définition des contenus des activités d'éducation familiale et d'éducation préscolaire, qui serviront de support au programme national de développement de la petite enfance du Gouvernement mauritanien.

La collecte de données et les analyses subséquentes ont porté sur les aspects relatifs aux pratiques parentales en termes, entre autres, du temps passé par les parents avec l'enfant, du rôle du père, d'alimentation, de développement cognitif et de jeux, d'hygiène, de sommeil, de langage et de développement social, de santé et de perception des dangers et de l'excision. Pour ces différentes dimensions, l'enquête s'est basée sur les réponses données par la famille (souvent la mère). Les principaux résultats obtenus à l'issu de l'enquête sont résumés ci-dessous.

Concernant les aspects généraux des pratiques parentales, bien que l'éducation parentale suppose un investissement actif des parents vis-à-vis du développement de l'enfant, seuls 43 % des parents déclarent penser avoir un rôle significatif, 23 % pensent que leur influence est limitée et 34 % pensent que les parents n'ont aucune influence sur le développement de l'enfant. Ce constat s'observe aussi dans la tendance marquée des mères à sous-estimer les capacités effectives des jeunes enfants étant plus d'un 1/3 à mentionner qu'il n'est pas utile de parler à l'enfant avant l'âge de 2 ans (l'âge auquel il peut commencer à répondre) ; or on sait combien ces contacts mère-enfant sont importants dans le développement affectif et langagier de l'enfant dès son plus jeune âge.

Concernant les pratiques parentales relatives au développement social et cognitif de l'enfant, 30 % des mères déclarent ne pas être concernées lorsque leur enfant échoue dans une activité et seulement 18 % disent avoir une réaction positive (aide, conseil, etc.). Aussi, 59 % des enfants de moins de 3 ans ne participent à aucune activité d'éveil familiale (jeux, etc.). Concernant l'inculcation des règles, 83 % des mères déclarent fixer des interdits à l'enfant, mais 70 % disent le faire au travers des menaces ou autres approches coercitives tandis que seuls 30 % des mères donnent des explications à l'enfant.

La pratique de l'excision, quoi qu'en diminution, reste assez répandue. Environ la moitié des filles sont excisées, et 44 % des mères pensent qu'il faut maintenir cette pratique. L'excision est plus prépondérante en milieu rural, pauvre et non éduqué.

Sur les pratiques d'hygiène de l'enfant, peu de mères donnent un bain quotidien à leurs enfants. Dans 42 % des cas, le bain est hebdomadaire. Les données montrent aussi que 62 % des enfants ne se lavent pas les mains de façon régulière après être allé aux toilettes et que seulement 35 % ont un lavage au mieux irrégulier avant le repas.

Concernant la santé et la perception de dangers, en cas de problème de santé de l'enfant comme la fièvre ou la diarrhée par exemple, 30 % des mères ne savent pas identifier les signes de fièvre de l'enfant tandis que 41 % ne mentionnent pas les sels de réhydratation comme réponse pertinente en cas de diarrhée, ce qui témoigne des larges marges d'amélioration des connaissances parentales vis-à-vis de deux maladies responsables d'une proportion significative de la mortalité infanto-juvénile.

3.2 L'ACCÈS ET L'UTILISATION DES SERVICES DE DPE

Sous l'hypothèse que la participation à ces services offre aux enfants bénéficiaires une meilleure santé et une meilleure préparation à l'école, l'analyse de l'accès et de l'utilisation des services de DPE fournira des éléments d'appréciation supplémentaires sur i) la capacité du pays à offrir à tous ses enfants, quelques soient leurs caractéristiques, un bon départ dans la vie ; et ii) des besoins d'offre additionnelle de services auxquels le pays devrait éventuellement devoir répondre en vue d'en assurer un développement plus équitable et efficient.

Le tableau 7.10, à la page suivante, offre une vue d'ensemble des indicateurs qui sont habituellement mobilisés pour appréhender l'état de l'accès et de l'utilisation aux principaux services de DPE. Cette liste, loin d'être exhaustive, peut-être complétée par d'autres indicateurs (lorsque disponibles), pour offrir une vue d'ensemble plus large et complète de la problématique. Ces indicateurs sont décrits en détail dans l'annexe 7.1.

TABLEAU 7.10 - Principaux indicateurs d'accès et d'utilisation des services de DPE, par domaine d'intervention
Services de Santé et de Nutrition
% de femmes ayant effectué au moins trois visites prénatales auprès d'un personnel qualifié
% des accouchements assistés par du personnel soignant qualifié
Taux de couverture vaccinale (pour les enfants âgés de 12 à 23 mois), %
% d'enfants traités en cas de maladies respiratoires aiguës avec des antibiotiques
% d'enfants traités en cas de diarrhée avec la SRO
% d'enfants fébriles ayant reçu un traitement antipaludéen
Supplémentation en Vitamine A, %
Distance maison - centre de santé le plus proche
Services d'éducation préscolaire et primaire
% d'enfants fréquentant un service d'éveil/préscolaire (spécifier : i) le groupe d'âge ; 2) le pourvoyeur du service) • Crèche, garderie • Préscolaire % d'enfants inscrits au préscolaire dans des structures publiques, privées, communautaires
Taux brut de scolarisation (TBS) au préscolaire
Taux brut d'accès en première année du primaire
Distance maison-école pré-primaire la plus proche
Services de protection
% des naissances enregistrées

Source : Auteurs.

L'exemple 7.6, emprunté au rapport national SABER-ECD pour la Tanzanie, illustre la situation de l'accès au pré-primaire et de l'utilisation des services sanitaires en faveur de la petite enfance en Tanzanie. Cet exemple permet également de situer le pays dans une perspective internationale.

EXEMPLE 7.6 **(Utilisation des services de DPE) : Accès aux services de développement de la petite enfance, Tanzanie et divers pays de l'est africain, 2012**
Source : SABER-ECD, Rapport pays de la Tanzanie, 2012.

TABLEAU 7.11 - Provision d'enseignement pré-primaire, Tanzanie et divers pays de l'est africain, 2012

	Tanzanie (2010)	Éthiopie (2010)	Kenya (2009)	Ouganda (2010)
Âge d'accès au pré-primaire	5 ans	4 ans	3 ans	3 ans
Durée du pré-primaire	2 ans	3 ans	3 ans	3 ans
Taux brut de scolarisation (%)	33	5	52	14
Taux net de scolarisation (%)	33	4	29	14
Part du secteur privé (%)	5	95	38	100

Analyse

En Tanzanie, l'école pré-primaire démarre à l'âge de cinq ans, pour une durée de deux ans. En 2010, la couverture du préscolaire (publique et privée) était de 33 % et en augmentation de 45 % depuis 2005 (sur la base de données non affichées dans le tableau). Malgré l'augmentation conséquente de la scolarisation non gouvernementale, celle-ci représentait en 2010 moins de 5 % de la scolarisation totale des enfants de 5 à 6 ans. Si les données étaient disponibles sur la scolarisation des moins de 5 ans, la part relative du privé serait supérieure, car l'État n'offre pas de services DPE pour cet âge. Comme le montre le tableau 7.11, les taux de scolarisation bruts et nets sont bas à travers la région. La part d'enseignement préscolaire fournie par le secteur privé est nettement inférieure en Tanzanie, que dans l'ensemble des pays voisins.

TABLEAU 7.12 - Accès aux interventions clés de DPE de santé dans l'est africain, 2006-10 (%)

	Tanzanie	Éthiopie	Kenya	Ouganda
Enfants diarrhéiques de moins de 5 ans recevant un traitement de réhydratation orale ou une alimentation continue	50	15	43	39
Part des enfants de moins d'un an vaccinés contre la DTP	91	90	93	60
Enfants de moins de 5 ans soupçonnés d'avoir la pneumonie qui reçoivent des antibiotiques	nd	5	50	47
Enfants de moins de 5 ans dormant sous une moustiquaire imprégnée	64	33	47	33
Enfants fiévreux de moins de cinq ans qui prennent un traitement antipaludéen	59	10	23	60
Naissances assistées par un personnel de santé qualifié	49	6	44	42
Femmes enceintes séropositives/enfants exposés qui reçoivent un traitement ARV pour la PTME	59	-	43	-

Analyse

L'accès aux interventions de santé est meilleur en Tanzanie que dans les pays voisins, mais peut encore s'améliorer. Le tableau 7.12 montre le niveau d'accès à une sélection d'interventions de DPE de santé pour les jeunes enfants et les femmes enceintes en Tanzanie, en contexte régional. Le niveau d'accès aux interventions essentielles de santé est supérieure (ou comparable) en Tanzanie. En particulier, la Tanzanie a eu plus de réussite dans l'usage des moustiquaires imprégnées par les enfants de moins de 5 ans. Du fait que le paludisme soit la principale cause de décès des jeunes enfants en Tanzanie, ceci est une intervention programmatique clé. Alors que la Tanzanie mène dans la région en termes de naissances assistées par du personnel qualifié, les données indiquent que moins de la moitié des femmes ont accès à ce genre de personnel, un taux somme toute bas.

SECTION 4

DISPARITÉS DANS L'ACCÈS ET L'UTILISATION DES SERVICES : INTERACTION ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE

Dans la mesure du possible, il sera important de désagréger les indicateurs présentés dans la section 3.1 selon certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille. En effet des différences importantes peuvent apparaître dans l'accès au soin, dans l'utilisation des services ou encore dans les pratiques parentales selon le lieu de résidence, le niveau de richesse du ménage ou encore selon le sexe de l'enfant. La désagrégation des données en permettant de mettre en exergue des différences entre groupes offre une compréhension plus juste des besoins des enfants et de leurs familles en services de DPE, ce qui autorise la mise en place d'interventions mieux ciblées tant des bénéficiaires que des contenus des programmes. Parce que le Chapitre 6 de ce présent Guide offre une description détaillée des outils et des méthodes d'approche des disparités, cette présente section se voudra brève, en illustrant juste, par quelques exemples, cette question des disparités. Il sera également intéressant de creuser ce diagnostic en essayant de rechercher les phénomènes qui sous-tendent ces disparités en vue de proposer la mise en place d'interventions correctives les plus pertinentes. Comme nous le verrons dans l'exemple qui suit, des facteurs relevant tant de l'offre que de la demande peuvent être à l'origine de ces disparités.

4.1 DISPARITÉS DANS L'ACCÈS ET L'UTILISATION DES SERVICES DE DPE ET DANS LES PRATIQUES PARENTALES

Plusieurs dimensions peuvent être considérées pour faire ressortir l'existence de disparités dans la couverture, l'accès et l'utilisation des services de DPE ou encore dans les pratiques parentales. Elles concernent essentiellement:

- L'âge de l'enfant
- Le genre de l'enfant
- Le revenu ou la richesse du ménage
- Le niveau d'éducation des parents, notamment de la mère
- Le sexe du chef de ménage
- Le milieu de résidence (urbain/rural)
- La localisation géographique (région, district)

L'exemple 7.7, emprunté au rapport final MICS4 de la Sierra Leone, illustre la situation des disparités dans l'accès aux programmes de DPE des enfants âgés de 36 à 59 mois selon le sexe de l'enfant, son lieu de résidence, son âge, le niveau d'instruction de sa mère et le niveau de richesse de son ménage.

EXEMPLE 7.7 **(Disparités dans l'accès au DPE) : Disparités dans la participation à une programme d'éveil, Sierra Leone, 2010**

Source : MICS4, Sierra Leone, 2010. Calcul des auteurs.

Le tableau 7.13 présente la proportion des enfants de 36 à 59 mois qui participent à un programme d'éveil en Sierra Leone en 2010.

TABLEAU 7.13 - Participation des enfants dans un programme d'éveil, selon diverses caractéristiques socioéconomiques, Sierra Leone, 2010

	% participant à un programme d'éveil	Indice de Parité
Genre		
Garçon	13,3	0,92
Fille	14,5	(Garçons/filles)
Âge		
36-47 mois	10,1	0,55
48-59 mois	18,5	(Plus jeunes/moins jeunes)
Lieu de résidence		
Urbain	23,4	0,44
Rural	10,5	(Rural/urbain)
Région de résidence		
Est	18,9	0,19
Nord	6,9	(Nord/ouest)
Sud	10,5	
Ouest	36,5	
Éducation de la mère		
Sans éducation	9,7	0,26
Primaire	17,7	(Sans/secondaire)
Secondaire	37,5	
Niveau de richesse du ménage		
Q1	5,2	0,12
Q2	7,5	(Q1/Q5)
Q3	9,9	
Q4	16,0	
Q5	42,3	
National	**13,9**	

Source : Calcul des Auteurs. MICS4, 2010.

Analyse

En 2010, il est estimé que près de 14 % des enfants âgés de 3 à 4 ans en Sierra Leone étaient inscrits dans une structure d'éveil. Cette moyenne nationale cache toutefois des disparités régionales et socioéconomiques importantes. Comme le tableau 7.13 le résume, les écarts par milieu de résidence sont significatifs : 23 % des enfants participent à un tel programme en milieu urbain, contre seulement 10 % en milieu rural. La participation est la plus élevée à l'Ouest (36,5 %), et moindre au Nord (7 %). L'assistance des enfants à un programme d'éveil est fortement et significativement corrélée au niveau d'éducation de la mère et au niveau de vie du ménage. Les enfants de 48 à 59 mois ont presque deux fois plus de chances de fréquenter un tel programme DPE (18 %) que ceux âgés de 36 à 47 mois (10 %).

Toutefois, comme le montre le niveau des indices de parité, les différences sont plus marquées selon le niveau de richesse du ménage, suivi de la région de résidence puis du niveau d'instruction de la mère. Dans un tel cas de figure, un ciblage des ménages les plus démunis dans les régions les plus vulnérables (Nord et Sud) pourrait assurer une couverture des services plus équitable. Favoriser les programmes d'alphabétisation des mères pourrait également jouer de manière favorable sur la participation des enfants aux programmes d'éveil, en stimulant la demande des familles pour de tels services.

4.2 PROBLÈMES SOUS-JACENTS AUX FAIBLES TAUX DE COUVERTURE, D'ACCÈS ET D'UTILISATION

Analytiquement, des facteurs explicatifs des disparités sont à chercher tant du côté de l'offre de services que de la demande émanant des bénéficiaires et/ou de leur famille. Du côté de l'offre, la distance aux services, tout comme leur qualité (existence des principaux intrants, personnel qualifié en nombre suffisants, état des bâtiments), sont les principaux facteurs qui influent sur l'accès aux services et leur utilisation. Du côté de la demande, plusieurs raisons sont avancées par les utilisateurs dont les principales sont des frais d'utilisation des services trop élevés, le manque d'intérêt pour les services offerts du fait de leur faible qualité ou pertinence[29], ou encore de l'ignorance de leur bien-fondé. Sur ces sujets, les enquêtes ménages, tout comme les enquêtes CAP ou autres enquêtes qualitatives, seront particulièrement informatives en apportant des éclairages sur les raisons évoquées par les familles pour justifier leur participation ou utilisation aux services de DPE.

L'exemple 7.8 à la page suivante, décrit les principaux motifs avancés par les parents pour ne pas inscrire leurs enfants dans un programme d'éducation préscolaire en Ouzbékistan.

EXEMPLE **7.8** **Raisons pour lesquelles les enfants ne sont pas inscrits dans le préscolaire, Ouzbékistan, 2009**

Source : UNICEF (2009) in SABER-ECD, Banque mondiale, 2011.

TABLEAU 7.14 - Raisons invoquées par les parents pour ne pas scolariser leur enfant au préscolaire, Ouzbékistan, 2009

(Pourcent)	Milieu de résidence		Niveau de pauvreté		Total
	Urbain	Rural	Aisé	Pauvre	
Pas besoin de participer	34	34	36	30	34
L'enfant est trop jeune	32	25	28	26	27
Programme trop cher	23	17	15	26	19
L'école maternelle est trop loin	3	17	14	14	13
Garde d'enfants incorrect/douteux	3	3	3	2	3
Les heures d'ouverture ne conviennent pas	0,6	0,5	0,5	0,6	0,5
En raison de l'état de santé de l'enfant	0.6	1	1	1	1
Enfant fréquente déjà l'école (est de 6 ans)	4	3	3	3	3

Analyse

Au regard des résultats consignés dans le Tableau 7.14, on observe que la première cause de non scolarisation des enfants dans les structures préscolaires est relative au non intérêt des parents pour le préscolaire, dans 34 % des cas. Vient ensuite le trop jeune âge de l'enfant invoqué par 27 % des parents, qui peuvent être le reflet d'un programme préscolaire pas adapté aux besoins de développement de l'enfant[29]. Les frais d'accès aux services qui, dans 19 % des cas, sont jugés trop élevés, notamment pour les ménages pauvres (26 % des cas) et, dans 13 % des cas, c'est l'éloignement du centre du lieu d'habitation qui est invoqué comme frein à la scolarisation préscolaire; ce constat étant plus courant en milieu rural (17 %) qu'en milieu urbain (3 %).

Des analyses plus poussées peuvent être menées pour mieux cerner les déterminants d'offre et de demande en jeu dans l'accès et l'utilisation des services de DPE et les disparités rencontrées dans les pratiques parentales[30]. Le recours à la modélisation économétrique peut-être particulièrement intéressante et pertinente ici en mettant en exergue les effets nets de chacune des variables considérées. Des illustrations de modélisations sont proposées dans le chapitre 6 de ce guide.

SECTION 5 QUALITÉ ET EFFICACITÉ DES SERVICES DE DPE

Derrière des discussions sur les aspects d'offre et de demande des services de DPE, la question de leur qualité et de leur efficacité se pose en filigrane. Toutefois, contrairement à l'enseignement scolaire où l'on dispose d'indicateurs et de méthodes d'évaluation de qualité assez conventionnels, il n'existe pas de consensus autour de la définition de ce qu'est un service de DPE de qualité et encore moins d'une méthodologie standardisée d'évaluation de cette qualité. Des outils peuvent cependant être mobilisés pour offrir une première appréciation de ces dimensions. Ils sont exposés successivement dans les deux sous-sections qui suivent.

5.1 LA QUALITÉ DES SERVICES DE DPE

La qualité des services de DPE est généralement appréhendée à partir de deux types de mesures, qualifiées de *structurelle* et *de processus* (Currie, 2001 ; Mashburn et al., 2008, in Levin et Schwartz, 2012). Les mesures structurelles portent en général sur des aspects/intrants tels le niveau de qualification et de formation des personnels encadrant, la taille des classes, les ratios adulte-enfants ou encore la qualité de l'environnement physique. Quant aux mesures de processus, elles se penchent sur des aspects liés à la relation entre le personnel encadrant et l'enfant, l'utilisation du temps en classe, ou encore les techniques pédagogiques et disciplinaires employées. Alors que les mesures structurelles restent faciles à établir car basées sur des informations facilement observables et mesurables, les mesures de processus peuvent être plus complexes à apprécier, car elles nécessitent de recourir à des observations directes des acteurs sur le lieu d'intervention. En outre, il n'existe pas vraiment de normes sur ce qu'est une interaction de qualité, ni d'ailleurs de consensus affirmé sur qu'est-ce qu'est un service de DPE de qualité[31] et sur les intrants qui préparent au mieux l'enfant à l'école primaire[32].

Nadeau et al, (2011) propose un regroupement pratique en 4 catégories de ces divers intrants et caractéristiques des interventions, autour des caractéristiques structurelles, du personnel encadrant, du programme offert et du processus en place, à laquelle on en rajoute une cinquième, sur les mécanismes de suivi et d'évaluation des standards et des acquis au niveau du programme/service.

En l'absence d'un système d'information déjà en place pour mobiliser ces données, une enquête par échantillonnage pourra être proposée. Cette enquête pourra prendre la forme d'un questionnaire simple qui cherchera à apprécier la qualité de chacune des caractéristiques jugées particulièrement pertinentes selon le contexte ; il pourra être administré de concert avec l'exercice d'estimation des coûts des programmes/interventions présenté plus haut (cf. section 1.3.4), sur le même sous-échantillon de programmes/interventions.

Le tableau 7.15 ci-dessous offre des exemples de questions qui peuvent aider à dresser le tableau de la qualité d'un programme de DPE. Elles viennent en complément des questions déjà proposées et répertoriées dans le tableau 7.3 dans la cadre de la description des mécanismes de suivi et d'assurance qualité. Chacune de ces questions/items peut faire l'objet d'une notation allant par exemple de 1 (inadéquat) à 5 (excellent) ; la somme des différentes notations obtenues pour chacun des items formant un score global pouvant offrir une mesure synthétique de la qualité du service.

TABLEAU 7.15 - Questions-types pour dresser un état de la qualité des programmes/services de DPE

Catégorie d'intrants	Questions sur :
Caractéristiques structurelles	Quel est l'état du local, des salles de classe, des espaces de jeu ? Répondent-t-ils aux critères de standards en termes d'hygiène, de stimulation et d'espace d'épanouissement ? Quelle est la disponibilité d'équipements (intrants sanitaires) et de matériels pédagogiques pertinents (outils de communication, jeux de stimulation, etc.) Quel est le ratio adulte-enfants, la taille des groupes ? Suivent-ils les normes (si existent) ?
Caractéristiques du personnel	Quelle est la qualification des animateurs/éducateurs : quel est leur niveau de formation initiale ? Ont-ils suivi une formation spécifique ? Ont-ils une qualification spécifique ? Suivent-elles les normes (si elles existent) ? Quel est le statut professionnel des animateurs [33]? Pourcentage d'animateurs/éducateurs qualifiés Les animateurs et autres intervenants dans l'encadrement des plus petits ont-ils été formés sur les meilleures pratiques holistiques du développement de la petite enfance ? Quelle est la rémunération des animateurs/éducateurs : Est-elle dans dans les normes (si elles existent) ? Peut également être appréciée en termes de PIB/Tête et être comparée à d'autres professions.
Caractéristiques du programme	Quelle est l'intensité du programme : quel est le nombre d'heures par jour/semaine ? Est-ce du temps plein/partiel ? Quel est le nombre de visites aux familles par semaine/par mois ? Suivent-ils les normes (si elles existent)? Existe-t-il un partenariat ou un engagement affiché des parents et des communautés envers le programme ? Si oui, dans quel domaine ? Gestion/administration, comité et conseil des parents, contribution à la construction et installation du centre, fabrication des intrants pédagogiques, contribution à l'élaboration des programmes, financement, encadrement des enfants, etc. Quelle est la langue d'instruction ? Fait-on usage de la langue maternelle ou de la langue officielle, ou encore des deux ? Des intrants en santé/nutrition sont-ils disponibles ? Si oui, en quelle quantité ? Le curriculum a-t-il une vision holistique du développement de l'enfant afin de lui offrir une variété d'outils d'apprentissage pertinents, stimulants et agréables ? L'appréciation de la qualité du curriculum pourra être conduite sur la capacité de celui-ci à intégrer l'éducation et les soins destinés au développement des plus petits, notamment avec comme objectif leur développement physique, social et affectif, cognitif et intellectuel.
Caractéristiques du processus	Quelle est l'approche pédagogique et disciplinaire préconisée ? Quelle est la fréquence et la qualité des interactions entre animateur/enfant, enfant-enfant ?
Mécanisme de suivi et d'évaluation des pratiques et des acquis des enfants	Existe-t-il des procédures d'évaluation continue du programme et des mécanismes de contrôle de leur qualité ? L'assurance de la qualité se fonde-t-elle sur l'inspection ou sur l'accréditation ?

Source : Informations adaptées de Naudeau et al, 2011 et UNESCO, 2007.

De nombreux outils, dont certains ont été utilisés en Afrique, ont été développés pour évaluer la qualité des programmes de DPE. Le plus utilisé reste la version révisée de l'échelle d'évaluation de l'environnent pré-primaire (*Early Childhood Environment Rating Scale* – Revised, ECERS-R) initialement conçu pour évaluer les programmes de DPE en centre en faveur des enfants âgés entre 2,5 et 5 ans aux États Unis. Elle consiste en un inventaire de 43 items répartis en 7 grands domaines portant essentiellement sur des mesures structurelles, plus facilement mobilisables (cf. tableau A7.3 en annexe pour le détail des domaines et items). Les réponses à ces questions sont codifiées sur une échelle de 1 à 10[34]. D'autres outils existent, comme l'échelle d'évaluation de Save the Children dérivée du ECERS, l'instrument d'auto-évaluation de L'Association for Childhood Education, ou encore le International Step by Step Association (UNESCO, 2007). Une présentation brève de ces outils est proposée dans l'annexe 7.2 du chapitre[35].

5.2 L'EFFICACITÉ DES SERVICES DE DPE

Évaluer l'efficacité des services de DPE revient à examiner dans quelle mesure ils contribuent à améliorer le sort des enfants qui en bénéficient. L'analyse de l'efficacité s'articule autour du constat que, en plus des interventions de DPE qui sont directement administrées à l'enfant, le développement de l'enfant est influencé par un grand nombre de facteurs qui relève des différentes dimensions *micro*, *méso* et *macro* vues précédemment (cf. le graphique 7.1 plus haut), qu'il conviendra de correctement prendre en compte dans notre analyse. Pour ce qui est des effets des interventions de DPE, ceux-ci comme nous l'avons vu en introduction de ce chapitre, tendent à se manifester de deux manières :

- 'Directement' sur le développement (physique, moteur, cognitif, socio-émotionnel et langagier) de l'enfant.
- A moyen et long terme dans diverses domaines de la vie de l'individu : sa scolarisation (y compris la transition vers le primaire), son niveau de revenu, sa santé physique et mentale à l'âge adulte, sa fécondité, son niveau d'engagement dans des comportements à risque (tabac, alcool, etc.), etc.

Ces deux niveaux d'effets seront abordés successivement dans les sections qui suivent, avec cependant un focus sur la scolarisation primaire (son entrée et son déroulement) dans le cas des effets à moyen terme. Une précision au lecteur s'impose avant d'aller dans les détails de notre analyse. L'idée n'est ici en aucun cas de proposer une méthode rigoureuse d'évaluation d'impact d'un programme de DPE sur le développement des enfants ou autres résultats, en raison notamment du manque de données adéquates[36]. Il s'agira davantage à partir d'informations facilement mobilisables (issues notamment des enquêtes ménages) d'établir le niveau de corrélation (sens et ampleur) entre la participation à un programme de DPE (pris au sens large) et l'état de développement des enfants. Cette section est ainsi consacrée aux indicateurs et outils qui peuvent être mobilisés pour l'analyse de *l'effet* des interventions de DPE.

5.2.1 APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES, OUTILS ET CONTRAINTES

Deux méthodes sont couramment utilisées lorsque l'on cherche à mesurer le développement de l'enfant sur les plans cognitif, intellectuel, socio-émotionnel et langagier. La première consiste en une évaluation indirecte, où le développement de l'enfant est évalué aux travers de questions administrées aux parents/tuteurs (souvent la mère). Bien que facile à mettre en pratique, cette approche ne permet cependant pas d'avoir une évaluation fine du niveau de développement de l'enfant (cf. la section 5.2.2 ci-dessous et l'annexe 7.1 sur l'indice de développement du jeune enfant).

La seconde approche propose d'évaluer directement le développement du jeune enfant pris individuellement à travers des outils et des techniques issus des domaines de la psychométrie[37]. Lorsque rigoureusement et objectivement conduits, ces tests permettent d'évaluer les progrès de l'enfant dans des domaines aussi variés que ses attitudes comportementales, son intelligence, son développement cognitif, langagier, et socio-affectif, etc. et ce dans un but de dresser un bilan précis et complet de son développement.

Cependant, il importe ici de mettre le lecteur en garde quant aux limites liées à l'utilisation de cette approche :

(i) Ces instruments font appel à des méthodes qui ne sont pas toujours adaptées à l'âge ou aux besoins spécifiques des enfants, au contexte du pays ou de leur communauté, étant peu conventionnelles et encore moins standardisées. En effet, les tentatives d'évaluation du développement de l'enfant se heurtent souvent à de multiples contraintes méthodologiques notamment lorsqu'il s'agit de définir, d'isoler et de mesurer quantitativement les acquis intellectuels et socio-émotionnels d'un enfant dans un contexte où ceux-ci sont étroitement liés à ou déterminés par plusieurs facteurs externes tels que l'environnement familial, la culture, le niveau de vie, les croyances religieuses, etc. ;

(ii) Ces dimensions pouvant être source de biais si elles ne sont pas prises en compte d'une manière appropriée ; et

(iii) À ce jour, la plupart des tests conduits dans les pays Africains sont soit des études pilotes ou des études académiques sur des petits échantillons dont les résultats ne sont pas toujours généralisables à l'échelle du pays[38].

Dans un but de pallier cette absence de standards et normes adaptés à l'évaluation de la petite enfance et au contexte spécifique du pays, une récente approche appelée ELDS[39] (Early Learning and Development Standards) propose de définir des normes et standards sur ce qu'un enfant devrait savoir et être capable de faire à un âge donné tout en prenant en compte son contexte culturel, communautaire ainsi que ses besoins spécifiques. Sur cette base, il devient alors possible d'évaluer objectivement les acquis de l'enfant dans différents domaines de développement de la petite enfance. L'encadré 7.3 emprunté à Fernald et al.

(2009) présente brièvement les principes directeurs et les champs d'application de l'approche ELDS. Il est vivement recommandé au lecteur de suivre l'évolution de ces différents outils pour voir dans quelles mesures ceux-ci peuvent être utilisés lors des diagnostics sectoriels de type RESEN. Le tableau A7.6 en annexe, extrait de Fernald et al. (2009)[40], offre un récapitulatif (non exhaustif) des principaux tests ainsi que les pays où ils ont été utilisés.

ENCADRÉ 7.3
Normes pour l'apprentissage et le développement du jeune enfant

Depuis 2003, sous la direction partielle de l'UNICEF, une nouvelle approche de l'évaluation de la petite enfance s'est développée. Elle consiste au développement par les pays de normes ou d'expectatives sur ce qu'un enfant devrait savoir et être capable de faire à un certain âge (souvent à l'âge de 4 ans, avant l'entrée à l'école) (Kagan et Britto, 2005).

Les équipes pays (experts, décideurs politiques, enseignants et familles) définissent en premier lieu les domaines les plus appropriés pour leur pays, les sous-domaines, et les groupes d'âge pour lesquels ils souhaitent définir des normes. L'étape suivante consiste au développement d'un jeu de normes ou d'attentes d'apprentissage qui correspondent à leur contexte culturel. Ces normes peuvent être liées aux standards d'un programme de santé ou de soins de la petite enfance, ce qui donne un système d'évaluation de l'enfance qui met en relation les attentes en matière de développement des enfants et celles des programmes pour une efficacité optimale.

L'avantage du développement de normes par chaque pays est de couvrir les éléments et domaines d'importance nationale, déterminés par ce qui est culturellement approprié.

Les normes pour l'apprentissage et le développement du jeune enfant sont utilisés à des fins diverses :

- *Pour le développement individuel des enfants :* les enseignants ou le personnel de santé détermine les capacités de l'enfant et établit un programme d'apprentissage pour son développement ;
- *Pour l'élaboration de curriculua :* les normes sont utilisées pour déterminer quels types de cours et activités à inclure ;
- *Pour la qualité des programmes :* les normes sont utilisées pour la conception de méthodes de formation des enseignants et des critères de supervision, pour aider les enfants de première année à reconnaitre ce qui devrait être inclus dans leur curriculum et développer des systèmes de responsabilisation ;
- *Pour la planification :* la détermination des domaines où les ressources sont le plus nécessaires et les allocations respectives ;
- *Pour le plaidoyer :* fournir au public une meilleure compréhension du DPE, en les aidant à reconnaitre la proportion des enfants qui peuvent être considérés « prêts pour l'école » ;
- *Pour le suivi-évaluation des programmes.*

Source : Extrait de Fernald et al., 2009.

5.2.2 EFFET SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF, SOCIO-ÉMOTIONNEL, PHYSIQUE ET LANGAGIER DE L'ENFANT

Les sections 1.1 et 3 ont décrit un certain nombre d'indicateurs qui peuvent être mobilisés pour apprécier la relation existante entre les interventions de DPE (qu'elles émanent de l'offre de services proprement dite ou encore de bonnes pratiques familiales) et le développement de l'enfant. On se focalisera ici sur l'effet des interventions de DPE sur le développement cognitif, socio-émotionnel, physique et langagier de l'enfant, qui est une préoccupation majeure des interventions de DPE (du moins de l'éducation parentale et préscolaire) compte tenu de l'importance de ces domaines de développement sur l'avenir de l'enfant, à commencer par son avenir scolaire. En annexe 7.3, est présentée la méthode pour estimer les effets des interventions de DPE sur l'état de santé de l'enfant.

TABLEAU 7.16 - Exemple de variables mobilisables dans le cadre de l'analyse de l'effet sur le développement de l'enfant des interventions de DPE

Variables à expliquer	
Indicateurs de DPE	Indice global de développement de l'enfant[41] Et ses composantes : Capacités en pré-alphabétisme et pré-calcul Développement physique Développement socio-affectif Capacités en apprentissage
Variables explicatives	
Service DPE	Si fréquente un programme d'éducation préscolaire Si bénéficie d'activités d'éducation et de stimulation Si prise en charge des maladies Si prise en charge nutritionnelle
Caractéristique de l'enfant	Sexe Âge Rang dans la fratrie Statut OEV Si souffre d'un handicap Si possède un acte de naissance État de santé et de nutrition
Caractéristique du ménage	Lieu de résidence Région de résidence Taille de la famille Niveau de richesse du ménage Niveau d'instruction du père/de la mère Sexe du chef de ménage CSP du chef de ménage Accès à un assainissement adéquat Accès à l'eau potable
Pratiques familiales	Connaissances/approches par rapport aux risques sanitaires Prise en charge adéquate des maladies infantiles (diarrhée, IRA, fièvre) Si le ménage possède du savon Si le ménage utilise du sel iodé Si l'enfant possède des jouets à la maison Si l'enfant possède des livres à la maison Si on lit des livres à l'enfant Si l'enfant bénéficie d'activités d'éveil à la maison Pratiques disciplinaires, coercitives ou punitives à la maison

Source : Auteurs. A partir des données MICS4.

Indicateurs et variables explicatives

La MICS4, comme vu précédemment, offre des instruments de mesure du développement physique, langagier, cognitif, socio-émotionnel, de l'enfant âgé de 36-59 mois, ainsi qu'un indicateur composite récapitulatif, l'indice de développement du jeune enfant (cf. Annexe 7.1, tableau A7.1). Elle renseigne également sur un certain nombre de paramètres liés à l'enfant et à sa famille et à son environnement de vie qui peut être mobilisé pour offrir une première évaluation du lien existant entre les pratiques de DPE et le niveau de développement de l'enfant. Le tableau 7.16 (page précédente) recense les « pratiques DPE », ainsi que les caractéristiques de l'enfant et de sa famille les plus facilement mobilisables dans l'enquête.

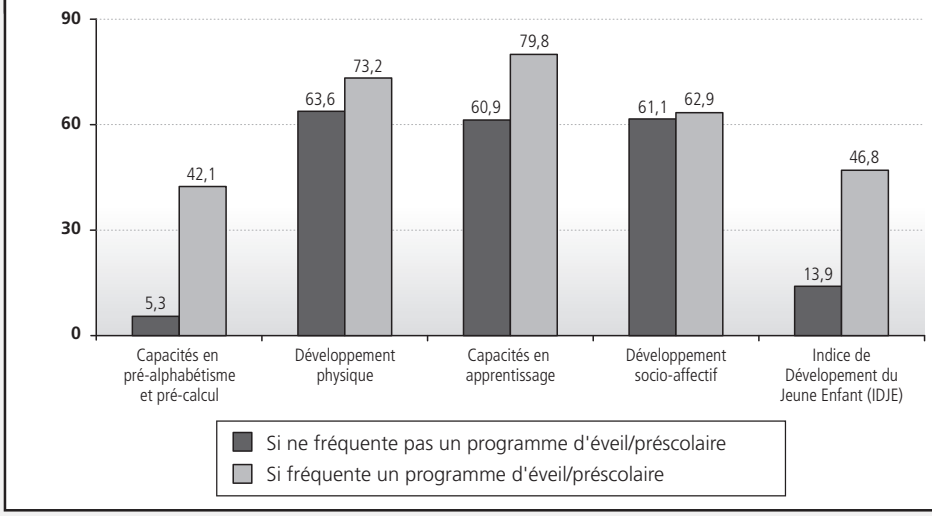
Dans un premier temps, à l'aide d'une analyse descriptive, on pourra comparer les résultats entre les groupes d'enfants bénéficiaires des interventions DPE et ceux n'y ayant pas accès afin de voir si des différences significatives existent entre ces deux groupes (cela pourra se faire par un test de Khi² ou un test de Student d'égalité des moyennes). Une telle illustration est proposée dans l'exemple 7.9, ci-dessous.

EXEMPLE 7.9 **Participation à un programme d'éveil et développement de l'enfant en Sierra Léone, 2010**

Source : Auteurs à partir des données MICS 4 (Statistiques Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone. 2011).

Le graphique 7.5 présente les pourcentages d'enfants âgés de 36 à 59 mois jugés être sur la bonne voie de développement[42] selon que l'enfant fréquente ou pas un programme d'éveil/préscolaire.

GRAPHIQUE 7.5 - Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois en bonne voie de développement
Sierra Leone, 2010



Analyse

Les enfants qui fréquentent un programme d'éveil affichent des meilleurs résultats en termes de développement cognitif, physique et socio-émotionnel. C'est le cas notamment en ce qui concerne le développement des capacités en pré-alphabétisme et pré-calcul et apprentissage. En outre, l'indice de DPE montre que 46,8 % des enfants fréquentant un programme d'éveil sont sur la bonne voie de développement contre seulement 13,9 % chez ceux qui ne bénéficient d'aucune forme d'éducation préscolaire.

Dans un deuxième temps, l'apport de techniques statistiques simples telles que les régressions économétriques présentées dans l'annexe 0 permettront de voir, dans quelle mesure, les résultats en matière de développement de l'enfant dans le(s) domaine(s) retenu(s) diffèrent significativement selon que l'enfant ait été exposé ou pas à certaines pratiques/interventions de DPE, tout en contrôlant pour une série d'autres caractéristiques individuelles et familiales. Une illustration est proposée dans l'exemple 7.10 qui suit.

EXEMPLE 7.10 **Modélisation économétrique de l'effet de la participation à un programme d'éveil/préscolaire sur le développement du jeune enfant, Sierra Leone, 2010**

Source : Auteurs à partir des données MICS 4 (Statistiques Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone. 2011).

Le tableau 7.17 présente les résultats d'une modélisation économétrique qui analyse l'effet de la participation à un programme d'éveil/préscolaire sur le développement des jeunes enfants

TABLEAU 7.17 - Modélisation de l'effet de la participation au programme de DPE sur le développement de l'enfant, MICS 4 Sierra Leone, 2010

Variables		Rapport de Chances Relatives	Significativité
Participation à un programme d'éveil/préscolaire	Non	Réf.	
	Oui	**4,12**	***
Âge	36-47 mois	Réf.	
	48-59 mois	1,45	***
Sexe	Fille	Réf.	
	Garçon	1,21	**
Localisation	Rural	Réf	
	Urbain	0,90	
Niveau d'éducation de la mère	Aucun niveau	Réf.	
	Primaire	1,28	**
	Secondaire	**2,05**	**
Niveau de revenu du ménage	Q1(le + pauvre)	Réf.	
	Q2	1,19	***
	Q3	1,42	***
	Q4	1,71	***
	Q5	**3,66**	***
Pseudo R^2	15,8%		
Nombre d'observations	3178		

Note : *** significatif au seuil de 1%, ** significatif au seuil de 5%, * significatif au seuil de 10%.

Sierra Léonais. Un modèle logistique[43] a été utilisé dans la mesure où la variable expliquée (l'indice de développement de l'enfant) est une muette égale à 1 si l'enfant est sur la bonne voie de développement, 0 dans le cas contraire. Par ailleurs, une série de variables de contrôle est utilisée pour prendre en compte l'effet des caractéristiques individuelles (âge et sexe) et familiales (éducation de la mère et niveau de revenu du ménage) de l'enfant. Les résultats consignés dans le tableau ci-dessus présentent les rapports de chances relatives[44] ainsi que les niveaux de significativité correspondant.

Analyse

Les résultats de la régression ci-dessus montrent un effet fort et significatif de la participation au programme de DPE sur le développement de l'enfance : les enfants qui bénéficient d'éducation préscolaire ont 4 fois plus de chances d'être sur la bonne voie de développement que leurs pairs qui n'ont pas accès à cette forme d'éducation, toutes choses égales par ailleurs. En outre, et sans surprise, certaines caractéristiques de l'environnement familial affectent très significativement le développement de l'enfant. Il s'agit notamment du niveau de revenu du ménage ainsi que de l'éducation de la mère : les enfants issus des familles les plus aisées (Q5) ont jusqu'à 3,7 fois de chances d'être sur la bonne voie de développement que ceux issus des familles les plus pauvres (Q1). Également, l'enfant dont la mère a effectué des études secondaires a 2 fois plus de chances d'être sur la bonne voie de développement que l'enfant dont la mère n'a pas fait d'études.

5.2.3 EFFET DU DPE SUR LA TRANSITION VERS L'ÉCOLE PRIMAIRE

Comme évoqué précédemment, l'effet des interventions de DPE à moyen et long termes couvre un champ très vaste de domaines, qu'il n'est toutefois pas possible d'analyser dans leur ensemble dans le cadre de ce travail. Aussi, parce que l'un des enjeux actuels majeurs des activités de DPE est de stimuler le développement de l'enfant en vue de le préparer au mieux à son entrée à l'école[45] compte tenu des retombées positives sur la suite de sa scolarité (redoublement et abandon moindres, meilleures acquis scolaires), nous focaliserons notre analyse sur l'effet d'interventions de DPE sur i) le fait d'être « prêt » pour l'école qui devrait se traduire par une transition vers le primaire facilitée et ii) le déroulement de la scolarité primaire (qui devrait être plus fluide). Il n'en reste pas moins que la méthodologie employée ici pourra être reproduite pour analyser d'autres aspects liés à la scolarisation (durée de scolarisation globale, transition vers le secondaire, résultats aux examens, etc.) et aux diverses dimensions socio-économiques de l'individu à l'âge adulte.

Les enquêtes ménages ou auprès des élèves (comme les enquêtes PASEC, SACMEQ, EGRA/EGMA[46]) sont ici une source privilégiée pour aborder ce type de question, permettant de faire le lien entre l'environnement familial dans lequel grandi l'enfant, son exposition à des interventions/pratiques de DPE et sa scolarité actuelle. Nous référons le lecteur au chapitre 4 sur la qualité pour une analyse détaillée des outils de mesures des acquis scolaires des élèves. La méthodologie décrite dans la sous-section précédente reste valable ici.

Indicateurs

Parce que les informations sur l'état de développement de l'enfant à l'entrée au primaire sont encore rares en Afrique, l'on se propose de recourir à des *proxy* empruntées à la scolarité primaire de l'enfant pour apprécier le degré de préparation de l'enfant à l'école. Des indicateurs similaires, mais se rapportant davantage à la scolarité de l'enfant peuvent être mobilisés dans la cadre de l'analyse des interventions de DPE sur la scolarité primaire.

TABLEAU 7.18 - Exemple de variables explicatives additionnelles mobilisables dans le cadre de l'analyse d'interventions de DPE sur l'éducation primaire

Indicateurs de résultats	
Être prêt à l'école	Son âge d'entrée au primaire Si a redoublé en 1ère année du primaire Si a abandonné en 1ère année du primaire Niveau d'acquisition en lecture en 1ère année du primaire (Score EGRA) Niveau d'acquisition en mathématiques en 1ère année du primaire (Score EGMA)
Déroulement de la scolarité primaire	Nombre de redoublement sur le cycle ou si a redoublé un niveau donné Si a achevé le cycle primaire Niveau d'acquisition en lecture en 3ème année du primaire (EGRA, PASEC, etc.) Niveau d'acquisition en mathématiques en 3ème année du primaire (Score EGMA, PASEC, etc.) Évaluation des acquis scolaires (PASEC, SACMEQ, EGRA, EGMA, etc.) Résultats aux examens/test nationaux
Variables explicatives	
Service DPE	Si a fréquenté un programme d'éducation préscolaire - préciser type et durée
Pratiques familiales	Connaissances/approches par rapport aux risques sanitaires S'il y a des jouets à la maison S'il y a des livres à la maison Si on lit des livres aux enfants Pratique d'activités d'éveil à la maison Pratiques disciplinaires, coercitives ou punitives à la maison Suivi des devoirs à la maison
Caractéristiques de l'école/classe/enseignant	Double-flux Ratio élève-maître Qualification de l'enseignant Sexe de l'enseignant Absentéisme de l'enseignant et de l'élève Pratique pédagogique de l'enseignant Intrants éducatifs (nombre de table, chaise, livre par élève) Implication de la communauté

Source : Auteurs. A partir des données MICS4, et des enquêtes sur les acquis des élèves.

La plupart des variables explicatives décrites dans le tableau 7.16 peuvent être mobilisées ici[47]. Elles devront être complétées par des informations sur l'environnement scolaire de l'enfant (caractéristique de l'école, de la classe, de l'enseignant, et approches pédagogiques en classe et à la maison, implication de la communauté, etc.) pour offrir un tableau plus juste d'analyse.

L'exemple 7.11, pris du RESEN Gambie, sur l'effet du préscolaire sur les résultats au test EGRA en 3ème année du primaire est proposé pour illustrer l'emploi de la méthode économétrique.

EXEMPLE 7.11 **(Analyse des facteurs de performance en DPE) : Facteurs affectant les résultats des enfants à l'évaluation de la lecture dans les premières années, Gambie, 2010**
Source : Adapté et traduit du RESEN Gambie, 2011.

Les facteurs ayant un effet significatif sur le score consolidé des enfants en 3ème année de primaire à l'examen de lecture EGRA (Early Grade Reading Assessment) en Gambie sont présentés dans le tableau 7.19.

TABLEAU 7.19 - Effet net de divers facteurs sur les résultats EGRA, 2009/10

(Points)	**Valeurs (moyenne / %)**	**Effet net sur le score (points)**
Score initial (Au niveau écoles, 2007)	48.6	**+ 0.59 *** **
Fille (Réf.garçon)	57.1	**- 3.14 ** **
Double vacation (Réf. pas de vacation)	50.4	**+ 5.44 *** **
Rapport élèves-maître > 40 (Réf. REM ≤ 40)	30.7	**- 3.67 * **
Élève a déjà redoublé	18.7	**- 4.44 *** **
Élève était inscrit en préscolaire public	47.1	**+ 3.74 *** **
Élève était inscrit en préscolaire madrassa	21.9	**+ 5.75 ** **
Élève a été absent dans les 7 jours	29.2	**- 4.63 *** **
Élève pratique la lecture en classe	75.6	**+ 6.92 *** **
Élève est encouragé lorsqu'il progresse	64.1	**+ 3.69 * **

Source : *** Significatif au niveau de 1 %. ** Significatif au niveau de 5 %. * Significatif au niveau de 10 %. Les scores sont ajustés pour obtenir une moyenne de 50 et un écart type de 15.

Analyse

Alors que certains facteurs liés à l'école ou la classe tels que la taille de la classe, les pratiques des enseignants, les caractéristiques des enseignants, les choix pédagogiques, la disponibilité de matériels d'apprentissage dépendent des politiques d'éducation, d'autres non, malgré. D'autres non, malgré le fait qu'ils ont aussi un effet sur les résultats d'apprentissage. Ceux-ci incluent les caractéristiques des élèves comme le genre, l'âge, le milieu socioéconomique et certaines caractéristiques écoles.

L'on observe que le préscolaire a un effet positif sur l'apprentissage des élèves. En effet, le fait d'avoir fréquenté la maternelle, gouvernementale ou madrassa, contribue à une amélioration du résultat de cinq points. Ceci est certainement dû à la meilleure préparation des enfants pour l'école au moment de leur entrée au primaire. Les efforts du gouvernement de promouvoir le préscolaire devraient être soutenus, du fait de son effet positif.

NOTES

1 Ce travail s'est fortement inspiré des travaux de la Banque mondiale (cf. Naudeau et al, 2011), de l'équipe SABER-ECD de la Banque mondiale, de l'UNESCO (2007) et de l'UNICEF (notamment via ses travaux sur les MICS).

2 Terme le plus usité par les pays et certains partenaires techniques. Il est à noter plusieurs autres appellations comme l'EPPE (éducation et protection de la petite enfance), l'EDPE (éducation et développement de la petite enfance) ou le développement intégré du jeune enfant (DIJE).

3 Une attention accrue est aujourd'hui portée sur l'apprentissage des enfants et la transition vers l'école primaire (UNESCO, 2007).

4 En dehors de ces programmes d'éducation préscolaire formelle, il convient de noter que de plus en plus de pays disposent de programmes/services de DPE destinés aux enfants avant leur entrée au préscolaire.

5 Cinq dimensions fondamentales caractérisent le fait d'« être prêt à l'école » : i) Santé physique et développement moteur ; ii) Développement socio-émotionnel ; iii) Les approches à l'apprentissage ; iv) Le développement du langage ; v) Développement cognitif et connaissances générales (Kagan et al.,1995, in Naudeau et al., 2011).

6 Un point de pourcentage du TBS préscolaire se traduit par une réduction de 0,12 point de pourcentage du taux de redoublement dans le primaire. L'impact sur la rétention est de 0,317 point de pourcentage, dont 0,209 point est directement attribuable au préscolaire et le reste à l'impact indirect de la baisse du redoublement (Jaramillo et Mingat, 2011).

7 Les enfants issus de milieux défavorisés arrivent au primaire avec de nombreux handicaps, qui se manifestent par des retards parfois marqués dans les différents domaines du développement. Ainsi, le retard pris dans l'acquisition du langage, et plus particulièrement du vocabulaire, est en grande partie lié à l'environnement familial, notamment à la quantité et à la qualité des conversations directes d'avec les parents/tuteurs ; celles-ci s'avérant moins riches en vocabulaire et en phrases complexes dans les ménages défavorisés. A cela s'ajoute le fait que ces enfants grandissent dans des milieux souvent marqués par de moins bonnes pratiques sanitaires et nutritionnelles, une quantité de stimulations et d'opportunités d'apprentissage plus restreintes. Les enfants issus de ces milieux abordent ainsi le primaire souvent peu/mal préparés, fragilisant de facto leur scolarité (Abadzi, 2006 ; Fernald et al., 2009).

8 Cf. les différents travaux du Prix Nobel James Heckman. Également, la série The Lancet a consacré deux séries spéciales (Janvier 2007 et Septembre 2011) sur la question du DPE, dont des études novatrices sur les externalités positives des interventions de DPE.

9 Cette annexe présente l'ensemble des indicateurs propres au DPE mentionnés dans ce chapitre ; ils sont classés par grands domaines d'intervention du DPE.

10 Un travail est actuellement en cours sur le développement d'un indice holistique de la petite enfance (HECDI) qui se veut holistique et standardisé et de ce fait comparable entre les pays (cf. Annexe 7.4).

11 Les aspects de qualité des services seront traités dans la section 5 de ce présent chapitre.

12 Toutefois, dans nombre de pays africains, de telles politiques font encore défaut, ou quand elles existent elles se limitent souvent à des déclarations pas toujours traduites en stratégies et programmes d'actions concrets, financièrement soutenables, et parfois sans lien direct avec les politiques sectorielles ou plan décennal de l'éducation. De nombreux obstacles ont pu être identifiés pour expliquer les difficultés dans la mise en œuvre des politiques de DPE en Afrique. Parmi les principaux on peut citer i) un faible engagement politique et financier de la part de l'État en faveur des activités de DPE ; et ii) l'organisation structurelle même du gouvernement qui pose un autre défi fondamental. En effet, alors que la politique de DPE est holistique et multisectorielle et devrait suivre une approche intégrée pour favoriser des liens et des synergies de soutien de l'enfant au sens global, l'organisation du gouvernement est sectorielle, tout comme le sont de facto la planification des interventions et les allocations budgétaires ; ce qui ne facilite pas a priori l'émergence d'une vision commune et d'une mise en œuvre intégrée des interventions en faveur du DPE, ni l'établissement d'un mécanisme de coordination sectorielle facilement accepté et reconnu (Akosua Aidoo, 2011).

13 Au total, 123 questions sont proposées par le SABER-ECD pour appréhender ces questions institutionnelles.

14 Cf. le chapitre 3 sur la différence entre allocations budgétaires et dépenses exécutées.

15 Les parents peuvent s'impliquer également de manière non monétaire dans l'activité DPE, par exemple dans la gestion/administration de la structure, le comité et conseil des parents, la contribution à la construction et installation du centre, la fabrication d'intrants pédagogiques, la contribution à l'élaboration des programmes, l'encadrement des enfants ; bon nombre d'activités qui ne sont pas traduites en termes monétaires et partiellement prises en compte dans les enquêtes ménages.

16 Se référer au questionnaire destiné aux financements des partenaires au développement en annexe 3.2 du chapitre 3.

17 Cette information est parfois directement disponible dans les rapports financiers du Ministère de l'Éducation, de la Santé ou encore des Finances sur plusieurs années.

18 Dans le cas de comparaisons internationales, il faudra bien veiller à ce que le coût unitaire soit établit sur la base des services de DPE similaires ou plus ou moins homogènes.

19 Il est ainsi d'usage dans ce type d'exercice d'annualiser les coûts des infrastructures et de leur appliquer un taux de déprécation. Pour le travail fourni de manière bénévole, celui-ci est estimé au prix sur le marché local, de même pour les intrants en nature ou les dons. Cf. Levin et McEwan, 2001, chapitre 4, pour une description des méthodes pour établir les coûts économiques.

20 L'éducation parentale peut-être définie comme un ensemble d'activités à destination des parents/tuteur visant à améliorer les interactions quotidiennes nouées entre les enfants et leurs parents en vue de promouvoir des pratiques et comportements jugés positifs et réduire celles considérées comme néfastes (Pourtois et al., 1984). L'éducation parentale complète ainsi les services de DPE administrés directement à l'enfant et en renforce donc l'efficacité. Toutefois, peu d'information existe sur la participation des parents à ce type de programme, étant souvent au stade de pilote, ou alors inclus dans le paquet d'intervention des services de santé ou de nutrition. Une analyse particulière des données émanant des ministères, des programmes spécifiques de DPE ou des enquêtes auprès des ménages s'impose.

21 Ce découpage d'âge étant variable d'un pays à l'autre.

22 La notion de tuteur revêt ici une conception large : elle consiste en toute personne qui est en charge de l'enfant, qu'il y ait ou non de lien biologique.

23 Le graphique 7.2 présenté plus haut proposait une organisation sectorielle des activités de DPE, en quatre principaux domaines que sont l'Éducation, la Santé infantile et maternelle (incluant l'hygiène), la Nutrition et la Protection.

24 Cf. Naudeau et al., 2011 pour une analyse détaillée de ces modes d'interventions.

25 Ce type de programmes est assez présent en Amérique Latine (cf. notamment le programme brésilien *Bolsa Família*, ou encore le programme *Familias en Acción* en Colombie et PATH en Jamaïque). Certains appuient même des volets spécifiques en faveur du DPE (subventions/aides sociales aux familles démunies avec enfants en bas-âges ; congé maternité, etc.). Si encore peu présent sur le continent africain, ce type de programme suscite un intérêt croissant dans bon nombre pays du continent où plusieurs expériences pilotes peuvent y être recensées.

26 Un certain nombre de ces questions sont issues du SABER-ECD. Cependant c'est un questionnaire de 12 pages que la méthodologie SABER propose pour analyser en profondeur les aspects relatifs à l'offre de programmes/services de DPE. Cf. aussi le tableau 7.15 portant sur des questions complémentaires relatives à la qualité des services.

27 L'un des premiers critères de choix de ces indicateurs a été leur disponibilité. La plupart d'entre eux est facilement mobilisable à partir des enquêtes auprès des ménages, comme les EDS ou les MICS, que cela soit par le traitement de ces enquêtes ou la lecture de leur rapport narratif. Outre le fait d'avoir été menées dans la plupart des pays d'Afrique, ces enquêtes permettent également de calculer des indicateurs *standards* reconnus par tous. Leurs principales limites proviennent de leur temporalité – elles ne sont conduites que tous les 5 ans en général – et de leur couverture – elles ne permettent pas d'aller à un niveau géographique fin (en général, on s'arrête au niveau régional), ni dans le détail des interventions ; ce qui n'autorise pas un suivi régulier et fin des programmes. Les données administratives des différents services ministériels, si elles offrent une bonne couverture statistique, peuvent également être mobilisées. Également, lorsque disponibles, les analyses qualitatives de type CAP (Connaissance, Attitude, Pratique) peuvent être mobilisées. Elles représentent une source d'informations particulièrement riche, en permettant de mieux connaitre les contraintes et motivations sous-jacentes à l'adoption de tels ou tels comportements, pratiques ou usages.

28 Cf. Fernald et al. 2009 pour une analyse détaillée des outils développés pour appréhender le développement de l'enfant dans ces différents domaines. Cf. également UNICEF 2011 pour une illustration de ce type de travail à Madagascar. http://www.hayzara.org/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Adeveloppement-des-enfants-a-pratiques-parentales-a-madagascar-0-a-6-ans-unicef-2011&catid=16%3Areports&Itemid=47&lang=en.

29 En effet, dans certains cas les programmes en faveur du DPE peuvent être mal conçus et donc pas en adéquation avec l'âge ou les besoins spécifiques de l'enfant. C'est le cas par exemple de structures préscolaires qui proposent des curricula proches de ceux des premières années du primaire à des enfants de 4-5 ans. Cette tendance serait manifeste dans les systèmes préscolaires émargeants ou encore peu matures.

30 Dans certain cas, il pourra être difficile d'établir une distinction claire entre ce qui relève des contraintes d'offre et de demande, notamment pour ce qui est des aspects ayant trait à la qualité et à la pertinence des services, qui est à la jonction entre les deux dimensions.

31 Des normes et standards officiels existent toutefois dans bon nombre de pays sur ces mesures structurelles, même si leur application et suivi restent souvent aléatoires.

32 On se base donc sur des intrants qui a priori devraient concourir à une meilleure provision des services et, en conséquence, à un meilleur développement de l'enfant.

33 Dans les pays développés on distingue en général les pédagogues, les éducateurs de la petite enfance, le personnel de garderies ou de crèches, les auxiliaires qualifiés, les employés de services de garde à domicile et les auxiliaires non qualifiés (UNESCO 2007).

34 Lorsque rigoureusement conduite, l'évaluation par la méthode ECERS-R a un double avantage de proposer une évaluation objective et globale du service de la PE considéré mais aussi de pouvoir permettre la comparaison des résultats entre différents programmes offrant le même service.

35 Pour une description détaillée, cf. Myers, 2006.

36 En effet, la plupart des études (qu'elles aient été conduites dans les pays développés ou en développement) qui ont cherché à évaluer de manière rigoureuse l'impact des interventions de DPE, ont eu recours en général à des « analyses longitudinales » ou encore à des « évaluations d'impact avec tirage aléatoire" (cf. chapitre 4 dans le volume 1). Dans les deux cas, des enquêtes spécifiques et soigneusement administrées ont été effectuées. L'analyse longitudinale suppose de suivre des individus sur une période plus ou moins longue afin d'observer des changements dans le temps qui peuvent être attribués à la participation à un programme de DPE. Tandis que dans le cas des évaluations d'impact avec tirage aléatoire, un échantillon d'enfants est réparti de manière aléatoire (dans le cas où l'échantillon est établi en début de programme) entre un premier groupe de traitement qui participera au programme et un deuxième groupe de contrôle qui lui ne participera pas au programme, ce qui permettra aux chercheurs d'isoler correctement les effets propres pouvant être associés à la participation ou non au programme de DPE. Aussi, dans la majorité des cas, ces études sont menées sur des échantillons de taille relativement petite, d'où le scepticisme quant à la généralisation de leurs résultats. Pour une illustration d'évaluations d'impact avec tirage aléatoire conduites en Afrique, cf. Martinez et al., 2012 (Mozambique).

37 Cette discussion ne couvre pas ce sujet puisque la méthodologie et les outils utilisés par l'anthropométrie chez l'enfant sont standardisés et normés. Pour plus de détails, cf. l'annexe A7.1 sur les indicateurs anthropométriques tels que le poids pour âge, la taille pour âge, etc.

38 Le Bureau UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et Centrale a développé des instruments de mesures des acquis des élèves à leur entrée au primaire. Cet instrument a déjà été utilisé à Madagascar, en Mauritanie et au Cap Vert. La couverture est nationale.

39 Encore peu répandu en Afrique, cet outil a été développé et adapté avec succès dans quelques pays comme le Ghana, la Malawi et l'Afrique du Sud.

40 Dans ce document de référence, les auteurs fournissent une description détaillée de plusieurs de ces tests y compris les limites à prendre en compte lors de leur mise en oeuvre.

41 Cf. tableau A7.1 dans l'annexe 7.1 pour plus des détails sur cet indice et sa méthodologie de calcul.

42 Cf. définitions dans l'Annexe 7.1.

43 Cf. annexe 0 (Volume 1).

44 Cf. la Section 1.6 du chapitre 6 sur l'Équité et l'analyse des inégalités.

45 En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte qu'il dispose d'un bagage physique et moteur, langagier, cognitif et socio-émotionnel adéquat lui permettant d'être « prêt » pour l'école.

46 Les enquêtes EGRA (Early Grade Reading Assessment) et EGMA (Early Grade Mathematic Assessment) consistent en des enquêtes représentatives au niveau national sur l'acquisition des aptitudes de base respectivement en lecture et mathématiques des élèves de différents niveaux du primaire, en vue d'informer les praticiens et décideurs politiques sur la qualité des apprentissages à l'école. Pour ce qui est des EGRA, 8 domaines sont généralement évalués : Identification des sons, Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres), Lecture de mots familiers, Lecture de mots inventés, Lecture d'un texte, Compréhension du texte lu, Compréhension à l'audition, Écriture d'une phrase complète, Écriture de mots inventés. Le EGMA teste les enfants sur 6 plans : l'Identification de nombre, Discrimination des quantités, Nombre manquant, Addition, Soustraction, Résolution de problèmes.

47 Certaines questions ne sont posées qu'aux enfants de 59 mois et moins. Toutefois, ce qui relève des pratiques familiales restent pertinent, même lorsque renseignées pour les enfants plus jeunes du ménage, donnant une appréciation globale de l'environnement plus ou moins favorable dans lequel grandi les enfants du ménage.



© UNICEF/INDA2011-00468/Vishwanathan

CHAPITRE 8

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

› Objectif : Analyser en détail le sous-secteur de l'enseignement supérieur dans toutes ses composantes afin d'en préciser davantage le fonctionnement esquissé dans ses grandes lignes dans les chapitres précédents du diagnostic sectoriel.

1. HISTORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX

PROBLÉMATIQUE

Quelles ont été les principales étapes du développement de l'enseignement supérieur qui expliquent sa configuration actuelle ? Quelles ont été les réformes entreprises, les causes de leurs succès et de leurs échecs ? Quelle est la situation présente en termes d'accès (transition secondaire/supérieur, accès d'une classe d'âge) et de structure (type d'institutions et de filières) ? Quelle est la diversification de l'offre (public/privé, universitaire/grande école, présentiel/à distance, long/court...) ?

OBJECTIFS

- L'enseignement supérieur actuel ayant déjà été présenté dans ses grandes lignes dans les chapitres précédents, cette section doit permettre d'éclairer les étapes qui ont conduit à la configuration actuelle au plan institutionnel comme à celui de ses modes de fonctionnement.
- Cette section doit permettre également de préciser la typologie des institutions/filières qui servira de support dans les sections suivantes à l'analyse approfondie de l'enseignement supérieur. A défaut de pouvoir couvrir toutes les institutions, il sera important d'en présenter les plus « représentatives » en termes de fonctionnement.

MÉTHODE

Il s'agit à ce niveau de conduire une analyse historique de la structuration de l'enseignement supérieur permettant d'éclairer sa configuration actuelle (types d'institutions, de financement,...), de mettre en évidence les grands principes qui ont gouverné ou contraint les réformes, d'identifier les marges d'évolution possible. La typologie des institutions/filières présentée en fin de section pour servir de support aux analyses d'approfondissement du sous-secteur doit permettre, dans la mesure où les données sont accessibles, de couvrir tout le champ institutionnel et la diversité des modes d'organisation.

SOURCES

Documents nationaux (Ministères, Agences nationales d'enseignement supérieur,…) et divers documents historiques des différentes institutions.

2. ORGANISATION, DÉROULEMENT DES ÉTUDES, EFFICACITÉ INTERNE, ÉQUITÉ

PROBLÉMATIQUE

Comment sont organisées les différentes institutions/filières représentatives de l'enseignement supérieur ? Notamment comment se différentient-elles en matière d'encadrement ? Quelles sont les règles de gouvernance ? Quel sont le degré et la forme d'autonomie des institutions de formation ? Existe-t-il des partenariats entre institutions d'enseignement supérieur et monde de l'entreprise ? Existe-t-il des liens avec d'autres universités ou institutions d'enseignement supérieur dans le pays ou à l'étranger ? Comment toutes ces institutions fonctionnent-elles en termes d'accès et de rétention ? Ces fonctionnements sont-ils équitables ? Efficaces au plan interne ?

OBJECTIFS

- La vision d'ensemble du fonctionnement de l'enseignement supérieur présentée dans les chapitres transversaux de l'analyse sectorielle doit ici être complétée par un examen détaillé du fonctionnement et du déroulement des études dans chacune des institutions/filières représentatives de l'enseignement supérieur du pays étudié. Ce dernier examen traite bien évidemment de l'efficacité des différentes institutions/filières mais peut également intégrer, en fonction des données mobilisables, les questions d'équité en considérant l'accès et les parcours de différentes catégories d'étudiants (genre, milieu social).

MÉTHODE

L'analyse du fonctionnement prend appui sur une description des différentes modalités d'organisation (organisation pédagogique, encadrement, certification…) tandis que l'examen du déroulement des études se fait par l'estimation de profils de rétention ou la reconstitution de cohortes. Ces deux outils permettent d'estimer l'efficacité interne de chaque institution/filières. L'estimation de ces mêmes profils par catégorie d'étudiants permet d'aborder les questions d'équité.

SOURCES

L'analyse du déroulement des scolarités, a fortiori s'il s'agit de détailler différentes catégories d'étudiants, suppose des données fines sur les effectifs par année d'études qui sont habituellement disponibles au niveau des établissements eux-mêmes.

3. COÛTS ET FINANCEMENT

PROBLÉMATIQUE

Comment varient les coûts des études et le coût d'un diplômé selon les différentes institutions/filières qui composent l'enseignement supérieur ? Quels sont les différents composants de la dépense par étudiant ? Quels sont les différents modes de financement ? En regard des résultats de la section précédente, comment les différents modes de financement des institutions/filières interfèrent-ils avec l'efficacité interne et l'équité du sous-secteur ?

OBJECTIFS

Cette section présente les budgets reconstitués pour les différentes institutions/filières et une analyse détaillée de la dépense par étudiant en empruntant la méthodologie et les techniques utilisées dans le chapitre transversal consacré au financement de l'ensemble du système éducatif (cf. chapitre 3 - volume 1). La disponibilité de coefficients mesurant leur efficacité interne (cf. section 2) permet de calculer le coût moyen de production d'un diplômé dans les différentes institutions/filières. Le calcul des coûts (Coût unitaire et coût du diplômé) des différentes institutions prolonge et éclaire le débat global sur l'efficacité interne et l'équité abordé dans les chapitres précédents.

MÉTHODE

On réutilise ici le cadre et les méthodes classiques (micro/macro) de reconstitution/consolidation des budgets au niveau des différentes institutions/filières et celles relatives à l'examen des différentes composantes des coûts.

SOURCES

Budgets et documents d'exécution budgétaires des différentes institutions/filières, budget national pour le secteur de l'éducation.

4. RESULTATS, PERFORMANCES ET QUALITE

PROBLÉMATIQUE

Quelles sont les performances respectives des différentes institutions/filières de l'enseignement supérieur, en particulier en termes d'efficacité externe ? Quels mécanismes sont mis en place pour améliorer les résultats (qualité, insertion, pertinence,…) des formations ?

OBJECTIFS

L'objectif de cette section est de réunir les informations permettant de juger des performances des différentes institutions/filières étudiées. Ceci concerne la délivrance de diplômes et plus surement, la pertinence économique (insertion, niveau de revenu des diplômés…) des formations proposées dans l'enseignement supérieur. A minima, cette section s'attache également à examiner les mécanismes mis en œuvre pour piloter la qualité des formations et s'assurer du devenir des diplômés.

MÉTHODE

La mesure de la qualité des formations supérieures est largement indirecte et passe principalement par l'appréciation du devenir des sortants sur le marché du travail. Ces éléments, très difficiles à documenter au niveau de l'ensemble du sous-secteur, le sont évidemment encore davantage au niveau de chacune des institutions qui le composent. On aura donc tendance ici à être très opportuniste quant à la collecte des informations permettant de réunir des éléments (quantitatifs et qualitatifs) permettant d'approcher les résultats des différentes formations.

SOURCES

Tous éléments (enquêtes de satisfaction, enquêtes d'insertion, travaux sur l'insertion et les salaires des diplômés, recensements des chômeurs diplômés,…) permettant de juger de l'efficacité externe respective des institutions/filières de l'enseignement supérieur.

Introduction

Dans le cadre de la démarche d'analyse sectorielle on ne peut traiter l'enseignement supérieur comme un sous-secteur en marge de l'ensemble du système comme on peut le faire par exemple de l'alphabétisation. Le fonctionnement de l'enseignement supérieur est en grande partie dépendant de ce qui se passe dans les niveaux inférieurs et, en retour, il constitue pour nombre de familles et d'élèves un argument important de la demande d'éducation au sens large. Sa forme, ses modalités de fonctionnement et de financement, les opportunités qu'il offre, vont affecter ensemble la demande d'éducation pour les niveaux inférieurs. Les manifestations de diplômés-chômeurs, dans les pays où elles s'observent, peuvent décourager certaines familles de scolariser leurs enfants dans les bas niveaux du système ; la qualité et la pertinence de l'ETFP peuvent affecter la demande pour le supérieur; etc.

Le financement de l'enseignement supérieur doit également être considéré en regard de celui des autres niveaux d'enseignement, précisément parce qu'il affecte la demande d'éducation au sens large (donc pour les niveaux inférieurs) mais aussi parce qu'il est, du côté des financeurs, concurrents avec d'autres investissements éducatifs. De fait, l'enseignement supérieur a toute sa place dans les chapitres transversaux consacrés à l'analyse véritablement sectorielle du système éducatif (fonctionnement, couverture, déroulement des scolarisations, financement, qualité, efficacité externe, équité) dans lesquels il est pris en compte dans une dimension relativement globale et moyenne.

Ce chapitre spécifiquement dédié à l'enseignement supérieur doit donc davantage être conçu comme un chapitre d'approfondissement de l'analyse globale et des propositions de gestion de l'enseignement supérieur déjà considérées globalement dans les précédents chapitres en regard du fonctionnement attendu de l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation. Il doit permettre d'en améliorer la connaissance et surtout de faciliter une discussion plus fine des modalités éventuelles de réforme (accès, contenu, financement,...).

En considérant un niveau de description pertinent quant aux institutions et filières qu'il intègre, le chapitre reprend, pour chacune (ou pour les plus représentatives des catégories identifiées) des institutions/filières qui le composent, les éléments descriptifs classiques du secteur (dotation, fonctionnement, flux et efficacité interne ; financement, coût de l'étudiant, coût du diplômé ; efficacité externe et qualité). L'analyse détaillée dans ce chapitre d'approfondissement permet de proposer des pistes de réformes et surtout des modalités de mise en œuvre qui facilitent son acceptabilité par l'ensemble des acteurs.

SECTION 1

HISTORIQUE ET ÉTAT DES LIEUX

Cette première section reprend l'historique du sous-secteur et fait un point rapide sur les éventuelles réformes mises en œuvre par le passé et leurs résultats. Cette section introductive s'achève par une présentation de la situation actuelle reprenant les principaux éléments de cadrage considérés précédemment dans les chapitres transversaux de l'analyse sectorielle. Elle permet également de définir la composition du sous-secteur par institutions/filières qui est considérée ensuite dans le corps du chapitre, dans son intégralité ou en référence à l'analyse détaillée des plus représentatives.

1.1 MISE EN PLACE ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'historique du développement de l'enseignement supérieur, la présentation des réformes majeures qu'il a connues, de leurs succès comme de leurs échecs, constituent des ingrédients important à mettre en exergue pour une compréhension fine du sous-secteur, et notamment de sa « philosophie » et de la perception qu'en ont les acteurs (responsables politiques, enseignants, étudiants,…). Cette connaissance est évidemment importante pour comprendre la situation actuelle et plus encore pour envisager des réformes qui, quelles que soient leur pertinence et leur ambition, doivent d'abord être acceptables par ces différents acteurs. Un enseignement supérieur qui se limite à un enseignement universitaire de masse, largement pris en charge par la collectivité, où le bénéfice d'une bourse est considéré comme un droit, est par exemple plus difficilement susceptible d'évolutions qu'un enseignement supérieur diversifié, où coexistent déjà des filières dont les coûts d'inscriptions sont eux-mêmes variables. De même, l'historique des réformes nous renseigne sur l'attitude des autorités à l'égard des étudiants et de leur famille et réciproquement sur la capacité de ces derniers à prendre en compte les contraintes collectives dans l'appréhension des évolutions à promouvoir pour le sous-secteur. Ces différents éléments doivent clairement orienter la mise en œuvre des réformes à venir (rythme, calendrier, progressivité, champ...). L'exemple 8.1 illustre cette approche avec le cas de l'Algérie.

EXEMPLE **8.1** **Contexte historique de l'enseignement supérieur, Algérie**

Source : Extrait adapté à partir du Rapport sur la Gouvernance des Universités en Algérie, 2012.

L'histoire de l'enseignement supérieur algérien se divise essentiellement en deux phases : avant et après l'indépendance du pays en 1962. La première université créée en Algérie fut l'Université d'Alger, fondé en 1910. Ainsi, en 1962, l'enseignement supérieur algérien se réduisait à l'Université d'Alger, à deux annexes installées à Oran et Constantine et à quelques écoles établies par la France, concentrées dans la capitale, comme l'École Nationale Supérieure de Commerce, fondée en 1900, l'École Nationale Polytechnique, fondée en 1925 et l'École Nationale Supérieure Agronomique, instituée en 1909.

Au lendemain de son indépendance en 1963, l'Algérie ne comptait pas plus de 2500 étudiants. Depuis, le système d'enseignement supérieur national a connu une évolution quantitative importante, ainsi que de profondes mutations. L'extension du réseau universitaire, les effectifs estudiantins et le nombre de diplômés sont autant d'éléments qui témoignent de cette évolution.

Ainsi, dès 1962, des aménagements ont été apportés dans la gestion et le recrutement pour commencer à adapter l'enseignement supérieur au contexte de souveraineté nationale. Des instituts de technologie, rattachés à différents ministères, sont ouverts dès 1969, pour répondre à la demande pressante en cadres et en techniciens. Ce n'est qu'une décennie après l'indépendance que l'université algérienne procédera à une profonde mutation. Le but de la réforme de 1971 était ainsi d'opérer un changement profond dans les fondements mêmes de l'ancien système de formation, de créer une université authentiquement algérienne, intégrée dans le processus de développement de façon à permettre la mise en œuvre de l'adéquation formation- emploi.

Une refonte totale des programmes de formation a ainsi été proposée, dont la principale caractéristique réside dans les éléments suivants : diversification, spécialisation et professionnalisation. L'objectif recherché était l'orientation plus poussée vers l'enseignement scientifique et technique. Cela s'est traduit entre autre par l'organisation de nouveaux cursus et l'apparition de nouveaux diplômes : la licence, le D.E.S (diplôme enseignement supérieur) et le diplôme d'ingénieur. C'est à partir de 1980 qu'un certain nombre d'amendements allaient être apportés progressivement à la réforme de 1971, comme la restructuration des universités en facultés et en instituts, la mise en place d'un système d'orientation des bacheliers à l'entrée de l'université et la mise en place des formations de courte durée.

L'un des plus importants objectifs de la réforme actuelle est l'insertion professionnelle des diplômés. L'employabilité des diplômés constitue désormais l'un des plus grands indicateurs de la qualité de la formation, de sa pertinence et de son utilité socio-économique.

La réforme de l'enseignement supérieur par le MESRS comporte essentiellement deux volets :

Volet 1 : la réactualisation, l'adaptation et la mise à niveau des différents programmes pédagogiques par le biais de :

- Une généralisation des enseignements transversaux ;
- Une ouverture des enseignements avec l'introduction d'unités d'enseignement optionnelles et une diversification pluridisciplinaire ;
- Une revalorisation des travaux pratiques, des stages en milieu professionnel, des projets et du travail personnel de l'étudiant.

Volet 2 : la mise en place d'une nouvelle architecture des formations par l'introduction du dispositif Licence/Master/Doctorat (LMD) qui repose essentiellement sur :

- Une formation de licence généralisée à toutes les filières (sauf médecine) ;
- Une professionnalisation plus accentuée de certaines formations (licence et master professionnels) ;
- Des unités d'enseignements semestrielles, capitalisables et transférables.

Avec la mise en place du dispositif LMD, commencée au cours de l'année universitaire 2004/05 avec l'ouverture de 10 domaines de formation dans 10 établissements pour un effectif de 7 616 étudiants, les universités délivrent depuis 2004 des diplômes de licence à 180 crédits (premier cycle), des diplômes de master à 120 crédits supplémentaires (deuxième cycle), et, au-delà, le diplôme de doctorat (troisième cycle). Un programme de licence ou de master se décline en deux parcours, le cursus « académique » ou le cursus « appliqué » c'est-à-dire spécialisé/technique.

Par ailleurs, depuis 2008, un décret autorise l'établissement d'universités privées en Algérie. Cependant, les conditions de création, établies par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, apparaissent difficiles à remplir, tant en termes de garanties financières que d'organisation administrative et de validation pédagogique. À ce jour, un seul dossier de candidature de création d'université privée a été déposé au niveau du service concerné du ministère, mais les conditions n'étaient pas remplies dans leur totalité. Il n'existe ainsi pour l'instant pas d'institution privée d'enseignement supérieur dans le pays, bien que ce soit légalement possible.

1.2 TYPOLOGIE DES INSTITUTIONS/FILIÈRES

En regard des éléments historiques présentés précédemment et compte tenu de la disponibilité des données par institution, il s'agit de dresser dans cette section une typologie des institutions/filières qui caractérisent la situation actuelle du pays. Dans l'idéal, et s'agissant de secteurs peu différenciés, il faut s'efforcer de prendre toutes les institutions existantes en compte. La disponibilité des données et la variété des institutions peuvent dans certains cas justifier que le travail soit limité à un échantillon d'institutions/filières. Il est alors plus instructif de privilégier la spécificité des modes de fonctionnement plutôt que la stricte représentativité statistique (notamment en termes d'effectifs étudiants) dans la mesure où ce qui est recherché dans ce chapitre est d'abord la possibilité de situer les uns par rapport aux autres ces modes de fonctionnements et leurs résultats. On doit faire ressortir la diversité des lieux d'études (sur place/à l'étranger[48]) et des institutions/filières sur le territoire national (cf. l'exemple 8.2). Les effectifs des étudiants sur place et à l'étranger peuvent être ensuite séparés à un second niveau selon la discipline et le statut des établissements (public/privé)[49]. Cette section doit conduire principalement à la présentation d'un schéma d'ensemble de l'enseignement supérieur dans sa configuration actuelle.

EXEMPLE **8.2** **(Analyse de la couverture de l'ES par faculté) : Scolarisations de l'enseignement supérieur par matière/faculté, Swaziland, 2000/01-2007/08**

Source : Adapté et traduit du RESEN Swaziland, 2009.

TABLEAU 8.1 - Scolarisation à l'ES, par faculté, Swaziland, 2000-07

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Agriculture	418	483	556	643	711	761	828	853
Commerce	513	511	564	631	614	597	581	564
Éducation	341	394	306	313	320	336	358	356
Sciences de la santé	220	268	287	343	308	317	312	324
Lettres	563	571	554	594	579	574	526	449
Science	294	303	317	329	349	380	349	342
Sciences sociales	565	575	582	610	648	662	647	643
Institut tertiaire	32	38	45	55	46	50	47	48
Ens. à distance (IDE)	780	1 055	1 246	1 447	1 595	1 943	2 046	1 860
Total	3 726	4 198	4 457	4 965	5 170	5 620	5 694	5 439
*EPT pour l'IDE	234	317	374	434	479	583	614	558
EPT Total	3 180	3 460	3 585	3 952	4 054	4 260	4 262	4 137

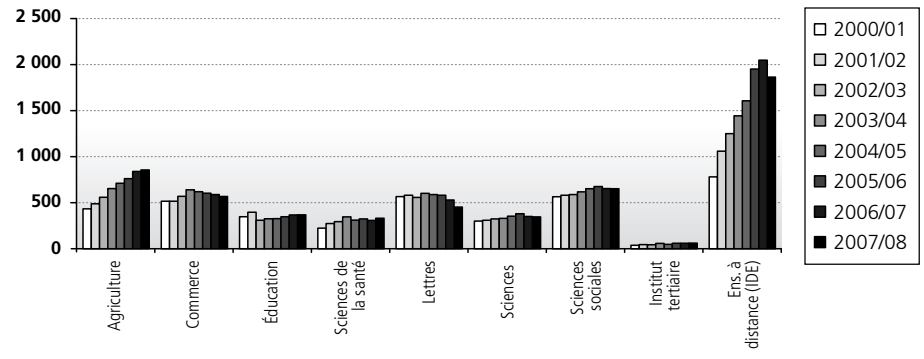
* L'équivalent plein-temps (EPT) est obtenu pour les élèves de l'IDE en multipliant les scolarisations par 0,3, puisque les cours qu'ils y suivent correspondent à environ 30 % d'une charge d'études habituelle.

Une représentation graphique permet de mieux apprécier la distribution et l'évolution des chiffres, tel que dans le graphique 8.1 ci-dessous.

Analyse

La scolarisation varie de façon significative entre les différentes facultés, même si il est clair que l'IDE (Institut d'enseignement à distance) est responsable de beaucoup d'inscriptions récentes, suivi par la faculté d'agriculture (cf. le tableau 8.1). Le fait que l'IDE domine les scolarisations est un développement positif, étant donné son moindre coût unitaire, mais ses nouvelles inscriptions sont également en baisse. L'IDE a pu accepter près de 80 % des candidats qualifiés jusqu'en 2005 ; depuis 2007 cette part est tombée à moins de 40 %.

GRAPHIQUE 8.1 - Scolarisations de l'ES, par faculté, Swaziland, 2000/01-2007/08



1.3 LA SITUATION ACTUELLE

Cet élément conclut logiquement la discussion de la section précédente dans la mesure où la situation actuelle résulte des actions et réformes antérieures. Il s'agit ici de faire directement le lien avec la présentation globale du sous-secteur proposée dans les chapitres transversaux.

Il faut à minima, comme dans l'exemple 8.3 issu du RESEN Malawi (2010), mettre en exergue l'importance globale de l'enseignement supérieur dans le pays à travers l'analyse du taux d'accès ou au moins le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants[50].

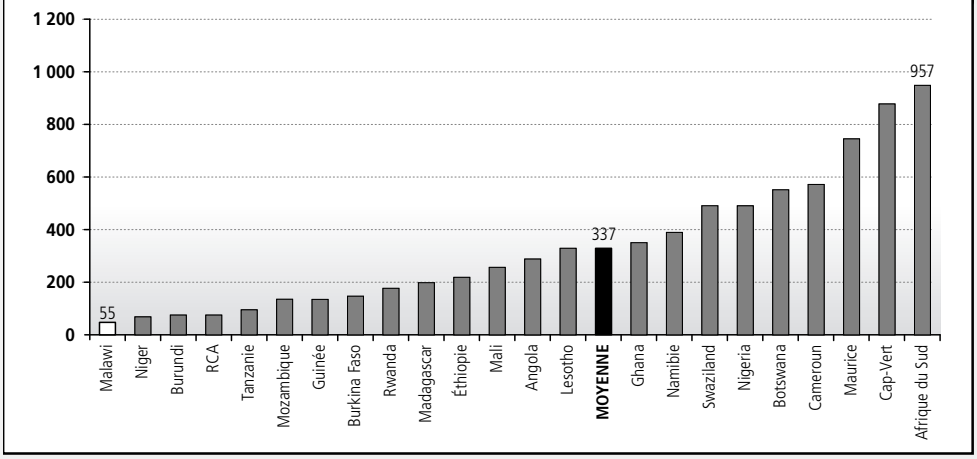
EXEMPLE 8.3 **(Analyse de la couverture de l'ES) : Scolarisations à l'enseignement supérieur, Malawi, 2003-08 et Afrique subsaharienne**

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

TABLEAU 8.2 - Scolarisations à l'ES et taux de couverture, par sexe, Malawi, 2003-08

	Nombre			Nombre/100 000 habitants		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
2003	3 262	1 397	4 659	53	22	37
2004	3 877	1 706	5 583	61	26	44
2005	4 208	2 051	6 259	65	31	48
2006	4 947	2 410	7 357	74	36	55
2007	5 686	2 788	8 474	83	40	61
2008	5 964	3 118	9 082	84	44	64

GRAPHIQUE 8.2 - Scolarisations de l'ES, Malawi et Afrique subsaharienne, 2005/06



Analyse

Le système d'enseignement supérieur au Malawi est encore peu développé comparé aux pays de la région. Les universités publiques représentent la majorité des scolarisations. Les scolarisations universitaires cependant ne représentent que 0,3 % des jeunes d'âge éligible. Le tableau 8.2 indique le nombre total de jeunes scolarisés sur la période 2003-08 ainsi que le taux de couverture, mesuré par le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, en désagrégeant par sexe. Les données indiquent une augmentation du taux de couverture, tant pour les hommes que pour les femmes. Cependant, les scolarisations des femmes sont toujours en deçà de celles des hommes, ce qui indique une disparité de genre persistante.

Le graphique 8.2 compare le taux de couverture de l'ES, en se basant sur la définition CITE des programmes (classification 5A - universitaire). Le Malawi, avec une valeur de 55 étudiants pour 100 000 habitants en 2005/06, a le taux de couverture le plus faible de l'ensemble des pays de l'Afrique subsaharienne pour lesquels les données étaient disponibles.

D'une manière générale, il est utile d'aller au-delà de l'analyse de l'accès à l'enseignement supérieur qui a pu être considérée dans les chapitres transversaux et que formalise le recours à un indicateur de couverture (étudiants pour 100 000 habitants) en rupture avec ceux utilisés pour les niveaux bas du système éducatif (taux d'accès d'une cohorte ou d'une génération). On pourra à cet effet calculer un taux d'accès global à l'enseignement supérieur.

● Définition clef

Le taux d'accès global à l'enseignement supérieur (TAGSup) est le rapport entre le nombre de nouveaux inscrits en 1ère année dans le supérieur et la population des jeunes d'âge théorique de la dernière année du secondaire).

$$TAGSup = \frac{\textit{Nouveaux inscrits en 1ère année du supérieur}}{\textit{Population d'âge théorique de la dernière année du secondaire}}$$

L'encadré 8.1 présente une procédure de calcul qui lie cet indicateur à ceux du secondaire et de la transition secondaire-supérieur. Outre des comparaisons dans le temps et l'espace, comme celles caractérisant la plupart des indicateurs considérés dans les autres chapitres de l'analyse sectorielle, cet indicateur spécifique permet ainsi des analyses prospectives de la pression que peuvent exercer sur l'enseignement supérieur les évolutions indépendantes ou concomitantes caractérisant l'achèvement du secondaire, du taux de réussite au baccalauréat et du taux de passage vers l'enseignement supérieur.

ENCADRÉ 8.1
Calcul du taux d'accès global à l'enseignement supérieur

Lorsque les indicateurs suivants sont facilement disponibles, le calcul du taux d'accès global à l'enseignement supérieur (TAGSup) peut se faire en combinant:

- le taux d'achèvement du secondaire (TAS) extrait des profils de scolarisation estimés et présentés dans le chapitre 2 (Non redoublants dans la dernière année du secondaire / population d'âge théorique de la dernière année du secondaire);
- le taux de réussite au diplôme nécessaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur (TRB) en considérant par exemple le taux de réussite au baccalauréat (Nombre d'admis à l'examen de fin de secondaire/ Non redoublants dans la dernière année du secondaire);
- le taux de passage (TPS) vers le supérieur obtenu en rapportant l'effectif des nouveaux inscrits en 1ère année du supérieur à celui des bacheliers de la même année (Nombre de nouveaux inscrits en 1ère année/ Nombre d'admis à l'examen de fin de secondaire).

Il s'obtient alors comme suit : **TAGsup = TPS x TRB x TAS**
En effet:

$$TAGSup = \frac{\textbf{\textit{Nb nouveaux inscrits 1ère année Sup.}}}{\textit{Nb admis examen fin Sec.}} \times \frac{\textit{Nb admis examen fin Sec.}}{\textit{Nb. Non red. dernière année Sec.}} \times \frac{\textit{Nb. Non red. dernière année Sec.}}{\textit{Pop. âge théorique dernière année du Sec.}}$$

En prolongement des éléments précédents prenant en compte les paramètres décrivant l'accès à l'enseignement supérieur, on peut utilement considérer l'origine scolaire des étudiants et notamment la filière suivie dans l'enseignement secondaire de manière à examiner le degré de rigidité qui caractérise les orientations entre les deux niveaux.

EXEMPLE 8.4 **Accès à l'université en fonction des filières suivies dans l'enseignement secondaire, Malawi, 2008**
Source : Auteurs.

TABLEAU 8.3 - Distribution (%) des effectifs des nouveaux inscrits dans les filières de l'enseignement supérieur selon le baccalauréat d'origine

Baccalauréat	Lettres	Droit	Sciences Eco.	Sciences	Médecine	Agro-nomie	Écoles ingénieur	École Commerce
Math	10	8	25	64	90	70	90	50
Sciences	10	5	25	35	7	30	10	35
Économie	20	35	30	-	3	_	_	10
Lettres	50	44	10	-	-	_	_	2
Techniques Commerciales	5	2	7	-	-	_	_	3
Techniques industrielles	5	4	3	1	-	_	_	-
	100	100	100	100	100	100	100	100

Le tableau 8.3 présente la structure par baccalauréat des effectifs des nouveaux inscrits en 1ère année des différentes institutions composant l'enseignement supérieur dans un pays en développement.

Il permet de constater que toute réorientation des flux de l'université (ou d'une partie de l'université) vers les écoles doit passer d'abord par un élargissement de l'accès aux baccalauréats scientifiques qui s'avèrent indispensables pour l'accès au secteur sélectif et, éventuellement, par la création de nouvelles filières plus spécifiquement destinées aux bacheliers littéraires. Ces données permettent également de constater que l'introduction de baccalauréats techniques dans ce pays, si elle offre éventuellement une alternative à la poursuite d'études longues[51], ne trouve que peu de débouchés dans l'enseignement supérieur actuel, les titulaires de ces baccalauréats se concentrant dans les filières littéraires lorsqu'ils accèdent à l'enseignement supérieur.

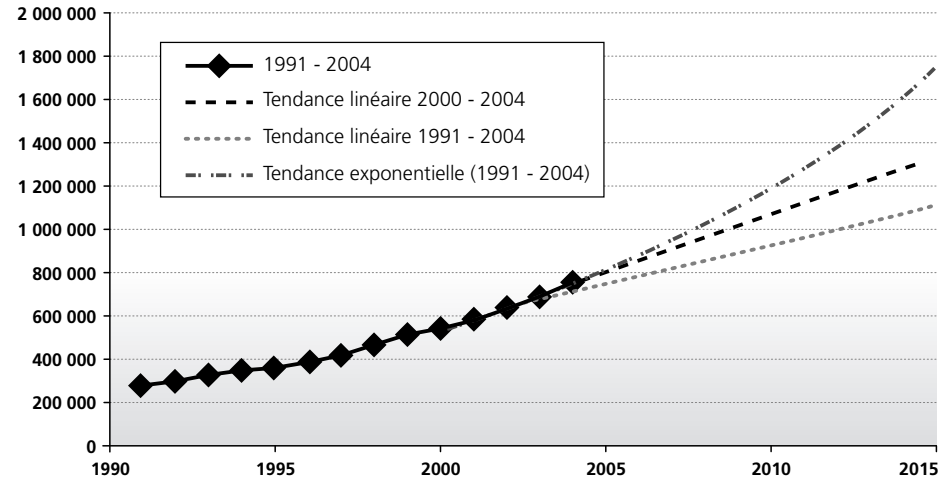
Si l'information sur le type de diplôme du secondaire détenu par les nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur n'est pas directement accessible au niveau des institutions d'enseignements supérieur, on peut s'efforcer de proposer une estimation de l'origine scolaire des nouveaux étudiants à la manière des « balances emplois[52]» du chapitre 5, en rapprochant la répartition des nouveaux inscrits (nationaux) en première année par filière/institution de celle des diplômés du secondaire (bacheliers) de l'année par série[53]. Cet état des lieux de l'enseignement supérieur peut utilement s'achever par une simulation du développement « naturel » du secteur (en l'absence de réforme) tenant compte de la dynamique observable dans l'enseignement secondaire par série, des taux de transition secondaire/supérieur et des modes de régulation des flux d'étudiants en vigueur dans le sous-secteur[54]. Cela permettra en effet d'apprécier entre autres si une tendance « naturelle » d'expansion est financièrement soutenable en termes de mobilisation de ressources (publiques et privées) et de modes de fourniture des services d'enseignement supérieur. L'encadré 8.2 met en exergue une analyse faite dans cette optique à partir des données de 18 pays francophones.

Il est à relever que les analyses ci-dessus, basées pour la majorité sur des effectifs d'étudiants selon les différentes catégories d'établissements prennent appui sur les statistiques disponibles au niveau de chacun d'eux ou d'un annuaire de l'enseignement supérieur, lorsque celui-ci existe et est exhaustif. En l'absence d'un système d'information de qualité dans la plupart des universités des pays en voie de développement, il est recommandé d'avoir à chaque fois un regard critique sur les données mobilisées[55]. Au terme de cet état de lieux, on veillera à revenir de façon plus approfondie que cela aura pu être fait au niveau des chapitres transversaux du RESEN, sur les institutions et mécanismes en charge de l'orientation de l'enseignement supérieur (ministère spécifique, rectorat, consortium d'institutions,…). On s'attachera à décrire ces institutions et mécanismes et surtout à présenter rapidement la vision du sous-secteur qu'ils promeuvent et les outils qui Illustrent ces orientations (plan de développement,…). Si nécessaire, cette section se conclura par un retour sur la présentation des institutions/filières et la manière dont leur développement respectif correspond à ces visions programmatique pour le sous-secteur.

ENCADRÉ 8.2
Évolution de la demande sociale pour l'enseignement supérieur dans les pays africains francophones et analyse de la soutenabilité, 2007

Le graphique ci-dessous ressort les résultats d'une simulation effectuée à partir des données de 18 pays africains pour apprécier la dynamique d'augmentation des effectifs d'étudiants (en considérant un maintien des politiques de gestion des flux d'élèves dans ces pays).

Évolution des effectifs d'étudiants et projection de la demande sociale



Quel que soit l'hypothèse adoptée, on assiste de façon générale à une expansion considérable des effectifs. En considérant par exemple la projection effectuée en utilisant la tendance récente (entre 2000 et 2004), il ressort que si les effectifs continuaient à progresser au même rythme que celui observé au cours des dernières années, on compterait en 2015 environ 1,4 millions d'étudiants dans la zone africaine francophone, soit le double du nombre actuel. Le taux de couverture de l'enseignement supérieur passerait alors dans un pays moyen francophone de 323 étudiants pour 100 000 habitants à 522 pour 100 000 habitants.

Pour toutes les hypothèses considérées, la tendance naturelle d'expansion sera fortement contrainte dans son financement, avec les modes d'organisation et de financement actuels. En effet, répondre à la demande sociale d'enseignement supérieur exige, avec les modes de fournitures actuels des services d'enseignement supérieur (coûts unitaires publics constants, aucune politique particulière pour stimuler l'expansion du secteur privé d'enseignement, aucune stratégie de partage des coûts dans le secteur public), **un niveau de dépenses courantes budgétaires qui représenterait 1,13% du PIB en 2015 en moyenne pour les 18 pays d'Afrique francophones considérés**, contre 0,53% du PIB dépensé en 2004, soit une multiplication par un facteur 2,2. Ces dépenses sont largement supérieures aux ressources (0,63% du PIB) qui pourraient raisonnablement être mobilisées en 2015, s'il n'y a aucun changement dans les arbitrages publiques intra et intersectoriels. Sous ces hypothèses, le **déficit de financement du supérieur public se situerait à 3 milliards de dollars** de 2004 pour l'ensemble des 18 pays francophones sur la période 2004-2015, ce qui est considérable.

Source : Brossard, Foko, 2007a.

SECTION 2 ORGANISATION, DÉROULEMENT DES ÉTUDES, EFFICACITÉ INTERNE, ÉQUITÉ

L'objectif de cette section est d'analyser de façon relativement précise le mode de fonctionnement des différentes institutions/filières qui composent/représentent l'enseignement supérieur et de mettre en relation ces modes de fonctionnement et les parcours des étudiants.

Après une présentation des conditions de fonctionnement (et notamment d'encadrement et de prise en charge des étudiants), on revient sur l'importance quantitative de chacune des institutions/filières, dans le temps et sur la période la plus récente, mais avec une perspective plus analytique que dans la section précédente puisqu'il s'agit à présent d'étudier i) qui fréquente quelle institution (en prolongement des considérations sur l'équité d'accès à l'enseignement supérieur) et ii) comment se déroulent les scolarités des étudiants (des différentes catégories d'étudiants) dans chacune des institutions/filières.

2.1 MODES DE FONCTIONNEMENT ET CARACTÉRISTIQUES DES DIFFÉRENTES INSTITUTIONS/FILIÈRES

Au-delà de leur statut (public/privé) et des modalités d'accès qui les caractérisent (secteur ouvert/fermé, mode de sélection,…) déjà considérés dans la section précédente, les différentes institutions/filières se caractérisent par des modes de fonctionnement spécifiques qui peuvent être abordés selon plusieurs dimensions complémentaires :

- la première concerne la qualité de fonctionnement avec en particulier une caractérisation des locaux et des équipements disponibles ;
- la deuxième concerne l'importance de l'encadrement (effectif, qualité, besoins, attractivité de la fonction enseignante à ce niveau d'études) ;
- la troisième a trait à la gouvernance sous l'angle du fonctionnement administratif et scientifique mais aussi de la place qu'occupent les personnels et les étudiants dans le fonctionnement courant et dans le fonctionnement pédagogique (simples usagers, acteurs centraux,…) des formations.

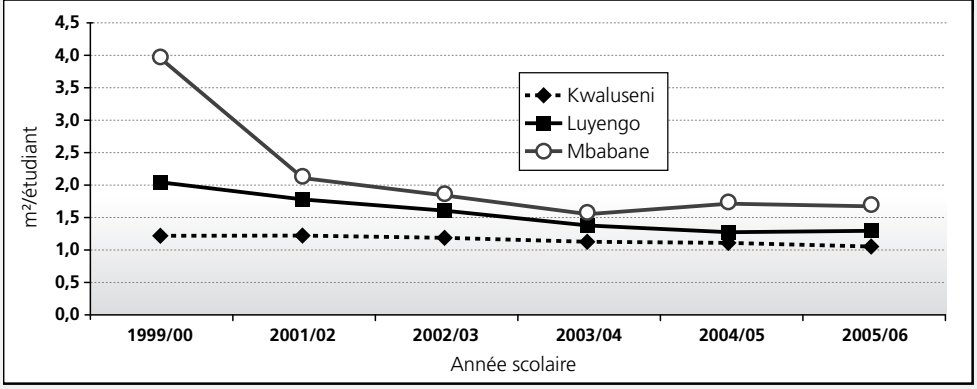
2.1.1 CARACTÉRISATION DES LOCAUX ET DES ÉQUIPEMENTS DISPONIBLES

Si l'on peut admettre qu'en général les différences de confort et de qualité des locaux et équipements ne préjugent pas totalement de la qualité et de la pertinence des formations elles-mêmes, il existe sans doute en la matière des « effets de seuil » qui sont aujourd'hui dépassés par de nombreuses institutions d'enseignement supérieur des pays du Sud. Très souvent les effectifs y excèdent largement les capacités d'accueil, qu'il s'agisse de cours magistraux et plus encore des cours pratiques, y compris pour des disciplines scientifiques où la manipulation individuelle est nécessaire[56]. Il convient donc de produire des indicateurs permettant de comparer capacité d'accueil et effectifs de même qu'il importe de réunir des informations sur les modalités innovantes de gestion des espaces d'enseignement théorique et pratique (extension des heures et jours d'ouverture, rationalisation des principes de gestion et d'affectation des salles, ressources permettant de multiplier les bénéficiaires des cours,...) qui viendront nuancer les situations observées et pourront servir de référence dans d'autres pays à la recherche de solutions aux mêmes problèmes.

Dans le même esprit, la description des principaux équipements disponibles permettra de renseigner sur les conditions d'études et les risques qu'elles font éventuellement peser sur la qualité de l'enseignement. On examinera en particulier l'accès à des ressources documentaires et la fonctionnalité de celles-ci et, bien évidemment, les équipements numériques à la disposition des étudiants. Dans certaines disciplines, l'existence de salles spécialisées, disposant des équipements adéquats, est évidemment à considérer. Il importera donc de présenter pour chacune des institutions/filières des indicateurs facilitant l'appréciation des capacités d'accueil et de la disponibilité en équipements de base. L'exemple 8.5, issu du cas de Swaziland, illustre cette approche.

EXEMPLE 8.5 **(Locaux et équipement de l'ES) : Installations physiques de l'ES au Swaziland, 2005**
Source : Adapté et traduit du RESEN Swaziland, 2009.

GRAPHIQUE 8.3 - Espace disponible par étudiant sur campus, Swaziland, 1999-2005

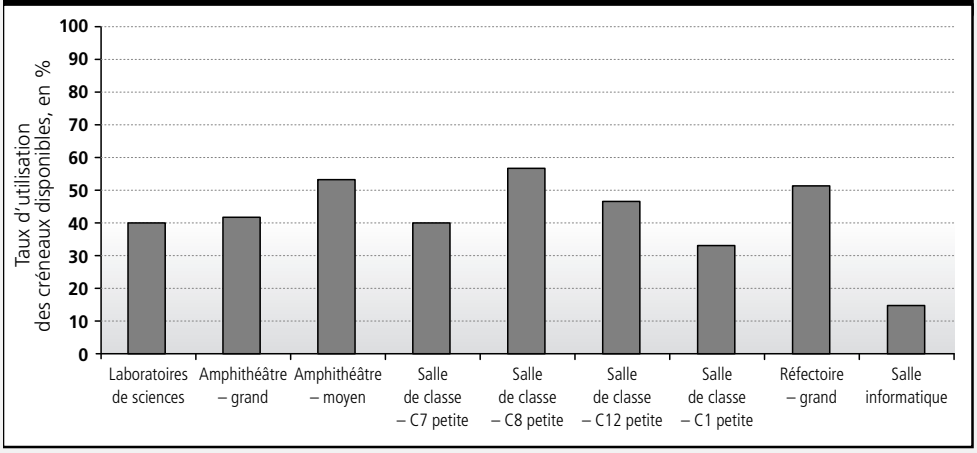


Du fait de l'augmentation dans les scolarisations et des budgets d'investissement limités, certaines préoccupations ont été formulées au sujet de l'encombrement des installations de l'ES au Swaziland et son impact sur l'efficacité de l'enseignement et la qualité de l'apprentissage.

Analyse

Entre 1999 et 2005, le nombre moyen de mètres carrés par étudiant sur les trois campus a baissé de 1,3 m² à 1,1 m² à Kwaluseni, de 2,0 m² à 1,3 m² à Luyengo, et de 3,9 m² à 1,7 m² à Mbabane (cf. le graphique 8.3). L'espace disponible par étudiant sur les campus de Luyengo et Kwaluseni est en dessous de la norme recommandée par l'UNESCO, de 1,5 m² par étudiant. La surpopulation est particulièrement aigue dans les facultés des lettres et sciences sociales à Kwaluseni. Un rapport du service de planification de l'espace de l'université a indiqué que « la surface accordée aux deux facultés des lettres et sciences sociales est inadéquate même pour une faculté ». Ces deux facultés n'avaient que 0,5 m² en moyenne par étudiant en 2005.

GRAPHIQUE 8.4 - Facteur d'utilisation des installations d'enseignement, par type, Swaziland, 2007



Note : Le campus Luyengo n'est pas inclus. Le facteur d'utilisation est déterminé ici par la proportion de créneaux disponibles chaque semaine (de lundi à vendredi) où l'espace indiqué a été effectivement utilisé pour une classe. L'usage maximum est de 60 créneaux par semaine.

Toutefois, une enquête récente sur l'utilisation des installations a dressé un constat différent (cf. le graphique 8.4). Les chiffres ne corroborent pas la préoccupation générale au sujet de la surpopulation de l'espace. L'utilisation des installations n'est pas optimale. Par exemple, les laboratoires de sciences ne sont utilisés que 24 heures par semaine (40 % des créneaux disponibles), en premier lieu parce qu'il est d'usage de ne tenir les classes de laboratoire que les après-midis. Avec une meilleure planification il serait possible d'étendre l'usage des laboratoires coûteux et donc de permettre une augmentation du nombre d'étudiants. La sous-utilisation des salles informatiques à des fins d'enseignement (ce pour quoi elles servent 9 heures en moyenne par semaine, soit seulement 15 % de leur capacité) est notable, puisque la maîtrise des sciences de l'information et de la communication est normalement obligatoire pour tous les étudiants universitaires.

2.1.2 APPRÉCIATION DU NIVEAU D'ENCADREMENT

Cette section aborde l'encadrement enseignant et non enseignant. En matière d'encadrement non enseignant, les écarts sont parfois très conséquents et il importe donc de rendre compte assez précisément de la situation de chacune des institutions filières et de s'interroger (ou d'interroger) sur leur pertinence en rapport avec des institutions ou services spécifiques (résidence et restaurant pour les étudiants, bibliothèque et centre de ressources, laboratoires, hébergement de services relevant en fait de l'administration centrale de l'enseignement supérieur, etc.). Quant à l'encadrement enseignant, il s'agira d'apprécier à la fois les aspects (i) quantitatifs, (ii) qualitatifs et (iii) prospectifs.

Apprécier le niveau d'encadrement enseignant

L'analyse des capacités d'encadrement de la part des enseignants sont généralement rendue difficiles par la variété et la singularité des statuts dans l'enseignement supérieur et par la multiplicité des formes de gestion du personnel. Au niveau des différentes institutions/ filières, tous les enseignants ne sont pas nécessairement des enseignants permanents et à temps plein et le recours à des heures supplémentaires, à des vacations et à des enseignants associés à temps partiel, est fréquent. La procédure consistera à calculer un taux d'encadrement à partir du nombre d'étudiants par enseignant ou/et staff. L'exemple 8.6 présente à cet effet une analyse du niveau d'encadrement dans les universités du Malawi à partir de ce ratio.

EXEMPLE 8.6 **(Encadrement de l'ES – REM) : Encadrement dans les universités du Malawi, 2008**
Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

Le tableau 8.4 ci-dessous montre les rapports étudiants/personnel tant pour le personnel académique que d'appui administratif, et compare les rapports avec ceux de 2001.

TABLEAU 8.4 - Rapports étudiants-personnel de l'ES, Malawi, 2008

Institution	Étudiants (a)	Professeurs (b)	Rapport (a)/(b)		Personnel administratif (c)	Rapport (a)/(c)	
			2008	2001		2008	2001
U. du Malawi							
Faculté Bunda	886	145	6	6	219	4	6
Faculté Chancellor	2 446	201	12	8			23
Faculté de médecine	529	139	4	1	292	2	3
Faculté Kamazu	467	49	10	5	123	4	2
Faculté polytechnique	2 305	214	11	8			18
U. MZUNI	1 448	129	11	8	222	7	3
U. Adventiste	270	14	19		11	25	
U. Catholique	363	27	13		70	5	
U. Livingstonia	147	14	11		0		
U. Shareworld	221	20	11		28	8	
Moyenne	-	-	**11**	**6**	-	-	**9**

Analyse

Des augmentations du nombre moyen d'étudiants par professeur ont eu lieu dans certaines universités, mais la moyenne de 11:1, reste largement meilleure que les valeurs observées dans les autres pays de l'Afrique subsaharienne [moyenne 20:1 en 2006 (source : base de données du Pôle de Dakar)]. Les rapports étudiants/personnel très bas contribuent à des coûts unitaires très élevés et peu efficients. Les données actuelles montrent une augmentation dans les rapports étudiants/personnel pour les facultés Chancellor (lettres, sciences, droit, sciences sociales et éducation), Kamuzu (d'infirmerie) et polytechnique ainsi que pour l'université MZUNI, mais pas pour la faculté Bunda (d'agriculture). Cependant les rapports restent bas, indiquant que ces instituts ont une réserve de capacité pour augmenter les scolarisations sans nécessairement recruter du nouveau personnel. Ceci suggère des inefficiences dans la gestion et l'utilisation du personnel. Une meilleure utilisation du personnel contribuerait considérablement à la réduction des coûts unitaires. Des améliorations d'efficience dans l'encadrement à l'université MZUNI ont été réalisés grâce au gel du recrutement du personnel d'appui administratif et à la sous-traitance de nouvelles tâches dans des domaines non clés.

On pourra aussi analyser le nombre d'heures de cours dispensées par l'ensemble des enseignants (permanents, vacataires), en y intégrant les heures supplémentaires effectuées par les enseignants permanents. Il est plus instructif de faire les analyses en termes d'« équivalent temps-plein » (cf. ci-dessous). Les conséquences positives de la politique d'encadrement sur les coûts seront alors appréciées en rapprochant l'ensemble des dépenses d'enseignement (masse salariale des enseignants et heures supplémentaires, vacations, etc.) au nombre d'enseignants « équivalent temps plein ».

L'encadrement des enseignants en termes d'« équivalent temps-plein »

Le corps enseignant des institutions d'enseignement supérieur se compose généralement de permanents et de vacataires. Les effectifs des premiers peuvent être aisément identifiés. Au-delà de leur service contractuel, les enseignants permanents peuvent effectuer des heures supplémentaires. Concernant les vacataires, on peut sans doute connaitre leur nombre mais en l'absence de « services définis » l'information la plus utile pour l'analyse est le volume horaire annuel de vacations. Pour chaque institution/filière on essaiera de compléter des tableaux du type de celui présenté page suivante.

On adaptera le tableau aux spécificités nationales en considérant les différents grades en vigueur pour les enseignants permanents. Le service annuel par statut qui figure dans la troisième colonne concerne un enseignant à temps plein. S'il existe des enseignants à temps partiel dans l'un ou l'autre statut ils seront comptabilisés dans des lignes supplémentaires du tableau. Le volume horaire des heures supplémentaires des permanents pourra éventuellement être une information délicate à extraire des dépenses de personnel. On pourra, si nécessaire, considérer un nombre moyen d'heures supplémentaires par enseignant permanent en définissant cette valeur moyenne par sondage.

Pour intégrer les vacataires dans l'appréciation globale de l'encadrement, mais aussi pour prendre en compte le volume parfois important d'heures supplémentaires, il sera nécessaire d'estimer un nombre d'enseignants « équivalent temps-plein » EQTP. Pour cela, on calcule

TABLEAU 8.5 - Services annuels effectués par l'ensemble des enseignants, Malawi, 2008

	Institution		
	Effectif	**Service annuel par statut (heures)**	**Coût unitaire**
Permanents			
Professeurs, enseignant rang magistral	50	200	12 000 000/an
Professeurs assistants, Maîtres de conférences	120	200	8 000 000/an
Assistants	230	250	4 000 000/an
Autres (associés, invités,…)	40	250	3 500 000/an
Total (Moyenne)	**440**	**(SMP=230,7)**	**5 954 545/an**
Volume annuel des heures supplémentaires versées aux enseignants permanents	**(Total)**	**16 500**	**10 000/heure**
Vacataires			
Effectif des enseignants vacataires	120	—	—
Volume horaire annuel des vacations	(Total)	4 800	20 000/heure

Source : Données illustratives et calculs des auteurs.

au préalable un service moyen annuel de référence pour l'enseignant permanent à temps-plein (SMP). Celui-ci correspond à la moyenne des services annuels des permanents (hors heures supplémentaires). Dans l'hypothèse où tous les permanents exercent à plein temps, le nombre total d'enseignants « équivalent temps plein » pour la filière se définit alors par :

$$EQTP = Nb.\ permanents + \frac{Nb.\ annuel\ heures\ supplémentaires}{SMP} + \frac{Nb.\ annuel\ heures\ de\ vacations}{SMP}$$

En regard des données précédentes on compte donc dans cette institution 440 enseignants permanents à temps plein avec un service moyen annuel de 230,7 heures. Le volume

TABLEAU 8.6 - Équivalents Temps Plein de l'ensemble des enseignants, Malawi, 2008

	Effectif (a)	**Service annuel (b)**	**EQTP service annuel (c=b/230,7)**	**EQTP total catégorie (d=c x a)**
Permanents				
Professeurs, enseignant rang magistral	50	200	0,87	43,3
Professeurs assistants, Maîtres de conférences	120	200	0,87	104,0
Assistants	230	250	1,08	249,3
Autres (associés, invités,…)	40	250	1,08	43,3
Total (Moyenne)	**440**	**(SMP=230,7)**	**(1,00)**	**440 (e)**
Volume annuel des heures supplémentaires versées aux enseignants permanents	**(Total)**	**16 500 heures**	—	**71,5 (f=16 500/230,7)**
Vacataires				
Effectif des enseignants vacataires	120	—	—	—
Volume horaire annuel des vacations	**(Total)**	**4 800 heures**	20,9	20,8 (g=4 800/230,7)
Total (e+f+g)	—	—	—	**532,3**

d'heures supplémentaires payé sur l'année aux enseignants permanent équivaut en volume horaire à l'activité de 71,5 postes de permanents (16 500/230,7). Les 4 800 heures de vacation correspondent de la même manière à 20,8 postes de permanents (4 800/230,7).

Au total, en termes d'encadrement, cette institution illustrative dispose de l'équivalent de 532,3 postes EQTP (440+71,5+20,8). De façon complémentaire, sans préjuger de l'effet de cette politique sur la qualité de l'enseignement, on peut mesurer le « bénéfice » financier que retire l'institution de cette politique de paiement d'heures supplémentaires et de vacation. Le volume d'heures supplémentaires payées dans l'année (16 500 heures), s'il correspond à l'activité de 71,5 permanents (EQTP), ne coûte que l'équivalent de 27,7 postes de permanents (=16 500 x 10 000/5 954 545) ce qui correspond à une économie de 260,9 millions [=(71,5 - 27,7) x 5 954 545]. Le recours à des vacations (dont le coût horaire est dans cet exemple plus élevé que celui des heures supplémentaires) permet une économie de 27,9 millions.

TABLEAU 8.7 - Comparaison des coûts d'heures supplémentaires et de vacations par rapports aux postes permanents, Malawi, 2008

	Nombre d'heures (a)	Coût horaire (b)	Coût total (millions) (c=a x b)	EQTP (d)	Coût annuel permanents (e)	Coût hypothétique permanent* (mill.) (f=d x e)	Économie (millions) (g=f-c)
Volume annuel heures supplémentaires permanents	16 500	10 000	165,0	71,5	5 954 545	425,9	260,9
Volume horaire annuel vacations	4 800	20 000	96,0	20,8	5 954 545	123,9	27,9

* Coût hypothétique équivalent à la dépense si les heures avaient étés faites par des postes d'enseignants permanents supplémentaires.

2.1.3 LA QUALITÉ DE L'ENCADREMENT ENSEIGNANT

La qualité de l'encadrement s'apprécie à travers les heures effectivement reçues par étudiant selon leur nature (cours magistraux/travaux pratiques) et, ce qui est sans doute plus difficile, selon les caractéristiques académiques des formateurs, en distinguant notamment des autres ceux qui disposent de diplômes permettant d'accéder aux postes d'enseignants de rang magistral, comme la thèse, et l'habilitation à diriger des recherches.

La question des qualifications académiques et professionnelles des enseignants est en effet à considérer en complément de strictes considérations d'encadrement. La nécessaire expérience de la recherche suppose qu'il existe un minimum d'enseignants de rang magistral (professeurs), ou de professionnels reconnus dans le cas de formations professionnalisantes, pour encadrer des enseignants de moindre rang (maîtres de conférences, assistants, chargés de travaux pratiques et de travaux dirigés). En Afrique aujourd'hui cette pyramide est parfois très déséquilibrée avec une forte base d'enseignants peu qualifiés, comme illustré dans l'exemple 8.7, issu du RESEN Malawi (2010).

EXEMPLE 8.7 **(Encadrement de l'ES - Qualité) : Profils du personnel académique, Malawi, 2008**

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

Le tableau 8.8 ci-dessous montre la distribution du personnel selon le statut pour les universités qui ont fourni des données pour 2008, et le tableau 8.9 ci-après montre les qualifications du personnel dans les universités pour lesquelles les données étaient disponibles.

Analyse

L'université publique fait face à certaines difficultés pour s'assurer du personnel suffisamment qualifié, tant pour les 1er et 2ème cycles de l'enseignement supérieur que pour le 3ème cycle. Les données montrent que les facultés de l'Université du Malawi utilisent du personnel associé et des conférenciers assistants pour combler l'écart de personnel. Le pourcentage de personnel de ce type varie de 13,8 % pour la faculté Banda à 38,3 % pour la faculté polytechnique. Environ 25 % du personnel de la faculté d'infirmerie et de la faculté de médicine sont associés ou assistants. Comme ces domaines sont hautement spécialisés, l'usage de personnel sous-qualifié est préoccupant. Un tiers du personnel de l'université MZUNI sont des associés. Le nombre de professeurs universitaires varie entre 0 % pour la faculté Kamuzu à 8,3 % pour la faculté Bunda. L'université MZUNI n'a que deux professeurs universitaires sur 129 membres de personnel.

TABLEAU 8.8 - Distribution du personnel dans les universités publiques et privées, par statut, Malawi, 2008

(Nombre)	Professeur	Professeur associé	Conférencier senior	Conférencier	Assistant conférencier	Personnel associé	Instructeur	Total	% de conférenciers assistants ou associés	% de professeurs
U. du Malawi										
Faculté Bunda	12	10	24	79	-	20	-	145	13,8 %	8,3 %
Faculté Chancellor	12	10	24	119	30	6	-	201	17,9 %	6,0 %
Faculté de médecine	6	8	25	62	38	-	-	139	27,3 %	4,3 %
Faculté Kamazu	0	1	11	25	-	12	-	49	24,5 %	0,0 %
Faculté polytechnique	1	2	33	94	39	43	2	214	38,3 %	0,5 %
U. MZUNI	2	6	24	54	8	35	-	129	33,3 %	1,6 %
U. Adventiste	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-
U. Catholique	2	0	9	8	2	6	-	27	29,6 %	7,4 %
U. Livingstonia	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-
U. Shareworld	1	1	7	10	-	1	-	20	-	-

Les données du tableau 8.9 mettent en exergue le manque de personnel ayant des qualifications de niveau élevé dans les institutions publiques. La part de personnel ayant un doctorat à la faculté polytechnique (5,6 %) et à l'université MZUNI (11,6 %) est particulièrement faible. Les faibles pourcentages de personnel ayant un doctorat et de conférenciers réduit la capacité de ces instituts à assurer des programmes du troisième cycle et à réaliser de la recherche, en particulier dans les domaines liés à la croissance économique, comme les maths et l'ingénierie. Une action clé dans le cadre de la stratégie de développement nationale pour augmenter les scolarisations

de l'ES est le recrutement et la formation de davantage de personnel approprié, à hauteur de 70 % au niveau maîtrise et 30 % au niveau doctorat. Ceci implique l'élimination totale des conférenciers assistants et du personnel associé, qui représentent environ 25,9 % du personnel enseignant actuel dans les universités publiques. Ceci demandera des ressources considérables, tant en termes de l'actualisation des compétences du personnel qu'en matière de rémunération pour le personnel supplémentaire mieux qualifié. Du fait de l'intention du gouvernement de réduire le pourcentage de l'allocation budgétaire de l'ES à échéance, il est difficile de voir comment ceci pourra être réalisé si d'autres sources de financement ne peuvent être mobilisées.

TABLEAU 8.9 - Distribution du personnel dans diverses institutions publiques de l'ES, par qualification, Malawi, 2008

(Nombre)	Doctorat	Maîtrise	Licence	Diplôme	Total	% avec doctorat	% avec maîtrise
F. Bunda	47	81	16		144	32,6 %	56,3 %
F. Chancellor	59	125	53	1	238	24,8 %	52,5 %
F. Polytechnic	12	101	89	14	216	5,6 %	46,8 %
U. MZUNI	15	69	45		129	11,6 %	53,5 %
Total	**133**	**376**	**203**	**15**	**727**	**18,3 %**	**51,7 %**

Dans toutes ces analyses, il faut cependant garder à l'esprit que le recours à des enseignants non permanents (ne respectant pas nécessairement les standards académiques) ou à des heures de vacations peut constituer le signe d'une bonne gestion sur plan économique mais aussi sur celui des compétences des encadreurs. C'est par exemple le cas de contenus généraux dans des formations professionnelles qui plutôt que d'être assurés par des enseignants permanents peuvent l'être via l'offre de vacations à des enseignants en place dans d'autres institutions. De même, le développement de formations professionnelles de qualité ne peut se concevoir sans le recrutement temporaire de professionnels associés clairement engagés à titre principal dans les activités professionnelles enseignées[57]. Dans ce cadre, le recours à des enseignants non permanents est plutôt le signe d'une bonne gestion des ressources humaines visant à offrir aux étudiants des professionnels au cœur des visions les plus actuelles des métiers enseignés. Dans la mesure où la collecte des informations nécessaires pour mesurer ces différentes dimensions de l'encadrement exige des contacts directs avec les institutions (comme celle correspondant aux effectifs et aux budgets), un entretien avec les responsables des recrutements peut aider à apprécier plus finement la situation (clairement gérée ou au contraire totalement subie)[58].

Il faut aussi relever que pour l'ensemble des analyses et indicateurs mis en exergue ci-dessus, il n'existe pas à proprement parler de références absolues pour juger de leur « normalité » et de leur pertinence, et moins encore de leur contribution réelle à la qualité des formations. Il est clair qu'il existe comme dans les cas cités précédemment en termes de locaux et d'équipement, des situations extrêmes dont l'appréciation (négative ou positive) ne souffre pas de discussion, qu'il s'agisse des taux d'encadrement eux-mêmes et plus encore des qualifications académiques et scientifiques des personnels. Cependant, on pourra en la matière utilement se référer au fait que l'enseignement supérieur reçoit une définition et une valeur qui sont largement internationales.

2.1.4 APPRÉCIER L'ENCADREMENT ENSEIGNANT DE FAÇON PROSPECTIVE

Les questions de qualifications abordées ci-dessus doivent être abordées en rapport avec la pyramide des âges des personnels enseignants de manière à considérer la question de l'encadrement aussi bien sous l'angle des stocks que sous l'angle des flux. Aujourd'hui, dans nombre de pays en développement, les enseignants les plus qualifiés sont relativement âgés et du fait de la persistance de mauvaises conditions de fonctionnement il n'existe pas toujours une relève suffisante.

Compte tenu du rythme de croissance attendu pour les effectifs étudiants, l'encadrement doit surtout être pensé en termes prospectifs. On s'attachera alors à anticiper les départs à venir en référence à la pyramide des âges et aux qualifications des enseignants en poste, à estimer les besoins à satisfaire compte tenu des effectifs étudiants attendus[59]. Ces « besoins » devront être ensuite comparés au vivier potentiel des candidats à la fonction[60]. Après avoir déterminé la croissance possible des effectifs étudiants en regard des prévisions déjà effectuées pour les niveaux inférieurs on pourra aisément prévoir le nombre d'enseignants nécessaires en se référant à l'encadrement souhaitable (situation passée, référence constituée par des pays comparables, des pays développés,…).

La prise en compte de la pyramide des âges des enseignants par grade dans cet exercice dynamique permet de savoir si cette « structure d'encadrement » pourra être facilement assurée (il existe une proportion importante d'enseignants jeunes qui sont de rang magistral ou en situation de l'être à relativement court terme) ou si on manque d'enseignants de rang magistral (ils sont peu nombreux et/ou pour la plupart âgés, ce qui laisse prévoir un déficit dans ce type d'encadrement). Dans ce dernier cas, la mise en place d'une politique active de recrutement d'enseignants de haut niveau est alors à recommander et suppose qu'on y consacre des moyens (soutiens sous forme de bourses, assorties d'engagement, pour constituer le dossier académique nécessaire, aides à la mobilisation pour des séjours limités mais répétés d'enseignants nationaux en poste dans des universités étrangères,..) .

L'analyse prospective devra prendre en compte le problème de l'attractivité de la fonction enseignante (en termes de salaires en particulier) en regard de celles offertes dans d'autres activités sur le territoire national et bien sûr dans d'autres pays du monde. La mobilité internationale des personnes les plus qualifiées dans le cadre de zones linguistiques homogènes (fuite des cerveaux) est une réalité qui affecte très largement ce type d'emplois et qui justifie des politiques adéquates de la part des pays qui ne peuvent financer en pure perte la formation de professionnels de haut niveau.

2.2 GOUVERNANCE

Cette section sur la gouvernance de l'enseignement supérieur traite spécifiquement de la représentation des intérêts du personnel et des étudiants dans les décisions stratégiques et le fonctionnement administratif et pédagogique de leur institution.

Le mode de gouvernance des institutions/filières d'enseignement supérieur constitue un élément important de la description de leur mode de fonctionnement et un élément explicatif possible de leurs différences de performance administrative, pédagogique et en matière d'efficience interne et externe. Cette description passe par un examen des caractéristiques du personnel de direction (profils, mode de désignation, type et source de rémunération,…) mais aussi de celles des instances qui appuient et/ou contrôlent les activités du chef d'établissement ou de l'équipe de direction. Dans ce processus et au sein de ces instances, la représentation et le rôle des personnels et des étudiants peut constituer un caractère distinctif utile à documenter, notamment dans la perspective d'un examen des possibilités d'évolution des principaux modes d'organisation. Cette question sera également d'importance dans la section suivante concernant la qualité des études avec en particulier une indication de la capacité des étudiants à évaluer la qualité des enseignements reçus.

Pour ce faire on s'efforcera de présenter de façon synthétique les principales instances en charge des différentes dimensions de la vie des institutions d'enseignement supérieur (vie universitaire, administration/gestion, activités scientifiques) en précisant les modalités de représentation des groupes concernés. A nouveau, au-delà de la présentation formelle de ces instances, on s'efforcera de collecter auprès des responsables des informations plus qualitatives sur la réalité de leur pouvoir dans les orientations stratégiques des institutions/filières.

Sur le plan du développement futur des institutions/filières on prendra soin de préciser quelles sont les instances qui pour chacune d'elles sont responsables de la vision stratégique à moyen et long terme et d'apprécier le degré de correspondance de cette vision par rapport à la politique nationale définie pour l'enseignement supérieur dans son ensemble. On s'efforcera d'apprécier le degré d'autonomie dont jouit chaque institution/filière par rapport aux instances nationales en matière de gestion humaine, financière, académique et scientifique.

Les modalités d'évaluation des contenus d'enseignement par les étudiants seront détaillées de même que l'impact de ces évaluations sur la gestion du personnel enseignant. Un exemple de grilles d'entretien des principaux acteurs est présenté en annexe 8.1 du présent chapitre.

2.3 DÉROULEMENT DES ÉTUDES, EFFICACITÉ INTERNE DES INSTITUTIONS/FILIÈRES

Cette sous-section a pour objet non seulement de retracer les « scolarités » étudiantes dans les différentes institutions/filières mais aussi d'analyser ces parcours (accès, rétention, certification) au plan de l'efficacité (quels types de problèmes révèlent les caractéristiques moyennes des parcours des étudiants dans les différentes institutions/filières ?).

2.3.1 NOMBRE D'ANNÉES-ÉTUDIANT REQUIS POUR FORMER UN DIPLÔMÉ

Pour retracer les parcours des étudiants, on se réfère aux techniques déjà présentées dans le chapitre sur les scolarisations (cf. chapitre 2) et notamment à l'estimation de profils de rétention et à la reconstitution de cohortes à partir des effectifs étudiants. L'exemple 8.8 ressort un certain nombre des indicateurs qui peuvent être mis en exergue lors de l'analyse du parcours des étudiants d'une filière donnée.

EXEMPLE 8.8 **Analyse du parcours des étudiants d'une licence de sciences économiques, pays fictif**
Source : Auteurs.

A titre d'illustration, le tableau suivant présente les effectifs d'une licence de sciences économiques à partir de laquelle il va être possible d'analyser le parcours des étudiants de ladite filière.

TABLEAU 8.10 - Effectifs totaux par année d'études des élèves d'une licence de sciences économiques et nombre de licences délivrées, pays fictif (nombre de redoublants entre parenthèses)

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Diplômés
2002-2003	55 000 (14 700)	33 000 (7 900)	25 000 (8 500)	14 000
2003-2004	56 500 (15 200)	34 000 (9 300)	26 000 (8 700)	14 300
2004-2005	58 000 (15 800)	35 000 (9 700)	27 000 (8 900)	15 000
2005-2006	59 600 (16 500)	36 000 (10 100)	28 000 (9 100)	15 200

Le taux de promotion d'un niveau à l'autre et le profil de rétention longitudinal (qui rend compte de l'orientation (promotion-abandon-certification) des étudiants de cette filière) calculés à partir de la méthodologie présentée dans le chapitre 2 est présenté dans le tableau 8.11 (page suivante).

Les résultats illustrent de façon très pertinente le parcours moyen dans cette licence. Seuls 37 étudiants sur les 100 inscrits en première année obtiennent le diplôme préparé. La première année est particulièrement sélective puisque sur les 100 étudiants ayant eu accès à la filière, seulement 61 [=(34 000 - 9 300) / (55 000 - 14 700)] accèderont à la deuxième année. À partir des éléments liés au profil précédent, le taux de promotion effectif a été calculé.

TABLEAU 8.11 - Taux de promotion effectif d'un niveau à l'autre et profil de rétention longitudinal, pays fictif

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2004-2005
	Niveau 1	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Diplôme**
Taux de promotion effectif	-	0,612	0,733	0,829
Profil de rétention (%)	100	61	45	37

TABLEAU 8.12 - Proportion de redoublants par année d'études (cycle de licence en économie), pays fictif

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2004-2005
	Niveau 1	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Diplôme**
Effectifs	55 000	34 000	27 000	15 000
Redoublants	14 700	9 300	8 900	-
% redoublants	**26,7**	**27,4**	**33,0**	

Connaissant la proportion de redoublants dans chacun des niveaux, on peut aisément prendre en considération le nombre d'années-étudiants consommées du fait des redoublements et celles perdues du fait des abandons en cours d'études[61].

TABLEAU 8.13 - Estimation du nombre total d'années-étudiants consommées à chacun des niveaux du cycle de licence en économie, pays fictif

	2002/03	2003/04	20004/05	2004/05
	Année 1	**Année 2**	**Année 3**	**Diplômés**
Taux de rétention (%)	100,0	61,3	44,9	**37,7**
Part de redoublants (%)	**26,7**	**27,4**	**33,0**	—
Nombre d'élèves-année	100 / (1-26,7%) = **136**	61,3 / (1-27,4%) = **84**	44,9 / (1-33,0%) = **67**	**38**

Ainsi compte tenu des phénomènes d'abandons et de redoublement, le système aura finalement consommé 136 + 84 + 67 = 287 années tout au long du cycle, pour 37 diplômés, à comparer à un nombre d'années consommées théoriques utiles de 111 (= 37 x 3).

2.3.2 COEFFICIENT D'EFFICACITÉ INTERNE

Les données retraçant les parcours moyens des étudiants permettent d'évaluer l'efficacité interne des différentes filières et d'en discuter les principales causes et voies de correction. L'efficacité interne de l'enseignement supérieur est rarement abordée alors que, au-delà des considérations très importantes de gestion financière et pédagogique qui y sont liées, elle est très souvent révélatrice de comportements d'adaptation à la détérioration des paramètres du rendement des études. Il y a dans l'observation fine de l'efficacité interne des différentes institutions/filières de nombreux éléments qui aideront à définir les bases de réformes à venir. Le calcul du coefficient d'efficacité interne permet de synthétiser les pertes en années-étudiant (donc en ressources, puisque les années-étudiants ont été financées par le système, public ou privé) engendrées par les redoublements et les abandons, par rapport à la consommation d'années-étudiants théoriques utiles[62]. L'exemple 8.9 montre le calcul du coefficient d'efficacité interne de la licence de sciences économiques présentée dans l'exemple 8.8 ci-dessus.

EXEMPLE 8.9 **Calcul du coefficient d'efficacité interne (CEI), pays fictif**

Source : Auteurs.

Le calcul est fait à partir des données sur le parcours des élèves de la licence de sciences économiques présentée dans l'exemple 8.8. Avec 287 années-étudiants consommées (AC) pour 111 (3 x 37) années théoriques utiles (ATU) le CEI de cette formation s'établit à 39 % (CEI = ATU / AC = 111 / 287 = 0,39), ce qui est extrêmement faible.

On peut estimer le **CEI « abandons »** (ou hors redoublement) à 0,54 (CEI abandons = ATU / AChR = 111 / 206 = 0,54), avec AChR le nombre d'années consommées hors redoublement égal à 206 (=100 + 61 + 45). Ceci qui signifie que les années-étudiants théoriques utiles représentent 54 % des années-étudiant consommées hors redoublement et donc que les abandons représentent à eux seul un surcoût de 46 % (= 1 - 0,54), en termes d'années-étudiants consommées. De même on peut estimer le **CEI « redoublements »** (hors abandons) à 0,72 (CEI redoublement = AChR / AC = 206 / 287 = 0, 72), 28 % des années-étudiant utilisées le sont donc du fait des redoublements.

Dans le cas de cette licence, on dépense en moyenne près de 2,6 fois le coût théorique des études (l'inverse du CEI mesure le coefficient d'alourdissement de la dépense) pour produire un diplômé. Le coût du diplômé sera égal à 2,6 x 3 x CU, avec CU le coût unitaire annuel par étudiant, soit un coût du diplômé d'environ 7,7 CU contre les 3 CU qui auraient été théoriquement nécessaires en l'absence de redoublements et d'abandons.

Les valeurs du CEI, mais aussi les éléments de base utilisés pour leur calcul (les taux de promotion et taux de redoublement pour les profils de rétention et les taux de promotion, de redoublement et d'abandons dans le cadre de cohortes reconstituées), comparés à ceux d'autres formations ou de formation identiques dans d'autres lieux, ouvrent le débat d'une part sur la pertinence de l'organisation pédagogique de la formation et d'autre part sur les conséquences financières de ces choix.

Sur le premier plan on retrouve notamment l'opposition courante entre présélection et sélection en cours d'études. En sélectionnant les étudiants au préalable sur la base de prérequis fondés sur les exigences du référentiel de la formation et sur la prise en compte du risque d'échec aux examens, on évite, grâce à la présélection, que ces éléments ne se révèlent pendant le parcours des étudiants dans la filière considérée. En l'absence de présélection, l'examen des causes des échecs individuels, notamment lorsqu'ils se traduisent par une efficacité interne aussi faible que celle considérée dans l'exemple précédent, est donc nécessaire. Ceci va conduire dans un premier temps à étudier pour chaque formation quelles disciplines, quels modes d'organisation sont responsables des échecs des étudiants et d'interroger la pertinence de ces éléments en regard du référentiel de la formation. Par exemple, si les économistes échouent du fait des mathématiques, il faut s'interroger sur l'intérêt d'exiger un tel niveau de mathématiques chez les futurs économistes et/ou interroger le mode de sélection des candidats à ce type d'études. S'il est impératif que les économistes aient un niveau élevé en mathématiques alors il convient, pour éviter qu'un étudiant sur deux soit en échec, ou bien de renforcer l'enseignement de cette matière dans

les sections correspondantes de l'enseignement secondaire, ou bien de présélectionner les candidats à ce type d'études en décourageant ceux dont le niveau de mathématiques est insuffisant.

2.3.3 CONSIDÉRATIONS FINANCIÈRES

Dans l'opposition entre secteur ouvert et secteur pré-sélectif[63], on pourra, en sus des considérations pédagogiques notées précédemment à titre d'exemple pour les économistes, comparer plus directement le coût de la production d'un diplômé qui tient compte à la fois de l'efficacité interne (a priori meilleure dans le secteur sélectif du fait de l'élimination des étudiants ne présentant pas les prérequis nécessaires) et du coût unitaire des études (plus faible dans le secteur ouvert du fait de l'importance des effectifs dans les premières années d'études). A titre d'exemple, des écoles d'ingénieurs, a priori plus coûteuse en termes de CU annuel, pourront présenter, avec leur efficacité interne élevée, un coût de production du diplômé plus faible que certaines filières universitaires dont le CU est annuel est pourtant plus faible.

EXEMPLE 8.10 **Implications financières de la mesure de l'efficacité interne, pays fictif**
Source : Auteurs.

Le tableau 8.14 présente les données en rapport à l'efficacité interne d'un pays africain.

TABLEAU 8.14 - Efficacité interne et coût des diplômés pour différentes institutions/filières (ayant une durée d'études théorique similaire), pays fictif

	CU	CEI	1/CEI	Coût diplômé (CU/CEI)
Faculté de lettres	600 000	0,21	4,76	2 856 000
Faculté de droit	530 000	0,35	2,86	1 515 800
Faculté de sciences	740 000	0,37	2,70	1 998 000
Ingénieur agronomes	2 300 000	0,76	1,32	3 036 000
Ingénieurs BTP	1 700 000	0,90	1,11	1 887 000

L'inverse du CEI représente le coût supplémentaire qu'il faudra engager par rapport à une année théorique pour « produire » un diplômé. Le coût total d'un diplômé est donc le produit du CU, du coefficient d'alourdissement du coût et de la durée théorique des études dans chacune des filières. Dans cet exemple, la hiérarchie entre filières qui s'établit sur la base du CU annuel est en partie inversée lorsqu'on considère le coût de production d'un diplômé sur une même durée d'études dans la mesure où les filières dont le coût annuel est le plus faible sont parmi celles qui présentent l'efficacité interne la plus faible (lettres par opposition à écoles d'ingénieur BTP notamment).

L'analyse de l'efficacité interne ne nous renseigne pas uniquement sur les modes d'organisation initiaux des différentes formations mais aussi, de manière complémentaire, sur les comportements des étudiants. Les théories économiques de l'éducation n'annoncent pas une « régulation naturelle » des comportements de la demande d'éducation, notamment lorsque les coûts des études sont largement pris en compte par la collectivité.

De fait, on assiste parfois, de la part des étudiants confrontés à la forte diminution des espérances de gains sur le marché du travail, au développement de comportements d'adaptation, individuellement rationnels mais collectivement déviants, qui passent par une réduction du temps consacré aux études. Ceci se manifeste assurément par une dégradation dans le temps de l'efficacité interne des études qui devient alors un signal d'alerte de l'adaptation des étudiants à l'évolution des déterminants du rendement de leurs études.

2.4 ÉQUITÉ EN MATIÈRE D'ACCÈS ET DE PARCOURS AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les données des sections précédentes sur le parcours des étudiants peuvent également servir à mieux cerner l'équité du fonctionnement du système (qui accède à quelle institution ? quels sont les parcours-type de différentes catégories d'étudiants ?, etc.). Idéalement, si les données sont disponibles, on pourra examiner (en évolution et surtout en regard de la situation présente) la composition du public (effectifs totaux et nouveaux inscrits de l'année) des différentes institutions/filières selon la nationalité, le genre et le milieu social (profession/revenus des parents).

2.4.1 L'ÉQUITÉ DE GENRE

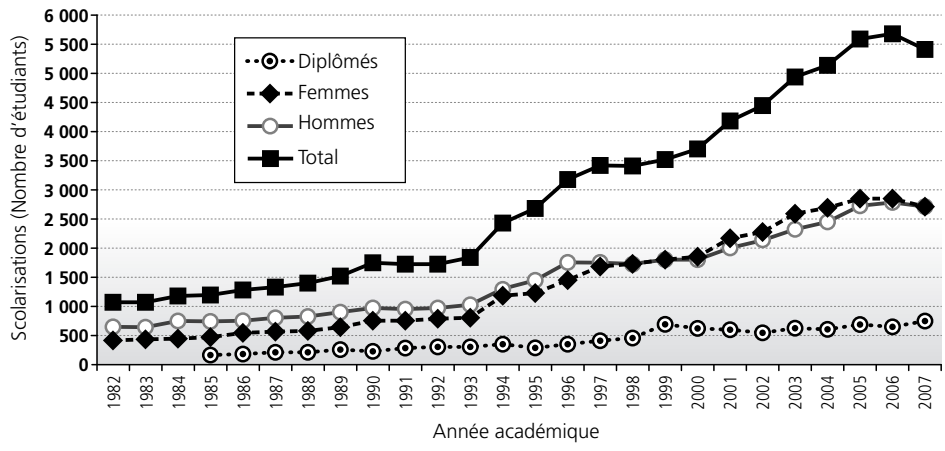
Concernant l'analyse selon le genre, on va différencier les principaux indicateurs d'accès pour les garçons et les filles. Ceci passe par exemple par le calcul du nombre d'étudiantes pour 100 000 habitantes et du nombre d'étudiants hommes pour 100 000 habitants hommes. Ceci peut également conduire à comparer le taux d'accès global au supérieur (TAGSup) et ses composantes pour les garçons et les filles. On mesurera ainsi respectivement leur taux d'achèvement du secondaire (TAS), leur taux de réussite au baccalauréat (TRB), et leur taux de passage (TPS) vers le supérieur obtenu en rapportant pour chacun des deux genres l'effectif des nouveaux inscrits dans le supérieur à celui des bacheliers de la même année.

Ensuite, après avoir retracé l'évolution de la proportion respective de garçons et de filles dans les effectifs étudiants au cours des 10 à 15 dernières années, on pourra s'attacher à différentier sur le même plan les effectifs des différentes institutions/filières pour une année récente, comme dans l'exemple suivant, extrait du RESEN Swaziland (2009).

EXEMPLE **8.11** **(Analyse de l'équité dans l'ES – le genre) : L'équité de genre dans la scolarisation au niveau de l'enseignement supérieur, Swaziland, 1992-2007**

Source : Adapté et traduit du RESEN Swaziland, 2009.

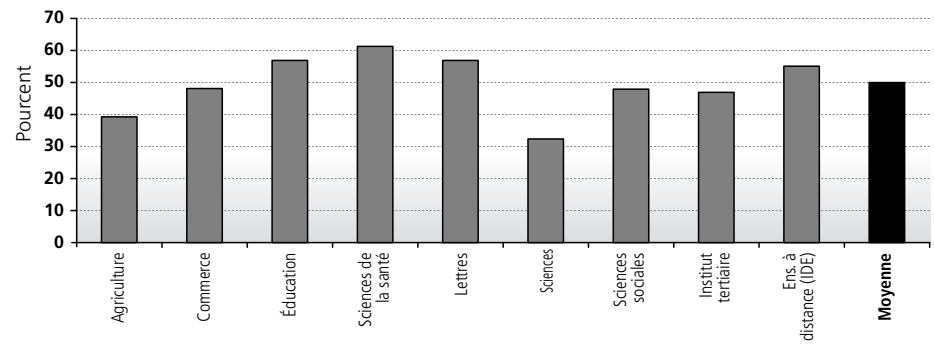
GRAPHIQUE 8.5 - Scolarisations de l'ES par sexe, et qualifications octroyées, Swaziland, 1992-2007



Analyse

La parité de genre a été globalement atteinte en termes de scolarisation. La participation des femmes dans l'ES, faible durant la première décennie, s'est renforcée à la fin des années 1990, de nouveau estompée, puis s'est apparemment alignée avec celle des hommes en 2007 (cf. le graphique 8.5). Toutefois, les femmes sont nettement sous-représentées dans les facultés de science, d'agriculture, de commerce et au niveau du tertiaire (cf. le graphique 8.6 ci-dessous).

GRAPHIQUE 8.6 - Pourcentage de femmes scolarisées, par faculté, Swaziland, 2007/08



Les femmes sont surreprésentées dans les lettres et l'éducation, des matières ou les opportunités d'emploi sont faibles – les lettres en particulier – ce qui risque de perpétuer les inégalités en termes de revenus. Cela met également en péril l'atteinte de l'objectif de parité de genre de la

stratégie de lutte contre la pauvreté, tout en privant les foyers des bénéfices amplement documentés du pouvoir économique des femmes. Du côté positif, les femmes dominent le dénommé « secteur féminin » de la santé, où la demande régionale et mondiale est actuellement forte, ce qui pourrait compenser leur relative absence au sein d'autres formations pour des compétences en forte demande. Toutefois, les revenus dans le secteur de la santé restent en deçà des autres spécialisations en science.

2.4.2 LES DISPARITÉS SOCIALES

Les informations sur le milieu social des étudiants sont assurément moins disponibles que celles concernant le genre. Pour estimer l'accès à l'enseignement supérieur d'enfants de différents milieux on pourra cependant comparer leur proportion dans les effectifs étudiants à celles que représentent ces catégories dans l'ensemble de la société. L'exemple 8.12, issu de RCA, illustre cette approche.

EXEMPLE 8.12 **Origine sociale des étudiants, République Centrafricaine**
Source : Adapté du RESEN RCA, 2007.

Le tableau 8.15 ressort la répartition des étudiants selon l'origine sociale de leur parent en République Centrafricaine.

TABLEAU 8.15 - Répartition des étudiants selon l'origine sociale de leur parent de référence, République Centrafricaine, 2003

	Effectif	% / total général	% /total déclaré	% dans la pop. Active
Cadres supérieurs	3 072	33,5	45,0	1,7
Cadres moyens	1 218	13,3	18,0	7,2
Employés administratifs	535	5,8	8,0	0,6
Ouvriers qualifiés	440	4,8	6,0	3,1
Ouvriers non qualifiés	77	0,8	1,0	3,4
Services qualifiés	455	5,0	7,0	1,4
Service non qualifiés	380	4,1	6,0	10,4
Agriculteurs	693	7,6	10,0	72,3
Non déclaré	2 308	25,1	-	-
Total déclaré	6 870	-	100,0	100,0
Total général	9 178	100,0	-	-

Interprétation
Ce tableau montre qu'un tiers des étudiants déclarent que leur parent de référence appartient à la catégorie des cadres supérieurs et professions intellectuelles, alors que cette catégorie recouvre moins de 2% de la population active occupée. Malgré les restrictions qu'on peut avoir quant aux biais potentiels (fréquence des non-réponses, sincérité des déclarations des étudiants, écarts potentiels entre l'origine sociale du parent biologique et du tuteur/parent référent de l'étudiant), il apparaît ainsi que les jeunes issus de milieux favorisés et très favorisés sont largement surreprésentés dans le supérieur, au détriment des autres catégories.

Dans les pays où cette information n'est pas accessible (ou en attendant qu'elle soit collectée de manière plus systématique) on peut être conduit à se contenter de comparaisons plus grossières entre catégories, comme les quintiles de revenus, ou comme celle prise en exemple dans le tableau 8.16 et qui comparent les étudiants dont un parent travaille dans le secteur moderne à l'ensemble des autres étudiants. L'analyse peut être étendue à la comparaison entre les filières et institutions socialement les plus ouvertes (facultés de lettres et droit) avec celles les plus fermées (écoles, faculté d'agronomie) où quasiment tous les étudiants sont issus de familles dont le père est salarié du secteur moderne.

EXEMPLE **8.13** **Origine sociale des étudiants en fonction du secteur d'emploi des parents, pays fictif**

Source : Auteurs.

Le tableau ci-dessous ressort la répartition des étudiants selon le milieu social et l'institution fréquentée.

TABLEAU 8.16 - Répartition (%) des étudiants selon le milieu social (secteur d'activité du père) et l'institution fréquentée, pays fictif

Secteur d'Emploi Père	Facultés d'université						Écoles		Ensemble étudiants	Référence: population active
	Lettres	Droit	Sciences Eco.	Sciences	Médecine	Agronomie	Ingénieur	Commerce		
Secteur moderne	65	68	75	77	92	96	97	91	75	20
Autre	35	32	25	23	8	4	3	9	25	80
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Analyse

La comparaison de la proportion d'étudiants dont le père est salarié du secteur moderne (75 %) et de la part que les salariés du secteur moderne représentent dans la population active du pays (20 %) nous renseigne sur le fait que l'accès à l'enseignement supérieur est beaucoup plus fréquent parmi la population la plus favorisée[64].

SECTION 3

COÛTS ET FINANCEMENT

L'importance relative du financement de l'enseignement supérieur (globalement et par financeur) est examinée dans le chapitre 3 concernant le financement et les coûts du système éducatif. L'objet de cette section est i) de détailler les coûts des études dans chacune des différentes institutions/filières, selon des procédures déjà utilisées précédemment au niveau de tous les niveaux d'enseignement, ii) d'en faire apparaître et d'en comparer, les principaux déterminants et, plus largement, iii) de réfléchir aux questions de financement sous l'angle de l'équité et de l'efficacité. Méthodologiquement la plupart des calculs présentés dans cette section reprennent les éléments déjà exposés au cours du chapitre 3.

3.1 RECONSTITUTION ET PRÉSENTATION DES BUDGETS DES DIFFÉRENTES INSTITUTIONS/FILIÈRES

La première étape de cette analyse sur les coûts et le financement de l'enseignement supérieur par institution/filière consiste à analyser les budgets exécutés des différentes institutions. Il est pertinent de chercher à se procurer le budget directement auprès des responsables universitaires de manière à bien travailler sur des dépenses exécutées (et non pas budget voté), et surtout pour prendre en compte l'ensemble des ressources dont dispose l'institution. D'une manière générale, on s'attache à isoler toutes les recettes en distinguant les subventions publiques, les ressources propres (dont frais d'inscription, recettes des services aux étudiants, produits de la vente de services de recherche et d'expertise, etc.), les emprunts, projets de coopération et d'aide internationale.

Le travail de recomposition budgétaire, qui a été présenté dans le chapitre 3, est particulièrement important dans la mesure où il constitue la base d'une différenciation analytique entre dépenses d'enseignement, dépenses de salaires des personnels non enseignants, dépenses sociales selon leur forme (restauration, hébergement, soins,…), et autres dépenses courantes de fonctionnement et maintenance[65]. Les dépenses d'investissement (construction, équipement durable) seront reconstituées et annualisées en fonction de la durée de vie des équipements[66].

Comme toujours dans le champ de l'éducation, mais ici en tenant compte d'une plus grande complexité et diversité de situations, un soin particulier sera accordé à la reconstitution et réaffectation des dépenses enseignantes. On se référera pour cet objectif aux analyses et méthodes déjà présentées dans le chapitre 3. Le calcul de la dépense salariale globale et du coût salarial moyen par étudiant ne pose pas de problèmes spécifiques sinon l'accès aux

données pertinentes (exhaustives, exécutées,…). La dépense totale enseignante correspond à la sommation de tous les formes de rémunération des activités d'enseignement (dépenses salariales pour les permanents, heures supplémentaires (si elles apparaissent indépendamment des salaires de base), rémunération des enseignants non permanents, vacations). Le coût moyen en enseignant par étudiant s'obtient en rapportant cette somme globale à l'effectif des étudiants concernés. L'interprétation du coût unitaire moyen en enseignant sera, elle, beaucoup moins évidente puisqu'elle renvoie, d'une part, aux effectifs des enseignants permanents et des enseignants non permanents estimés en équivalent temps-plein (EQTP) sur la base du volume des heures supplémentaires et des vacations et, d'autre part, aux salaires moyens correspondants à ces deux catégories.

EXEMPLE 8.14 **(Analyse des budgets de l'ES) : Consolidation du coût et du financement des universités au Malawi, 2003/04-2007/08**

Source : Adapté du RESEN Malawi, 2010.

TABLEAU 8.17 - Distribution des revenus de l'université du Malawi, par source et faculté, 2004/05-2006/07

(Pour cent)	2004/05			2005/06			2006/07			2007/08		
	Subv.	Frais	Autre	Subv.	Frais	Autre	Subv.	Frais	Autre	Subv.	Frais	Autre
F. Bunda	90	5	5	83	6	11	81	7	12	88	7	5
F. Chancelor	85	6	9	90	4	6	89	3	8	86	10	4
F. de médecine	94	4	3	88	3	9	70	27	3	50	29	21
F. Kamuzu	82	6	12	84	11	5	81	13	6	87	9	4
F. Polytechnique	76	22	2	89	9	2	84	12	5	80	14	6
(Administration)	89	-	11	89	-	11	91	-	9	94	-	6

Analyse

Le tableau 8.17 montre que pour la plupart des instituts, les subventions publiques représentent plus de 80 % des revenus, sauf pour la faculté de médecine, pour laquelle elles ne représentaient que 49,6 % des revenus globaux en 2007/08. Ceci souligne le degré auquel les institutions publiques sont dépendantes des subventions du gouvernement. Le tableau 8.17 montre également que les frais d'inscriptions ne représentent qu'un faible pourcentage des revenus de ces institutions, tout en variant par institution et selon l'année. En moyenne, pour les facultés polytechnique et de médecine, les frais d'inscriptions représentent plus de 10 %, alors que les moyennes pour les autres sont en deçà de 10 % (le plus bas étant la faculté Chancellor, pour qui la moyenne est de 5,6 %).

Tendances de dépenses. *Le tableau 8.18 montre la distribution des dépenses selon diverses catégories pour les universités du Malawi, MZUNI, Livingstonia et Catholique. Les données montrent les différences dans leurs schémas de dépense, qui pourraient être attribuées aux différentes structures de gestion, pratiques, programmes et l'âge même des institutions. L'analyse montre que pour les quatre institutions, les traitements et salaires du personnel représentaient la part la plus importante des dépenses. Alors que les parts de ces catégories ont fluctué sur la période, elles étaient à leur cime en 2006/07. L'Université du Malawi dépense davantage sur ce poste que l'université MZUNI.*

Pour MZUNI, le second poste de dépenses le plus important est celui des bourses aux étudiants, qui a baissé de 17,4 % du total en 2003/04 à 9 % en 2006/07. Pour l'université du Malawi, avec l'exception de la faculté Bunda, le deuxième poste de dépenses était les services communs, qui incluent l'administration générale.

TABLEAU 8.18 - Distribution des dépenses universitaires, par catégorie et institution, Malawi, 2003/04-2006/07

(Pour cent)	Université du Malawi				U. Mzuni				U. Catholic			U. Livingstonia			
	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007
Traitement et salaires	59,9	54,4	53,6	60,0	39,8	46,2	43,6	50,6	45,7	58,8	74,4	12,9	36,9	35,3	34,7
Services publics	4,9	5,8	5,4	4,7	8,1	6,9	3,2	4,8	7,0	7,7	5,6	1,4	3,6	2,4	2,6
Bourses aux étudiants	6,3	8,6	7,2	7,1	17,4	13,6	10,3	9,0	17,2	11,5	0,9	34,2	29,4	24,2	23,2
Matériel et équipement didactique	0,5	0,7	0,4	1,0	1,7	3,7	8,5	8,8	0,7	1,1	1,5	3,4	4,3	3,7	8,6
Livres et revues	0,0	0,9	0,2	0,2	3,6	1,8	1,4	1,4	0,7	0,9	0,8	3,1	0,0	0,1	0,0
Indemnités de déplacement	1,2	1,6	1,6	1,0	4,0	8,2	6,8	9,2	0,2	0,0	2,3	3,2	0,8	2,9	1,6
Entretien des véhicules	3,7	3,8	3,6	2,5	4,1	4,4	0,0	0,0	2,0	1,9	3,1	8,5	10,9	7,9	15,1
Entretien des installations et équipement	3,6	2,4	2,7	2,1	2,7	2,9	0,0	0,0	4,4	0,0	2,1	16,6	0,2	1,9	3,6
Frais de financement	1,1	5,2	6,1	2,0	9,8	0,4	15,7	9,7	5,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Produits d'entretien	0,4	1,0	1,2	0,4	0,2	0,0	1,1	1,3	0,4	0,5	0,3	7,6	2,8	3,2	2,7
Formation du personnel	1,4	1,5	1,8	1,3	0,8	1,7	3,4	2,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	2,5	0,0
Recherche, publications et conférences	0,2	0,3	0,4	0,4	0,6	0,8	0,7	0,8	0,2	0,1	0,1	0,0	3,3	1,0	0,7
Services communs	13,3	10,2	13,8	14,4	6,0	7,3	1,5	2,0	14,9	11,0	3,1	9,3	7,8	12,5	5,5
Autres	3,4	3,5	2,1	3,1	3,0	2,1	3,7	0,4	1,5	6,5	3,5	0,0	0,0	2,2	1,9
TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Les bourses se trouvent en troisième place pour l'université du Malawi. Les coûts présentés n'incluent pas les coûts administratifs supplémentaires correspondant au bureau central. La provision de services communs était le troisième poste de dépenses pour l'université MZUNI, mais cette dépense a baissé au fil du temps. Les frais financiers pour l'achat d'actifs étaient le quatrième poste pour l'université MZUNI (sauf pour 2004/05), suivi de près par les dépenses en matériels et équipements didactiques. L'augmentation dans ce dernier poste est un pas positif du fait que c'est une dépense qui correspond à une des fonctions universitaires principales.

Les intrants liés à la qualité tels que le matériel didactique représentent d'un bas niveau de dépenses, la catégorie représentant moins de 1 % des dépenses globales pour l'université du Malawi. Les dépenses pour les livres et revues ont aussi été une faible priorité pour les deux institutions publiques, notamment à l'Université du Malawi où l'allocation représentait moins de 1 %, sans dépense aucune en 2003/04. Une analyse des schémas de dépenses pour chaque faculté montre qu'elles ont dépensé peu ou rien sur ces deux catégories importantes, malgré le manque flagrant de matériel didactique et de livres auxquels elles font face.

Les allocations pour la formation du personnel sont basses pour toutes les institutions publiques, en dessous de 2 %. Le financement des publications et les allocations pour la recherche sont également bas, n'encourageant guère cette activité au sein des institutions. Toutefois, des visites aux institutions ont révélé qu'il existe quelques activités de recherche, parfois avec des

financements de source extérieure. Mais la dépendance vis-à-vis de l'appui des bailleurs pour la recherche n'est pas durable.

Le tableau 8.18 montre aussi les profils de dépenses pour l'université privée de Livingstonia, pour laquelle les données étaient disponibles. Le tableau montre que les dépenses varient quelque-peu de celles des institutions publiques. Une différence majeure est la part allouée aux traitements et salaires, bien plus basse.

3.2 LA PRISE EN CHARGE DES ÉTUDIANTS ET LES COMPOSANTS DE LA DÉPENSE « SOCIALE »

Les aides aux étudiants, sous forme monétaire (bourses, prêts d'études) ou à travers des services subventionnés (logements, restaurants, services de soins,…), peuvent constituer une part importante de la dépense courante dans les institutions d'enseignement supérieur. On prendra donc soin de rendre compte avec précision de leurs conditions d'éligibilité et de leurs modalités de fonctionnement et de contrôle avant d'en examiner le coût global et par étudiant. Dans cette dernière analyse, on tiendra compte évidemment des éventuelles recettes qui y sont associées et en particulier de la partie qui reste à la charge des bénéficiaires

Dans l'idéal, on cherchera à la fois dans cet exercice à apprécier le montant des dépenses globales exécutées pour ces différents types de dépenses et à en imputer la part qui revient à chaque institution bénéficiaire (à travers le nombre d'étudiants qui en sont bénéficiaires, par exemple). Il faut donc pouvoir estimer les différentes composantes de chaque dépense et identifier leurs bénéficiaires, au moins au niveau de chaque institution. Les systèmes de bourses et prêts concernent des prestations individualisées qui facilitent sans doute cette double opération.

3.2.1 DÉPENSES SOCIALES

Les dépenses sociales relèvent généralement de services communs à plusieurs institutions/ filières (œuvres universitaires, par exemple), mais certaines de ces institutions peuvent disposer de leurs propres services (notamment en matière d'hébergement, restauration et transport).

EXEMPLE 8.15 **Ventilation de la dépense sociale entre différents filières d'une université, pays fictif**

Source : Auteurs.

Le tableau 8.19 ci-dessous met en exergue un exemple de ventilation de la dépense sociale entre différents filières à partir des données fondées sur l'expérience d'une université d'un pays théorique.

TABLEAU 8.19 - Ventilation de la dépense sociale entre différents institutions ou domaines de formation, pays fictif

	Nb étudiants	Nb boursiers	Montant de la bourse (U.M.)	% de boursiers	Bourses (millions U.M.)	Aides sociales (millions U.M.)		
						Transport	Restauration et autres	Total
Lettres et sciences humaines	13 680	2 897	380 000	21%	1 101	282	704	986
Sciences et techniques	4 864	622	380 000	13%	236	100	250	351
Droit et sciences politiques	8 308	733	380 000	9%	279	171	428	599
Sciences économiques et gestion	3 427	243	380 000	7%	92	71	176	247
Sciences agronomiques	328	171	395 000	52%	68		17	17
École polytechnique	1 212	190	395 000	16%	75		62	62
École d'administration	1 256	151	420 000	12%	63		65	65
École d'économie et gestion	1 745	224	420 000	13%	94		90	90
Institut universitaire de technologie	542	153	420 000	28%	64		28	28
Sciences de la santé	750	336	495 000	45%	166		39	39
Institut des sports et éducation Physique	264	176	600 000	67%	106		14	14
Ensemble	36 738	5 896		16%	2 344	624	1 873	2 497

Source : Auteurs.

Analyse

Les dépenses en bourses se sont élevées à 2,3 milliards d'unités monétaires pour l'université nationale (information communiquée soit par le Ministère de l'enseignement supérieur, soit par le rectorat de l'université ou une agence nationale chargée de la gestion des bourses). La ventilation de cette enveloppe entre les différents départements, facultés ou domaines d'études tient à la fois compte i) du nombre de boursiers par département et ii) du montant de la bourse qui varie selon le domaine d'études. Ce tableau donne des informations complémentaires sur la politique de bourses : la bourse est plus élevée dans les écoles ou filières professionnalisantes, et tend à bénéficier à une proportion plus grande de leurs étudiants.

Le service du logement peut entrer dans cette même configuration d'allocation individualisée (et donc plus aisément repérable). En revanche, les autres prestations (restauration, soins médicaux, transport) sont plus anonymes et l'imputation aux différentes institutions/filières se fera, dans la plupart des cas, sur la base d'une dépense (et d'une recette) moyenne par étudiant. Dans cette perspective on calcule un coût unitaire moyen de la restauration en divisant les coûts totaux de cette activité par le nombre total d'étudiants

susceptibles d'en bénéficier[67] (toutes filières et institutions confondues), puis on estime le coût total de la restauration par institution en multipliant le coût unitaire moyen précédent par le nombre d'étudiants de chaque institution.

Le caractère marchand de ces prestations ou leur rareté (soins médicaux gratuits, par exemple) peuvent conduire à des utilisations abusives ou des détournements. Un soin particulier sera accordé à l'évolution des coûts (globaux et unitaires) de ces services dans le temps et de leur lien avec l'évolution des effectifs étudiants. Les conditions d'éligibilité et leur contrôle seront également examinés. Ces critères (pour les logements et la restauration notamment) peuvent conduire au paiement par différentes catégories d'étudiants de « prix » différents pour les services fournis. L'analyse doit également s'efforcer, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de prestations publiques, de mettre en évidence le coût de référence du service rendu et de le comparer avec le coût moyen par étudiant et le prix de vente par étudiant. En matière de logement par exemple, on va comparer le coût moyen annuel du service et le prix payé par les bénéficiaires au loyer moyen de logements comparables dans des résidences privées comparables pour mesurer le niveau de subventionnement. Dans le cas de la restauration, la même analyse peut être faite en rapprochant le coût de revient moyen par étudiants du service, le prix de vente du ticket, et le prix du même type de repas offert par des prestataires privés. On peut également se référer dans cette comparaison au prix des services de restauration fonctionnant à titre privée sur le campus ou à proximité.

3.2.2 APPUI FINANCIER DIRECT

Les aides financières directes (bourses, prêts subventionnés,…) doivent faire l'objet d'une présentation particulière dans la mesure où elles peuvent servir des politiques différentes qui touchent soit à l'équité, soit à l'efficacité. Ces aides participent d'un soutien au financement des études supérieures mais constituent aussi un éventuel outil d'orientation vers les filières que la collectivité souhaite promouvoir. On détaillera donc les conditions d'éligibilité, les taux correspondants (bourses complète ou partielle, montant de prêt fixe ou négociable,…) et évidemment les montants unitaires associés.

Concernant les systèmes de prêts, on s'intéressera tout particulièrement aux modalités de fonctionnement et notamment de remboursement. La description précise des garanties exigées des emprunteurs est importante. S'agissant de prêts contractés auprès de bailleurs privés, on peut supposer que ces derniers prendront les garanties nécessaires directement auprès des étudiants et de leur famille. S'agissant de systèmes publics, ou d'une garantie publique de défauts de remboursements de prêts privés, un système tolérant de nombreuses défaillances dans les remboursements peut, dans les faits, fonctionner comme un système de bourses. Dans ce cas, on s'interrogera évidemment sur les conséquences financières et sur les conditions d'évolution du système mais aussi sur les risques que cette situation comporte quant au contournement possible de critères d'obtention de bourses publiques.

EXEMPLE **8.16** **(La prise en charge des étudiants de l'ES) : Financement des études universitaires en Tanzanie, 2010**

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2012.

Analyse

Le partage des coûts en Tanzanie est un moyen pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur et l'équité. La politique actuelle de financement de l'ES est basée principalement sur l'octroi de prêts étudiants par le gouvernement pour couvrir les frais universitaires et une part du coût de la vie ; les familles, parents et tuteurs fournissent la différence. La politique a été initiée en 1982 et les coûts ont depuis été progressivement transférés vers les familles. Les premiers emprunts ont été offerts en 1994 pour aider avec les frais d'alimentation et de logement, répondant à la difficulté croissante des parents à assumer les coûts croissants, et à l'incapacité du gouvernement d'offrir des bourses à un nombre croissant d'étudiants.

Une agence parapublique autonome (le HESLB) a été mise en place en 2005 pour fournir des prêts aux étudiants éligibles inscrits auprès de programmes de l'ES éligibles. Pour les étudiants qui remplissent les critères administratifs de base, l'accès à un prêt du HESLB est déterminé principalement sur le mérite, avec davantage de flexibilité pour ceux qui étudient des matières prioritaires pour le pays (formation d'enseignants et sciences, en 2010). Dans un second temps, une évaluation des ressources des étudiants permet de déterminer leur besoin relatif du prêt, et le montant qui leur sera mis à disposition. Il a été établi que la plupart des étudiants de l'ES sont des familles les plus aisées, et ont le moins besoin d'aide financière.

Le HESLB est aujourd'hui l'organisme principal d'octroi de prêts, responsable de 97,4 % de tous les prêts étudiants (l'autorité d'éducation, le secteur privé et certaines ONGs appuient aussi les études de certains étudiants) et de 81 % des prêts pour l'ES. L'efficacité et la durabilité du système de prêts étudiants dépend en grande partie de la capacité du HESLB à recouvrir les montants prêtés. Un des mandats du comité de direction est le recouvrement des prêts émis depuis 1994, qui n'ont jamais été remboursés du fait de la non-exécution des conditions des prêts, ce qui a laissé l'impression aux bénéficiaires qu'il s'agissait en réalité davantage de bourses non-remboursables. Le HESLB travaille maintenant étroitement avec les entreprises et les services publics pour identifier ces bénéficiaires, à qui un délai de 10 ans est accordé pour le remboursement, sous peine de poursuites judiciaires. Il est estimé que T Sh 3,2 milliards ont été recouvrés, soit 6,3 % du montant global prêté (T Sh 51 milliards). La durabilité du système des prêts étudiants dépendra fortement de l'efficacité de ce processus.

La distribution de bons de financement des études (*vouchers*), qui combinent financement public et libre choix des études par les étudiants, constitue une situation intermédiaire entre organisation publique et privée du financement des études.

3.3 STRUCTURE DES COÛTS UNITAIRES ET COÛT DES DIPLÔMÉS PAR INSTITUTION/FILIÈRE

Les éléments considérés dans les sections précédentes permettent d'éclairer l'analyse des coûts unitaires (et de leurs principales composantes) des institutions/filières composant l'enseignement supérieur étudié.

On va dans un premier temps comparer le coût social (bourses et bénéfices des différentes dépenses sociales à destination des étudiants) et le coût pédagogique avant de désagréger davantage chacune de ces deux composantes. Les différences de coût unitaire social pourront être analysées en termes de bénéficiaires et de coût direct des prestations (taux de bourses, par exemple) ; les différences de coût unitaire pédagogique vont, comme dans le chapitre 2, être expliquée en termes de salaire moyen et d'encadrement des personnels (enseignant et non enseignant) et de dépenses de nature pédagogiques. On pourra alors revenir sur les questions examinées précédemment de structure du corps enseignant et du coût salarial moyen lié à des combinaisons de statuts permanents et temporaires.

EXEMPLE 8.17 **(Coûts unitaires de l'ES) : Dépenses unitaires de l'enseignement supérieur, Malawi, 2003/04-2006/07**
Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

Le tableau 8.20 montre les différences en matière de dépenses unitaires entre institutions de l'enseignement supérieur au Malawi, et le tableau 8.21 indique la répartition des dépenses par poste.

TABLEAU 8.20 - Dépenses unitaires, par institut de l'ES, Malawi, 2003-06

(% du PIB/habitant)	2003	2004	2005	2006
U. du Malawi				
F. Bunda	15,0	21,1	23,9	28,8
F. Chancellor	10,3	10,4	12,6	14,4
F. de médecine	48,2	41,8	56,2	52,3
F. Kamuzu	18,9	14,2	19,8	31,5
F. polytechnique	9,7	8,7	16,9	16,3
U. MZUNI	15,4	18,2	25,0	27,7
U. Adventiste	2,1	1,4	4,5	5,0
U. Catholique	-	-	-	13,6
U. Livingstonia	-	-	-	6,6
U. Shareworld	-	-	-	7,9

Analyse

Dépenses unitaires par institution. *Les données montrent comment les dépenses unitaires varient par institution, la faculté de médecine présentant les dépenses les plus élevées pour toutes les années. Les coûts unitaires pour toutes les institutions ont varié d'année en année, dégageant une tendance générale à la hausse. Il est notable que les dépenses unitaires pour les universités privées, et notamment l'Université Livingstonia sont nettement inférieures à celles des universités publiques. Une des raisons est la nature des programmes délivrés par ces institutions. Par exemple, l'Université de Livingstonia n'offre que des diplômes en éducation. Les coûts unitaires sont bas parce que l'université utilise sa petite équipe de personnel de façon multifonctionnelle, chacun assumant divers rôles et responsabilités. Comme les universités privées dépendent entièrement des frais d'inscription, elles ont tendance à mieux gérer leurs ressources que les institutions publiques qui reçoivent des fonds importants du gouvernement. La tendance des dépenses à augmenter avec les scolarisations indique que les économies d'échelle ne sont pas réalisées par ces institutions.*

TABLEAU 8.21 - Décomposition des dépenses unitaires de deux universités, par poste, Malawi, 2003/04- 06/07

(MK)	Université du Malawi				MZUNI			
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Traitements et salaires	254 822	239 538	329 891	404 965	222 496	306 233	395 920	508 378
Allocations étudiantes	26 955	37 788	44 591	47 594	96 990	90 346	93 668	90 948
Matériel/équipement	2 258	3 212	2 428	6 519	9 460	24 668	77 093	88 148
Livres et revues	209	4 104	1 210	1 374	20 226	12 039	12 737	14 307
Services communs	56 639	45 077	85 214	96 899	33 774	48 132	14 013	19 636

Dépenses unitaires par poste de dépense. *Les principales composantes des dépenses unitaires sont les traitements et salaires, les allocations étudiantes, le matériel/équipement didactique et les services communs. Le tableau 8.21 indique que le coût par étudiant des traitements et salaires a augmenté considérablement sur la période, l'université MZUNI ayant des coûts supérieurs à ceux de l'université du Malawi, sauf pour 2003/04. Ceci dénote un problème d'utilisation du personnel dans ces institutions. Avec une bonne gestion et l'usage efficient du personnel, le coût par étudiant de ce poste devrait plutôt baisser. Cette augmentation est due aussi aux augmentations de salaires et bonus sur la période. Des économies d'échelle qui pourraient être réalisées grâce à des classes plus grandes ne sont pas exploitées. A contrario, une politique sur le nombre minimum d'étudiants requis pour justifier un cours est requise dans les universités privées. Par exemple, l'Université Catholique requiert un minimum de 12 étudiants avant qu'un programme soit offert.*

3.4 LE FINANCEMENT DU POINT DE VUE DE L'ÉQUITÉ

En conclusion de cette section consacrée aux coûts, il est intéressant de revenir sur les questions d'équité abordées précédemment en liant celles-ci cette fois plus directement à la question du financement. Si des changements s'imposent en matière de financement, pour réguler l'accès à des institutions filières plus ou moins utiles à la collectivité ou en raison de l'existence d'écarts importants en regard du coût de formations comparables, il est important en préalable de tirer toutes les conséquences du financement actuel en matière d'équité.

On peut dans un premier temps affiner l'examen des conséquences en termes d'équité du coût, du financement et de la fréquentation des différents niveaux d'enseignement ; on peut dans un second temps sur la base de ces éléments instruire les conséquences possibles en termes d'équité de toute modification des termes du financement qui pourraient être envisagées pour répondre à une volonté de rendre celui-ci plus efficace.

(i) Au premier niveau, il s'agit de combiner les informations disponibles sur l'accès aux différentes institutions/filières de la part de différentes catégories d'étudiants (les garçons/les filles, les enfants de milieux favorisé/défavorisés,…) produites dans le cadre de la seconde section de ce chapitre et celles produites ici sur les coûts de ces institutions/filières. L'équité « distributive », liée à la fréquentation des différents niveaux d'enseignement et aux dépenses publiques associées à ces niveaux d'enseignement, étudiée dans le chapitre 6, pourra être complétée ici en tenant compte du coût et du financement des différentes filières d'enseignement supérieur. Ainsi, l'équité distributive constatée en regard du coût moyen des différents niveaux d'enseignement pourrait être encore plus faible dans la réalité si les plus défavorisés, qui accèdent déjà moins que les autres à l'enseignement supérieur, n'accédaient à ce niveau qu'aux formations les moins coûteuses (moins subventionnées par les dépenses publiques).

(ii) Au second niveau, il s'agira, à la lumière des éléments précédents, de revenir sur les principes généraux du financement et sur la place qu'y tient ou que pourrait y tenir l'équité.

L'instruction de changements à envisager en matière de financement ne doit pas se faire sans prendre en compte l'équité qui caractérise la situation actuelle, mais aussi celle qui résulterait des changements envisagés, dans la mesure où leur niveau supposé sera nécessairement discuté dans le débat accompagnant la réforme projetée. Il faut en effet se poser la question de savoir qui profite actuellement du financement public et à quelle hauteur, comme cela a été fait dans le paragraphe précédent, avant de discuter précisément des conséquences pour l'équité d'une modification de ce financement. De fait, comme cela a pu être fait au niveau de l'ensemble du système éducatif, on pourra étudier plus spécifiquement pour l'enseignement supérieur les conséquences de différentes politiques de financement des étudiants (bourses, prêts, subventions aux institutions,…) en matière d'équité redistributive globale ou par groupe (groupes sociaux, catégories de revenus,…).

SECTION 4

RESULTATS, PERFORMANCE ET QUALITE

L'objectif de cette section est de réunir des informations permettant de juger le plus finement possible la qualité et la pertinence des différentes institutions/filières étudiées jusqu'ici sur le plan du fonctionnement et des coûts. Ceci concerne la délivrance de diplômes mais aussi, et surtout, la pertinence économique (insertion, position socioprofessionnelle, niveau de revenu des diplômés…) des formations proposées dans l'enseignement supérieur. A minima, cette section s'attachera également à examiner les mécanismes mis en œuvre pour piloter la qualité des formations et s'assurer du devenir des diplômés.

Au cours des sections précédentes nous avons eu l'occasion de réunir et de comparer des informations importantes sur la « qualité » des différentes institutions d'enseignement supérieur en considérant successivement les conditions d'études et d'encadrement des étudiants (notamment le nombre et la qualification des enseignants) et l'efficacité interne des institutions/filières qui est évidemment directement liée à l'obtention des diplômes. Cet examen « interne » de la qualité doit être complété le plus possible par une vision externe des résultats obtenus. Comme pour tout niveau « terminal » (proche de l'insertion), le véritable « juge de paix » de la pertinence de l'enseignement supérieur est constitué des possibilités d'insertion économique et sociale qu'il ouvre à ses diplômés (accès à l'emploi, type d'emploi occupé, niveau de salaires/revenus). Ces informations, difficiles à collecter au niveau du secteur, le sont évidemment encore davantage au niveau de chaque institution/filière. Les institutions de l'enseignement supérieur s'intéressent cependant de plus en plus au devenir de leurs diplômés dans le cadre de démarches « qualité » qui tend à se diffuser. Les enquêtes de suivi professionnel (*tracer studies*) sont aujourd'hui plus fréquentes et permettent d'estimer les taux d'insertion de diplômés de différentes filières[68].

4.1 L'IMPORTANCE DE LA PRODUCTION SCIENTIFIQUE COMME INDICATEUR DE LA QUALITÉ DU CORPS DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Au-delà des indicateurs de la qualification des enseignants dont nous avons déjà discuté précédemment, il est aujourd'hui courant de comptabiliser la production scientifique individuelle des enseignants-chercheurs, mais aussi la production scientifique par département, par laboratoire, comme mesure indirecte de la qualité. Dans de nombreux pays, ces indicateurs sont des éléments pris en considération dans le « classement » et le subventionnement public des départements universitaires.

Le débat sur le type de recherches qu'il conviendrait de privilégier dans l'enseignement supérieur emprunte largement aux résultats des travaux conduits en termes de croissance endogène. Les travaux analytiques suggèrent que l'investissement en recherche des pays développés devrait se faire au plus près de la frontière technologique définie par les innovations des pays les plus avancées ; en revanche, les pays en développement auraient intérêt à privilégier une recherche d'adaptation d'innovations plus anciennes qu'ils sont plus susceptibles de mettre en œuvre de manière efficiente du fait des avantages que leur confèrent des coûts de main d'œuvre plus bas. Cette orientation générale, qu'il convient de privilégier pour que la recherche nationale contribue au mieux à la croissance, doit laisser une place à la recherche fondamentale comme mode de formation des enseignants chercheurs qui, pour les meilleurs d'entre eux, gagnent à rester connectés à la recherche mondiale, à ses réseaux, ses opportunités d'échange et de « formation continue ».

Dans cette perspective, on distinguera utilement la formation des enseignants à la recherche, qui transparait en particulier dans les diplômes académiques détenus (thèse, diplôme nécessaire à l'accès au corps professoral de rang magistral de type habilitation à diriger des recherches dans le système francophone,…), et les recherches « courantes » des enseignants chercheurs en activité. La définition et la comptabilisation de la production scientifique des enseignants-chercheurs n'est cependant pas aussi simple qu'il y parait. Pour éviter toute ambigüité on comptabilisera les publications en distinguant le type de revues-supports et en distinguant des autres les revues dont le fonctionnement garantit un niveau sérieux de scientificité (revue à comité de lecture, referees,…). La comptabilisation d'articles simplement « acceptés » dans des revues présente quelques risques et devra être évitée. Les ouvrages pourront être classés en ouvrages scientifiques et ouvrages de vulgarisation. On prendra en compte la participation à des colloques en se limitant à ceux ayant donné lieu à une communication du chercheur[69].

Au-delà de ces problèmes de délimitation des contenus, il s'avérera généralement compliqué de produire de tels indicateurs s'ils ne sont pas déjà collectés au sein des institutions ou à celui d'instances en charge de la gestion des carrières des enseignants-chercheurs. Cependant ce type de données est souvent collecté sur une base individuelle au niveau des laboratoires

et des départements où s'organise le contrôle des activités de recherche des enseignants. La tendance est à la généralisation de la collecte de ce type d'informations ce qui devrait à terme faciliter ces bilans de productions des départements et filières d'enseignement. Au-delà de la recherche proprement dite, la signature de contrats de service, de recherche et d'expertise, au niveau des institutions/filières peut constituer un complément utile d'appréciation du dynamisme des équipes et des individus qui les composent.

4.2 EFFICACITÉ EXTERNE DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La mesure de l'efficacité externe est particulièrement impérieuse dans l'enseignement supérieur, notamment pour justifier le financement public qui y est éventuellement réalisé. Du fait que la quasi-totalité des analyses montrent qu'au moins 80% des effets sociaux de l'éducation sont déjà obtenus avant l'entrée à l'enseignement supérieur, l'évidence d'effets économiques réels est nécessaire pour justifier le financement collectif des études. Dans certains cas, relativement rares, on pourra disposer de mesures directes des compétences des formés. En matière d'efficacité externe on s'intéressera le plus souvent, comme dans le chapitre 5, à la situation des formés sur le marché du travail.

L'analyse de l'efficacité externe par rapport au marché du travail permet de distinguer les formations sans véritables débouchés professionnels de celles qui assurent un bon accès à l'emploi. Il s'agira alors de réunir plusieurs informations complémentaires permettant d'apprécier l'insertion elle-même mais aussi les conditions dans lesquelles celle-ci se réalise. Méthodologiquement cet examen est très largement comparable à celui qui a déjà été présenté dans le chapitre 5 consacré à la mesure de l'efficacité externe du système éducatif. Cet examen fait appel à des données qui sont relativement rares, difficiles à produire, notamment lorsqu'on n'a pas seulement une perspective globale mais que l'on s'intéresse spécifiquement à chaque institution/filière qui composent l'enseignement supérieur d'un pays donné. Le plus souvent ces données sont disponibles au niveau global au travers d'enquêtes larges qui donnent des informations sur la situation professionnelle et les revenus d'individus de différents niveaux de formation (enquête « emploi », recensement,…). Dans ces enquêtes, compte tenu de la taille des échantillons considérés, il n'est généralement pas possible de descendre à des niveaux fins de diplômes et notamment de distinguer les institutions/filières de manière fiable. Des analyses par type de formation exigent des données spécifiques plus difficiles à réunir, soit des enquêtes spécifiquement centrées sur l'enseignement supérieur, soit des données spécifiques à des diplômes particuliers. Les enquêtes de cheminement (*tracer studies*) qui s'attachent à examiner dans le détail la situation des diplômés au moins un an après l'obtention du diplôme sont les plus adaptées[70].

TABLEAU 8.22 - Liste d'indicateurs potentiels pour décrire la situation d'emploi des diplômés

Taux d'activité
Taux de chômage Durée au chômage
Parmi les actifs occupés : - Taux de déclassement - Taux de sous-emploi - Taux d'emploi précaire - Taux d'emploi informel - % Emplois dont le contenu ne correspond pas aux études suivies - % emplois dont le niveau ne correspond pas aux études suivies - % qui sont activement à la recherche d'un emploi mieux rémunéré - % qui sont activement à la recherche d'un emploi offrant un contenu plus adéquat à la formation suivie - Salaire moyen/salaire moyen de tous les diplômés de ce niveau d'études - Salaire moyen/salaire moyen de tous les diplômés dont l'emploi correspond aux études suivies - Taux de rendements - Etc.

Ces difficultés ne doivent pas pour autant constituer des obstacles rédhibitoires : dans la plupart des cas, réunir des informations sur les grands types de formations (formation littéraires versus scientifiques, secteur ouvert versus secteur fermé,…) sera possible sur la base des grandes enquêtes concernant le marché du travail (enquêtes « emploi ») et donnera déjà des pistes utiles au diagnostic. Sous l'hypothèse idéale de la disponibilité de l'ensemble de ces données, il est instructif d'apprécier la situation sur le marché du travail des sortants du supérieur par rapport à : (i) la filière suivie, (ii) le nombre d'année d'étude achevée à l'université et (iii) par rapport au croisement des deux dimensions (filière et nombre d'année dans la filière).Pour chacun de ces trois axes, le tableau 8.22 présente quelques indicateurs[71] qui peuvent être estimés et analysés selon la méthodologie présentée dans le chapitre 5.

Il est courant de conclure cette analyse de l'efficacité externe par une analyse des stratégies pouvant conduire à une meilleure valorisation des sortants du supérieur sur le marché du travail. L'attention doit être portée en premier lieu sur un arbitrage renouvelé entre la quantité et la qualité-pertinence des services offerts. Des réflexions sur un mécanisme de régulation et de financement, plus efficace et plus équitable, permettant de résorber cette situation seront très instructives. De même, des questionnements sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur /implication des entreprises ou de la pertinence de l'offre de formation par rapport aux perspectives de l'économie devront être menées.

Études de traçabilité des diplômés

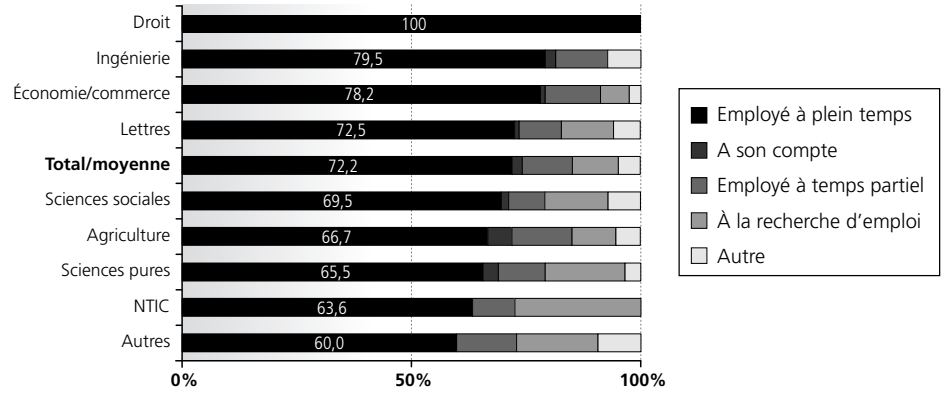
L'exemple 8.18 illustre l'utilisation des résultats d'une enquête de suivi professionnel des diplômés au Malawi et l'utilisation de données internationales d'insertion professionnelle des diplômés.

EXEMPLE 8.18 **(Efficacité externe de l'ES) : Résultats d'une enquête de suivi professionnel des diplômés, Malawi, 2008**

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

En 2008 la GTZ et la Banque mondiale ont réalisé une enquête de suivi professionnel des diplômés (ESPD) portant sur 492 diplômés de cinq différentes institutions de l'enseignement supérieur.

GRAPHIQUE 8.7 - Statut d'emploi des diplômés de l'ES, par domaine d'étude, Malawi, 2008



Analyse

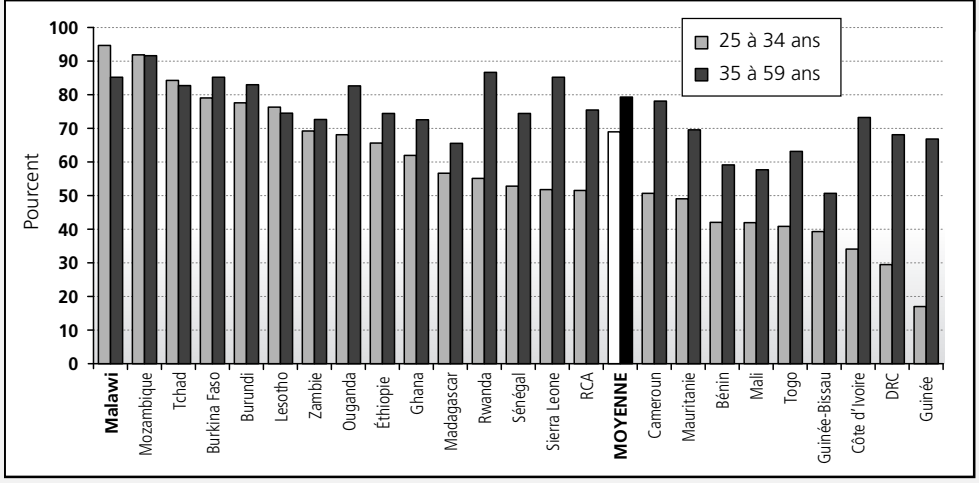
Globalement, le secteur de l'enseignement supérieur au Malawi réussit à préparer des ressources humaines hautement qualifiées pour l'emploi. Les diplômés ont de bons emplois et une bonne intégration au marché du travail. Comme le montre le graphique 8.7, 85,3 % de tous les enquêtés ont trouvé un emploi suite à l'obtention de leur qualification dans l'enseignement supérieur, la vaste majorité (72,2 %) comme salariés à temps plein. Le travail indépendant est peu significatif (2,1 %), mais une part des diplômés travaille à temps partiel (11 %). Une proportion relativement élevée (9,9 %) est à la recherche d'un emploi, le taux de chômage étant le plus élevé parmi les diplômés récents (ceux de 2007).

Le graphique 8.7 montre également des variations relativement claires par domaine d'étude. Les diplômés en droit s'insèrent le mieux, étant tous salariés à temps plein ; les diplômés en ingénierie, économie/commerce et en lettres, ont des taux d'emploi à plein temps au dessus de la moyenne. Ceux des sciences informatiques, des sciences sociales, de l'agriculture et des sciences pures ont des taux d'insertion en dessous de la moyenne. Les diplômés en technologies de l'information sont aussi ceux ayant le taux de chômage le plus élevé, indiquant une possible

saturation en termes des compétences correspondantes, cette affirmation demandant cependant d'approfondir l'analyse pour confirmation.

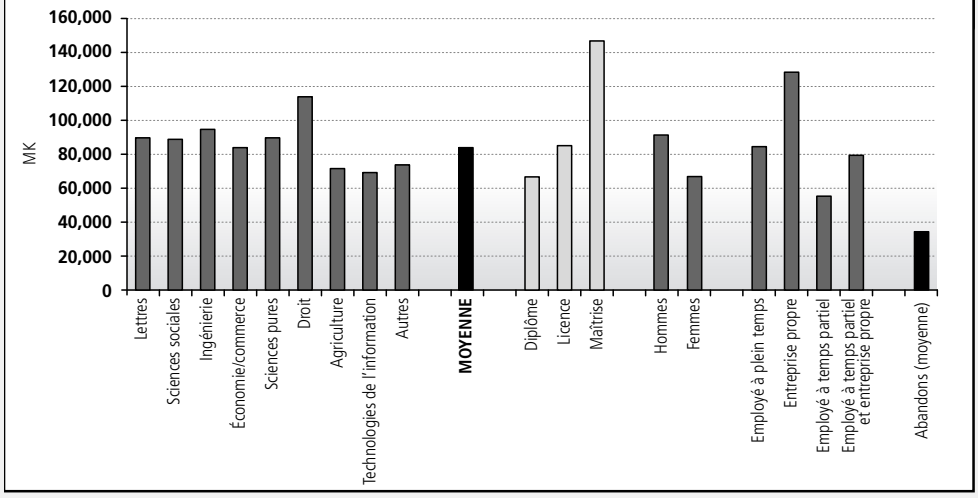
La comparaison des données avec d'autres pays africains (cf. le graphique 8.8) montre que le taux effectif d'emploi pour les malawites formés académiquement est relativement élevé, reflétant les taux de scolarisation généralement bas dans l'enseignement supérieur. Il est intéressant de noter que le Malawi est le seul pays avec un taux effectif d'emploi notablement plus élevé chez les jeunes diplômés que chez les plus âgés, suggérant que la demande récente du marché du travail est forte.

GRAPHIQUE 8.8 - Taux d'emploi dans le secteur moderne des sortants de l'ES, par groupe d'âge, divers pays africains, 2008



Comme le montre le graphique 8.9, la distribution des revenus des diplômés couvre une vaste fourchette, de MK 9 000 à MK 640 000. La moyenne mensuelle pour les personnes que l'étude a pu contacter était de MK 83 681 en 2008. Environ 80 % des diplômés avaient de revenus compris dans une fourchette de MK 30 000 à MK 150 000, avec une médiane de MK 65 000. Les revenus moyens par domaine d'étude (cf. le graphique 8.9 page suivante) suggèrent une demande particulièrement forte pour les avocats et les ingénieurs. Les experts en technologie de l'information et en agriculture sont ceux qui gagnent le moins. Le revenu moyen élevé des indépendants (entreprise propre) est un constat intéressant. Les résultats montrent également la supériorité des salaires des diplômés, comparé à ceux des étudiants ayant abandonné leurs études.

GRAPHIQUE 8.9 - Revenus mensuels moyens des diplômés de l'ES, par domaine d'étude, niveau du diplôme, sexe et statut d'emploi, 2008



Les données montrent aussi des différences marquées entre les genres. Les hommes gagnent 37 % de plus que les femmes en moyenne, ce qui peut partiellement (mais pas totalement) s'expliquer par le fait que les femmes sont sous représentées dans les métiers les mieux payés.

4.3 ANALYSE DES INSTANCES ET PROCESSUS DE GESTION DIRECTE DE LA « QUALITÉ » PAR LES INSTITUTIONS

Aux réflexions des planificateurs et des financeurs de l'éducation sur la qualité des formations au regard des résultats obtenus, se sont jointes de nouvelles analyses et activités qui prennent des dénominations variées allant du « management de la qualité » à « l'assurance-qualité ».

La référence à la qualité dans le management des entreprises et des organisations fait l'objet d'une littérature relativement abondante que nous ne reprendrons pas ici. Son extension à des institutions d'enseignement prend du sens dans la mesure où, à l'instar des entreprises de production et de service, elles ont à gérer du personnel souvent nombreux, des activités foncières et de construction, des entreprises sous-traitantes en charge de services connexes de restauration, transport, etc. Dans une situation relativement concurrentielle, localement ou régionalement, les institutions d'enseignement ont également à garantir un « service » attractif pour s'assurer une clientèle suffisante. Dans les entreprises, ces activités de « gestion de la qualité », rarement validées par une mise en regard avec les résultats produits, se

résument souvent à la normalisation de procédures dont le seul « respect » est considéré comme un souci, sinon un gage de la qualité de la production ou du service. Dans le domaine de l'éducation, ces démarches décrivent un environnement passablement éloigné de la situation de nombreuses institutions d'enseignement supérieur sur le continent africain, notamment dans l'espace francophone, où de larges secteurs publics sous-financés, peu concurrencés, présentent une toute autre configuration.

Dans ce diagnostic sous sectoriel concernant l'enseignement supérieur, on s'appliquera à mentionner ces différentes activités, leurs objectifs, leurs modalités, leurs éventuels résultats constatés, sachant que certaines d'entre elles sont déjà en place dans le fonctionnement courant des organes des différentes institutions (conseil des études, de la vie universitaire, conseil d'administration, conseil scientifique,…) et peuvent, quelle que soit leur pertinence managériale, ne pas être présentées en elles-mêmes comme partie prenante d'une stratégie spécifique de « management de la qualité ».

ENCADRÉ 8.3
Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur CAMES

Le **Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur** (CAMES) est un comité de coordination des activités d'enseignement supérieur des pays d'expression française d'Afrique. Il a été créé en 1972, succédant à la Commission consultative d'expert pour la réforme de l'Enseignement en Afrique et à Madagascar née en 1966 au lendemain des indépendances. Il regroupe aujourd'hui 16 États.

Le CAMES a pour mission de
- Promouvoir et favoriser la compréhension et la solidarité entre les États membres.
- Instaurer une coopération culturelle et scientifique permanente entre les États membres.
- Rassembler et diffuser tous documents universitaires ou de recherche : thèses, statistiques, informations sur les examens, annuaires, annales, palmarès, information sur les offres et demandes d'emploi de toutes origines.
- Préparer les projets de conventions entre les États concernés dans les domaines de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et contribuer à l'application de ces conventions.
- Concevoir et promouvoir la concertation en vue de coordonner les systèmes d'enseignement supérieur et de la recherche afin d'harmoniser les programmes et les niveaux de recrutement dans les différents établissements d'enseignement supérieur et de recherche, favoriser la coopération entre les différentes institutions, ainsi que des échanges d'informations.

Le CAMES est un organe de réflexion sur les réformes à conduire au niveau de l'enseignement supérieur et de la rechercher des pays partenaires, il promeut la qualité de l'enseignement supérieur en gérant directement un programme d'accréditation des diplômes et l'organisation des concours d'agrégation en Médecine, Droit et Sciences Économiques.

On portera un grand intérêt dans cette sous-section à présenter les pratiques des institutions en matière d'évaluation de la qualité et de la pertinence des formations dispensées en étudiant en particulier les efforts réalisés en matière de suivi de l'insertion, contacts avec les

anciens diplômés, etc. De même, une description du système d'information, dans son ensemble, développé par l'institution en réponse au cadre des statistiques nationales et pour sa propre orientation, pourra constituer un indicateur de qualité intéressant à mobiliser. Parmi ces activités, on pourra noter avec intérêt les procédures d'évaluation impliquant les représentants des personnels et des étudiants et pour ces derniers l'intérêt prêté à leurs déclarations dans l'évaluation des enseignements.

La multiplication des formations, leur diversification avec la contribution de plus en plus importante d'une offre privée mais aussi la définition de diplômes qui encouragent la mobilité des étudiants, ont conduit à un important besoin d'information et de normalisation. La reconnaissance du rôle de l'enseignement supérieur dans la croissance et le développement au sein de la plupart des conférences internationales qui se sont tenues au cours des dernières années, s'est systématiquement accompagnée d'une insistance sur le besoin que cet enseignement supérieur soit de qualité et associe notamment qualité des contenus et pertinence économique et sociale. De fait, plusieurs organismes nationaux et internationaux d'homologation des diplômes et des formations, à l'image du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur CAMES (cf. l'encadré 8.3), ont vu le jour avec pour objectif une accréditation et une normalisation des diplômes. Cette normalisation vise évidemment plus les contenus et les modalités d'organisation que les « résultats » des diplômés sur le marché du travail, mais cette dernière dimension n'est pas exclue et les institutions d'enseignement auront nécessairement dans ce processus de différenciation à mettre en avant, s'ils existent, les bons résultats de leurs diplômés.

L'affiliation des institutions étudiées à ces organes d'homologation traduit assurément une volonté institutionnelle de donner aux diplômes une meilleure reconnaissance (y compris évidemment aux yeux des étudiants nationaux). La généralisation progressive de structures de type LMD et la politique de découpage des formations sous forme de crédits, sont de nature à renforcer cette tendance, la mobilité des étudiants ne pouvant s'opérer que dans un cadre relativement transparent et offrant des garanties minimales quant à la qualité et la crédibilité des diplômes en différents lieux.

Dans le cadre du présent diagnostic, les informations disponibles sur l'accréditation et l'homologation externe des formations et des diplômes sera importante à collecter, de même que toutes les activités mises en œuvre pour assurer au mieux l'orientation, l'accueil et le suivi des étudiants (services d'orientation, de suivi, prise en charge des étudiants en difficulté, tutorat, accompagnement,…). La multiplication des instances régionales et continentales de normalisation, fortement promues par les unions inter-états régionales et continentales, devrait conduire à améliorer la production d'indicateurs sur le fonctionnement des formations et à terme à la fois faciliter le diagnostic sous sectoriel et offrir des cadres de comparaison. On peut souhaiter que ces différentes informations soient également mobilisées dans des cadres d'analyses visant à valider au niveau de résultats concrets (mobilité, insertion,…) la pertinence des normes édictées.

On trouvera en annexe 8.3 de ce chapitre, sur un modèle proche de celui élaboré pour la description des instances administratives et scientifiques des institutions, un guide d'entretien pouvant servir de base à la collecte des informations utiles à l'examen de cette question de la gestion de la qualité considérée dans la section 4.3.

NOTES

48 Les données des étudiants à l'étranger peuvent souvent être obtenues auprès des services en charge des bourses.

49 L'évolution récente des effectifs selon le secteur (public/privé) fait apparaître dans de nombreux pays des politiques nouvelles (notamment dans les pays à forte tradition d'enseignement supérieur public, souvent francophones, où les difficultés de financement ont parfois conduit à une forte croissance de l'offre privée). Le phénomène pourra être plus marqué si on considère le nombre d'institutions plutôt que les effectifs. L'analyse de ces évolutions, notamment dans les comparaisons entre pays, doit évidemment se faire en explicitant la législation en vigueur sur les conditions d'ouverture de nouveaux établissements d'enseignement supérieur.

50 Ce type d'analyse a été présenté au chapitre 2.

51 Il convient de vérifier plus directement cette hypothèse en étudiant l'accès de ces bacheliers à l'enseignement supérieur mais aussi leur devenir sur le marché du travail.

52 Le tableau A8.5 de l'annexe 8.6 présente un exemple de ce type de balance.

53 Il est important que dans le chapitre sur les scolarisations, des informations précises soient produites sur la transition secondaire/supérieur de manière à placer davantage l'enseignement supérieur en « continuité analytique » avec les autres niveaux.

54 Rappelons qu'on s'attend en Afrique à un quasi doublement des effectifs du supérieur tous les 5 ans avec des valeurs plus élevées dans de nombreux pays (UNESCO/CRESA, 2010).

55 L'annexe 8.5 montre, qu'en général, les effectifs dans l'enseignement supérieur sont surestimés.

56 Par exemple, en 2007, on comptait en moyenne 350 étudiants pour 100 places théoriquement disponibles dans les universités publiques du Bénin ; au Maroc, à la fin des années 90, on comptait 134 étudiants pour 100 places théoriquement disponibles dans l'enseignement supérieur public, non compris les établissements à accès sélectif qui disposent d'une infrastructure largement suffisante mais qui n'accueillent que 8 % des étudiants (Hmamouchi, 2005). En Afrique centrale, la situation est aussi critique : 260 étudiants pour 100 places théoriquement disponibles à l'université de Bangui en RCA en 2006 ou 220 étudiants pour 100 places dans l'enseignement supérieur public au Cameroun en 2006 (CRESA 2010).

57 Le caractère temporaire du recrutement s'impose d'autant plus dans le milieu professionnel que le renouvellement des savoirs passe par une implication réelle et récente dans les activités économiques considérées.

58 Cf. sur ce plan la proposition de guide d'entretien concernant la politique de gestion du personnel en annexe 8.2.

59 Le tableau A8.6 de l'annexe 8.6 ressort la répartition des enseignants permanents selon l'âge et le niveau de qualification dans l'ensemble des universités publiques du Maroc. L'élaboration de ce type de tableau dans le contexte du pays étudié éclaire sur les besoins futurs en enseignants.

60 De nombreuses institutions souffrent d'un véritable cercle vicieux du fait d'un faible rendement interne qui ne leur permet pas de produire en nombre suffisant les diplômés et chercheurs de haut niveau leur permettant d'accueillir et d'encadrer correctement un nombre croissant d'étudiants.

61 Ce calcul est une application directe de la méthodologie de mesure de l'efficacité interne déjà présentée dans le chapitre 2.

62 Comme toujours dans ce type de raisonnement on fait implicitement l'hypothèse que les parcours non achevés sont sans utilité individuelle et collective. Les analyses d'insertion viennent parfois contredire cette hypothèse en montrant que les étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme obtiennent de meilleurs résultats que les jeunes n'ayant pas du tout suivi le cursus considéré.

63 On désigne par « secteur ouvert » l'ensemble des institutions qui ne pratiquent pas une sélection directe de leurs futurs étudiants (autre que la détention du titre nécessaire à l'entrée dans l'enseignement supérieur). Le « secteur pré-sélectif » désigne les institutions qui, à l'opposé, pratiquent une sélection explicite (concours, entretiens…) qui s'ajoute à la détention du titre donnant droit à l'accès dans l'enseignement supérieur. L'organisation d'une présélection a un effet direct (certains candidats étant éliminés) et un effet indirect (auto-sélection des étudiants qui estiment avoir peu de chances d'être sélectionnés).

64 Pour toutes ces questions liées à l'équité on pourra se référer directement au chapitre 6 qui traite spécifiquement de cette question et présente en détail les éléments méthodologiques utiles à sa mesure.

65 Les tableaux A8.3 et A8.4 de l'annexe 8.6 ressortent des modèles de tableaux permettant la mise en exergue respectivement des sources de financement et les dépenses courantes d'une université.

66 L'annexe 8.4 présente une méthodologie d'annualisation d'un investissement.

67 On fait l'hypothèse ici que le service de restauration est commun à plusieurs institutions/filières. Si une institution dispose de son propre service de restauration, il convient évidemment de l'exclure de ce calcul global et d'identifier indépendamment le coût global et le coût par étudiant de ce service.

68 On trouvera une présentation de la méthodologie et des résultats attendus de ce type d'enquêtes dans l'annexe 5.4 du volume 1.

69 Cette appréciation de la recherche produite par les enseignants doit évidemment être nuancée selon les types d'institutions, elle est spécialement importante dans les disciplines et les institutions « académiques » et moins pertinente dans les institutions plus professionnalisées dont le corps enseignant est constitué de professionnels des différents secteurs.

70 Une présentation de ces types d'enquêtes est faite dans l'annexe 5.2 du volume 1.

71 En plus des analyses en termes de contribution telles que présentées dans le chapitre 5 du volume 1.



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CHAPITRE 9

ÉDUCATION NON FORMELLE ET ALPHABÉTISATION

› Objectif : Analyser le sous-secteur de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation pour l'intégrer dans une politique éducative globale dans la perspective de l'Éducation Pour Tous mais aussi de la « formation tout au long de la vie ».

1. DÉFINITION DE L'ÉDUCATION NON-FORMELLE

PROBLÉMATIQUE

Comment caractériser et délimiter le sous-secteur de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation dans le contexte national ? Quelle est l'organisation du sous-secteur ? Qui sont les acteurs clefs ? Comment sont organisés et comment fonctionnent les différents programmes mis en œuvre dans le sous-secteur ?

OBJECTIFS

Cette section est une section de définition, de cadrage et de description, qui va s'efforcer de délimiter et situer le sous-secteur (positionnement et articulation avec l'enseignement formel). Elle permet également de présenter les principaux intervenants, leurs programmes et d'identifier les bénéficiaires potentiels. Elle permet de définir ce qui peut ou non s'intégrer à l'analyse du système national d'éducation et de formation.

MÉTHODES

La délimitation du sous-secteur se fait sur la base de la confrontation des informations nationales et des définitions adoptées par la communauté internationale. La situation et l'évolution du sous-secteur font l'objet d'une approche historique des différentes institutions intervenantes et des institutions/services responsables de son orientation. La présentation des modes d'organisation et de fonctionnement des différentes filières fait appel aux éléments disponibles auprès des autorités de tutelle lorsqu'elles existent ou directement auprès des institutions responsables des formations.

SOURCES

Documents nationaux et documents historiques des différentes institutions.
Enquêtes spécifiques auprès des acteurs et intervenants.

2. BESOINS ET PARTICIPATION

PROBLÉMATIQUE

Quels sont, en nombre et en profil, les populations cibles du sous-secteur ? Quels sont les effectifs qui participent effectivement aux programmes d'éducation non formelle ? Peut-on évaluer leur efficacité interne et que pouvons-nous en tirer comme informations utiles à la gestion du sous-secteur ? Quel est l'encadrement pédagogique du sous-secteur ?

OBJECTIFS

L'éducation non formelle et l'alphabétisation peuvent être techniquement traitées comme tout sous-secteur, dont on examine la population cible, la population qui bénéficie effectivement de cette éducation, son encadrement, ainsi que l'efficacité interne. Les interrogations proposées dans cette section définiront les contours d'une couverture statistique minimale du sous-secteur et une évaluation de l'existant.

MÉTHODES

- Pour estimer les besoins, on se base essentiellement sur l'évaluation de la population analphabète, à partir de recensements ou d'enquêtes ménages.
- On prend appui sur les méthodes mises en œuvre dans le chapitre 2 (pour l'éducation formelle) pour décrire les effectifs suivant les différentes filières d'éducation non formelle. Les méthodes mobilisées dans le chapitre 2 sont également utiles ici pour en mesurer l'efficacité interne, ainsi que l'encadrement, qui sera décrit plutôt en termes de tailles de groupes.

- Des mesures de couverture peuvent être produites s'il existe clairement une estimation de la demande potentielle à satisfaire.
- La présentation des données disponibles permet une première appréciation de la pertinence du système de couverture statistique du sous-secteur.

SOURCES

Documents produits par les tutelles et documents internes des institutions de formation (annuaires).

3. COÛTS ET FINANCEMENT

PROBLÉMATIQUE

Peut-on reconstituer un compte financier faisant apparaître les flux qui alimentent le sous-secteur selon les financeurs et la destination des fonds ? Quel est le coût des formations proposées et de quoi ce coût est-il composé ? Ces formations se comparent-elles sur ce plan avec l'enseignement formel, avec d'autres formes d'éducation non formelles dans le pays ou dans des pays comparables ?

OBJECTIFS

- Réunir les informations disponibles sur les dépenses globales et, comme cela a été fait pour l'enseignement formel, isoler les différents types de dépenses.
- Reconstituer un « compte » faisant apparaître les différents financeurs et les opérations permettra de s'assurer de la cohérence de l'analyse.
- Compléter l'appréciation du système statistique existant dans cette dimension du coût et du financement.

MÉTHODES

- L'ensemble du chapitre reprend les méthodes développées dans l'analyse des coûts et du financement de l'enseignement formel. On doit prendre garde (grâce à la reconstitution du compte du sous-secteur) aux oublis comme aux doubles comptes.
- La séparation des différents types de dépenses et de leurs composantes fait largement appel à l'alternance d'estimations macro et micro.

SOURCES

Budgets des financeurs institutionnels et des intervenants.

4. RÉSULTATS, INDICATEURS DE QUALITÉ ET DE PERTINENCE

PROBLÉMATIQUE

Quels services apportent les formations non formelles mises en œuvre dans les différentes institutions intervenantes ? Peut-on réunir à leur sujet des indications concernant leur qualité, notamment la qualité et la durabilité des apprentissages, et leur pertinence (réponse aux attentes du public, de la collectivité,…) ?

OBJECTIFS

Plus que dans d'autres sous-secteurs dont les modes de fonctionnement sont relativement standards, il est important ici de qualifier les formations mises en œuvre en considérant leur qualité et leur pertinence. Il y a là une possible contribution à la gestion d'un sous-secteur qui passe souvent par l'offre de subventions à des opérateurs dont il importe d'apprécier la performance.

MÉTHODES

- Efficacité globale des formations, notamment en alphabétisation, mesurée en regard de leur effet sur l'alphabétisation effective des bénéficiaires et de leur impact sur les comportements sanitaires, sociaux,… (utilisation des enquêtes « ménages » et lorsqu'elles existent, d'enquêtes centrées sur la mesure de l'alphabétisation).
- Qualité et durabilité des acquis mesurés en référence à des tests d'apprentissage.
- Pertinence des formations appréciées par les déclarations des bénéficiaires et de leur entourage.

SOURCES

Enquêtes « Ménages », enquêtes spécifiques sur l'alphabétisation, enquêtes par entretien auprès des bénéficiaires sur leurs attentes et les résultats obtenus.

Introduction

Une vision consolidée du système d'éducation et de formation rend évidemment nécessaire la prise en compte spécifique de l'enseignement non formel, et celle notamment de l'alphabétisation qui en constitue généralement la partie la plus importante. Dans les pays les moins développés, l'éducation non formelle permet d'offrir une seconde chance à ceux, souvent nombreux du fait des dysfonctionnements dont souffre l'éducation formelle, qui n'ont pu fréquenter l'école lorsqu'ils étaient en âge de le faire. L'analphabétisme des adultes est encore un fait structurel dans les pays en développement. Il fait peser des risques réels sur les stratégies de développement des pays africains car il favorise la persistance de freins important aux initiatives de développement (démographie non maitrisée, pauvreté, faible productivité, gaspillage et détérioration des ressources naturelles, mauvaise gouvernance...). Le développement économique et celui des systèmes éducatifs formels qui lui correspond ne font pas pour autant disparaître le sous-secteur non formel, comme on peut le constater dans les pays développés où il connait un véritable renouveau comme support de l'enseignement tout au long de la vie.

Dans la plupart des pays du Sud, l'enseignement non formel renvoie pour l'essentiel à l'alphabétisation des adultes et des jeunes non scolarisés ou déscolarisés de façon précoce. C'est à cette composante particulière de l'enseignement non formel que l'on fait le plus souvent référence dans ce chapitre, sachant que nombre des éléments considérés peuvent être étendus à d'autres formes d'enseignement non formel qui peuvent exister de façon plus importante dans certains pays. On peut noter que le sous-secteur lui-même a une importance très variable d'un pays à un autre, comme illustré en annexe 9.3.

Dans les grandes lignes, l'analyse de ce sous-secteur reprend les mêmes catégories et des outils relativement voisins de ceux déjà considérés dans les chapitres du volume 1 : fonctionnement, financement et coûts, pertinence et résultats. Il existe cependant de réelles spécificités du sous-secteur qu'il convient de prendre en compte, notamment sur le plan des définitions et des frontières parfois floues avec l'enseignement formel.

L'enseignement non formel, et notamment l'alphabétisation, présentent surtout la caractéristique d'être assez mal couverts au niveau statistique tant sur le plan du fonctionnement et du financement que sur celui des résultats. Ceci est dommageable pour la connaissance du sous-secteur, et l'est également pour la confiance qu'il peut inspirer aux investisseurs potentiels y compris aux États eux-mêmes.

Dans la plupart des pays du Sud, où les besoins sont immenses, les activités concernées ne semblent pas à la hauteur des enjeux ni des déclarations politiques nationales et internationales : on fait appel à des structures proches du bénévolat, on mobilise les bonnes volontés plutôt que de véritables organisations professionnalisées, alors que l'ampleur et la

durabilité du défi mériteraient au moins autant, sinon plus, de professionnalisme dans la mise en œuvre et la gestion de ces activités que dans l'enseignement formel. De fait, on investit peu dans les activités elles-mêmes et moins encore dans la connaissance des meilleures pratiques pédagogiques et gestionnaires susceptibles d'améliorer l'efficience du sous-secteur et de rassurer par là même tous les investisseurs potentiels.

Cette situation renvoie à des difficultés propres à l'éducation non formelle : multiplicité de formes, d'objectifs et de modalités de fonctionnement, faiblesse de la gestion d'ensemble du sous-secteur souvent éclatée en de multiples responsabilités, etc.

La prise en compte plus systématique de ces différentes activités doit donc permettre à la fois de mieux les connaître tout autant que de mieux les intégrer dans la gestion d'ensemble du secteur éducatif pour atteindre un développement humain et économique plus larges. Cependant, la grande variété du sous-secteur ne permet pas aussi aisément que dans l'enseignement formel de définir des indicateurs qui représentent de façon assez universelle les grands domaines d'analyse considérés (ex : fonctionnement, financement, résultats) et sur lesquels baser des comparaisons internationales qui à leur tour serviront de références (*benchmarks*) à l'organisation et la gestion des sous-secteurs. Le coût unitaire de la formation dans le sous-secteur de l'éducation non formelle peut, par exemple, renvoyer à des contenus très divers mais aussi à des durées, des qualités d'apprentissages, très différentes. Il existe donc dans les différences de résultats que présentent les indicateurs les plus simples des éléments qui renvoient effectivement à des « produits » différents autant ou plus qu'à des modes d'organisation différents (et inégalement efficients) d'un même produit.

Pour que puissent s'établir des comparaisons internationales et que l'on puisse mettre à jour des références utiles à la gestion du sous-secteur, il est donc nécessaire d'assortir les indicateurs présentés d'informations permettant de contextualiser les formations qu'ils décrivent au moins en termes d'objectifs, de public, de volume horaire. C'est ce à quoi s'efforce ce chapitre. On fera référence ici le plus souvent à une situation plutôt favorable en termes de données statistiques permettant un calcul direct, ou au moins indirect, de ces différents indicateurs. Il est clair cependant que dans de nombreux pays la collecte de ces données s'apparentera à une étude en soi qu'il sera nécessaire de conduire avant, aussi vite que possible, de systématiser la production des informations de base sur le sous-secteur.

La question des effets et des résultats produits par les différentes activités est donc ici, en raison de la très grande variété possible des modes d'organisation et des publics, plus importante encore que dans l'enseignement formel puisqu'elle permet plus directement de juger de l'intérêt des programmes mis en œuvre tout en tenant compte éventuellement des coûts engagés. On prête souvent aux programmes d'alphabétisation (pour des durées d'enseignement qui sont souvent inférieures) les vertus et les bénéfices qu'on observe pour l'enseignement formel. En fait, seule la disponibilité d'indicateurs comme la proportion de personnes durablement alphabétisées et/ou la proportion de celles présentant un socle de compétences défini, permet, à public donné, d'aborder la question de la pertinence et de l'efficience des activités et des programmes.

Si des efforts en matière de mesure des résultats sont à accomplir dans ce champ particulier, c'est assurément aussi parce que son organisation est souvent décentralisée et sous-traitée. On a rarement affaire à un grand secteur public de l'alphabétisation (et de l'éducation non formelle en général) géré par un ensemble de professionnels aguerris, mais plus souvent à un réseau d'intervenants (privés ou communautaires) animé par une administration centrale faiblement dotée. La gestion de ces réseaux (accréditation, subventionnement, etc.), l'identification et la diffusion des bonnes pratiques, gagneraient grandement à une professionnalisation accrue des gestionnaires et à la mise en place d'évaluations régulières des résultats.

En résumé, le sous-secteur de l'éducation non formelle se caractérise par trois faits stylisées : (i) des contraintes financières plus fortes ; (ii) un sous encadrement en ressources humaines et (iii) une visibilité statistique insuffisante. L'analyse de ce sous-secteur abordera dans ce chapitre ces trois questions de manière explicite. Ce chapitre comporte en effet, en sus de la présente introduction, quatre sections :

(i) Éducation non formelle : Analyse descriptive ;
(ii) Besoins et participation au sous-secteur,
(iii) Financement et coûts,
(iv) Résultats, indicateurs de qualité et de pertinence.

SECTION 1

DÉFINITION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

L'objectif de cette première section, essentiellement descriptive, est de préciser le contexte du sous-secteur ainsi que l'objet même du chapitre qui, plus que les autres, est susceptible d'importantes variations nationales. Dans cette perspective, on s'efforcera tour à tour i) de revenir sur la définition des différentes formes d'éducation non formelle en les rapprochant des définitions internationales, ii) de comprendre les articulations institutionnelles, administratives et financières entre les différents acteurs et intervenants en proposant une cartographie précise du sous-secteur et iii) de décrire les différents programmes offerts par ces acteurs et intervenants dans le cadre de leurs mandats respectifs. En conclusion de cette première section, on devra être capable de proposer et de justifier, sur la base des informations disponibles, le choix d'analyser toutes ou une partie des institutions et programmes concernés dans les sections suivantes qui s'attacheront plus directement à apprécier les besoins et flux, le financement, ainsi que les performances du sous-secteur.

1.1 LES DÉFINITIONS NATIONALES/INTERNATIONALES DE L'ENSEIGNEMENT FORMEL, NON FORMEL, INFORMEL

La plupart des définitions des différentes formes d'éducation et d'apprentissage se réfèrent de façon centrale à l'enseignement formel qui correspond à la fréquentation d'un système éducatif classique, général et professionnel, s'étendant de la préscolarisation à l'enseignement supérieur et se référant à des modes de fonctionnement clairement définis (curricula standardisés, diplômes,…). L'éducation formelle est donc assimilable au système éducatif traditionnel. L'éducation non formelle se définit par opposition comme toute forme d'éducation organisée et structurée hors du cadre et des formes du système éducatif[72]. On réserve les termes d'éducation informelle aux aspects systématiques et cumulatifs des apprentissages tirés de situations courantes non organisées, comme le sont, par exemple, les enseignements tirés des expériences quotidiennes, ceux liés aux ressources de l'environnement, de la famille, des voisins, du milieu de travail, du commerce, de la lecture, des médias, etc.

Dans les pays en développement on peut considérer que l'éducation non formelle regroupe toute l'offre des services éducatifs qui visent à répondre aux besoins en éducation des populations non couvertes par le système formel. Il est potentiellement destiné aux trois

catégories de population suivantes : (i) les enfants avant l'âge d'entrée à l'enseignement primaire ; (ii) les enfants en âge de scolarité obligatoire (typiquement les enfants de 6 à 14 ans inclus) et qui ne sont pas scolarisés et (iii) les jeunes et adultes de 15 ans et plus non scolarisés.

- Le premier groupe est en phase de préparation pour s'engager dans une trajectoire d'apprentissage « typique ». Cette phase renvoie aux services éducatifs de la petite enfance qui regroupent l'éducation parentale/familiale et l'enseignement préscolaire non formel (cf. chapitre 7).

- Les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés relèvent d'activités de rattrapage par rapport au socle des apprentissages de base. Il pourra également parfois s'agir d'enfants en âge scolaire obligatoire mais trop âgés pour entrer en 1ère année ou qui à la suite de redoublements répétés sont trop âgés pour poursuivre une éducation formelle (enfants sur-âgés). Ces enfants sont ciblées par les programmes de type « école de la deuxième chance », « école de la rue », qui leur offrent l'opportunité d'acquérir une éducation de base pouvant les conduire, selon le cas, à poursuivre leur trajectoire d'apprentissage dans l'enseignement formel (général ou professionnel) ou à améliorer leurs possibilités et conditions d'accès au marché du travail.

- Les adultes âgés de 15 ans et plus et qui sont hors du système d'enseignement formel sont ciblés par les programmes relevant de l'éducation des adultes. Ces derniers peuvent être séparés en deux groupes. Le premier renvoie aux programmes d'alphabétisation et d'équivalence de l'éducation de base qui ciblent les adultes qui sont en situation de rattrapage par rapport au socle des apprentissages de base pour cause d'analphabétisme ou d'illettrisme. Le deuxième groupe renvoie aux programmes qui ciblent les adultes en situation d'apprentissage qui s'inscrit dans une logique de perfectionnement et d'amélioration des compétences et qui dépasse le niveau des apprentissages de base Les actions qui caractérisent ce second groupe relèvent de ce qu'on nomme généralement la formation continue et, plus récemment, l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans les pays en développement où la scolarisation de base n'est pas accessible à tous et où la formation professionnelle des adultes est encore embryonnaire, l'éducation non formelle coïncide assez largement à cette « seconde chance d'alphabétisation » offerte aux adultes et jeunes adultes non ou peu scolarisés.

Ces réflexions sur les catégories et les définitions ne relèvent pas d'une simple exigence sémantique mais ont, au contraire, de véritables conséquences politiques. Dans la configuration d'un sous-secteur non formel « réparateur », la plus courante dans les pays africains, les formes, le financement, le public de l'éducation non formelle, sont directement déterminés par la référence à l'éducation formelle. De fait, à chaque action concernant le non formel correspond éventuellement une « réponse » alternative qui implique d'améliorer le fonctionnement de l'éducation formelle. Si l'alphabétisation des adultes est un palliatif aux dysfonctionnements passés du système éducatif, la prise en charge par le sous-secteur non formel des jeunes adultes voire des enfants d'âge scolaire est liée à des manquements présents du système formel. Se pose alors la question d'établir un équilibre entre d'une part

des investissements dans un système non formel qui accueille les jeunes adultes qui n'ont pu accéder ou rester à l'école, et d'autre part des investissements supplémentaires pour améliorer l'accès, la rétention et la qualité de l'éducation formelle pour que les jeunes adultes ne se trouvent pas dans cette situation.

Cette sous-section visera ainsi à définir l'ensemble des objectifs éducatifs auxquels se réfère, au niveau du pays, la notion d'éducation non formelle pour les différentes parties de la population.

1.2 L'OFFRE ET LA STRUCTURE DU SOUS-SECTEUR

L'objectif de cette sous-section est de décrire le plus précisément possible le sous-secteur et de faciliter la compréhension de son insertion globale dans le secteur de l'éducation et de la formation. L'accent sera mis sur l'élaboration d'une cartographie générale du sous-secteur détaillant les grandes familles de programmes par financeur, statut (public/privé), objectifs, publics-cibles en examinant leurs articulations éventuelles ainsi que les liens possibles (passerelles) avec l'enseignement formel général, technique ou professionnel. Cette section devrait déboucher sur un schéma d'ensemble permettant une vision synthétique du sous-secteur et de son intégration éventuelle à l'enseignement formel. Ce schéma devra rendre explicite, si le mode de fonctionnement du pays le justifie, le mode de contrôle et de gouvernance global du sous-secteur par les autorités (niveau central ou décentralisé).

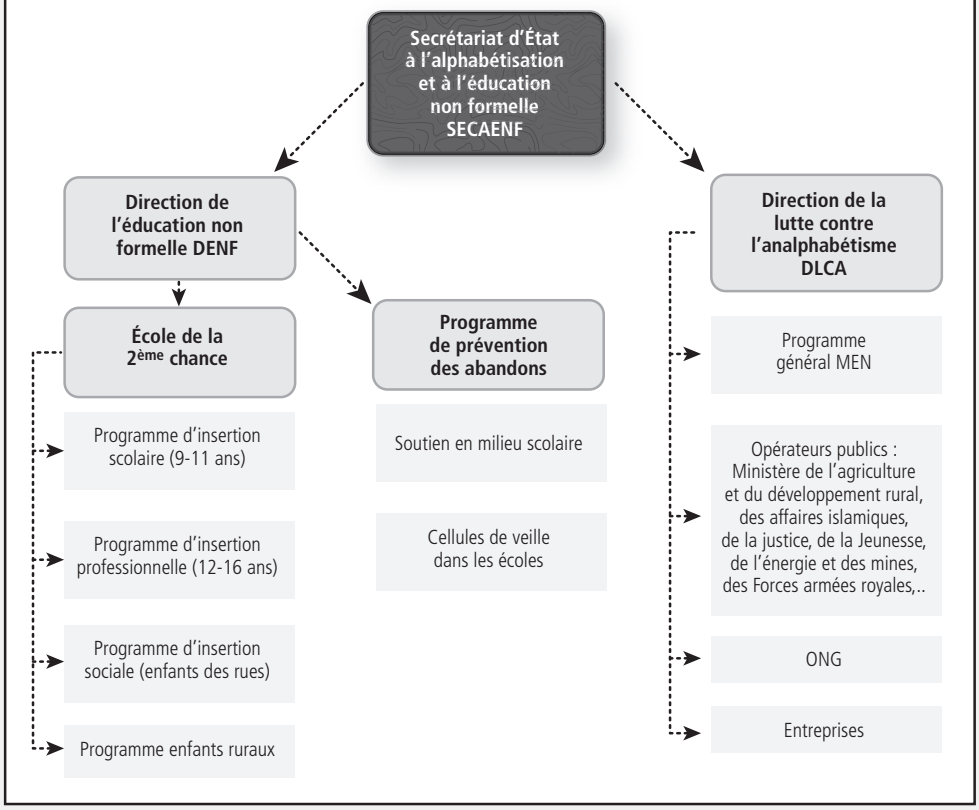
La cartographie doit s'efforcer de décrire la structure générale du sous-secteur en présentant les grandes familles d'activités : enseignement non formel du type « école de la deuxième chance », « enfants des rues »,… pour les jeunes non scolarisés ; alphabétisation des adultes telle que alphabétisation de base tous publics, alphabétisation fonctionnelle en préparation à l'emploi ou en cours d'emploi, programmes spécifiques (santé, planning familial, droit des femmes,…) axés sur des publics très ciblés (jeunes filles, femmes rurales,…). Elle devra faire apparaître le statut des différents intervenants et leurs liaisons institutionnelles et administratives, facilitant ainsi la lecture du « modèle » d'organisation du sous-secteur au niveau national. On peut sur ce plan trouver des organisations d'inspiration étatique avec des intervenants publics placés sous la responsabilité d'une administration (centrale et/ou décentralisée) en charge des dimensions pédagogiques et financières ; on peut à l'opposé avoir affaire à une organisation complètement privée tant au niveau des intervenants que des éventuelles instances de coordination et de régulation. L'histoire a généralement contribué à façonner dans les pays des modèles mixtes qui associent des institutions publiques et privées soit en parallèle soit dans un cadre institutionnel intégratif. L'exemple suivant présente cette configuration marocaine en 2007[73], dans laquelle la stratégie du faire-faire dans le cadre de l'alphabétisation relève de ce dernier cadre avec une autorité administrative (nationale et régionale) en charge des programmes et d'un financement de base des activités (fonction du nombre d'inscrits) et des opérateurs privés (ONG) qui voisinent les opérateurs publics traditionnels (Ministère de l'éducation nationale, ministère des affaires islamiques,…).

EXEMPLE **9.1**

(Cartographie de l'ENF) : Cartographie du sous-secteur non formel, Maroc, 2007

Source : Adapté de Cerbelle, 2010.

GRAPHIQUE 9.1 - L'organisation de l'ENF et de l'alphabétisation, Maroc, 2007



Analyse

Le sous-secteur non formel est organisé en 2007 sous la responsabilité nationale d'un Secrétariat d'État à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle (SECAENF) qui possède des relais dans chacune des administrations régionales de l'éducation et de la formation. Le Secrétariat d'État compte deux directions, l'une en charge de l'ENF, l'autre en charge de l'alphabétisation des adultes (cf. le graphique 9.1).

L'enseignement non formel comporte deux grandes activités : l'école de la deuxième chance, qui décline plusieurs programmes pour les jeunes déscolarisés ou non scolarisés selon leur âge ; le programme de prévention des abandons en milieu scolaire qui vise à limiter la déscolarisation des jeunes entrés à l'école.

L'alphabétisation est organisée sur la base d'un programme public national (orientations, manuels,…) dans la stratégie du « faire-faire ». Les opérateurs traditionnels, le Ministère de

l'Éducation Nationale (programme général) et les autres opérateurs publics accueillent aujourd'hui moins d'apprenants que les ONG. Ces dernières sont généralement sous contrat avec la DLCA. En l'absence de contractualisation les ONG peuvent néanmoins bénéficier des manuels du SECAENF.

En complément, il est utile d'apporter des éléments sur l'encadrement administratif du sous-secteur. En particulier, il est recommandé d'apprécier le nombre et la qualité des personnes en charge du sous-secteur en se référant à la structure définie dans la cartographie précédente. Cela concerne donc à la fois l'entité administrative de référence (si elle existe), les entités fédératrices des programmes et celles directement en charge des opérations de terrain. Le nombre des agents rapporté au nombre d'opérateurs (ou au nombre de bénéficiaires) pourra être utilement comparé avec celui caractérisant le sous-secteur formel (nombre d'administratifs rapportés au nombre d'écoles ou élèves par exemple).

Aussi, les statistiques de base sur le sous-secteur font assez fréquemment défaut, y compris dans des États qui ont en grande partie délégué à de nombreuses ONG le soin de conduire concrètement les programmes sur le terrain. Comme la qualité de l'encadrement administratif dépend en premier lieu de l'existence de services statistiques opérationnels, aptes à fournir les éléments nécessaires à une gestion moderne des programmes et des opérateurs, il convient aussi d'évaluer (au moins qualitativement) les capacités à produire/mobiliser/publier des données statistiques sur le sous-secteur, et à produire et utiliser des analyses et études particulières dans le domaine de l'éducation non formelle. Pour cette analyse, des questions, à poser à un échantillon de responsables administratifs du sous-secteur et de responsables d'institutions en charge des différents programmes d'éducation non formelle, sont suggérées en annexe 9.6.

EXEMPLE 9.2 **(Organisation de l'ENF) : La « stratégie du Faire-Faire », Burkina Faso, 2010**
Source : Adapté du document national de la FONAENF du Burkina Faso.

Le sous secteur de l'éducation non formelle au Burkina Faso est surtout marqué par l'adoption de la stratégie du Faire Faire pour booster l'alphabétisation. Conscient que le développement humain durable ne peut se faire si la majorité de la population est analphabète, l'État burkinabè a trouver des formules et stratégies appropriées d'alphabétisation en vue de lutter contre l'analphabétisme.

Au regard du dynamisme de la société civile, le gouvernement burkinabè a décidé de l'impliquer dans la gestion des activités d'alphabétisation à travers la mise en place d'une nouvelle stratégie, le « faire faire » adopté en 1999 au cours du premier forum sur l'alphabétisation. La stratégie est entrée dans sa phase pratique à partir de la campagne 2002-2003 avec la création du FONAENF.

Le « faire faire » se définit comme une stratégie permettant à l'État et aux partenaires (ONG et associations, Partenaires Techniques et Financier, etc.) de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Le montage institutionnel de la stratégie du faire-faire consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et là où il y a un avantage comparatif certain selon le principe

de « chacun là où il excelle ». Pour permettre la mise en œuvre effective de la stratégie du faire-faire, il a été créé un Fonds pour l'Alphabétisation et l'Éducation Non Formelle (FONAENF).

Ainsi il revient à l'État d'assurer les missions d'orientation, de suivi, d'évaluation, de contrôle des activités d'alphabétisation et de contribution financière. Il revient aux associations et ONG de mettre en œuvre sur le terrain des activités d'alphabétisation ; ces acteurs sont appelés des opérateurs en alphabétisations. Enfin, il revient au FONAENF, avec le concours des PTF et de l'État, de mobiliser les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des activités d'alphabétisation. La stratégie du « faire faire »a permis d'engranger des résultats importants au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle en passant d'un taux d'alphabétisation d'environ 22 % à 28,7% en 2006.

Depuis la tenue du 3ème forum sur l'alphabétisation en 2009 et dont le thème était consacré à l'accélération du rythme d'alphabétisation, on parle du « faire faire consolidé » qui permet de prendre en compte de nouveaux acteurs que sont les communes, les opérateurs émergents et le secteur privé.

1.3 LES PROGRAMMES ET ACTIVITÉS

En complément de la partie précédente, la présente sous-section vise à décrire en détails les programmes eux-mêmes, leurs objectifs, conditions d'accès et contenus. En conclusion de cette sous-section et de la précédente, on présentera, s'ils ne le sont pas tous, les programmes qui seront retenus dans la suite du chapitre en justifiant les choix qui seront opérés.

1.3.1 OBJECTIFS ET CERTIFICATIONS

La présentation détaillée des différents programmes et activités peut se faire en recourant à un ou plusieurs tableaux de descripteurs. L'objectif est de faire l'inventaire des programmes mis en place par les différents intervenants dans les dimensions de l'enseignement non formel et de l'alphabétisation. Pour chaque institution, on précise si elle appartient au secteur public ou au secteur privé (y compris ONG) et son mode d'intervention (en son nom propre ou comme opérateur d'une autre institution). Cette dernière caractéristique est susceptible de varier selon les programmes. La description des programmes doit permettre d'en saisir l'objectif, le public ciblé (y compris, si possible, en termes d'effectif à un horizon donné), le contenu (quels apprentissages ?), le volume horaire global et sa répartition éventuelle par session si le programme en comporte plusieurs, la langue d'enseignement utilisée. Le mode de certification précise si la formation conduit à la délivrance d'un simple certificat de présence ou à un diplôme. Dans ce dernier cas, on s'efforce de préciser les modalités d'examen, sachant que celles-ci seront reprises pour les principaux programmes dans la section consacrée à la mesure de la qualité des apprentissages. L'exemple suivant, issu d'une analyse du sous-secteur au Burkina Faso, présente les différents éléments d'information qui peuvent être collecté sur les programmes, dans le cas du principal acteur institutionnel. Dans la pratique, on s'efforcera dans cette section de couvrir le maximum d'acteurs actifs dans le sous-secteur.

EXEMPLE 9.3 **(Programmes d'ENF) : Les centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle et les formations techniques spécifiques, Burkina Faso, 2010**

Source : Adapté du document national de la FONAENF du Burkina Faso.

Les pratiques d'alphabétisation au Burkina Faso dans leur large majorité consacrent un cycle d'alphabétisation initiale (AI) au cours d'une première campagne, puis d'une formation complémentaire de base (FCB) au cours d'une seconde campagne à l'issue de laquelle l'apprenant est déclaré alphabétisé. Pour renforcer le caractère fonctionnel de l'alphabétisation il est prévu ou recommandé une formation technique et spécifique (FTS) au profit de l'alphabétisé dans le domaine d'activité qu'il aura choisi.

L'idée d'une expérimentation des nouveaux curricula des Centres Permanents d'Alphabétisation Fonctionnelle CPAF est intervenue lors du premier forum de l'ENF de 1999 qui a fait une analyse critique sans complaisance du curriculum des CPAF et notamment de leurs faiblesses. Cette analyse a révélé entre autres insuffisances :

- l'essoufflement des programmes d'alphabétisation qui manquaient visiblement d'attraction pour les apprenants avec pour conséquence directe de nombreuses déperditions dans le système ;
- Le manque de performance du système des formations techniques spécifiques (FTS) qui sont pourtant des creusets d'application des acquis des apprentissages.

Le processus d'expérimentation a été confié à la direction nationale en charge de l'Éducation Non formelle. L'expérimentation a été initiée courant 2004 et révèle à ce jour des acquis. Les nouveaux curricula sont organisés en deux cycles d'alphabétisation :

- Cycle 1 (660 heures) : Alphabétisation - Formation de Base qui comporte deux niveaux ; le niveau 1 (Alphabétisation Initiale -AI) et le niveau 2 (Formation Complémentaire de Base - FCB). L'apprenant est déclaré alphabétisé au niveau 2 du cycle 1.
- Cycle 2 : cycle optionnel comportant 3 options. Le niveau 1 (CST/ 600 heures), le niveau 2 (A3F/1500 heures), le niveau 3 (FTS/1 à 5 semaines)[74].

Le «continuum d'alphabétisation » FTS (alphabétisation /formation de base + cycle optionnel avec au moins une formation technique spécifique -FTS»), qui a fait l'objet d'un consensus au cours de tous les fora sur l'Éducation Non formel a du mal à se mettre concrètement en place et à se généraliser. En effet, la déperdition entre le premier niveau (AI) de l'alphabétisation et le deuxième (FCB) qui, seul, permet l'accès à des opportunités de réemploi, reste préoccupante.

En plus il y a très peu de formations offertes, compte tenu du sous financement des FTS. Enfin, on remarque que la plupart d'entre elles ne répondent pas à une demande réelle des apprenants ou ne peuvent être mises en œuvre, faute de marchés ou de pertinence.

Par ailleurs, les FTS présentent toujours une organisation aléatoire, laissée au gré des opérateurs, sans structuration aucune. Les FTS ne sont pas régies par un programme et un curriculum officiel, et de ce fait, font l'objet de suivi et d'évaluation approximatifs de la part des services régaliens de l'État. Or, le plan d'actions pluri annuel de l'EFTP prévoit des formations modulaires codifiées de courte durée pour les néo-alphabètes. Il y a lieu alors de définir des référentiels par métier (à partir du Certificat de Qualification Professionnelle - CQP).

Enfin, on constate que même adaptées et répondant à une demande, les formations pouvant déboucher sur des projets concrets des apprenants ne sont finalement pas suivis d'effets, faute de financement. En effet, le financement des activités post FTS reste totalement marginal, soumis au bon vouloir des partenaires, et n'est pas généralement reconnu par le système financier décentralisé, le micro crédit et encore moins les banques. Là encore, il convient de définir un mécanisme de connexion avec les fonds nationaux si les passerelles venaient à être établis pour les jeunes néo- alphabètes.

Pour résumer les informations de manière concise sur l'ensemble des programmes, on pourra les regrouper dans un tableau similaire à celui suggéré dans le tableau 9.1.

TABLEAU 9.1 - Récapitulatif des différents programmes d'éducation non formelle (Tableau modèle)

Enseignement non formel									
	Institution Intervenante	Statut	Mode d'intervention	Objectif résumé	Public cible	Contenu formation	Volume Horaire global	Langue	Mode de certification
Nom du programme 1									
Nom du programme 2									
Alphabétisation									
	Institution Intervenante	Statut	Mode d'intervention	Objectif résumé	Public cible	Contenu formation	Volume Horaire global	Langue	Mode de certification
Nom du programme 1									
Nom du programme 2									

Source : Auteurs.

1.3.2 ACCÈS AUX PROGRAMMES – CONDITIONS ET INCITATIONS

Il est intéressant de présenter le mode de sélection des bénéficiaires ainsi que des incitations mises en place pour stimuler la demande mais aussi assurer le plus possible leur maintien dans les programmes. L'importance de la demande potentielle ne garantit pas l'inscription systématique du public visé dans les activités qui leur sont destinées. Ceci est particulièrement le cas de l'enseignement non formel lorsqu'il s'adresse à des enfants qui vivent en marge des structures sociales traditionnelles ; c'est également le cas des adultes analphabètes qui travaillent, qui ne perçoivent pas toujours l'intérêt de cette démarche ou pour lesquels celle-ci est coûteuse économiquement, psychologiquement ou socialement. Des incitations sont souvent mises en place pour stimuler la demande, dans le contenu en particulier (lecture des textes religieux, initiation au droit dans la famille et la société,…) mais aussi sous forme d'avantages sociaux ou financiers (soins médicaux gratuits, micro crédit…).

Plus que l'inscription, c'est la rétention dans les programmes qui constitue en général le problème majeur des activités d'éducation non formelle et notamment des activités d'alphabétisation. Nous reviendrons plus loin sur la mesure du phénomène et sur ses causes éventuelles. Notons à ce niveau simplement que les incitations sont parfois « dosées » de manière à stimuler l'accès et la rétention et qu'il est donc intéressant d'évaluer l'efficacité de ces pratiques sur ces deux dimensions des parcours individuels. On pourra utiliser un tableau récapitulatif pour présenter les conditions d'accès aux programmes et les mesures mises en place pour faciliter l'inscription et le maintien dans les activités proposées.

TABLEAU 9.2 - Les conditions d'accès aux programmes d'ENF et les incitations (exemple)

	Éligibilité	Durée	Incitation	Autre avantage	Perspectives
Programme 1	- Ouvert aux femmes de 15 à 50 ans - possibilité de refaire le programme	- 2 cycles de 1 an - 3 séances de 2 heures par semaine	- visite médicale gratuite en début et fin de cycle	- Point de ramassage pour le transport	- Attestation - Poursuite en programme de perfectionnement
Programme 2	- Hommes et femmes de plus de 18 ans	- 1 cycle de 1 an	Aucune	Aucun	- Attestation - Accès programme formation professionnel
Programme 3	- Enfants d'âge scolaire	- 1 cycle de 2 ans - 2 journées par semaine	- Pécule mensuel	- Prise en charge transport	- Accès programme formation professionnel - Accès enseignement formel
Programme 4	- Femmes rurales – de 40 ans	- 1 cycle de 1 an - 1 journée/semaine - 1 journée pour la formation à la production	- Fourniture matériel production huile	- Éducation religieuse	Aucun

Source : Auteurs.

1.3.3 ACTIVITÉS ET CONTENUS DES PROGRAMMES

On s'efforce de rendre compte précisément de l'organisation pédagogique des différentes familles d'activités en commençant par leur structure, en continuant par la description de leur contenu. Cette partie se prolonge en abordant les pratiques pédagogiques courantes et en présentant la forme et la nature des évaluations réalisées. Nous proposons ici un certain nombre de questions-types permettant d'aborder et de documenter ces différents points, à l'aide d'une enquête directe auprès des responsables des institutions en charge des différents programmes.

- Quelle est la durée totale de la formation ? comment se décline cette durée globale sur le mois, la semaine ?

- Cette formation s'insère-t-elle dans une offre pédagogique plus large (formation préalable requise, possibilité de poursuite de formation,…) ?

- Cette formation répond-elle à un programme unifié au niveau national ou est-elle spécifique aux différents intervenants ?

- Existe-t-il des procédures d'inspection de la conformité des cours dispensés au programme national ou local ?

- Ces programmes de référence font-ils l'objet de manuels pour les bénéficiaires ?

- Ces programmes de référence font-ils l'objet de manuels pour les encadreurs ?

- De quelle nature sont les principaux contenus du programme
    - Plutôt de type scolaire, disciplinaire ?
    - Plutôt contextualisés ?

- Quelle est l'organisation concrète dominante des sessions (lieu, type d'installation, taille et composition des groupes,…) ?

- Quelle est la pédagogie dominante mise en œuvre (approche pédagogique générale de type scolaire, pédagogie à destination de publics spécifiques…) ?

- Existe-t-il une évaluation organisée des apprentissages ? de quelle forme ? à quel rythme ?

- Existe-t-il une certification finale ? de quelle forme ? Se nourrit-elle d'une évaluation régulière des apprentissages ?

Cette section, très descriptive, servira par la suite dans la comparaison des fréquentations, rétentions et résultats des différents modèles.

SECTION 2

BESOINS ET PARTICIPATION

Dans la continuité de la section précédente, l'analyse doit s'attacher à estimer les besoins des populations correspondant au mandat de l'éducation non formelle ainsi qu'à évaluer dans quelle mesure chaque programme répond à ces besoins – en ternes quantitatifs dans un premier temps.

2.1 ESTIMATION DE LA DEMANDE POTENTIELLE POUR L'ÉDUCATION NON FORMELLE

L'estimation de la demande potentielle pour l'éducation non formelle, hors activités liées à la petite enfance, se confond souvent avec celle de la population analphabète. Celle-ci se compose des enfants en âge scolaire qui ne sont jamais allés à l'école (ou qui l'ont quitté tôt) et des adultes analphabètes de 15 ans et plus. La définition exacte de ces sous-groupes dépend du mandat donné aux institutions en charge de l'éducation non formelle. Le développement et la relative précision des statistiques scolaires permettent de comptabiliser les premiers mais les informations concernant les seconds (niveau d'alphabétisation des personnes en dehors de l'école) doivent être cherchées à l'aide d'autres sources. Dans les enquêtes exhaustives comme les recensements, on procède souvent par déclaration, les personnes enquêtées estimant elles-mêmes leur niveau d'alphabétisme ; dans d'autres enquêtes par échantillon, comme certaines enquêtes auprès des ménages et les rares enquêtes spécialement dédiées à la mesure de l'analphabétisme, il s'agit d'une codification de l'enquêteur à la suite d'un exercice de lecture/compréhension proposé aux enquêtés. Le premier type d'enquête (sur déclaration) a tendance à sur-estimer le niveau d'alphabétisation (cf. l'Annexe 9.9 pour plus d'information sur chaque approche).

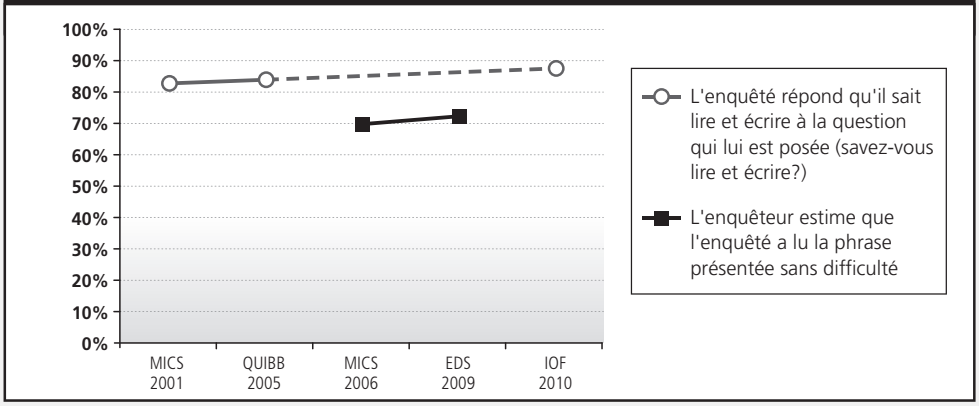
L'exemple suivant illustre ainsi la présentation de la demande en programmes d'alphabétisation, en comparant les informations, très différentes, provenant de différentes enquêtes ménages sur la base de déclaration et de test.

EXEMPLE 9.4 **(Demande pour l'ENF - Estimation de la population analphabète) : Estimations de la population analphabète par différentes enquêtes, Sao Tomé et Principe, 2001-10**

Source : Adapté du RESEN Sao Tomé et Principe, 2012.

À São Tomé et Príncipe, cinq enquêtes ménages ont été réalisées entre 2001 et 2010 et chacune a estimé le taux d'alphabétisation de la population de 15 ans et plus. Le graphique qui suit présente les résultats obtenus selon l'enquête ménage réalisée et selon qu'il s'agit de déclaratif ou de l'appréciation de l'enquêteur suite à un petit test de lecture.

GRAPHIQUE 9.2 - Taux d'alphabétisation chez les 15 ans et plus, selon le type d'enquête et la méthodologie utilisée, Sao Tomé et Principe, 2001-10



Analyse

Les trois enquêtes ménages qui ont simplement demandé à l'enquêté s'il savait lire et écrire ont permis d'estimer un taux d'alphabétisation chez les 15 ans et plus de 82,9% en 2001 puis de 84,4% en 2005 et de 87,7% en 2010. Toutefois, lorsqu'on considère les enquêtes qui ont testé les enquêtés en lecture, on s'aperçoit que ce taux est plus bas : le MICS 2006 présente un taux d'alphabétisation des 15 ans et plus de 69,9% et l'EDS 2009 de 72,2%. On note donc une différence d'environ 15 points de pourcentage si on compare ces taux en tenant compte des années qui sont proches (entre le QUIBB 2005 et le MICS 2006 et entre l'EDS 2009 et l'IOF 2010).

Au-delà de l'estimation de l'importance numérique de la demande potentielle, on s'efforcera d'en étudier la structure par âge, par genre et surtout par localisation géographique. Ces éléments seront évidemment très utiles dans le ciblage des bénéficiaires et des zones d'intervention à privilégier si des arbitrages doivent être rendus.

L'exemple ci-dessous, issu d'une analyse de la situation malgache, présente une estimation en nombre de la population scolarisable, ainsi qu'une caractérisation de cette population en fonction de l'âge, du genre et de milieu (urbain/rural).

EXEMPLE **9.5**

(Demande pour l'ENF - Description de la population analphabète) : Analyse de la population analphabète, Madagascar, 2005

Source : Adapté de l'Analyse des besoins en alphabétisation, présentation de l'enquête sur la situation de l'analphabétisme à Madagascar, ONG Education Network, 2010.

Dans l'EPM_2005, trois variables permettent d'identifier les compétences de base liées au concept d'alphabétisation : (i)·le savoir lire, (ii) le savoir écrire et (iii) le savoir compter, sachant qu'il s'agit de déclarations faites par le répondant. L'analyse de ces trois variables pour la population des classes d'âge comprises entre 6 et 14 ans, 15 et 45 ans et de 46 ans et plus donne les résultats suivants (cf. le tableau 9.3).

TABLEAU 9.3 - Nombre et proportion d'individus sachant lire, écrire et compter, par groupe d'âge, Madagascar, 2005

	Sait lire				Ne sait pas lire				Total
	Sait écrire		Ne sait pas écrire		Sait écrire		Ne sait pas écrire		
	Sait compter	Ne sait pas compter	Sait compter	Ne sait pas compter	Sait compter	Ne sait pas compter	Sait compter	Ne sait pas compter	
6 - 14 ans	3 223 671	69 695	36 361	45 296	13 179	3 169	204 395	1 450 047	5 045 813
% du total	63,9	1,4	0,7	0,9	0,3	0,1	4,1	28,7	100,0
15 - 45 ans	5 934 016	25 730	46 131	13 970	9 871	3 673	735 030	1 135 813	7 904 234
% du total	75,1	0,3	0,6	0,2	0,1	0,0	9,3	14,4	100,0
46 ans et plus	1 499 314	7 253	19 080	11 045	4 667	2 208	258 409	478 561	2 280 537
% du total	65,7	0,3	0,8	0,5	0,2	0,1	11,3	21,0	100,0
15 ans et plus	7 433 330	32 983	65 211	25 015	14 538	5 881	993 439	1 614 374	10 184 771
% du total	73,0	0,3	0,6	0,2	0,1	0,1	9,8	15,9	100,0

Analyse

Les résultats de l'analyse montrent, entre autres, que sur les 10,2 millions d'individus âgés de 15 ans et plus en 2005 :

(i) 73,0 % déclarent savoir à la fois lire, écrire et compter ;

(ii) 15,9 % ne savent ni lire, ni écrire el ni compter ; et

(iii) 9,8 % déclarent savoir compter mais ne savent ni lire, ni écrire.

Par rapport aux trois compétences de base (savoir lire, écrire et compter), on peut déduire que 27 (=100-73) % de la population malgache (environ 2 750 000 individus) âgée de 15 ans et plus en 2005 peuvent être considérés comme souffrant d'un déficit en matière d'alphabétisation.

Le tableau 9.4 montre qu'en basant l'analyse sur les caractéristiques de la population du groupe d'âge de 15 à 45 ans considérée ici comme analphabète, on observe que :

(i) la proportion des analphabètes varie peu selon le groupe d'âge ;

(ii) la proportion d'analphabètes chez les femmes augmente avec l'âge, contrairement à celle

des hommes. Ainsi, la différence entre la proportion d'analphabètes chez les femmes et chez les hommes augmente avec l'âge, elle est de 3,4 points à 7,7 points entre les groupes d'âge 15-24 ans et 35-45 ans. En terme quantitatif, les femmes analphabètes âgées de 15 à 45 ans se chiffrent à 1,121 millions d'individus en 2005 contre 849 000 chez les hommes ; et

(iii) La proportion des analphabètes dans les milieux ruraux est en moyenne 1,8 fois plus grande que celle des analphabètes dans les milieux urbains.

TABLEAU 9.4 - Proportion/nombre de personnes analphabètes, par groupe d'âge, sexe et milieu de résidence, Madagascar, 2005

Par groupe d'âge	15 - 24 ans		25 - 34 ans		35 - 45 ans	
Proportion en %	25,2		25,3		24,1	
Nombre	844 796		626 120		499 302	
Par sexe	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Proportion en %	23,4	26,8	23,2	27,2	20,1	27,8
Nombre	379 591	465 205	266 037	360 083	203 317	295 985
Par milieu de résidence	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Proportion en %	28,3	15,1	28,1	16,0	26,9	14,8
Nombre	723 469	121 327	534 805	91 315	426 883	72 419

Les besoins en stock et en flux

En sus des estimations des nombres d'adultes ou de jeunes analphabètes, il peut être intéressant de faire la différence entre ce que l'on appelle les besoins en stock et en flux. On entend par cela qu'une partie des bénéficiaires potentiels des programmes d'éducation formelle correspondent à un besoin qui pourra disparaître dans le court-moyen terme, alors que certains resteront présents dans le long terme. Il arrive souvent par exemple dans les pays en situation de post conflit qu'une large partie des enfants en âge scolaire ne soient jamais allés à l'école durant les conflits ou aient dû la quitter. À la fin des conflits, ces enfants sont donc non scolarisés, souvent trop âgés pour suivre une scolarité normale, alors que les enfants plus jeunes ont souvent plus facilement l'opportunité d'être scolarisés à l'âge normal. Le besoin d'éducation non formelle de cette tranche d'âge correspond donc au "stock" d'enfants sur-âgés, qui ne sera pas renouvelé ; puisque les plus jeunes sont scolarisés. Des cas moins extrêmes sont présents dans la plupart des pays dont la rétention au primaire est encore faible mais s'améliore rapidement ; on a un phénomène de stock décroissant d'enfants ayant quitté l'école trop tôt. Par opposition, le phénomène des adultes ayant suivi une scolarité d'une qualité relativement faible et qui redeviennent analphabètes après quelques années est une situation qui a tendance à durer dans le temps, du fait de la lenteur du processus d'amélioration de la qualité ; il y a donc un flux, certes décroissant mais présent sur le long terme, de nouveaux analphabètes ayant besoin d'éducation non formelle.

La distinction entre ces deux groupes peut être importante dans la mesure où elle peut renseigner sur les besoins de développer de nouveaux programmes. On aura ainsi tendance à mettre en place des systèmes plus complexes et coûteux pour les situations de flux que pour des situations de stocks qui peuvent disparaître en quelques années.

2.2 LES EFFECTIFS, PARCOURS ET L'EFFICACITÉ INTERNE

L'analyse du fonctionnement de l'éducation non formelle passe, comme celle des autres composantes du système éducatif, par un examen détaillé et comparatif des effectifs et des parcours des bénéficiaires. On utilise donc ici largement des méthodes décrites dans le chapitre 2 permettant de rendre compte de l'accès, la rétention et l'achèvement et, de façon plus synthétique, de l'efficacité interne des programmes.

En écho à la discussion précédente sur la difficulté à cerner précisément la demande effective pour l'éducation non formelle, on prend garde à l'utilisation d'indicateurs de couverture (scolarisés/scolarisables) qui n'auront pas la même pertinence que dans l'enseignement formel. En revanche, il demeure utile de rapprocher les effectifs des bénéficiaires (éventuellement consolidés s'il existe plusieurs programmes comparables) et les populations visées pour apprécier la pertinence quantitative et qualitative des programmes mis en œuvre. On cherche à apprécier notamment la « distance » entre l'effectif annuel des bénéficiaires et une évaluation de la population ciblée (en distinguant éventuellement en son sein les dimensions « stock » et « flux ») ; de même on compare les caractéristiques moyennes des bénéficiaires (genre, localisation géographique, âge) à celle du public-cible. Selon la complexité du sous-secteur au niveau national, il peut être utile de séparer dans des tableaux différents les activités d'ENF de celles d'alphabétisation.

Si les données sont erratiques du fait de la fréquence irrégulière des programmes ou de la faiblesse de la collecte des statistiques, l'équipe en charge de l'analyse doit prendre soin de faire la moyenne des données disponibles sur les années les plus récentes de manière à réduire l'impact de la mauvaise qualité des données sur l'appréciation des phénomènes considérés. L'exemple suivant, relatif à un des acteurs du sous-secteur au Burkina Faso, illustre le type de tableaux et d'analyse qui peuvent être faits, pour l'ensemble des acteurs dans le cas de notre analyse. À défaut, ou en complément, de statistiques compilables pour tous les acteurs du sous-secteur, les enquêtes ménages peuvent aussi donner des éléments sur les effectifs de personnes ayant eu recours aux programmes d'éducation non formelle. Il est également possible de réaliser des enquêtes spécifiques auprès des bénéficiaires de ces programmes pour récolter des informations relatives au profil de ces utilisateurs ; l'annexe 9.2 présente un exemple de questionnaire pour une telle enquête, issu du Maroc.

EXEMPLE **9.6**

(La participation dans l'ENF) : Statistiques des apprenants en alphabétisation, par sexe, Burkina Faso, 1995-2008

Source : Adapté de L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique, Organisation internationale de la Francophonie. Burkina Faso : Approche de Tin Tua en AENF : l'éducation de base communautaire. Burkina Faso, 2009.

TABLEAU 9.5 - Effectifs d'inscrits et d'admis au programme d'alphabétisation, Burkina Faso, 1995-2008

	Inscrits			Évalués			Admis			% Évalués (Évalués/Inscrits)			% Admis (Admis/Évalués)		
	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T
1995-1996	13 754	8 507	22 261	10 593	6 886	17 479	8 122	4 535	12 657	77,0	80,9	78,5	76,7	65,9	72,4
2000-2001	15 517	16 322	31 839	13 971	14 978	28 949	9 748	9 204	18 952	90,0	91,8	90,9	69,8	61,5	65,5
2005-2006	17 062	21 607	38 669	14 691	19 972	34 663	13 034	17 363	30 397	86,1	92,4	89,6	88,7	86,9	87,7
2006-2007	12 064	15 354	27 418	10 705	14 527	25 232	9 821	13 364	23 185	88,7	94,6	92,0	91,7	92,0	91,9
2007-2008	17 668	23 532	41 200	16 595	22 617	39 212	15 946	21 680	37 626	93,9	96,1	95,2	96,1	95,9	96,0

Analyse

- *Les femmes représentent en moyenne 55,2 % (sur la base de calcul à partir du tableau 9.5) des effectifs depuis 2000 ;*
- *Malgré toutes les contraintes, les taux de déperdition (abandons et échecs) ne cessent de diminuer d'année en année, aussi bien pour les femmes que pour les hommes ;*
- *Les tendances au niveau de la fréquentation des centres : les femmes sont plus assidues aux activités d'apprentissage que les hommes. En outre, au fil du temps, les taux d'abandon (calculés comme suit 100 - % Évalués) régressent constamment : en 1995-96, le taux d'abandon (hommes et femmes) était de 21,5 %, avec 23,0 % pour les hommes et 19,1 % pour les femmes ; en 2007-08, le taux d'abandon était de 4,8 %, avec 6,1 % pour les hommes et 3,9 % pour les femmes ;*
- *Tendance au niveau des apprentissages : malgré les obstacles, les femmes progressent continuellement dans l'apprentissage. Les taux de réussite (% Admis) montrent des égalités de compétences entre les femmes et les hommes depuis 2006-07. En 2000-01 on notait chez les femmes : 61,5 % de taux de succès contre 69,8 % chez les hommes.*
- *La croissance des effectifs des femmes va de pair avec l'amélioration de leurs performances.*

La comparaison du nombre des bénéficiaires parvenus en fin de cycle (et effectivement certifiés s'il existe un test ou un examen final spécifique) par rapport au nombre initial d'inscrits permet ainsi d'apprécier directement l'efficacité interne du programme[75].

L'examen des caractéristiques des inscrits permet d'apprécier directement la capacité de chacun des programmes (et de l'ensemble qu'ils composent) à toucher le public initialement visé. Les indicateurs d'efficacité interne (taux d'achèvement et taux de réussite) peuvent être déclinés pour les différents publics et permettre ainsi d'aborder la question de la différenciation de la réussite sur laquelle nous reviendrons dans la dernière section de ce chapitre consacrée aux résultats obtenus par le sous-secteur.

Dans le contexte de l'éducation non formelle, la mobilisation de ces données n'est pas toujours évidente. Elle suppose une compilation d'informations au niveau des différents

opérateurs des programmes qui sera facilitée par l'existence d'une institution de pilotage (administration, fédération,…). Certains des paramètres considérés pourront faire l'objet d'estimation via la réalisation d'enquêtes basées sur des échantillons d'opérateurs (taux d'achèvement, taux de réussite ; catégorisation moyenne du public). Cependant, dans la perspective d'une saine gestion du sous-secteur, il est important de tout mettre en œuvre pour progressivement mettre en place un système d'information pérenne de l'Éducation Non formelle (cf. l'encadré 9.1 qui présente un résumé du manuel SIM-ENF, développement d'un système d'information pour le management de l'éducation non formelle de l'UNESCO DNUA-LIFE).

ENCADRÉ 9.1
Le système d'information pour le management de l'éducation non formelle de l'UNESCO (SIM-ENF)

Le système d'information pour le management de l'éducation non formelle (SIM-ENF) est un système spécifiquement conçu pour la gestion de l'information de l'éducation non formelle qui collecte, enregistre, traite, analyse et diffuse des données et de l'information sur l'ENF à des fins de planification et de gestion. Il comprend les composants suivants : un cadre conceptuel et des méthodologies pour assurer le recensement et le suivi de l'ENF, des prototypes d'outils de collecte des données, une base de données informatisée et une stratégie de diffusion qui permet à l'information de circuler dans les deux sens entre les parties prenantes à l'ENF. Le recensement recouvre ici la localisation ou l'identification des agences mettant en œuvre des activités d'ENF, des programmes et cours d'ENF offerts dans une zone donnée, des éducateurs opérant dans une zone donnée (y compris leurs spécialisations) ainsi que des apprenants. Il en résulte une liste ou « carte » de tous les éléments ci-dessus.

Le Cadre conceptuel du SIM-ENF comprend quatre catégorisations :
- types d'activités d'ENF
- types d'opérateurs d'ENF
- types de groupes-cibles de l'ENF
- types de groupes d'âge cibles

Au niveau national, le SIM-ENF a pour objectif de fournir aux décideurs et planificateurs des données fiables, pertinentes et à jour grâce auxquelles ils pourront prendre leurs décisions en connaissance de cause, mieux planifier et mettre en œuvre l'ENF, mais aussi suivre et évaluer son développement. L'objectif est donc d'améliorer la coordination des programmes d'ENF existants entre opérateurs et responsables d'ENF. Le SIM-ENF fournit aussi des données de base relatives aux apprenants. Cette information est utile pour étudier la manière dont sont utilisées les connaissances et compétences acquises par les apprenants et sur l'impact qu'elles ont sur leur qualité de vie.

Source : Manuel SIM-ENF, développement d'un système d'information pour le management de l'éducation non formelle, UNESCO DNUA-LIFE.

2.3 ENCADREMENT

La question de l'encadrement se pose en matière d'éducation non formelle comme dans tout sous-secteur du système éducatif mais avec une acuité et une complexité supplémentaires qui tiennent au fait qu'il n'existe en général pas de corps de référence pour les formateurs, comme cela peut être le cas dans le système formel, et en raison de la professionnalisation souvent modeste de ses gestionnaires.

2.3.1 L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Dans l'enseignement formel, du fait d'une relative normalisation des activités, on peut aisément aborder le caractère plus ou moins favorable de l'encadrement pédagogique par le rapport élèves/enseignant ou par la taille moyenne des classes. Dans l'éducation non formelle, où cette normalisation est beaucoup plus faible du fait de la variété des programmes et des publics, cette appréciation de l'encadrement se laisse difficilement approcher par un rapport du type bénéficiaires/formateurs. Il est par exemple possible qu'un nombre important de formateurs intervienne pour un faible nombre d'heures chacun. De fait, dans l'éducation non formelle, il est préférable de se référer à la taille moyenne des groupes (et/ou l'utilisation d'estimations en équivalent temps-plein) pour qualifier l'encadrement en termes quantitatifs.

Concernant la « qualité » de l'encadrement pédagogique, la grande variété des « points d'entrée » dans l'éducation non formelle et l'alphabétisation (apprentissages de base, contenus professionnels, sociaux, religieux,…) s'accompagne très naturellement d'une grande variété des profils et des « spécialités » des intervenants. Cependant, un des éléments forts de différenciation des programmes (entre eux et en référence à ceux de l'enseignement formel) concerne sans doute le fait que l'activité de formateur définisse un véritable métier ou, à l'opposé, une simple activité d'appoint. Dans le premier cas, le caractère non formel des structures s'accompagne d'une réelle professionnalisation de l'encadrement pédagogique des bénéficiaires (recrutement, formation, carrière) alors que dans le second cas on est plus proche d'activités ponctuelles dans lesquelles l'engagement professionnel des intervenants est nécessairement plus limité.

Pour aborder ces éléments qui donnent, malgré leur dimension très qualitative, une image assez précise de la situation du sous-secteur, la description des profils des formateurs ne doit pas se limiter aux catégories traditionnelles (formation initiale, formation professionnelle) mais doit intégrer des dimensions supplémentaires plus fines telles que le nombre d'heures de travail accomplies dans l'année, le niveau de rémunération annuel (référencé à un salaire minimum national ou au salaire d'entrée dans l'enseignement primaire) ou encore l'exercice simultané d'un autre emploi. L'exemple suivant, issu de la Mongolie, présente certaines des informations qui peuvent être présentées sur le corps pédagogique du sous-secteur non-formel. En sus du nombre de formateurs, l'exemple aborde ainsi la question de leur formation, de leur niveau de rémunération et de leur stabilité professionnelle.

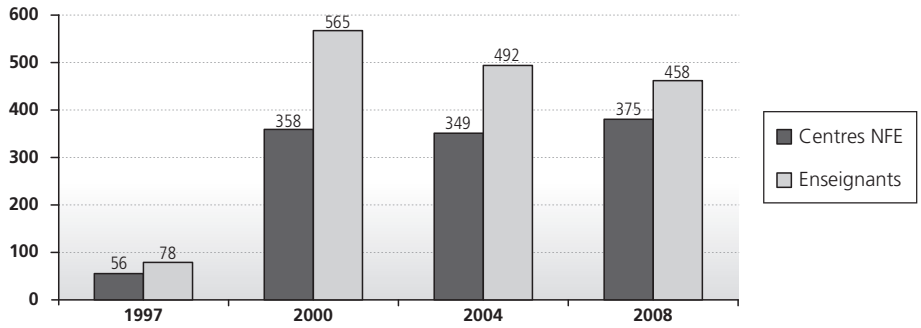
EXEMPLE **9.7**

(Analyse du personnel de formation en ENF) : Caractéristiques du personnel dans l'enseignement non formel, Mongolie, 2008

Source : Adapté et traduit de Non-Formal Education Sector Analysis, National Centre for Non-Formal and Distance Education, Mongolia, 2009.

Cet exemple illustre une approche possible à l'analyse des caractéristiques du personnel enseignant à charge des programmes d'enseignement non formel (ENF) en Mongolie, dont leur nombre, type d'emploi, niveau de qualification, durée d'engagement et salaire.

GRAPHIQUE 9.3 - Nombre de centres et d'enseignants d'ENF, Mongolie, 1997-2008

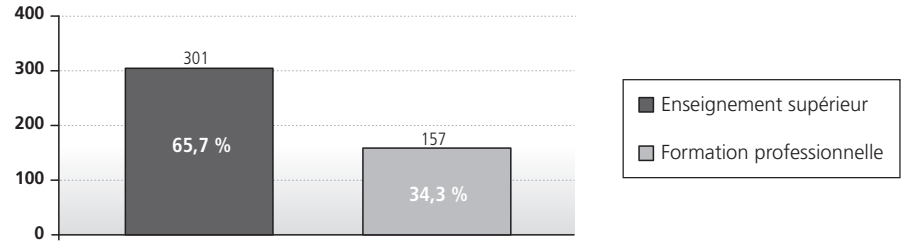


Analyse

En 2008, 458 enseignants/facilitateurs travaillaient au niveau préfectoral dans les centres d'ENF (cf. le graphique 9.3). Des données plus détaillées montrent que parmi eux, 220 travaillent à temps plein (62,5 %) et les autres à temps partiel (inclus les enseignants qui travaillent dans les écoles formelles et les assistantes sociales). De plus, 130 enseignants/facilitateurs (28,4 %) travaillent dans les 10 centres ENF privés. Les autres centres ont un seul enseignant / facilitateur chacun. Ces nombres soulignent le manque d'activités d'ENF dans la communauté. Si les centres ENF indépendants ont du mal à fournir une formation pour les adultes avec leurs capacités actuelles, les formations ciblant les enfants et jeunes sont réalisés de façon efficiente et durable. Pour améliorer la qualité des services d'ENF il faudra augmenter le nombre de personnel enseignant dans les centres, notamment en milieu rural.

Qualifications des enseignants ENF. *Les qualifications des enseignants/facilitateurs de l'ENF sont du même niveau que les enseignants d'écoles formelles (cf. le graphique 9.4). Le niveau*

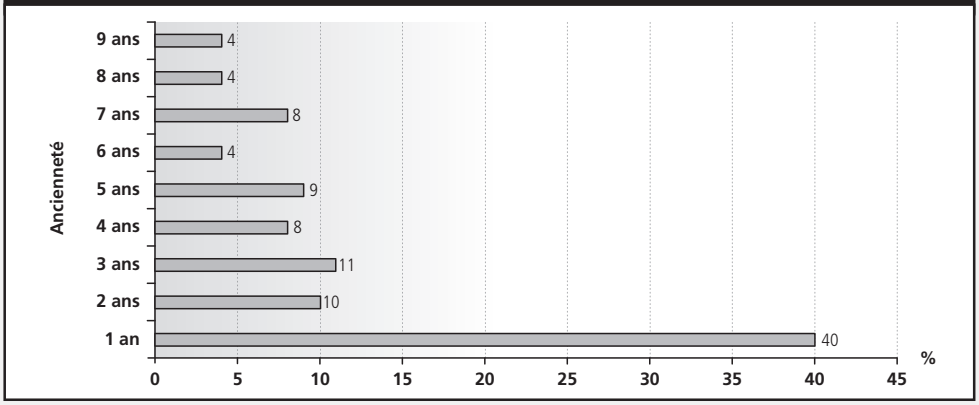
GRAPHIQUE 9.4 - Nombre d'enseignants/facilitateurs de l'ENF, par niveau éducatif, Mongolie, 2008



éducatif des enseignants ENF en Mongolie est généralement supérieur aux autres pays de la région Asie Pacifique. Environ 65,7 % a un diplôme universitaire (301 enseignants) et 34,3 % (157 enseignants) a un diplôme d'un institut de formation professionnelle.

Ancienneté du personnel enseignant. *Un autre facteur qui influence la qualité de l'ENF est l'ancienneté du personnel enseignant. Du total des enseignants travaillant dans les centres ENF, 163 ((61 (=40+10+11) %)) ont moins de 3 ans d'ancienneté (cf. le graphique 9.5). Les enseignants tendent à travailler pour de courtes périodes quand ils prennent leur retraite du système éducatif formel ou lorsqu'ils sont en attente pour y entrer. Sur la base de données non affichées dans le graphique, parmi les 1 529 enseignants/facilitateurs engagés dans les formations du centre national pour l'ENF et l'enseignement à distance organisées entre 1998 et 2004, moins de 20 % est resté dans le sous-secteur de l'ENF. Le taux de remplacement élevé des enseignants est expliqué par les bas salaires, la pauvre réputation du sous-secteur, et les faibles avantages accordés au personnel.*

GRAPHIQUE 9.5 - Pourcentage d'enseignants/facilitateurs de l'ENF, par ancienneté, Mongolie, 2008



Rémunération des enseignants de l'ENF. *Le salaire moyen mensuel des enseignants formels est de Tog 200 000 - 300 000 par mois (environ US$ 165 à US$ 265). Le tableau ci-dessous montre que le salaire moyen d'un enseignant ENF est relativement similaire, mais ces derniers ne reçoivent pas les subventions accordées aux enseignants des écoles formelles.*

TABLEAU 9.6 - Salaire mensuel des enseignants de l'ENF enquêtés par l'Analyse sectorielle de l'ENF, Mongolie, 2008

Montant du salaire (Tog)	Enseignants	
	Nombre	Pourcentage
170 000 - 200 000	27	27,6
201 000 - 230 000	3	3,1
231 000 - 260 000	46	46,9
261 000 - 290 000	21	21,4
300 000 - et plus	1	1,0
Total	**98**	**100,0**

Il n'est pas certain qu'il existe au niveau national un système pérenne d'informations permettant cette description fine des profils des formateurs. En dehors d'une enquête régulière (administrative) visant à la production d'un annuaire du sous-secteur, des informations de ce type peuvent être collectées dans le cadre de procédures de déclaration ou d'homologation des institutions qui opèrent dans le champ ou auprès d'organismes de représentation (fédérations, syndicats) de ces institutions. En l'absence de ces sources, une enquête spécifique par échantillonnage auprès des différents opérateurs des programmes peut être mise en œuvre dans le cadre de l'analyse pour documenter ces questions touchant l'encadrement. L'annexe 9.4 présente les principaux thèmes (et implicitement quelques-unes des questions) à considérer. Il s'agit pour chaque institution intervenante enquêtée de documenter ces informations pour chacun de ses formateurs.

L'encadrement pédagogique intègre également les professionnels en charge du contrôle de la qualité des activités de formation. Outre leur nombre, à relativiser en regard du nombre d'institutions à inspecter, on s'efforce de connaître leur statut et leur institution de rattachement. Cette tâche revient parfois à des inspecteurs de l'enseignement formel, mais il existe aussi, notamment dans de grandes ONG, des « inspecteurs » de l'institution elle-même. Cette activité d'inspection peut également revenir à des professionnels du sous-secteur lorsque celui-ci est auto-administré dans un cadre public ou privé. Les rapports d'inspection, s'ils sont consultables, peuvent constituer une source intéressante pour une connaissance qualitative du fonctionnement des programmes. On peut évidemment réunir des informations sur les activités conduites par ces inspecteurs en intégrant des questions spécifiques à leurs activités dans une enquête auprès des opérateurs des différents programmes évoquée précédemment. Un exemple d'un module d'enquête relatif au contrôle pédagogique est fourni en annexe 9.5.

L'exemple 9.8 présente ainsi, dans le cas de l'Ouganda, une analyse des visites d'appui et de supervision reçues par les centres d'alphabétisation, en particulier en fonction de leur éloignement des centres régionaux.

EXEMPLE **9.8** **(Supervision du personnel de l'ENF) : Supervision et appui aux centres ENF par les agents communautaires, Ouganda, 2001**

Source : Adapté et traduit de *Adult Literacy Programs in Uganda*, Banque mondiale, 2001.

Cet exemple présente, dans le cas de l'Ouganda, une analyse des visites d'appui et de supervision par un agent de développement communautaire reçues par les centres d'alphabétisation, en particulier en fonction de leur éloignement des centres administratifs régionaux.

TABLEAU 9.7 - Fréquence des visites de supervision/appui aux centres d'alphabétisation, selon la distance du centre administratif, Ouganda, 2001

Distance au centre administratif	Nombre d'instructeurs	Distribution des centres :		
		Pas de visites	1 ou 2 visites	3 visites ou plus
1 à 3 km	32	25%	28%	47%
4 à 6 km	27	44%	41%	15%
7 à 9 km	29	48%	35%	17%
10 km ou plus	21	48%	43%	10%

Analyse

29 % [=32 / (32+27+29+21)] des centres d'alphabétisation se trouvent à moins de 3 km de l'administration locale d'éducation, et peuvent donc facilement être visités à pied, un cinquième d'entre eux (21) se trouve à plus de 10 km, rendant difficiles les visites fréquentes à moins d'avoir un moyen de transport. De fait, le nombre de visites indiquées par les agents est très bas et à peine plus de la moitié ont eu lieu dans les derniers 12 mois. Le nombre de visites est clairement lié à la distance (cf. le tableau 9.7). Presque la moitié des centres à moins de 3 km du centre administratif a reçu au moins trois visites, comparé à 10% des centres à 10km ou plus. Presque la moitié de ces derniers n'a reçu aucune visite.

Tout en reconnaissant les difficultés de déplacement, certains instructeurs ont indiqué que la supervision par les agents était minimale. À Hoima, certains instructeurs ont observé que les agents « ne font rien en matière d'appui », et d'autres que « ceux qui nous appuyaient avant sont partis faire des études supplémentaires ». Les instructeurs de l'alphabétisation fonctionnelle adulte de Mubende ont observé que les agents communautaires supervisaient rarement les classes : « En 1998 il ne nous a supervisé que deux fois. Quand on a besoin de lui il n'est pas disponible du fait d'autres engagements. Nous avons besoin de lui pour améliorer notre moral et celui des apprenants. Nous avons sélectionné un comité sous-préfectoral d'alphabétisation fonctionnelle adulte en 1998, mais il n'a jamais fonctionné ». À Iganga, un instructeur a indiqué « qu'il est très rare de voir l'agent communautaire. La dernière fois que je l'ai vu a été pendant les célébrations pour la journée de l'alphabétisation ». Certains instructeurs ont cependant reconnu avoir reçu un appui du bureau préfectoral en termes de matériel, transport ou de fonds. Si ceci a parfois été substantiel, l'appui a été irrégulier et l'allocation budgétaire pour les activités d'alphabétisation adulte n'a pas été reçue comme programmée : les conseils locaux ont tendance à s'excuser en indiquant que la collecte d'impôts a été moins fructueuse que prévue, et que les budgets n'ont donc pas pu être financés.

SECTION 3

COÛTS ET FINANCEMENT

Le premier objectif de cette section est de reconstituer un compte relativement exhaustif des dépenses engagées au niveau du sous-secteur et de réfléchir aux perspectives d'évolution de ce financement. Le second objectif est d'estimer les coûts par bénéficiaire et par programme et d'en examiner les sources de variation. Les méthodes qui seront utilisées sont à nouveau très comparables à celles considérées dans le chapitre 3 ou aux sections concernant le financement présentées dans les chapitres spécifiques sous-sectoriels. Du fait de l'imparfaite structuration du sous-secteur et de son probable éclatement en de très nombreux intervenants, il est utile, plus que dans d'autres sous-secteurs, d'allier estimations « micros » et « macros » des dépenses.

3.1 LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE - SITUATION ET PERSPECTIVES

En se référant au schéma global de présentation des différentes institutions du sous-secteur (section 1.3.2), l'analyse doit s'attacher à dresser un compte relativement exhaustif du financement de l'éducation non formelle. Dans l'idéal, ce compte réunit les dépenses à la charge de la collectivité (Ministère ou administration en charge du sous-secteur), les budgets des institutions qui y opèrent (fédérations, organisations intervenantes), les dépenses à la charge des collectivités administratives (collectivités territoriales) et économiques (entreprises) et, enfin, les contributions directes éventuelles des bénéficiaires. Comme dans le chapitre 3, la préférence va aux dépenses effectives (plutôt que budget voté) et la reconstitution du compte oblige souvent à mêler dépenses constatées et estimations.

On peut décliner ce compte en prenant l'angle des financeurs et des recettes. Cet exercice permet de mesurer le poids financier du sous-secteur, de le comparer à celui d'autres activités ou à la même activité dans d'autres pays relativement proches. Cette reconstitution des dépenses doit permettre de considérer indépendamment les dépenses relatives aux différents programmes et grandes familles d'activités. Cela dit, en l'absence d'institution assurant à elle seule une part très importante du financement du sous-secteur, il est probable que l'établissement du compte suppose au préalable un travail de reconstitution des dépenses au niveau de chaque programme. Le compte doit faire apparaître les grands chapitres de dépenses (personnel, fonctionnement, investissement) comme cela est suggéré dans le tableau suivant.

TABLEAU 9.8 - Estimation des dépenses par programme (Tableau Modèle)

	Programme 1	Programme 2	Programme n	Total
Dépenses formateurs	F1	F2	Fn	F=F1+F2+…+Fn
Dépenses administratives spécifiques	AS1	AS2	ASn	AS=AS1+AS2+…+ASn
Affectation des dépenses administratives communes	AC1=ACx(F1/F)	AC2=ACx(F2/F)	ACn=ACx(Fn/F)	AC
Dépenses en matériel spécifiques	MS1	MS2	MSn	MS=MS1+MS2+…+MSn
Affectation des dépenses en matériel communes	MC1=MCx(F1/F)	MC2=MCx(F2/F)	MCn=MCx(Fn/F)	MC
Dépenses opérationnelles spécifiques	OS1	OS2	OSn	OS=OS1+OS2+…+OSn
Dépenses opérationnelles communes	OC1=OCx(F1/F)	OC2=OCx(F2/F)	OCn=OCx(Fn/F)	OC
Etc.				

Source : Auteurs.

La difficulté principale de l'exercice tient à la multi-activité fréquente des opérateurs.

- C'est le cas des ONG, par exemple, qui offrent souvent des programmes d'éducation non formelle à côté d'autres programmes sociaux. Comme dans le cas de l'affectation des dépenses d'administration générale dans le contexte de l'éducation formelle (cf. chapitre sur la reconstitution des dépenses au sein du système éducatif), il convient pour les opérateurs qui sont dans cette situation d'isoler précisément ce que représentent les programmes d'éducation non formelle (formateurs, administrateurs, matériel, investissement) dans leur budget d'ensemble et de répartir les dépenses « communes » de fonctionnement et d'investissement entre les différents programmes mis en œuvre. Plusieurs clés de répartition sont envisageables (prorata des dépenses spécifiques de personnel des différents programmes comme montré dans le tableau 9.8, nombre de bénéficiaires des programmes,…). Il importe évidemment de rendre explicites les choix effectués et surtout d'appliquer la règle choisie à l'ensemble des opérateurs qui se trouvent dans la même configuration de fonctionnement.

- C'est le cas de certains opérateurs publics (plus rarement privés), pour lesquelles les activités d'éducation non formelle viennent en complément d'autres activités principales, à l'exemple d'instituteurs qui reçoivent des adultes en alphabétisation dans leur classe en dehors des horaires d'ouverture de l'école. Les dépenses à prendre en compte pour l'éducation non formelle se limiteront aux dépenses qui sont engagées à la marge de l'activité principale des personnes (heures supplémentaires pour le formateur notamment) sans qu'il soit nécessaire de considérer l'affectation d'une part des dépenses d'administration et en capital relatifs à l'école.

3.2 LES DÉPENSES PAR BÉNÉFICIAIRE/PROGRAMME

A partir de cette reconstitution des dépenses par nature et par programme, il convient ensuite de procéder à une analyse et à des comparaisons de la dépense par bénéficiaire (calcul du coût unitaire). Cependant, la variété des modes d'organisation des différents programmes conduit à ce que le coût unitaire ne soit pas autant que dans l'enseignement formel un élément d'appréciation solide du fonctionnement des programmes. Dans l'enseignement formel en effet, fortement normalisé, les différences de coût unitaire proviennent de choix différents de modes d'organisation de formation qui visent tous in fine les mêmes objectifs d'apprentissage. Elles correspondent à des choix différents en termes de groupement d'élèves, dans la sélection et la rémunération des enseignants.

Dans l'éducation non formelle, cette variété des modes d'organisation est sans doute encore plus grande mais elle peut aussi s'accompagner d'une relative variété des objectifs d'apprentissage : les volumes horaires de formation peuvent varier fortement tout comme le contexte d'apprentissage (en salle de cours ou en accompagnement d'une activité productive). On doit s'assurer au minimum que l'on compare bien de mêmes « produits » avant de rapprocher le coût unitaire de différents programmes.

Le travail de cartographie des programmes présenté et formalisé dans la première section prend donc ici toute son importance dans la mesure où il permettra de circonscrire des familles d'activités présentant de mêmes objectifs d'apprentissages qui pourront plus directement être comparées sur le plan des coûts (et des résultats, cf. section 4). Pour pallier ces problèmes de comparabilité des objectifs des programmes on pourra également estimer un coût par heure/bénéficiaire.

On comprend bien cependant que ces éléments financiers, pour prendre leur véritable sens, devront plus encore que dans l'éducation formelle, être rapportés à des indicateurs de résultats (qualité/durabilité/pertinence des apprentissages, satisfaction des bénéficiaires, insertion professionnelle/sociale,…). L'exemple 9.9 page suivante construit à partir des données de la Division Éducation des Jeunes et des Adultes du Ministère de l'Éducation au Sénégal, fournit une illustration des coûts unitaires par apprenant et par heure pour un centre d'alphabétisation.

Notons à nouveau que la pérennisation de ce type d'informations financières, comme celles évoquées précédemment quant à l'encadrement et au fonctionnement, est loin d'être acquise dans tous les pays. Les analyses préconisées dans ces sections devront donc dans de nombreux cas, notamment dans un premier temps, faire l'objet d'investigations particulières dont la pertinence et la reproductibilité seront des atouts pour l'instauration de systèmes statistiques stables.

EXEMPLE **9.9** **(Coûts unitaires de l'ENF) : Structure de dépenses et estimations des coûts unitaires moyens par apprenant, Centre d'alphabétisation, Sénégal, 2010-11**

Source : Adapté de la Division Éducation des Jeunes et des Adultes (DALN), Sénégal.

Le tableau qui suit présente la structure de dépenses et le coût unitaire d'un centre d'alphabétisation œuvrant sous la stratégie du faire-faire. Le centre comporte 10 classes et 10 facilitateurs pour 300 alphabétisés.

TABLEAU 9.9 - Structures de dépenses pour un centre d'alphabétisation (Faire - Faire), Sénégal, 2010-11

	Fcfa	% du Total
Dépenses courantes	*15 940 000*	*82%*
Matériel didactique	*1 350 000*	*7%*
Manuels de calcul (300)	300 000	2%
Manuels de lecture (300)	300 000	2%
Environnement lettré (livres, journaux, etc.)	750 000	4%
Fournitures	*350 000*	2%
Supervision et Évaluation	*800 000*	4%
Rémunération du personnel	*13 440 000*	*69%*
Prise en charge des facilitateurs (10)	12 000 000	62%
Prise en charge d'un superviseur	1 440 000	7%
Dépenses en capital (équipement)	*3 400 000*	*18%*
Équipement divers	2 000 000	10%
Tableaux noirs et bancs	600 000	3%
Appui à la construction	300 000	2%
Connexion Réseaux	500 000	3%
TOTAL GENERAL	**19 340 000**	**100%**
Nombre total d'apprenants	300	
Coût moyen annuel par apprenant (F CFA)	**64 467**	**(13% du Pib/hab.)**
Coût par heure par apprenant - 360 heures (F CFA)	**180**	

Analyse

- *Le coût moyen par apprenant s'élève à F CFA 64 467 pour un programme de 360 heures réparties sur 10 mois (discontinues), soit un coût horaire par apprenant de FCFA 180 (=64 467/360) ;*
- *La structure de dépenses montre une répartition de 82 % pour les dépenses courantes et 18 % pour les dépenses en équipements.*
- *Les dépenses pour rémunération du personnel constituent le compte de dépenses le plus important avec 69 % des dépenses totales (ou 84 % des dépenses courantes).*

SECTION 4

RÉSULTATS, INDICATEURS DE QUALITÉ ET DE PERTINENCE

La variété des objectifs, des modes d'organisation et de fonctionnement, la faible connaissance du sous-secteur et notamment des pratiques efficientes, limitent la possibilité de porter un jugement unidimensionnel (principe d'organisation, coût, …) sur la pertinence de chacun des programmes d'éducation non formelle et plus encore sur l'ensemble du sous-secteur. Plus que dans d'autres activités éducatives, la prise en compte des résultats obtenus est donc un ingrédient essentiel de l'appréciation portée sur la pertinence des activités et un guide précieux pour en optimiser la gestion. Le caractère non normalisé des parcours, l'efficacité interne relativement faible que produisent des abandons fréquents, font également que, plus que dans toutes autres activités éducatives, il convient de ne pas se limiter à l'appréciation des résultats et qu'il importe de les rapporter au coût des activités (analyse coût-efficacité). La production et la prise en compte des résultats et des coûts doivent donc être encouragées et justifiées auprès des acteurs car, dans un contexte de faible connaissance des modes d'organisation efficients, elles constituent la base d'une meilleure gestion des programmes et elles encouragent les potentiels financeurs. L'annexe 9.8 suggère des considérations à garder à l'esprit pour l'analyse de cette section, en particulier en termes des résultats à prendre en compte, des méthodes de production et d'analyse de ces résultats, et de la manière de les apprécier.

4.1 ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Concernant les apprentissages, nombre de programmes, notamment les programmes d'alphabétisation, ont pour objectifs la maîtrise des apprentissages de base par des adultes n'ayant pas bénéficié de la fréquentation de l'école primaire. Il s'agit alors de vérifier cette maîtrise, sur la base de curricula propres aux programmes, mais aussi dans l'absolu en se référant, par exemple, à la capacité des bénéficiaires à mobiliser des connaissances de bases dans des activités de la vie courante (trouver son itinéraire, lire et comprendre une notice, organiser une comptabilité simple,…). On retrouve ici d'une certaine manière les notions d'efficacité interne et externe. La référence aux curricula propres aux différents programmes permet de repérer des réussites ou des dysfonctionnements internes à chaque programme, tandis que la référence à une capacité générique permet la comparaison directe des programmes entre eux. Sur ce dernier plan, le sous-secteur de l'éducation non formelle gagnerait à la mise en place d'une initiative de mesure commune des résultats d'alphabétisation dans plusieurs pays comme cela existe dans l'éducation formelle[76]. L'initiative RAMAA (cf. l'encadré 9.2) initiée par l'UIL pourrait répondre à ce souhait. Déjà présente dans l'éducation formelle, la question de la durabilité des apprentissages se pose

avec encore plus d'acuité dans l'éducation non formelle, du fait de périodes d'apprentissage généralement courtes, mais aussi du fait de l'impact négatif de conditions environnementales souvent défavorables (univers peu lettré, langue de communication, rareté des programmes de post-alphabétisation,..).

En l'absence de données de résultats concernant les différentes activités, il est souhaitable que le diagnostic du sous-secteur offre l'opportunité de pouvoir organiser la passation de tests permettant la mesure des apprentissages, qu'il s'agisse d'apprentissages curriculaires comme de compétences fonctionnelles. Si l'évaluation est complexe et difficile à mettre en œuvre dans la pratique (complexité méthodologique ; contraintes de moyens et de temps), il est cependant possible de se référer aujourd'hui à l'expérience acquises par certains pays dans la conduite des enquêtes internationales de mesure des niveaux de compétence. S'ils existent, des tests d'apprentissages en termes de lecture ou d'acquis scolaires utilisés dans le système formel (EGRA, EGMA, PASEC…) peuvent être utilisés dans les programmes d'alphabétisation ou d'équivalence. Ceci permet d'utiliser le savoir-faire déjà existant au niveau du pays, ainsi que de mesurer les résultats de manière cohérente avec le sous-secteur formel, et de comparer l'efficience des différents programmes.

ENCADRÉ 9.2
Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA)

Dans certains pays en développement, la persistance de l'analphabétisme massif se trouve renforcée par l'absence d'un dispositif fiable de pilotage de la qualité des programmes, indispensable pour orienter les décideurs politiques et crédibiliser le plaidoyer (national et international) pour l'alphabétisation des adultes. C'est dans ce contexte que l'UIL et l'UNESCO-BREDA conduisent depuis 2010 une Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA). Dans la phase expérimentale cinq pays africains francophones sont concernés : le Burkina Faso, le Mali, le Maroc, le Niger et le Sénégal. Dans chacun d'eux la population-cible est constituée des personnes de plus de 15 ans venant de compléter un programme d'alphabétisation.

La question de la qualité des offres d'alphabétisation des adultes est appréhendée dans le cadre de la RAMAA, sous l'angle des **résultats** et se focalise notamment sur les apprentissages acquis à la sortie des programmes d'alphabétisation. RAMAA cherche précisément à répondre à 2 questions.

1) Quels sont les apprentissages acquis par les adultes au terme de leur passage réussi par un programme d'alphabétisation ?
2) Quels sont les déterminants de la variabilité de ces apprentissages acquis au niveau des individus et des programmes ?

Méthodologiquement la RAMAA fait référence aux profils attendus à la sortie des programmes d'alphabétisation des adultes et constitue donc une évaluation externe des apprentissages. Les instruments de mesure sont développés indépendamment des curricula sur la base de référentiels de compétences correspondant aux profils attendus qui doivent être explicités/élaborés au niveau ▶

de chaque pays et mis en perspective dans une logique d'harmonisation. La RAMAA privilégie une dynamique horizontale basée sur une participation active des équipes nationales à toutes les phases de mise en œuvre du projet.

Outre l'identification des bonnes pratiques dans le secteur, RAMAA vise à renforcer la culture de l'évaluation dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et à développer les capacités nationales dans ce domaine à partir d'outils de mesure validés et par la promotion d'une coopération Sud-Sud. Concrètement elle doit également permettre d'élaborer un package comprenant des outils de mesure des apprentissages acquis et une démarche d'analyse des déterminants de la qualité des programmes d'alphabétisation.

Après une phase préliminaire de mise en place du cadre partenarial, constitution des équipes nationales et d'élaboration des plans de renforcement de capacités et de communication, la RAMAA se situe actuellement dans l'étape de développement des outils de mesure des apprentissages. Cette phase a commencé par la revue de la littérature et le développement des référentiels nationaux de compétences. Les pays se doivent à présent de discuter et de valider le cadre de référence des compétences communes à mesurer.

Aussi, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP en anglais, cf. Annexe 9.1) propose un cadre conceptuel utile pour l'analyse dans un pays spécifique. L'analyse des résultats en apprentissages peut également servir à comparer l'impact de différents programmes (cf. par exemple la RAMAA dans l'encadré 9.2). Cette comparaison devra, pour plus de pertinence, prendre en compte les différents modèles, et donc les coûts associés, de ces différents programmes. Elle pourra également permettre, comme dans l'exemple 9.10, issu de l'Ouganda, d'identifier les programmes qui sont les plus pertinents pour différentes populations en fonction de leur profil propre (âge, niveau initial d'éducation…). Ceci requiert l'utilisation d'un test standardisé, auquel ont été soumis les apprenants des différents programmes, ainsi que les élèves du système formel, de sorte d'obtenir une comparaison entre les deux sous-secteurs.

EXEMPLE 9.10 **(Performance de l'ENF – Résultats des élèves) : Performance des élèves de l'ENF aux évaluations standardisées, Ouganda**

Source : Adapté et traduit de *Adult Literacy Programs in Uganda*, Banque mondiale, 2001.

TABLEAU 9.10 - Scores moyens aux épreuves des programmes d'évaluation FAL et REFLECT, selon le nombre d'années de scolarité reçues, Ouganda, 2001

	Calcul		Compréhension		Écriture	
	FAL	**REFLECT**	**FAL**	**REFLECT**	**FAL**	**REFLECT**
Pas d'école	45,3	28,4	27,2	22,2	25,6	17,9
1-4 années	58,1	64,7	35,6	52,9	29,6	35,8
5-8 années	76,9	86,3	57,6	73,5	44,0	47,3

Cette évaluation a apprécié les différences en matière de performance des participants dans les programmes FAL et REFLECT.

TABLEAU 9.11 - Scores moyens comparés des élèves du primaire et des sortants de l'ENF, Ouganda, 2001

	Compréhension simple	Calcul	Compréhension complexe	Écriture
Élèves en 3ème année de primaire	53,1	42,8	11,3	38,9
Élèves en 4ème année de primaire	64,6	43,4	15,5	52,4
Sortants de prog. d'alphabétisation	93,9	66,6	49,5	52,3
Sortants de prog. d'alphabétisation n'ayant jamais été à l'école formelle	84,9	47,8	31,8	46,5
Sortants de prog. d'alphabétisation de plus de 50 ans	90,5	50,7	42,2	51,6

Analyse

Le tableau 9.11 compare les résultats aux tests entre les enfants ayant achevé 3 ou 4 années de primaire formel, les sortants des programmes d'alphabétisation, les sortants de ces mêmes programmes n'ayant été jamais été à l'école formelle et ceux ayant plus de 50 ans.

On ne s'attendait pas à ce que des élèves du primaire maitrisent bien les questions de compréhension plus complexes, clairement orientées vers les adultes, telles qu'utilisées dans les épreuves d'écriture. En analysant les résultats aux questions de compréhension simple et de calcul, il apparait que les élèves de 4ème année obtiennent de meilleurs résultats que les adultes sortants des programmes d'alphabétisation.

Il faut conclure que sous les conditions d'enseignement dans les huit districts de l'Ouganda étudiés ici, les adultes acquièrent les compétences de l'alphabétisation grâce aux programmes d'alphabétisation plus rapidement et de façon plus efficace que les enfants inscrits au primaire dans le système formel. Du fait que l'échantillon global a de meilleurs résultats à ce test qu'un groupe de contrôle apparemment acceptable, il semblerait démontré que les programmes d'alphabétisation ont un impact positif significatif.

Cependant, il est important de comprendre ce qui affecte la performance au test, et si les facteurs en question se prêteraient à une intervention politique. En particulier, les variations entre les districts (non présentés dans le tableau) sont assez importantes, de telle sorte que si tous ceux du district d'Arua avaient eu d'aussi bons résultats que ceux du district de Hoima, le taux de réussite global aurait été bien meilleur.

Enfin, la mobilisation des données d'enquêtes de ménage permet, sous réserve de certaines hypothèses, d'apporter un éclairage comparatif de l'efficacité des programmes formels et non formels pour transmettre une alphabétisation durable. L'exemple 9.11 illustre cette approche, avec le cas de la République Centrafricaine (cf. aussi l'annexe 9.7 qui synthétise le résultat de cette approche pour 14 pays africains).

EXEMPLE 9.11 **(Performance de l'ENF) : La rétention de l'alphabétisation, République Centrafricaine, 2000**

Source : Adapté du RESEN République Centrafricaine, 2008.

Le tableau 9.12 et le graphique 9.6 mobilisent les données de l'enquête de ménages MICS 2000 et donnent la distribution des adultes âgés de 22 à 44 ans selon leur niveau d'alphabétisation au moment de l'enquête et leur fréquentation scolaire lors de leur enfance, en comparant entre ceux qui n'ont pas fréquenté l'école, ceux qui ont fréquenté l'enseignement formel et ceux qui ont fréquenté l'enseignement non formel.

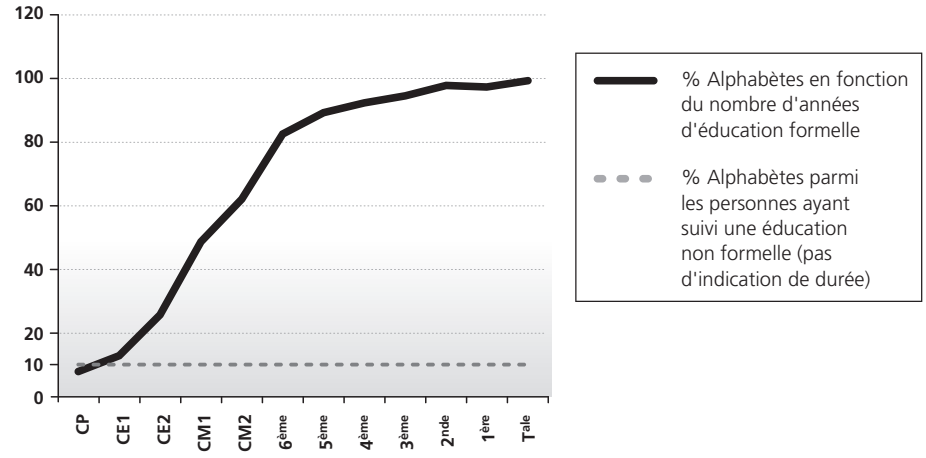
TABLEAU 9.12 - Niveau d'alphabétisation des adultes, selon la fréquentation scolaire dans leur jeunesse, République Centrafricaine, 2000

	N'a pas fréquenté l'école (%)	A fréquenté l'école (%)		Ensemble (%)
		Formelle	Non formelle	
Sait lire aisément	2	61	10	37
Lit avec difficultés	3	26	22	17
Ne sait pas lire du tout	95	12	69	46
Total	100	100	100	100

Analyse

Les données indiquent sans ambiguïté que parmi les adultes qui n'ont pas du tout fréquenté l'école dans leur jeunesse, une très grande majorité, 95%, sont illettrés. Seuls 5% déclarent pouvoir plus ou moins bien lire, dont seulement 2% de façon aisée. Parmi ceux qui ont fréquenté l'école non formelle, la proportion de lettrés est certes supérieure à celle observée parmi ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école mais reste cependant faible : 32 (=10+22) % savent lire et seulement 10% facilement. Au contraire, 61% de ceux qui ont fréquenté l'école formelle

GRAPHIQUE 9.6 - Niveau d'alphabétisation ("sans difficultés") des adultes selon la plus haute classe formelle atteinte pendant leur jeunesse et comparaison avec ceux ayant suivi l'ENF, République Centrafricaine, 2000



indiquent pouvoir lire sans difficulté. Ce chiffre correspond certes à une majorité des individus dans cette catégorie, mais il reste que pour 39 (=100-61) % des individus, la fréquentation scolaire n'a pas permis de conduire à une rétention suffisante des capacités de lecture à l'âge adulte.

Ainsi, même si la fréquentation de l'enseignement non formel laisse des traces positives sur les chances des adultes de savoir lire, il est clair que c'est par l'intermédiaire de la fréquentation de l'école formelle aux âges jeunes que les chances de savoir lire à l'âge adulte sont les meilleures. Cependant, il apparaît également que la scolarisation formelle aux âges jeunes est une condition nécessaire mais non suffisante de l'alphabétisation durable à l'âge adulte.

Cela dit, le tableau 9.12 donne une information générique sur la fréquentation de l'école sans qualifier en particulier la durée pendant laquelle les individus ont bénéficié de cet enseignement. Pour l'enseignement non formel, l'enquête ne donne aucune indication. Par contre, pour l'école formelle, il est possible d'identifier, parmi ceux qui ont été scolarisés, quelle a été la durée de leurs études, ou plus précisément la plus haute classe atteinte quand ils sont sortis du système scolaire.

La relation entre le nombre des années d'études dans la jeunesse et la proportion des adultes sachant lire aisément est très claire (cf. graphique 9.6). Il apparaît par ailleurs que le niveau d'alphabétisation des personnes issues de l'enseignement non formel est équivalent à celui des personnes ayant suivi une éducation formelle de 1,5 années (la ligne en pointillée traverse la courbe en gras autour de la valeur 1,5 années d'études).

4.2 L'IMPACT DE L'ENF SUR LES COMPORTEMENTS ET LES PRATIQUES

L'adoption de nouveaux comportements de la part des bénéficiaires peut constituer un objectif central de certains programmes d'éducation non formelle notamment lorsqu'ils s'adressent à des jeunes marginalisés qu'il importe de resocialiser et d'aider à intégrer des formations plus formelles, générales ou professionnelles. Cela peut également constituer l'objectif de programmes d'alphabétisation dont le contenu ne serait pas limité aux seuls apprentissages de base, ce qui sera le cas de tout programme visant également l'acquisition de dispositions sociales ou professionnelles dont les apprentissages de base ne formeraient qu'un préalable. L'analyse de l'impact des programmes d'éducation non formelle sur les comportements et les situations suppose de disposer d'enquêtes au niveau individuel où sont repérés à la fois les programmes suivis, les comportements et les situations visés, tout en permettant une comparaison directe avec des populations de référence (analphabètes n'ayant pas suivi ces programmes[77], personnes ayant été scolarisées dans le primaire,…).

Les enquêtes « ménages » peuvent également être mobilisées pour mesurer l'impact de l'enseignement non formel sur les comportements et pratiques (cf. Annexe 9.2 pour un exemple de questionnaire à destination des anciens bénéficiaires de programmes d'alphabétisation). Pour mesurer l'impact net des programmes d'alphabétisation dans ces domaines, il convient cependant d'utiliser des méthodes économétriques comparables à celles utilisées précédemment pour l'analyse de l'efficacité externe du système formel (cf. chapitre 5).

Il est cependant difficile dans ce type d'enquêtes généralistes de repérer (et par conséquent) d'évaluer des programmes spécifiques. Pour satisfaire un tel objectif il est absolument nécessaire de mettre en place des enquêtes spécialement dédiées à ces objets (cf. exemple 9.12 pour un exemple d'utilisation d'un questionnaire spécifique, dans le cas Ougandais).

EXEMPLE 9.12 **(Performance de l'ENF - Impact sur le comportement) : Impact de l'enseignement non formel sur le comportement, Ouganda, 1999**
Source : Adapté et traduit de *Adult Literacy Programs in Uganda*, Banque mondiale, 2001.

Cette recherche a été conçue pour répondre aux questions suivantes :

- Quel est le degré d'efficacité des programmes en matière d'acquisition et de rétention des sortants des compétences de lecture, d'écriture et de calcul ?
- Quel est le degré d'efficacité du programme pour fournir les connaissances, attitudes et pratiques pour développer des activités génératrices de revenus ?

Du fait que l'emphase était sur les résultats, en particulier à long terme, en matière des compétences, connaissances, attitudes et pratiques, l'unité d'analyse était chaque sortant d'un programme d'alphabétisation, plutôt que la classe dans son ensemble. L'implication est que l'influence des instructeurs individuels ne peut être évaluée. Un échantillon global de 800 sortants a été envisagé, avec deux groupes : 400 sortants récents et 400 ayant terminé le cours depuis plus de deux ans. Le deuxième groupe devait permettre d'évaluer si les sortants retenaient leurs acquis, utilisaient leurs connaissances, et avaient changé leurs vies pour le mieux.

Comme il apparait dans la liste ci-dessous, les instruments reflètent des approches tant qualitatives que quantitatives :

- Entretiens structurés avec des questions fermées (cf. Tableau 9.13) pour les sortants et le groupe contrôle (ceux n'ayant pas suivi le programme) ;
- Tests de calcul, compréhension et écriture pour les sortants et le groupe contrôle (élèves en 4ème et 5ème années de primaire, dans les meilleures écoles de chaque district) ;
- Discussions en groupe avec les sortants (inclus une analyse de l'utilisation de l'alphabétisme et de ses bénéfices) et le groupe contrôle ; et
- Communications et échange d'information avec les dirigeants distritaux, locaux et communautaires, et avec les fonctionnaires locaux et distritaux.

Analyse
Sur l'ensemble des 18 questions, plus de sortants des programmes d'alphabétisation que ceux du groupe contrôle ont donné la réponse moderne, et sur 12 des questions (celles listées dans le tableau 9.13), la marge de différence était de plus de cinq points de pourcentage. Une échelle d'intervalles montre avec plus de détail les marges entre les scores des sortants et de ceux n'ayant pas suivi le programme (le groupe contrôle).

- *≤ 5 points de pourcentage : 5 questions*
- *5-10 points de pourcentage : 9 questions*
- *11-15 points de pourcentage : 3 questions*
- *≥ 16 points de pourcentage : 1 question*

TABLEAU 9.13 - Fréquence des réponses « modernes » dans une évaluation de comportement, Ouganda, 2001

	Sortants du prog. depuis +2 ans (%)	Sortants récents du prog. (%)	Groupe contrôle (%)	Ensemble (%)
Il ne faut pas planifier la famille car les enfants sont un cadeau de Dieu (pas d'accord)	76	71	55	70
Les fruits sont seulement pour les enfants (pas d'accord)	91	84	82	87
L'éducation ne rapporte plus (Pas d'accord)	97	96	88	95
Un homme peut taper une femme si elle ne lui obéit pas (pas d'accord)	63	61	49	60
Il est plus utile pour les garçons d'aller à l'école que pour les filles (pas d'accord)	82	83	75	81
Les hommes et les femmes devraient s'occuper pareil des enfants (d'accord)	92	93	84	91
Les femmes sont d'aussi bons chefs que les hommes (d'accord)	87	90	84	88
Tu peux boire tout ce que tu veux si tu as l'argent (pas d'accord)	88	86	80	86
Si quelqu'un est arrêté par la police, ils peuvent le taper pour le punir (pas d'accord)	50	55	38	50
L'allaitement est mieux que le biberon (d'accord)	90	89	77	89
Si une femme gagne de l'argent, elle doit (presque) tout donner à son mari (pas d'accord)	67	74	64	70
Il ne faut pas aider les gens qui ont le SIDA car ils vont mourir de toute façon (pas d'accord)	90	89	79	88

4.3 L'INSERTION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

La mesure de l'insertion économique et sociale qui serait imputable aux programmes d'éducation non formelle s'inscrit dans la même perspective que celle décrite précédemment en matière de comportements mais en se plaçant sur un plan encore plus « externe ». On peut mesurer la réalité et la qualité des apprentissages, repérer les comportements nouveaux dont ces apprentissages ont facilité l'adoption mais aussi constater les conséquences sociales et économiques pour les bénéficiaires de l'adoption de ces nouveaux comportements. Pour les programmes d'alphabétisation qui visent explicitement cette insertion on peut, selon les besoins de l'analyse, mesurer spécifiquement chacun des niveaux considérés précédemment (apprentissages, comportements, situations). L'exemple 9.13 ci-dessous présente l'insertion professionnelle des anciens apprenants d'un programme d'éducation non-formelle de type programme d'apprentissage au Sénégal.

EXEMPLE **9.13** **(Performance de l'ENF – Insertion Professionnelle) : Insertion professionnelle des anciens apprenants de l'ENF, Sénégal, 2001**

Source : Adapté de L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives, UNESCO, 2001.

TABLEAU 9.14 - Principales activités depuis la fin de l'apprentissage (anciens apprentis), Sénégal, 2001

Travail dans une entreprise "moderne"	9%
Travail chez le patron qui m'a formé	36%
Travail chez un autre patron	34%
Je me suis installé à mon compte	13%
Rien du tout	0%
Une formation complémentaire	3%
Autre (une occupation plus conforme à ma vocation)	5%

Analyse

Aucun des anciens apprentis n'est resté oisif après sa formation. Chacun a pu trouver un créneau dans lequel s'insérer. La grande majorité des anciens apprentis (83 (=36+34+13) %) se sont insérés dans des ateliers artisanaux, la plupart comme assistants, certains à leur propre compte. On remarque cependant, qu'ils sont généralement loin d'avoir atteint le but qui les motivait à l'entrée en formation. Dans l'optique de subvenir à leurs besoins socio-économiques, leur principale motivation était de s'établir à leur propre compte en créant un atelier. Ils sont seulement 13 % à y être parvenu alors que 70 (=36+34) % sont encore assistants soit avec le patron qui les a formés, soit avec un autre). Une minorité d'entre eux s'intègrent dans les entreprises modernes ou effectuent une formation complémentaire.

NOTES

72 L'expression « éducation non-formelle » est récente. Elle n'est employée en dehors des cercles de la recherche que depuis le début des années 90, à la suite de la conférence de l'Éducation Pour Tous de Jomtien, où elle fut consacrée. Selon le thésaurus européen de l'éducation de 1998, il s'agit « d'activités ou programmes organisés en dehors du système scolaire établi mais dirigés néanmoins vers les objectifs d'éducation ».

73 Cette description relativement ancienne (2007) est empruntée au travail de thèse très complet que Sophie Cerbelle a consacré à l'évaluation externe de l'alphabétisation au Maroc. Depuis cette date le secteur de l'ENF marocain n'est plus de la responsabilité d'un secrétariat d'État mais relève d'une direction du ministère de l'éducation nationale (cf. Cerbelle, 2010).

74 CST = Culture Scientifique et Technique ; A3F = Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel ; FTS = Formation Technique et Spécifique.

75 Le « redoublement » de niveau n'est généralement pas une caractéristique marquante des flux dans le domaine de l'éducation non formelle mais ceci méritera d'être vérifié dans le contexte national.

76 L'exemple du Programme International de Suivi des Apprentissages des élèves (PISA) de l'OCDE et de son impact indéniable sur les politiques éducatives des pays développés est très éloquent à cet égard (cf. http://www.ocde.org).

77 En l'absence de cette référence, on sera limité à la comparaison des résultats des programmes d'éducation non formelle entre eux.

© Banque mondiale / Régis L'Hostis



© PÔLE DE DAKAR-UNESCO/Régis L'Hostis

CHAPITRE 10

ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP)

› Objectif : Introduire les questions, problématiques et méthodes clés pour réaliser l'analyse de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels comme sous-secteur spécifique d'éducation.

1. PRÉSENTATION DE L'EFTP

PROBLÉMATIQUE

L'EFTP a de multiples facettes et formes d'organisation et d'offres de formation, et est souvent fragmenté.

OBJECTIFS

Comprendre et identifier les divers systèmes de provision d'EFTP d'un pays.

MÉTHODES

Identifier et décrire les modalités de provision de l'EFTP.

SOURCES

Rapports sur l'EFTP, entretiens avec les autorités en charge de l'EFTP.

2. PERFORMANCE DU SECTEUR DE L'EFTP

PROBLÉMATIQUE

Conçue pour préparer les jeunes à l'emploi, la performance de l'EFTP doit être mesurée en relation aux demandes du marché du travail. Ceci implique une attention sur l'accès (qui sont les inscrits, et combien sont-ils ?), l'équité (certains groupes sont-ils exclus ?) et l'efficacité externe (comment l'EFTP répond-il aux besoins en compétences du marché du travail ?).

OBJECTIFS

- Évaluer les différents schémas d'accès à l'EFTP selon le type de prestataire, ainsi que les profils d'équité par sexe ; et
- Comprendre les problématiques d'équité selon le statut social et la zone de résidence.
- Analyser dans quelle mesure le système d'EFTP répond aux besoins du marché du travail, et si les structures de gestion et de provision de l'EFTP et les services d'emploi facilitent un système de développement des compétences axé sur la demande.

MÉTHODE

- Déterminer les effectifs pour chaque type de prestataire ;
- Calculer les indicateurs d'accès (taux de transition, part de l'EFTP dans l'enseignement secondaire, taux de scolarisation privé et croissance annuelle des effectifs) ;
- Calculer le taux de participation des femmes ;
- Appliquer les indicateurs courants d'équité au sous-secteur de l'EFTP; et
- Calculer divers indicateurs pour mesurer la pertinence des compétences des sortants de l'EFTP au marché de l'emploi, analysant les mécanismes d'adéquation de l'offre à la demande.

SOURCES

Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), bases de données des autorités responsables de la régulation du sous-secteur et des instituts d'EFTP, relation des instituts de formation, études sur l'EFTP et sur le développement économique en général (évaluations du climat des investissements) ; enquêtes ménages et de l'emploi, évaluations du marché de l'emploi, études de traçabilité des diplômés et enquêtes des instituts de formation.

3. COÛTS ET FINANCEMENT

PROBLÉMATIQUE

Les sources de financement de l'EFTP sont plus diversifiées que pour l'enseignement général. L'EFTP est relativement coûteuse, et les sources de fonds varient selon le prestataire. Le sous-secteur est souvent sous-financé, et les dépenses unitaires ne sont pas à la hauteur des besoins.

OBJECTIFS

- Fournir un panorama des options de financement de l'EFTP ;
- Identifier et quantifier les flux de fonds ;
- Évaluer les dépenses et les coûts unitaires ; et
- Réaliser un barème de comparaison des dépenses en EFTP.

MÉTHODE

- Identifier les sources de financement ;
- Identifier les flux de financement ;
- Déterminer le financement public du sous-secteur ;
- Analyser la structure des dépenses ;
- Calculer les dépenses unitaires ; et
- Utiliser des indicateurs pour comparer les dépenses du sous-secteur.

SOURCES

Budget de l'État, les budgets des ministères et autorités responsables de l'EFTP, budgets des instituts de formation, données de scolarisation, enquêtes auprès des instituts de formation, évaluations des dépenses des instituts de formation.

4. EFFICACITÉ INTERNE ET QUALITÉ

PROBLÉMATIQUE

L'efficacité interne dépend de la qualité des formations et du type de formation. La qualité dépend en grande partie de la pertinence de la composante pratique de la formation. Les installations de nombreux instituts et les compétences pratiques limitées des enseignants limitent souvent la pleine couverture du programme. La qualité en EFTP dépend largement de la participation du monde du travail et de sa relation avec le sous-secteur.

OBJECTIFS

- Évaluer l'efficacité interne à l'aide de divers indicateurs ;
- Analyser les déterminants de la qualité des formations ; et
- Déterminer le degré de participation des organisations professionnelles dans le sous-secteur.

MÉTHODE

- Calculer les indicateurs d'efficacité interne : le taux de réussite, le taux d'abandon, le taux de redoublement, le taux de promotion, le taux de réussite à l'examen final, et le coefficient d'efficacité interne ;
- Calculer les indicateurs de qualité retenus, tels que le rapport élèves-enseignant, le taux d'enseignants qualifiés, et les indicateurs de satisfaction ; et
- Réaliser une évaluation qualitative des mécanismes d'assurance qualité.

SOURCES

Évolution des effectifs scolarisés, issus du SIGE et d'autres sources ; statistiques sur les enseignants et leurs qualifications ; enquêtes auprès des instituts de formation, entretiens avec les instituts d'EFTP et les instances de régulation et d'assurance qualité.

Introduction

Ce chapitre fournit une introduction à l'analyse de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) dans le cadre d'une analyse de système éducatif. De nombreux indicateurs de performance pertinents pour l'EFTP sont abordés dans d'autres chapitres de ce guide, dans le cadre d'analyses spécifiques de problématiques transversales, notamment dans le chapitre 2 (Scolarisation et efficacité interne), le chapitre 3 (Coûts et financement), le chapitre 5 (Efficacité externe) et le chapitre 6 (Équité). Ce chapitre fournit une introduction plus détaillée et approfondie à l'analyse de chacun de ces aspects pour le sous-secteur de l'EFTP en particulier, en soulignant ses diverses modalités d'organisation.

Les années récentes ont témoigné d'efforts accrus dans l'analyse des systèmes de l'EFTP et de ses structures dans les pays en développement. Ceci reflète un intérêt croissant pour le développement des compétences, tant de la part des gouvernements que des partenaires au développement. Des études suggèrent que les compétences se trouvent au cœur de l'amélioration des perspectives d'emploi des individus, et de la croissance et la productivité des pays. Lorsque les économies se technifient, les compétences deviennent un facteur plus important de développement du secteur privé. Des enquêtes d'entreprises réalisées par la Banque mondiale au cours des 10 dernières années démontrent que le manque de compétences est une contrainte à la performance des entreprises, en particulier dans les pays en développement. Si parmi les pays de l'OCDE une moyenne de 25 % des entreprises sont freinées par les lacunes de leurs travailleurs en termes d'éducation et de compétences, pour l'Afrique subsaharienne ce chiffre atteint 40 % et pour l'Asie de l'Est et Pacifique, 50 %. La recherche a également établi que le retour sur investissement pour le développement des compétences est positif, souvent de dizaines de points de pourcentage[78]. Des systèmes de développement des compétences complets et adaptables sont donc devenus des éléments clés des politiques de développement d'un nombre croissant de pays.

De plus, les changements structurels dans le panorama de l'éducation dans les pays en développement ont stimulé un nouvel intérêt pour l'EFTP. La réussite des politiques d'accès à l'éducation de base a eu pour impact que de grandes cohortes d'élèves achèvent maintenant l'enseignement primaire, attirant l'attention des décideurs politiques sur leurs options d'enseignement postprimaire. Dans ce contexte, le développement des compétences en préparation pour l'emploi a gagné en importance comme parcours alternatif à l'enseignement secondaire général et à l'éducation universitaire. Comme conséquence, les budgets publics d'EFTP, dans le passé plutôt marginaux, tout comme l'engagement des partenaires au développement pour le développement des compétences[79], sont en hausse, et requièrent davantage de connaissances et de compréhension du système d'EFTP et de sa performance.

Ce chapitre aborde les thèmes et défis présentés par l'analyse du sous-secteur de l'EFTP dans le cadre d'une étude sectorielle de l'éducation. Du fait de ses modalités spécifiques de mise en œuvre, généralement beaucoup plus diversifiées que pour l'enseignement général, ce chapitre fournira une analyse spécifique plus approfondie du sous-secteur et des thèmes analytiques pertinents. Comme la performance du système d'EFTP est en dernier lieu mesurée par sa capacité à améliorer les perspectives d'insertion de ses diplômés et à mettre à disposition du marché de l'emploi une force de travail ayant les compétences requises, l'efficacité externe mérite une attention spéciale. La section 2.3 de ce chapitre montre donc les possibilités d'évaluation de l'efficacité externe de l'EFTP. Plus largement, le chapitre 5 de ce guide introduit le concept et l'analyse de l'efficacité externe de l'éducation en général, et montre comment placer l'enseignement général et l'EFTP dans le contexte économique, social et de l'emploi spécifique du pays objet d'analyse.

La première partie de ce chapitre fournit une présentation globale des structures potentielles et des systèmes de provision de l'EFTP. Comprendre la diversité de l'offre, souvent avec de nombreux systèmes fonctionnant en parallèle au sein d'un même pays, est important pour apprécier les défis méthodologiques dans la collecte et l'évaluation des données, ainsi que dans l'analyse comparative des pays. La deuxième section traite l'analyse principale de la performance du système d'EFTP, proposant des indicateurs et méthodes pour évaluer l'accès, le profil et les contraintes en termes d'équité, et l'efficacité externe et la pertinence du sous-secteur par rapport au marché de l'emploi. La troisième section sur les coûts et le financement donne une introduction aux structures de financement et de dépenses en EFTP ainsi que les options de suivi et d'analyse des dépenses. De nouveau, cette partie met en exergue la variété des modèles de financement en vigueur dans les pays en développement et les défis dans la collecte et l'analyse des données qui en découlent. La mesure et l'évaluation de l'efficacité interne et de la qualité du sous-secteur sont traitées dans la quatrième partie.

SECTION 1

PRÉSENTATION GLOBALE DE L'EFTP

L'objectif principal de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels est de développer les compétences fonctionnelles et génériques requises par l'économie, et qui aident les apprenants à trouver un emploi (dont les activités indépendantes). L'EFTP est principalement lié au marché du travail, et au bout du compte sa performance doit être évaluée par son succès à amener le niveau des compétences de la population active au niveau requis par les structures évolutives de l'économie et de l'emploi[80].

Les besoins en termes de compétences sont souvent variés, dépendent de la spécialisation fonctionnelle, des spécificités technologiques de divers secteurs et industries, et de l'exhaustivité et la composition des compétences génériques requises par différents segments du marché de l'emploi. Ceci a généralement nourri une vaste gamme d'options pour répondre à la diversité des compétences requises. En règle générale, l'EFTP est beaucoup plus varié dans les formations qu'il délivre que l'enseignement général.

1.1 QU'EST CE QUE L'EFTP ?

Selon l'UNESCO, l'EFTP se définit comme les « aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes, et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale »[81].

En accord avec ce qui est devenu pratique courante dans la plupart des pays et avec la terminologie utilisée dans le cadre de discussions internationales, le terme *Enseignement et Formation Techniques et Professionnels* (EFTP) est utilisé ici comme dénomination ample pour l'ensemble du vaste panorama de programmes et opportunités de développement des compétences professionnelles. Selon cette définition, ce qui constitue l'EFTP n'est pas limité à la formation formelle ou aux programmes d'enseignement technique délivrés dans le cadre du système éducatif. L'EFTP inclut également les modalités informelles ou non-formelles de développement des compétences, proposées par une gamme potentiellement large d'acteurs publics et privés.

Cette définition ne sera pas courante dans tous les pays. Parfois, il y a une démarcation claire entre la formation professionnelle et l'enseignement technique. Aussi, l'étendue verticale et horizontale de ce que couvre l'EFTP peut varier. Les formations en agriculture, en santé, ou la formation des enseignants peuvent être considérées comme EFTP. La délimitation avec l'éducation supérieure varie également. Il est courant d'inclure dans l'EFTP tous les programmes jusqu'au tertiaire mais de type non-académique (jusqu'à la CITE 4),

même si il existe de la marge de manœuvre. Certains pays (comme la Tanzanie et le Kenya) ont envisagé l'introduction de qualifications techniques diplômantes dans le cadre de l'EFTP.

ENCADRÉ 10.1
Déterminants historiques du développement de l'EFTP

Pour comprendre le panorama et les défis spécifiques à l'EFTP dans un pays, il est utile de survoler son évolution historique et culturelle ainsi que les principaux acteurs dans son développement. L'état de développement de l'EFTP et son organisation peuvent être influencés par des facteurs comme la philosophie éducative des anciens pouvoirs coloniaux, les politiques des donateurs pendant plusieurs décennies, les structures et cultures de formation industrielles, tout comme les politiques d'EFTP antérieures. Il n'est pas rare, par exemple, que la succession de gouvernements puisse amener des transferts fréquents du sous-secteur de l'EFTP entre ministères, ou des évolutions en dents de scie de l'allocation des ressources publiques au sous-secteur. Ceci explique parfois la vétusté des installations (les instituts de formation auraient été construits pendant un régime, puis le financement nécessaire pour maintenir leur structure institutionnelle refusé par le suivant). Des changements fréquents et récents dans le sous-secteur ou au niveau de l'affiliation ministérielle de l'EFTP ont de plus une forte influence sur la disponibilité et la cohérence des données d'EFTP.

Une analyse de l'EFTP devra donc initialement chercher à clarifier ce qui est spécifiquement considéré comme EFTP dans le pays analysé, et préparer dès le départ une définition pratique qui permet de clarifier la portée de l'analyse du sous-secteur.

1.2 LES DIFFÉRENTS SYSTÈMES D'OFFRE ET STRUCTURES D'EFTP

Le tableau ci-dessous 10.1 présente une vue d'ensemble des systèmes de modalités et types de mise en œuvre de l'EFTP les plus couramment rencontrés dans les pays en développement. Il montre que l'EFTP est complexe et multi-facette dans la plupart des pays, et que diverses formes d'enseignement coexistent côte à côte avec différents degrés d'intégration ou de fragmentation. Des progrès ont été réalisés au cours des décennies passées pour encourager l'intégration des systèmes de mise en œuvre de l'EFTP précédemment fragmentés, à travers le développement d'institutions ayant un mandat régulateur plus ample. Cependant, à l'inverse de l'enseignement général, l'EFTP est rarement organisé au sein d'un seul système cohérent.

TABLEAU 10.1 - Systèmes typiques d'EFTP

Systèmes typiques d'EFTP	Type d'enseignement dispensé	Groupes ciblés de l'EFTP initial et continu	Régulation, certification et assurance qualité	Direction, gestion des prestataires
EFTP formel				
EFTP de type formel	Formations en école de longue durée, postprimaire ou postsecondaire, généralement articulées avec le système de certification de l'enseignement général en termes de parcours et d'équivalences, constituant un parcours éducatif alternatif.	La population étudiante. Le marché de l'emploi ciblé inclut les secteurs formels et informels, ainsi que la fonction publique.	Régulée par les ministères, autorités et autres organismes publics en charge de l'EFTP. Validée par des certificats nationaux reconnus. Assurance Qualité assurée par des mécanismes formels (accréditation, curriculums et évaluations nationales).	Réalisée par des instituts publics et privés accrédités, les institutions publiques de tutelle, ou les ministères sectoriels spécifiques (agriculture, tourisme, etc.).
Apprentissage formel	Généralement un mélange de stages en entreprise et de formations en école au sein d'instituts d'EFTP.	Élèves ayant quitté le cursus général, certificat d'études primaires requis, se préparant principalement pour l'emploi dans le secteur formel.	Régulé par les autorités d'EFTP ou le ministère du travail. Validé par des certificats nationaux formels.	Formation offerte conjointement par les entreprises et les instituts de formation formels.
EFTP non-formel				
Programmes de développement des compétences	De courte ou longue durée; dispensés principalement par les instituts de formation.	Formation pré-emploi pour les jeunes déscolarisés, les sans emploi et autres groupes cibles. Actualisation des compétences pour les personnes actives, employées ou indépendantes.	Programmes souvent validés par des certificats d'aptitude professionnelle ou une reconnaissance similaire des compétences. Prestataires peuvent être accrédités par les autorités.	Dispensés par des instituts publics de formation sous la tutelle de ministères sectoriels (du travail et autres, mais pas d'éducation, en général), et prestataires privés et non lucratifs.
EFTP informel				
Apprentissage traditionnel	Formation sur site par maîtres-artisans dans le secteur informel.	Jeunes déscolarisés dont les moins performants académiquement. Préparation pour l'emploi dans le secteur informel.	Non-régulé. Parfois l'accès aux certificats d'aptitude professionnelle et autres opportunités de reconnaissance des acquis est possible.	Relation individuelle non-régulée entre le chef d'entreprise et l'apprenti.
Enseignement informel	Formation sur site et autres formes non-structurées d'apprentissage (autodidactiques).	Tous, mais en particulier les travailleurs des secteurs formel et informel.	L'apprentissage n'est pas régulé. La certification est parfois possible à travers des opportunités de validation des acquis de l'expérience.	N/A
Système mixte				
Formation par l'entreprise	Formations réalisées dans les centres de formation de l'entreprise, de longues et courtes durées.	Personnel des entreprises (formation continue) et personnel prospectif (formation pré-emploi); parfois pour le public en général.	Instituts accrédités offrant des qualifications formelles, et formation non-formelle validée par un certificat de participation.	Appartiennent à et sont gérés par les entreprises.

La multiplicité d'institutions parallèles, de tutelles, de types de formation, de modalités de régulation et de formes de financement génère des défis considérables en termes de collecte des données, et l'expérience montre qu'il est souvent nécessaire d'utiliser une certaine créativité dans la recherche pour obtenir une appréciation quantitative correcte de l'ensemble des opportunités de développement des compétences.

Certaines caractéristiques distinctives des différents systèmes d'offre d'EFTP sont résumées dans le tableau 10.1 ci-contre.

Degré de formalisation et d'accréditation

L'EFTP est souvent divisé entre les formations *formelles, informelles et non-formelles* (cf. le tableau 10.2). Leurs définitions et délimitations se recoupent souvent, et diffèrent d'un pays à un autre. Ces sous-types peuvent être basés sur le type de certificat délivré ou sur le programme. Habituellement, la formation formelle comprend les programmes de longue durée, dispensés conformément aux curricula nationaux établis et validés par une certification reconnue. L'EFTP formel est généralement régulé par les ministères en charge de l'EFTP (soit de l'éducation, ou du travail) ou les autorités dédiées à l'EFTP, et dispensé par des instituts de formation publics ou privés accrédités. Très souvent, l'EFTP formel est considéré comme partie intégrante du secteur de l'éducation avec des qualifications d'un niveau similaire à celles de l'enseignement général, ou qui permettent des équivalences.

TABLEAU 10.2 - Caractéristiques de l'EFTP formel, non-formel et informel

Caractéristiques	EFTP formel	EFTP non-formel	EFTP informel
Formation délivrée en tout ou partie par un institut, ou en collaboration avec un institut.	Oui		Non
Formation structurée, basée sur un curriculum	Oui		Non
Formation diplômante (qualification nationale formelle)	Oui	Non	
Formation basée sur le curriculum (formel) national	Oui	Non	
Formation régulée par le ministère ou l'autorité de tutelle	Oui	Non	
Formation intégrée clairement aux parcours scolaires structurés	Oui	Non	
Formation ayant des critères éducatifs minimaux de sélection des candidats	Oui	Déterminés par le prestataire	Non
Durée	De longue durée habituellement	Courte et longue	

Note : La matrice indique les caractéristiques les plus courantes ; les définitions en vigueur peuvent varier d'un pays à un autre.

L'EFTP non-formel inclut généralement tout type de programme de développement des compétences de durée fixe et de curriculum déterminé, mais n'aboutissant pas à une qualification reconnue à l'échelle nationale. Ces programmes peuvent être courts ou longs, et sont couramment proposés par une vaste gamme d'instituts de formation. Même les institutions publiques impliquées dans l'EFTP formel peuvent proposer des programmes non-formels par moments.
Ce qu'on appelle couramment la formation informelle est un apprentissage non-structuré sans curriculum ni programme d'étude. L'apprentissage traditionnel ou la formation sur le lieu de travail sont des modes typiques de formation informelle[82].
Ces délimitations sont souvent problématiques dans la pratique et diffèrent d'un pays à un autre. Pour l'analyse il est important d'arriver à une définition pragmatique sur la base de la terminologie courante utilisée dans le pays d'étude.

Durée et type d'enseignement

La durée des programmes d'EFTP peut varier considérablement. La formation formelle est habituellement de longue durée, alors que la formation non-formelle est souvent (mais pas toujours) délivrée par le biais de programmes de courte durée. Les formations en école ou en institut d'une part, et les formations sur le lieu de travail d'autre part, sont des modes typiques d'enseignement alternatifs. Les formations d'apprentissage formelles présentent un mode spécial de mise en œuvre collaborative où les modules de formation en école sont combinés avec des stages structurés en entreprise[83]. D'autres types d'enseignement peuvent inclure l'enseignement à distance, la e-formation ou la formation productive, entre autres.

Groupes cibles de l'EFTP initial et continu

Chaque prestataire d'EFTP s'oriente vers des groupes et segments du marché de l'emploi spécifiques. Les programmes peuvent proposer des formations pré-emploi pour les jeunes ex-enseignement général ou une actualisation des compétences pour les travailleurs actifs. Ce dernier ciblage gagne de l'importance pour s'assurer que la main d'œuvre reste au fait des derniers développements technologiques (formation continue, ou *life-long learning*).

La formation formelle est destinée presque exclusivement aux jeunes qui terminent l'école. Elle peut être dispensée à différents niveaux, qui souvent sont orientés vers divers groupes d'âge : les sortants du primaire dans le cas des programmes d'EFTP postprimaire ou les détenteurs d'un brevet d'études secondaires dans le cas où le programme est conçu comme une filière postsecondaire. Dans les deux cas, le marché de l'emploi ciblé pourra inclure les secteurs formels et informels de l'économie. Dans de nombreux pays en développement, le secteur informel en particulier gagne de l'importance comme un marché cible pour les diplômés de l'EFTP, et les programmes sont reconfigurés pour mieux préparer les jeunes aux besoins spécifiques de compétences du secteur informel.
La formation en entreprise est habituellement orientée à préparer directement les élèves pour leur emploi au sein d'une société donnée, ou à actualiser les compétences de la main

d'œuvre existante. Pour la formation pré-emploi, les entreprises requièrent souvent des acquis minimaux en termes des accomplissements éducatifs de leurs candidats.

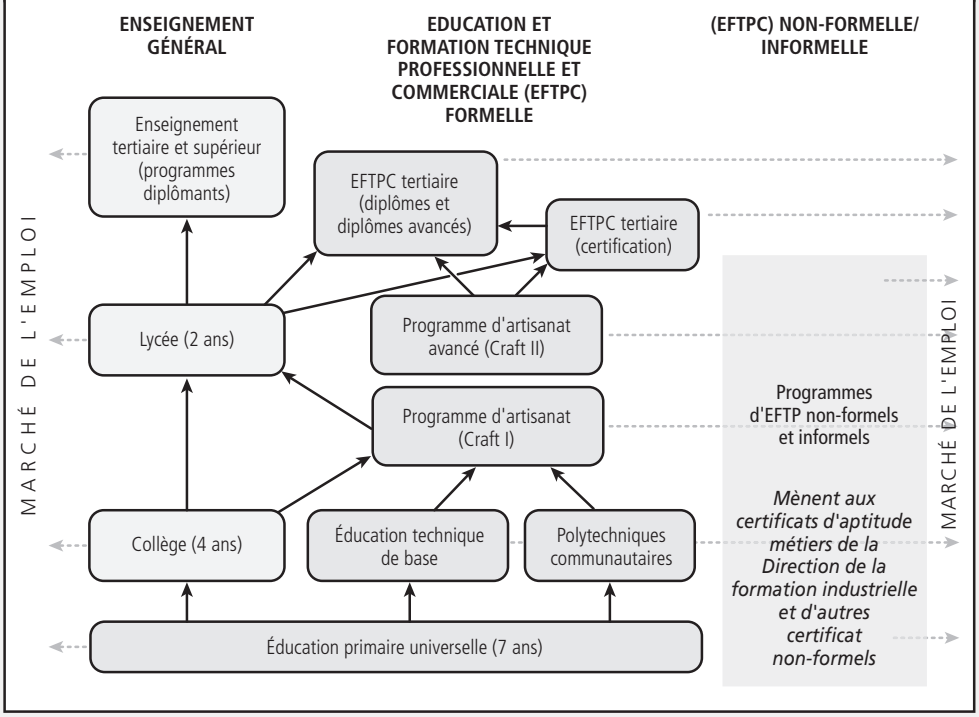
Dans le grand domaine de la formation non-formelle chaque programme a habituellement des groupes et marchés cibles spécifiques. Ce segment tend à répondre largement aux besoins des jeunes déscolarisés et autres groupes marginaux, et les ambitions d'emploi de ceux qui terminent les programmes varient. L'apprentissage traditionnel représente normalement une option de carrière pour les jeunes ayant une faible performance scolaire et préparent clairement ses bénéficiaires pour une activité dans le secteur informel.

Un cas spécifique, qui n'est pas traité en détail dans ce chapitre, est celui des programmes professionnels offerts comme matière spéciale dans l'enseignement général, principalement au niveau du secondaire.

EXEMPLE 10.1 **(Schéma des parcours et équivalences en EFTP) : Parcours possibles au sein du système d'éducation et de formation de l'Ouganda, 2010**
Source : Auteurs.

Le schéma ci-dessous fait état des différents programmes de formations formelles, non-formelles et informelles d'EFTP en Ouganda, et des passerelles et équivalences officielles entre les diverses filières.

GRAPHIQUE 10.1 - Parcours et équivalences dans le système d'éducation et de formation Ougandais, 2010



Source : Élaboration des auteurs, basée sur Johanson et Okema (2011) et Franz et Twebaze (2011).
Note: * Ce graphique est un exemple. Il représente la situation avant l'introduction officielle du cadre Ougandais des Certifications professionnelles. Les parcours et équivalences sont actuellement en pleine évolution.

Analyse

Les filières de l'enseignement technique et professionnel en Ouganda démarrent au niveau secondaire après l'achèvement de l'enseignement primaire. Si plusieurs options existent pour passer de l'enseignement général aux programmes d'EFTP formel à tous les niveaux, le contraire est plus difficile. Seul l'achèvement de programmes d'EFTP de niveau artisan, impliquant de cumuler un minimum de cinq ans d'éducation postprimaire, permet formellement la réincorporation à l'enseignement secondaire au niveau du lycée. Toutefois, cette option n'est en réalité disponible qu'aux étudiants ayant atteint les résultats académiques élevés nécessaires à leur réadmission à l'enseignement secondaire général. De plus, il est rare que des étudiants en EFTP atteignent ce niveau, parce que ce sont généralement les éléments les plus faibles qui ont opté pour la filière d'EFTP en premier lieu.

Au sein de la filière d'EFTP les étudiants peuvent, moyennant les résultats minimaux d'admissions demandés, atteindre des programmes de niveau diplôme technique. Et là se terminent leurs options de carrière scolaire. L'admission en éducation supérieure depuis l'EFTP tertiaire (niveau diplôme) n'est pas assurée non plus, ce qui est une des raisons principales contribuant à la mauvaise image de l'EFTP parmi la population étudiante. Aucune reconnaissance des compétences acquises non-formellement ou informellement, même dans le cadre d'un système de certification parallèle (évaluation de l'aptitude professionnelle), n'est possible par la filière de l'EFTP formel ou par l'enseignement général.

Modalités de régulation et d'assurance qualité

Plusieurs méthodes et modalités institutionnelles existent pour la régulation et la supervision de l'EFTP. Parfois plusieurs régimes de régulation opèrent en parallèle au sein d'un même pays. Typiquement, les programmes d'EFTP formels sont gérés par les ministères ou autorités en charge du sous-secteur, dont les commissions d'examens assurent les évaluations et la certification. Parfois, un système parallèle d'évaluation de l'aptitude professionnelle, généralement sous la tutelle des ministères du travail, est chargé de l'évaluation et la certification des programmes non-formels de formation à orientation professionnelle.

L'assurance qualité (l'évaluation, la certification et l'accréditation des instituts de formation) peut être réalisée par des organismes étrangers. Par exemple, les qualifications *City & Guilds* sont couramment utilisées dans de nombreux pays anglophones. Les qualifications étrangères sont aussi courantes pour des activités spécifiques (comme les NTIC) ou pour les niveaux plus élevés (comme les experts comptables). D'autres systèmes de formation, comme le système d'apprentissage traditionnel, sont complètement dérégulés, malgré leur vocation à répondre à une part importante de la demande nationale de formation professionnelle.

Propriété et gestion des instituts/prestataires de formation

L'EFTP public formel est généralement dirigé et géré par le ministère de l'éducation, le ministère du travail, ou un organisme public dédié. D'autres ministères sectoriels peuvent compléter ces prestataires dans le cas de formations particulières, comme en agriculture, tourisme, génie civil, etc. Un marché privé de la formation ou à la charge de prestataires

non lucratifs (ONGs, organisations confessionnelles, etc.) complète toujours l'offre publique de formation. Dans de nombreux pays, le segment privé de prestataires de formation est plus important que le segment public en termes des instituts actifs et des effectifs. En Tanzanie par exemple, les données disponibles suggèrent que le rôle du secteur privé de formation s'accroit considérablement ; en 2007, il comptait près de 80 % des apprenants en formation professionnelle[84]. Dans de nombreux pays, d'importantes entreprises d'état ou privées occupent un segment de haute qualité au sein du panorama national de l'EFTP. Ceci inclut les secteurs de l'eau et de l'électricité, les compagnies aériennes, et l'extraction minière, entre autres.

L'annexe 10.1 donne l'exemple d'un état des lieux du panorama des prestataires d'EFTP au Kenya, montrant un ensemble de programmes, cours et qualifications parallèles relativement compliqué.

Cette courte présentation des différents systèmes d'EFTP montre la diversité du sous-secteur et illustre la complexité de l'analyse et de la collecte de données. Il est nécessaire de souligner cependant que la tendance mondiale d'établir des autorités d'EFTP semi-autonomes ou autonomes et de développer de nouveaux cadres de certification consolidés vise en général à incorporer les filières d'EFTP les plus importantes, au moins. Où de telles réformes ont progressé, la collecte des données tend à être plus simple.

L'analyse d'un système éducatif doit viser à capturer l'EFTP du pays en question de façon aussi complète que possible, même si l'information pour certains segments est déficiente. Au minimum, l'analyse devra se porter sur le système public d'EFTP. Toutefois, il est important de réaliser un état des lieux du panorama complet du sous-secteur et des alternatives pour le développement des compétences, pour permettre d'aborder les questions d'équité, de qualité et de pertinence avec une certaine perspective.

1.3 L'ÉTAT DES DONNÉES POUR LES SYSTÈMES D'EFTP

La négligence récurrente de l'EFTP dans les politiques publiques et la diversité du système d'EFTP sont les deux facteurs principaux ayant contribué à que les données pour le sous-secteur soient rarement aussi disponibles que pour l'enseignement général. Dans son analyse de la disponibilité des données sur l'EFTP de 2009, l'UNESCO/BREDA a déterminé que la disponibilité des données quantitatives sur l'EFTP pour toutes les régions de l'Afrique subsaharienne était loin d'être satisfaisante. L'étude a calculé des taux d'indisponibilité des données pour divers indicateurs clés, qui ont démontré que les écarts sont les plus graves en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, et légèrement plus modérés en Afrique orientale et australe. Cependant, même dans ce dernier cas plus de la moitié des indicateurs souhaités ne peuvent être calculés du fait de l'indisponibilité des données. Pour toutes les régions africaines, la disponibilité des données a baissé entre 2003 et 2006. L'analyse a également monté que les données ont tendance à être meilleures pour l'EFTP formel, alors

que les systèmes non-formels et informels sont peu suivis. De plus, les données ne sont habituellement pas bien préparées pour l'EFTP de niveau tertiaire, où les données ont tendance à ne pas être désagrégées selon les filières techniques et académiques.

Il semblerait cependant que la situation des données tend à s'améliorer lentement, comme résultat des efforts accrus de l'UNESCO et d'autres partenaires au développement multilatéraux pour standardiser les indicateurs et améliorer les capacités nationales de collecte.

Les sections suivantes indiquent en détail les sources potentielles pour obtenir les indicateurs clés d'EFTP pour les pays analysés. Un premier regard sur les données disponibles pour le pays donné et des données inter-pays est également généralement disponible auprès de l'Institut statistique de l'UNESCO (ISU - http://www.uis.unesco.org) ou de la base de données d'éducation de la Région Afrique de la Banque mondiale.

Dans le cas de faiblesses apparentes dans les données sur l'EFTP, les analystes en charge de ce chapitre pourront envisager la réalisation d'une enquête de base auprès des prestataires d'EFTP incluant toute l'information pertinente sur la scolarisation, les programmes offerts, les aspects financiers, la qualité, et l'adéquation aux besoins du marché. Un exemple d'un questionnaire exhaustif pour une telle étude, utilisé pour évaluer le sous-secteur au Cameroun, est proposé dans l'annexe 10.2. Le choix de réaliser une telle enquête comme un recensement qui couvre la population totale des instituts d'EFTP publics et privés, ou comme une simple enquête sur base d'échantillon, dépend de la taille du sous-secteur dans chaque pays.

SECTION 2 PERFORMANCE DE L'EFTP

Cette section est divisée en trois sous-sections, abordant les analyses respectives de l'accès, de l'équité et de l'efficacité externe. Le chapitre 2 (Scolarisation et efficacité interne), le chapitre 5 (Efficacité externe) et le chapitre 6 (Équité) présentant les analyses pertinentes respectives pour l'ensemble du secteur de l'éducation sont citées en référence. Dans ces chapitres, L'EFTP est traité comme sous-secteur.

2.1 ACCÈS

La quantification exhaustive de l'accès représente souvent un défi en termes de disponibilité de données. Un aperçu détaillé du panorama de l'EFTP dans le pays analysé, identifiant les différents parcours possibles pour le développement des compétences est un bon point de départ, puisque l'identification de l'ampleur de la scolarisation et de l'accès devra généralement être réalisé séparément pour chaque type de prestataire.

ENCADRÉ 10.2
Scolarisation dans et accès à l'EFTP

Dans la plupart des filières d'EFTP – notamment dans les programmes et opportunités non-formels et informels – la durée des formations peut varier entre programmes et entre niveaux. Il est donc important de distinguer entre la scolarisation et l'accès annuels, puisque chaque indicateur peut être utilisé dans le contexte d'analyses distinctes. Par exemple, l'analyse du coût unitaire requiert des données sur les effectifs scolarisés, c'est-à-dire une quantification du nombre d'étudiants recevant une formation à un moment donné. Par contre, les chiffres d'accès qui comptabilisent le nombre d'étudiants ayant démarré une formation pour une année donnée, sont utilisés pour analyser les taux de transition de l'école à l'EFTP, ou entre programmes d'EFTP. Les sources de données disponibles utiliseront généralement l'un de ces indicateurs, selon le contexte spécifique dans lequel la collecte est réalisée.

Pour enregistrer les données initiales d'accès, un simple tableau comme celui de la page suivante pourra être utilisé (cf. l'exemple 10.2).

EXEMPLE **10.2** **(Scolarisation dans divers systèmes d'EFTP) : Évolution des taux de scolarisation et d'accès, pays fictif, 2007-11**

Source : Auteurs.

Le tableau 10.3 ci-dessous inclut des chiffres fictifs et est un exemple d'un état des lieux de la situation d'accès aux principales formations de développement des compétences d'un pays. Noter que le tableau pourra être complété par des colonnes additionnelles montrant les pourcentages de chaque système de prestation en termes de scolarisation et d'accès.

TABLEAU 10.3 - Effectifs de scolarisation en EFTP, 2007-11 (Données fictives)

Milliers	Scolarisation					Accès annuel				
	2007	2008	2009	2010	2011	2007	2008	2009	2010	2011
EFTP postprimaire formelle (3ans)	50,23	52,10	53,39	55,58	61,03	19,00	22,50	22,50	24,00	25,50
EFTP postsecondaire formelle (3ans)	14,30	12,98	15,25	15,98	17,03	5,10	5,10	6,50	6,00	7,55
Programmes parallèles dans les instituts de formation EFTP	38,76	28,40	25,00	31,45	40,86	14,02	12,00	10,05	16,88	24,03
Formation non-formelle délivrée par ONGs et autres*	100,0	110,0	110,0	110,0	120,0	100,0	110,0	110,0	110,0	120,0
Programmes de développement des compétences du ministère du travail*	0,61	0,61	0,50	0,75	0,75	0,61	0,61	0,50	0,75	0,75
Programmes de formation par les entreprises (minimum enregistré)*	2,5	2,5	2,5	3,8	3,9	1,25	1,25	1,25	1,9	1,95
Apprentissage traditonnel*	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Total estimé	221,4	221,6	221,6	232,6	258,6	140,0	151,5	151,3	152,7	179,8

Note : * Estimations.

Analyse

La part formelle de l'offre d'EFTP est mineure, les programmes non-formels délivrés par les ONGs et d'autres prestataires privés sont en fait la source la plus importante de développement des compétences. Environ 120 000 places de formation, la mesure de la scolarisation, étaient disponibles en 2011, toutes filières confondues. Ce chiffre inclut les étudiants inscrits dans les programmes parallèles et ceux qui ne sont pas officiellement admis par le gouvernement mais qui couvrent personnellement leurs frais. Le même effectif est enregistré pour les ONGs, le secteur privé et les autres prestataires non-formels. La formation informelle compte pour un peu moins de 10 %, même s'il faut garder à l'esprit que les données pour ce type de formations sont rares et qu'il est probable que les chiffres indiqués sous-estiment considérablement les capacités réelles de ce segment de formation. Comme les programmes de formation formels durent 3 ans, l'accès selon les capacités actuelles de formation est relativement inférieur à celui des filières non-formelles et informelles. De 180 000 étudiants ayant démarré une formation en 2011, moins de 60 000 ont été admis à des programmes formels, alors que la majorité suit des programmes non-formels et informels.

À moins que le ministère ou l'autorité en charge du suivi du développement des compétences ne développe un système de gestion et de suivi avancé, chaque prestataire du système devra être évalué ou estimé de façon séparée. Les sources potentielles de

données et les problèmes de collecte des données sont détaillés ci-dessous. Jusqu'à présent, le système formel du système d'EFTP bénéficiant de fonds publics ou sous contrôle du gouvernement a été le principal centre d'intérêt de l'analyse du sous-secteur. Ceci s'explique par le fait que des données raisonnablement désagrégées sur une période significative sont plus souvent disponibles pour ce segment. Les problématiques de collecte et d'analyse des données sur l'accès au système formel d'EFTP seront donc objet d'une élaboration plus détaillée. Il est néanmoins conseillé de davantage développer l'analyse des systèmes d'information pour les autres types d'enseignement technique et professionnel.

2.1.1 ÉVALUATION DE L'ACCÈS POUR LE SYSTÈME FORMEL D'EFTP PUBLIC

Collecte des données

Des données sur la scolarisation et l'accès annuel devront être obtenues sur une période raisonnable, si possible la même qu'utilisée pour le rapport en général (5 ans). Les données devront être désagrégées par :

- Sexe ;
- Niveau de formation ; et
- Domaine de spécialisation (métier ou profession), lorsque ceci est important pour évaluer les problématiques d'équité, de qualité et d'adéquation aux besoins du marché.

EXEMPLE 10.3

(Scolarisation par domaine de spécialisation) : Scolarisation au sein de divers instituts techniques, par domaine de spécialisation, Tanzanie, 2006/07 et 2009/10

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2011.

Le tableau 10.4 présente les effectifs scolarisés par domaine de spécialisation (représentés par comités thématiques) pour deux années académiques au sein des instituts techniques sous l'autorité du « National Council for Technical Education » (NACTE), l'entité régulatrice pour l'enseignement supérieur technique en Tanzanie.

TABLEAU 10.4 - Effectifs scolarisés dans les instituts techniques, par domaine de spécialisation, Tanzanie, 2006/07 et 2009/10

Nombre d'apprenants et %	Effectifs scolarisés		Distribution des apprenants, 2009/10			
	2006/07	2009/10	% par secteur	% de femmes	% dans le secteur public	% en formations diplômantes
Agriculture, ressources naturelles et environnement	2 413	4 031	8,1 %	30,3 %	89 %	0,0 %
Gestion et commerce	15 792	23 879	48,2 %	43,5 %	98 %	22,8 %
Ingénierie et autres sciences	4 990	9 711	19,6 %	15,9 %	73 %	30,5 %
Santé et sciences affines	7 633	4 700	9,5 %	63,7 %	55 %	0,0 %
Planification et services sociaux	5 758	7 270	14,7 %	56,3 %	85 %	34,1 %
Total	**36 586**	**49 591**	**100,0 %**	**40,8 %**	**84 %**	**21,9 %**

Source : NACTE.
Note : Les chiffres présentés font référence aux années académiques (de septembre à juin).

Analyse

L'exemple montre que pour l'année académique 2009/10, les programmes de gestion et commerce ont inscrit la majorité des apprenants (48 %), suivi par l'ingénierie (20 %) et la planification et les services sociaux (15 %). Tous les domaines de spécialisation ont vu une augmentation des effectifs sur trois ans, sauf pour la santé et les sciences affines, où le nombre d'apprenants a chuté de 38 %.

TABLEAU 10.5 - Sources pour les taux d'accès de l'EFTP formel

Source	Commentaires
SIGE	Les données des systèmes d'information et de gestion pour l'éducation sont généralement les plus exhaustives, mais leur fiabilité et leur exhaustivité demeurent limitées, reflétant le faible statut accordé à l'EFTP dans de nombreux pays. Il est important de vérifier si les données des SIGE n'incluent que les instituts publics de formation et ceux sous financement d'état, ou toute la gamme des prestataires, inclus sous financement privé. Par exemple, si l'EFTP formel reçoit des fonds ou subventions publics, les données n'incluent souvent pas les programmes parallèles de formation, même si ceux-ci sont considérés comme formels dans la mesure où ils suivent le curriculum national établi. L'expérience montre que dans des pays où les systèmes SIGE et la culture de collecte des données est généralement sous-développée, les données de systèmes SIGE sont souvent incomplètes. Il est important de croiser ces données avec d'autres sources (cf.ci-dessous). Dans les cas où l'EFTP formel n'est pas sous la tutelle des ministères d'éducation mais sous celle d'une autorité spécifique, du ministère du travail, ou d'autres institutions, il est possible qu'aucune donnée ne soit enregistrée par un système SIGE. Il faut aussi considérer qu'il peut y avoir plus d'un système de formations formelles, n'étant pas tous régulés par le même ministère ou autorité. Par exemple, l'enseignement technique de longue durée en école peut être sous la tutelle du ministère de l'éducation (et donc probablement inclus dans le système SIGE), alors que les apprentissages formels sont régulés séparément, par le ministère du travail par exemple. Les SIGE n'incluent que rarement des données désagrégées selon la profession ciblée par chaque programme.
Autorité de régulation	Des séries de données parallèles, collectées grâce à des méthodologies distinctes, sont souvent disponibles directement auprès des autorités de régulation. Ces séries sont souvent basées sur les archives scolaires et les statistiques d'admission, si l'admission aux programmes formels se détermine au niveau central.
Registre des instituts privés	Le bureau responsable de l'enregistrement des écoles privées (souvent une unité du ministère de l'éducation) pourrait avoir des données sur les instituts privés, ce qui s'avérerait particulièrement important si ceux-ci ne sont pas inclus dans les statistiques publiques. Toutefois, les cas où ces bureaux détiennent des données fiables sur la couverture en matière de scolarisation et d'accès sont rares. L'utilité principale serait de croiser les données d'autres sources pour vérifier leur exhaustivité.
Instituts de formation	Dans tous les cas, il est recommandé de croiser les données obtenues au niveau central directement avec les informations disponibles auprès des instituts de formation, même sur la base d'un échantillon limité. Si les données centrales sont incohérentes ou incomplètes, une enquête auprès des instituts de formation, telle que mentionnée dans la section 1, pourra être utile. Cependant, il serait préférable qu'une telle enquête soit réalisée sur une base de type recensement, étant donné que la spécificité de chaque institut est grande, rendant difficiles les extrapolations sur la base d'échantillons.

Note : Pour de plus amples informations, cf. UNESCO/BREDA (2009).

Pour établir le niveau de formation on pourra utiliser la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) pour accroitre la compatibilité internationale des données[85]. L'UNESCO classifie l'EFTP formel en quatre niveaux :

- La scolarisation professionnelle de niveau collège (CITE 2) ;
- La scolarisation professionnelle de niveau lycée (CITE 3) ;
- La scolarisation professionnelle postsecondaire non-tertiaire (CITE 4) ; et
- La scolarisation tertiaire (CITE 5B).

La base de données de l'ISU classifie les données de scolarisation en EFTP selon les niveaux de la CITE pour un groupe étendu de pays, qui pourront servir de référence. Toutefois, les données se basent sur les statistiques nationales, qui sont soumises à d'éventuelles incohérences et écarts. Un état des lieux approfondi des effectifs de scolarisation et d'accès sur la base d'autres sources demeure nécessaire. Une limitation supplémentaire de la base de données de l'ISU est qu'elle ne capture que les programmes de formation qui peuvent être classifiés selon la CITE, c'est-à-dire ceux qui ont des critères d'accès académiques clairement établis. Habituellement, les sources suivantes sont disponibles au niveau de la plupart des pays pour établir les taux d'accès à l'EFTP formel (cf. le tableau 10.5).

Les indicateurs d'accès

Les demandes du marché de l'emploi varient de pays à pays. Il est donc difficile de déterminer un niveau optimum d'application générale pour la participation dans l'EFTP. Les taux de scolarisation et les indicateurs utilisés varient notablement entre pays et régions.

• Indicateurs clés proposés par l'UNESCO - Accès à l'EFTP

Le **Taux de transition EFTP** est le nombre de nouveaux admis en première année d'un cycle d'EFTP pour une année donnée, comme pourcentage du nombre d'élèves scolarisés l'année précédente en dernière année du cycle :

$$\frac{\textit{Nombre de nouveaux admis à un cycle C (année N)} \times 100}{\textit{Nombre d'élèves en dernière année du cycle } C_{-1} \textit{ (Année } N_{-1})}$$

L'EFTP comme part du secondaire est le nombre d'élèves de niveaux CITE 2 et 3 comme proportion du nombre total d'élèves du secondaire, toutes filières confondues (enseignement général et EFTP) :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves EFTP (}\text{CITE } \textit{2 et 3)} \times 100}{\textit{Nombre total d'élèves du secondaire}}$$

Le **Taux de scolarisation privé** est la proportion d'étudiants en EFTP formés dans le secteur privé pour une année scolaire donnée :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves en formation privée EFTP (Année N)} \times 100}{\textit{Nombre total d'élèves EFTP (Année N)}}$$

Le **Taux de croissance annuel des effectifs EFTP**

$$\frac{\textit{Effectifs EFTP (Année N) - Effectifs EFTP (Année } N_{-1}) \times 100}{\textit{Effectifs EFTP (Année } N_{-1})}$$

Source : UNESCO/Bureau Régional de l'Education pour l'Afrique, 2009.Contribution régionale au développement des Systèmes d'Information Statistiques pour l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels. Diagnostic et analyse comparative pour l'identification des stratégies d'amélioration de la qualité. Dakar.

A des fins de comparaison, différents indicateurs peuvent être utilisés. Une liste de ceux proposés par l'UNESCO pour l'analyse de l'accès est présentée ici. Les indicateurs potentiels, à sélectionner selon les données disponibles, incluent :

1) L'**EFTP comme part du secondaire**, qui exprime la scolarisation en EFTP à un niveau donné d'enseignement comme proportion du nombre total d'étudiants scolarisés dans l'ensemble des programmes disponibles à ce niveau (EFTP et enseignement général). Cet indicateur souligne la relation entre le développement de l'enseignement général et celui de l'EFTP. L'indicateur peut être calculé pour chaque niveau, selon la structure organisationnelle spécifique des programmes d'EFTP ;

2) Le **taux de croissance annuel des effectifs en EFTP**, qui mesure le développement de la scolarisation et l'accès à différents niveaux et dans le temps ;

3) Le **taux de scolarisation privé**, qui montre la proportion des élèves formés par le secteur privé. Cet indicateur aide à analyser l'importance relative de l'offre publique et privée, et d'éventuels changements au cours des années. L'indicateur peut se calculer pour l'ensemble des effectifs d'EFTP ou par niveau, selon la disponibilité des données ;

4) Le **nombre d'élèves en EFTP par 100 000 habitants**, comme illustré par l'exemple 10.4 ci-dessous. La Banque mondiale a compilé une base de données considérable pour cet indicateur. Son avantage réside en son utilisation des données d'EFTP sans distinction de niveau, ce qui facilite son administration où les classifications CITE ne sont pas claires ; et

5) Le **taux de transition**, qui analyse le flux d'élèves à travers l'EFTP et mesure la mobilité effective entre les différents cycles du système.

Les scolarisations en EFTP varient de pays à pays. Mesuré comme pourcentage de la scolarisation totale du secondaire, par exemple, les données de l'ISU de 2006 montrent que les parts moyennes des pays de l'Afrique sub-saharienne étaient inférieures à celles constatées dans d'autres régions du monde. La couverture a cependant augmenté de façon significative entre 1999 et 2007. Les taux sont généralement plus élevés dans les pays francophones, le taux le plus élevé étant celui du Rwanda (36 %)[86].

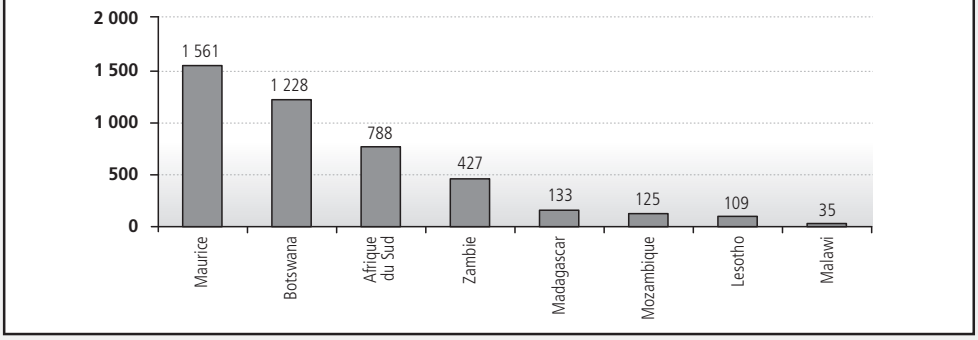
EXEMPLE 10.4

(Comparaison Internationale de la Scolarisation de l'EFTP) : Étudiants en EFTP en perspective régionale, Malawi et autres pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC), 2008

Source : Adapté du RESEN Malawi.

Le graphique 10.2 présente des chiffres comparatifs de la scolarisation en EFTP comme proportion de la population globale pour une sélection d'États membres de la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC, selon son sigle en anglais). Les données sont tirées d'une base de données compilée par la Banque mondiale sur la base de RESENs et d'autres analyses pertinentes. Il faut noter que l'analyse d'une telle comparaison est problématique principalement du fait qu'il ne peut être garanti que les chiffres couvrent l'ensemble de l'offre de formation dans chaque pays (EFTP formel, non-formel et informel). Les données qui manquent souvent pour l'EFTP non-formel et informel, génèrent des valeurs globales moindres.

GRAPHIQUE 10.2 - Étudiants en EFTP par 100 000 habitants, Malawi et autres pays SADC, 2008



Analyse

Les chiffres de scolarisation enregistrés pour le Malawi montrent que seulement 35 habitants sur 100 000 sont inscrits en programmes EFTP, ce qui représente la plus faible proportion parmi les pays pris en compte pour lesquels des données comparables existent. Selon les chiffres disponibles, l'offre de formation technique et professionnelle à Maurice est 45 fois celle du Malawi. Il est évident que les pays qui montrent une offre forte, tels que Maurice, le Botswana et l'Afrique du Sud, appartiennent tous à des rangs de revenus supérieurs.

Comprendre les problèmes d'accès

Reflétant l'intérêt accru de la plupart des pays pour le développement des compétences, les taux de scolarisation en EFTP manquent souvent d'atteindre les objectifs nationaux fixés suivant les politiques d'expansion du sous-secteur. Dans ce contexte, il est utile de réaliser quelques analyses pour identifier les causes de cette faible scolarisation. De telles analyses montrent souvent que la motivation de la population cible et les structures de gestion du sous-secteur sont tout autant un problème que le manque d'offre en termes d'opportunités d'EFTP. Les causes les plus courantes des bas taux de scolarisation de l'EFTP sont :

1) L'offre insuffisante de formation en termes d'installations physiques et variétés de contenus proposés par métier ou niveau. Souvent, l'offre de formation diffère considérablement selon le milieu de résidence (urbain ou rural) et entre régions ; et

2) Dans de nombreux pays, un regard détaillé porté sur les structures de formation et la scolarisation révèle une sous-exploitation de la capacité d'accueil. Ce qui peut être le plus couramment constaté en visitant directement les établissements est le fait que les programmes de formation ne sont pas souvent mis en œuvre comme prévu, et les installations de formation sont peu utilisées. Ceci pourrait être la conséquence de :

   - Un manque d'intérêt du groupe cible, lié à une série obsolète de programmes offerts par une organisation portée sur l'offre, des programmes qui ne répondent pas à la demande du marché de l'emploi, et/ou des coûts élevés ;

   - Une gestion déficiente des capacités de formation, ou certains programmes sont maintenus malgré une faible demande, et d'autres sont mal dotés en ressources, notamment en enseignants/instructeurs, matériel d'apprentissage et équipements. Il est aussi courant parmi les instituts de formation publics formels que les programmes ne soient offerts que selon le strict calendrier académique, ce qui empêche la flexibilité requise pour augmenter les effectifs d'apprenants à budget donné (double flux, programmes de week-end ou de vacances, etc.).

Le tableau suivant propose une liste de questions possibles et de sources d'information pour identifier les causes potentielles d'un faible accès :

TABLEAU 10.6 - Problèmes d'accès - questions clés et sources d'information

Problème d'accès	Questions clés	Données	Sources
Offre de formations déficiente	Est-ce que les capacités nationales d'EFTP sont suffisantes pour répondre à la demande ? (selon les objectifs nationaux ou d'autres indicateurs)	- Capacité d'accueil effective - Objectifs nationaux de scolarisation EFTP Calculer ce que représente la capacité d'accueil actuelle en proportion des objectifs de scolarisation	SIGE ; statistiques nationales de scolarisation; plans de développement du secteur de l'éducation/EFTP (cf.ci-dessus)
	Est-ce que la distribution territoriale des instituts d'EFTP correspond à la distribution de la population ?	- Cartographie des centres et leurs capacités par région ou district - Distribution de la population par région ou district, ou distribution des élèves ayant quitté le cursus général Calculer le pourcentage de surplus ou de déficience de l'offre à priori	SIGE ; autorité/ministère EFTP ; statistiques démographiques ou des élèves ayant quitté le cursus général du SIGE
	Si les instituts sont concentrés à un endroit donné (souvent le cas dans les petits pays), y a-t-il la capacité nécessaire en internat pour des étudiants étrangers ?	- Politique de logement - Disponibilité effective de places en internat	SIGE; autorité/ministère EFTP ; visites d'instituts ; enquête des établissements d'EFTP

▶

Niveau d'exploitation de la capacité	Est-ce que les effectifs de scolarisation correspondent aux capacités ?	- Calcul de la capacité d'accueil totale - Scolarisation effective Calculer le pourcentage de la capacité utilisée	Autorité/ministère EFTP ; SIGE ; statistiques nationales de scolarisation
	Y'a-t-il des différences notables entre la capacité utilisée selon les programmes, types d'instituts, ou niveaux d'EFTP ?	- Comme ci-dessus, désagrégé par programme (domaine de compétences), niveau, et milieu (urbain/rural) Calculer la capacité utilisée pour chaque facteur retenu	Comme ci-dessus ; enquêtes d'instituts de formation ; entretiens avec les instituts
Problèmes de gestion	Les programmes offerts sont ils alignés avec les attentes des jeunes et du marché de l'emploi ?	- Données sur l'efficience externe (cf.Section 5) - Gamme de programmes offerts - Études de perceptions - Études des politiques EFTP	Cf. Section 5 ; SIGE ; autorité/ministère EFTP ; études de traçabilité des diplômés ; autres études sur l'EFTP
	Est-ce que des ressources appropriées (instructeurs, enseignants, matériels et équipement) sont disponibles pour tous les programmes selon leur contenu ?	- Données sur les installations des instituts et leurs ressources	SIGE ; enquêtes auprès des instituts de formation ; visites et entretiens avec les instituts
	Est-ce que les instituts d'EFTP pourraient augmenter leurs effectifs en utilisant mieux, ou de façon plus flexible, leurs ressources ? Si non, qu'est ce qui les en empêche ?	- Information qualitative sur la gestion	Enquêtes d'instituts de formation ; entretiens avec les instituts
	Est-ce que les instituts EFTP ont la liberté de modifier leur offre de formations pour mieux répondre à la demande ?	- Régulations et directives sur la gestion de l'EFTP	Législation appropriée (Actes, décrets, règlements de gestion) ; entretiens avec les responsables au niveau des centres d'EFTP et au niveau central
Intérêt manquant des élèves pour l'EFTP	Quelle est la réputation générale de l'EFTP, et parmi les élèves ayant quitté le cursus général en particulier ?	- Perceptions et la réputation de l'EFTP	- Enquêtes de perceptions ; études du sous-secteur ; documents de politique ; entretiens de parties-prenantes
	Y a-t-il d'autres facteurs connus qui découragent les jeunes de choisir l'EFTP ?		Entretiens de parties-prenantes, parents, élèves ; études spécifiques
Demande effective pour l'EFTP insuffisante	Est-ce que les frais élevés (scolarité et logement) empêchent les élèves ayant quitté le cursus général de l'école de s'inscrire ?	- Information sur les frais effectifs, en relation avec les frais de l'enseignement général ; - Perception de l'impact du niveau des frais	Organismes d'accréditation ; études de financement de l'EFTP ; enquête d'instituts ; entretiens avec les parties-prenantes
	Est-ce que des bourses sont disponibles pour les étudiants pauvres intéressés pour couvrir les frais directs et les coûts d'opportunité de la formation ?	- Information sur les conditions d'accès aux bourses - Données sur les bourses accordées - Données sur les frais effectifs à être assumés par l'étudiant	Autorité/ministère EFTP ; études de financement de l'EFTP ; enquête auprès des instituts

2.1.2 ÉVALUATION DE L'ACCÈS À L'EFTP NON-FORMEL ET INFORMEL

Comme indiqué ci-dessus, il peut être difficile de quantifier la scolarisation et l'accès pour les types d'EFTP autres que le formel, d'une manière qui soit suffisamment fiable et exhaustive pour être intégrée à l'analyse quantitative. Dans certains cas, les enquêtes ménage ou sur l'emploi fourniront des indications sur l'accès de la population active au développement des compétences à un niveau agrégé. Dans tous les cas, l'analyse d'un

système éducatif devra tenter de capturer toute l'information disponible pour démontrer dans quelle mesure les parcours alternatifs de formation complètent l'offre formelle. Le tableau suivant propose des sources possibles de données sur les principaux prestataires de formation non-formelle et informelle.

TABLEAU 10.7 - L'accès à l'EFTP non-formel - sources potentielles

Type de Prestataire	Sources Potentielles
Programmes publics non-formels (développés par les Ministères et institutions publiques)	Les données sont rarement systématiquement enregistrées à un niveau agrégé. Des études sectorielles antérieures peuvent avoir capté l'ampleur de l'offre. Les meilleures données sont habituellement disponibles auprès des entités administratives (ministères du travail, de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, du tourisme et du transport ; autorités d'investissement ; entreprises de services publics et autres tels que télécoms, eau et électricité ; compagnies aériennes ; etc.) Les allocations budgétaires pour la formation de chaque secteur pourront fournir un point de départ pour identifier les organisations pertinentes.
Programmes privés non-formels (développés par les ONGs et les organismes privés)	Registre des prestataires de formation habiletés ; annuaires des prestataires ; données compilées par des associations d'instituts privés ; études sur la formation non-formelle. Les sources indirectes incluent aussi les données de certificats d'aptitude professionnelle ou des données de systèmes similaires de certification accessibles à ceux qui terminent une formation non-formelle.
Formation en entreprise	Études ; évaluations du climat des investissements ; enquêtes auprès des chambres de commerce et des associations d'employeurs.
Apprentissage traditionnel	Études menées dans le contexte de la micro et petite entreprise, des initiatives de développement du secteur informel, de l'appui à l'apprentissage traditionnel ; entretiens avec les opérateurs du secteur informel et des associations de commerce.

2.2 ÉQUITÉ

Une préoccupation importante au sein d'une analyse de système éducatif est l'accès selon le genre. Des problématiques d'équité peuvent aussi se présenter en termes d'accès des pauvres, des étudiants des zones défavorisées (les régions moins développées, le milieu rural, ou des zones touchées par des conflits), de ceux souffrant d'un handicap, et des minorités religieuses ou ethniques. Les aspects où l'analyse d'un système éducatif focalisera son attention seront déterminés par le contexte spécifique du pays. La section suivante présente les questions analytiques et les méthodologies d'analyse de l'équité du genre, avant d'aborder brièvement d'autres problématiques d'équité, liées au statut social en particulier.

Souvent, les groupes marginalisés sont spécifiquement ciblés par des filières d'EFTP non-formelles ou informelles offertes par des organisations non-gouvernementales. Une analyse de l'équité devra donc toujours considérer l'ensemble de la gamme de formations disponibles.

2.2.1 ÉQUITÉ ENTRE LES SEXES

Indicateurs et sources

L'équité du genre est généralement mesurée par le taux de participation des femmes (TPF).

● Définition clé

Le **Taux de participation des femmes (TPF)** exprime le pourcentage d'étudiantes féminines dans les effectifs globaux de l'EFTP :

$$\frac{\textit{Nombre de femmes inscrites} \times 100}{\textit{Nombre total d'étudiants scolarisés}}$$

Toutes les statistiques de scolarisation et d'accès ont tendance à être désagrégées, ce qui fournit la base de l'analyse du genre. En EFTP, les TPF varient considérablement selon les métiers ou activités ; dans la mesure où les données le permettent, l'analyse du genre devra donc aussi inclure cette dimension. Habituellement, les TPFs varient aussi de façon substantielle entre niveaux d'EFTP, souvent du fait que certaines formations d'intérêt particulier pour les hommes ou les femmes sont plus ou moins aptes à certains niveaux d'enseignement. Les formations de faible qualification en EFTP sont souvent dominées par les métiers traditionnels techniques, alors que les professions modernes de bureau qui attirent en général davantage de filles, dominent davantage l'offre d'EFTP au niveau postsecondaire, comme l'exemple 10.5 le démontre.

EXEMPLE **10.5** **(TPF selon la filière d'EFTP) : Scolarisation de l'EFTP, par sexe et type d'institut, Ouganda, 2009**

Source : Adapté et traduit de Johanson and Okema (2011).

Le tableau 10.8 présente la scolarisation pour les principales filières formelles d'EFTP en Ouganda par sexe, et calcule le taux de participation des femmes (TPF). Un tableau similaire pourrait être assemblé pour les principaux secteurs et métiers (cours en construction, agriculture, ingénierie, manufacture, textile, services de bureau, confection d'artisanat, etc.).

TABLEAU 10.8 - Effectifs scolarisés en EFTP par sexe et type d'institut public, Ouganda, 2009

	Effectifs scolarisés			Indice de parité f/h (%)
	Hommes	Femmes	Total	
Niveau inférieur	*8 511*	*2 314*	*10 825*	*21*
Instituts techniques	4 943	1 364	6 307	22
Instituts agricoles	889	274	1 163	24
Polytechnique	2 679	676	3 355	20
Niveau moyen	*9 313*	*1 464*	*10 777*	*14*
Instituts techniques	7 564	1 299	8 863	15
Instituts de formation prof.	1 749	165	1 914	9
Niveau tertiaire	*8 404*	*4 878*	*12 832*	*38*
Collèges techniques	1 844	116	1 960	6
Écoles de commerce	2 054	1 745	3 799	46
Instituts de santé	1 842	828	2 670	31
Écoles agricoles et autres	1 268	844	1 662	24
Collèges associatifs	672	723	1 395	52
Instituts de gestion	724	622	1 346	46
Total	26 228	8 656	34 434	25

Analyse

Les chiffres montrent que le TPF est assez irrégulier entre les trois niveaux d'EFTP, et entre les différents types d'instituts. Le TPF est particulièrement bas au niveau moyen (14 %), équivalent au lycée. Ceci est le résultat d'une forte prévalence traditionnelle de domaines de formation dominés par les hommes dans les instituts techniques et centres de formation professionnelle. L'énorme différence entre les TPFs des collèges techniques et les écoles de commerce au niveau tertiaire est également à noter. Ceci s'expliquerait par le fait que les écoles de commerce offrent un plus grand nombre de cours attractif pour les femmes que tout autre institut d'EFTP (secrétariat, comptabilité, gestion, etc).

Comme l'égalité des sexes a figuré de façon proéminente dans les politiques éducatives dans le passé, les séries temporelles pour les Indices de Parité f/h sont utiles pour analyser si ces taux ont augmenté pendant la période considérée pour l'analyse. Il serait préférable de réaliser cet exercice pour chaque filière fonctionnelle si possible, pour déterminer si une éventuelle augmentation des taux s'est opérée au sein de formations à des métiers traditionnellement masculins, ou si elle est le résultat de la diversification des programmes offerts. Le tableau 10.9 suggère comment un tel tableau peut être présenté.

TABLEAU 10.9 - Comparaison historique des TPFs, par filière (modèle de tableau)

Pourcentage	**2005**	**2008**	**2011**
Total pour toutes les filières			
Construction			
Ingénierie			
Manufacture			
Services de bureau			
Agriculture			
…			

Si les statistiques SIGE ou les données de l'entité régulatrice ne sont pas désagrégées par filières, les données des centres d'examens concernant la participation pourraient être utilisées comme substitut.

Si la participation des filles est en augmentation dans de nombreux pays, des barrières structurelles peuvent néanmoins conduire à une réussite moindre que celle des garçons. Une comparaison des taux de réussite aux examens, désagrégés par sexe, peut servir de point de départ pour identifier d'éventuelles barrières à la performance spécifiques à un des sexes. Une analyse similaire peut être réalisée sur les taux d'abandon, si les données le permettent.

Comprendre les problématiques de genre dans l'EFTP

Les dimensions du genre dans l'EFTP sont influencées par certains facteurs spécifiques. Une analyse des facteurs d'augmentation des Indices de Parités f/h est donc un apport important au développement de politiques pro-genre dans le domaine de l'EFTP. Ces facteurs incluent :

1) Potentiellement, le déterminant principal de la participation des femmes dans l'EFTP est la **gamme de métiers/professions couverts par les formations proposées.** En général, les divisions traditionnelles par genre selon la profession perdurent, même si certains pays ont progressé significativement en termes de la participation des filles dans des métiers traditionnellement masculins (charpentier métallique, soudure, électricien, etc.) Comme les Indices de Parités f/h sont souvent fonction de la gamme de cours offerts, les taux sont souvent inférieurs dans le système d'EFTP public et formel que dans d'autres segments non-formels et informels. Ceci s'explique par le fait que l'offre de cours et de contenus est généralement plus diversifiée et flexible dans le segment non-formel ;

2) Un autre facteur peut être **la part des enseignants ou instructeurs femmes en EFTP**, et l'analyse pourrait examiner les corrélations entre la participation des femmes et la proportion de femmes enseignantes actives ;

3) Les raisons de la faible performance et de l'abandon élevé des filles en EFTP malgré l'augmentation des TPFs sont souvent liées à un **environnement hostile** aux femmes, de même que dans l'enseignement général (enseignants majoritairement masculins, insuffisance de latrines ou dortoirs, discrimination et harcèlement) ; et

4) L'abandon élevé, comme pour l'enseignement général, est souvent lié aux **grossesses précoces.**

Dans la plupart des cas, ces facteurs ne peuvent être identifiés que par le biais de mécanismes qualitatifs (entretiens avec les proviseurs, les enseignants, les assistants en genre, et les étudiantes).

2.2.2 AUTRES PROBLÉMATIQUES D'ÉQUITÉ

L'équité en EFTP implique aussi que l'ensemble des étudiants (et autres groupes cibles potentiels) aient la possibilité de participer à une formation si ils le souhaitent, indépendamment de leur statut social, origine, ou milieu de résidence. Les paragraphes suivants touchent brièvement à certains des aspects de l'équité liés au statut social et au milieu de résidence.

Équité selon le statut social

L'analyse d'un système éducatif doit tenter d'évaluer la mesure dans laquelle les pauvres ont accès aux programmes d'EFTP, et quels sont les déterminants de leur probabilité d'accès.

Les statistiques nationales comme les enquêtes ménage fournissent généralement suffisamment de données pour analyser les chances d'accès à l'éducation et la formation aux différents niveaux éducatifs et selon le statut social des ménages, tel que mesuré par les quintiles de richesse. Cette analyse a été décrite pour l'ensemble du secteur éducation dans le chapitre 6. Une analyse plus détaillée, permettant de faire cette distinction entre niveaux d'EFTP ou types de prestataires n'est pas toujours possible, vu que les enquêtes ménage ne différentient pas entre les filières. Il serait aussi intéressant de réaliser une analyse de l'incidence sur les bénéficiaires, pour estimer la distribution de l'impact des dépenses en EFTP sur les individus de différents groupes de revenus. De nouveau le chapitre 6 sera utile, avec sa discussion de cette analyse et son approche méthodologique.

TABLEAU 10.10 - Les problématiques d'accès des pauvres à l'EFTP - Questions clés

Problématique	Questions clés
Coûts élevés	Les coûts de formation sont-ils trop élevés, constituant une barrière d'accès prohibitive pour les pauvres ?
	Est-ce que les frais (de scolarité, logement et autres) sont plus élevés en EFTP que pour un niveau équivalent de l'enseignement général ?
Impact des bourses	Est-ce que des bourses ou d'autres mécanismes d'appui financier (prêts étudiants) sont disponibles pour limiter l'impact négatif des coûts élevés de la formation ?
	Les bourses sont-elles accordées sur la base du mérite, ou existe-t-il des critères de discrimination positive (quotas par exemple) à faveur des pauvres ?
	Est-ce que cette discrimination positive est effective ?
Faible accès à l'éducation	Est-ce que les pauvres souffrent de discrimination en EFTP parce qu'ils sont plus souvent de zones rurales ou de régions moins développées ?
	Est-ce que les pauvres souffrent de discrimination en EFTP car ils sont moins susceptibles de réunir tous les critères d'accès aux programmes ?

Quelques uns des facteurs à prendre en compte dans l'analyse de l'accès à l'EFTP par statut social incluent :

1) Les coûts élevés de formation qui peuvent représenter une barrière à l'accès des étudiants issus des ménages les plus pauvres. L'EFTP a tendance à coûter davantage que l'enseignement primaire et général (cf. le chapitre 3). De plus, les instituts d'EFTP sont souvent éloignés des foyers, ce qui implique des coûts supplémentaires de logement/internat et d'alimentation. Finalement, les frais des tests métiers et d'examens sont souvent supérieurs à ceux de l'enseignement général ;

2) Dans de nombreux pays, des bourses d'état sont disponibles pour un nombre réduit d'élèves inscrits en formations techniques ou professionnelles formelles, allégeant la charge financière pour les pauvres. Cependant, les bourses ne sont souvent pas

octroyées sur la base du besoin social sinon sur une base de mérite, ce qui résulte être une pratique indirectement discriminatoire (les familles les plus aisées envoient leurs enfants dans les meilleures écoles, où ils obtiennent les meilleurs résultats). Ceci est également le cas si les bourses ou prêts sont surtout octroyées aux étudiants de l'enseignement supérieur (cf. l'exemple 10.6) ; et

3) Pour la même raison, les critères académiques minimaux d'admission à l'EFTP tendent à discriminer les pauvres.

EXEMPLE 10.6 **(Accès aux prêts étudiants) : Prêts étudiants, par niveau d'enseignement et type d'institution, Tanzanie, 2008/09**

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2011.

Le tableau 10.11 illustre les dépenses sociales dispensées au niveau de l'enseignement supérieur et postsecondaire technique sous forme de prêts étudiants. Trois facteurs principaux déterminent le ciblage de ce type de dépenses sociales : i) la part des étudiants qui bénéficient d'un prêt ; ii) le montant moyen des prêts ; et iii) la part de ce montant qui est transféré directement aux étudiants pour leurs dépenses.

TABLEAU 10.11 - Dépenses sociales par niveau d'enseignement et type d'institution, Tanzanie, année fiscale 2008/09

	Enseignement supérieur	Enseignement technique non-supérieur	Ensemble
Part des bénéficiaires de prêts étudiants (%)	***47,9%***	***1,3%***	***38,50%***
En institutions gouvernementales	43,0%	0,6%	34,60%
En institutions non-gouvernementales	65,4%	3,9%	52,60%
Montant du prêt (Millions de TSh)	***2,18***	***2,37***	***2,18***
Étudiants en institutions gouvernementales	1,96	2,25	1,96
Étudiants en institutions non-gouvernementales	2,69	2,43	2,69
Bourses à l'étranger	6,23	-	6,23
Part du prêt transféré aux étudiants (%)	***70,0%***	***69,9%***	***70,00%***
Étudiants en institutions gouvernementales	74,2%	76,1%	74,20%
Étudiants en institutions non-gouvernementales	62,7%	67,0%	62,80%
Pour mémoire :			
Nombre de bénéficiaires de prêts	56 798	398	57 196
En institutions gouvernementales	39 858	133	39 991
En institutions non-gouvernementales	16 940	265	17 205
Bourses à l'étranger	1 034	0	1 034

Analyse

Un total de 57 196 étudiants a bénéficié d'un prêt étudiant, représentant 38,5 % de l'ensemble des étudiants inscrits auprès d'institutions postsecondaires publiques ou privées. Environ 70 % du montant moyen des prêts a été transféré directement aux étudiants. La valeur des prêts était ajustée au coût de la vie en Tanzanie. Cependant, la part des étudiants de l'enseignement

supérieur bénéficiant d'un prêt (48 %) était considérablement supérieure à la part équivalente des apprenants de l'EFTP (1,3 %). La proportion de bénéficiaires de l'enseignement supérieur paraît excessif et inéquitable au vu du fait que moins de 10 % des familles des étudiants du postsecondaire proviennent des quintiles de revenus les plus modestes.

Les données nécessaires pour l'évaluation des problématiques citées sont indiquées dans les autres chapitres, dont le chapitre 3 pour les coûts de formation, la section 3 de ce chapitre pour les coûts de l'EFTP en particulier, et le chapitre 6 pour les résultats et la réussite scolaire selon le milieu social des élèves. Les informations sur l'octroi des bourses sont disponibles auprès de l'autorité responsable au sein de l'entité régulatrice.

Contraintes à l'accès par lieu de résidence

Les instituts d'EFTP sont rarement implantés de façon égale à travers les pays. Certaines régions peuvent être sous-dotées, et l'offre est souvent plus faible en milieu rural. Ceci est dû à la nature même de l'enseignement technique et professionnel, qui a besoin d'être localisé près des industries et services pour des raisons d'efficience et de pertinence. Cependant, la distribution territoriale de l'offre est souvent une préoccupation politique majeure qui mène à des plans d'expansion coûteux.

Les facteurs qui influencent la distribution territoriale de l'offre et devront être considérés dans le cadre de l'analyse des problématiques d'équité dans la distribution territoriale incluent :

1) La distribution territoriale de l'offre d'EFTP varie considérablement par niveau. Les instituts de formation de base offrant des niveaux inférieurs de développement des compétences peuvent être plus répandus et arriver à s'implanter en zone rurale. Dans de nombreux pays les politiques d'EFTP visent l'expansion de l'offre par l'implantation d'instituts à travers tout le territoire. Ces programmes visent en général les niveaux inférieurs (formations postprimaires dans les centres de développement des compétences, polytechniques de jeunes, etc.). La situation est différente au niveau tertiaire qui requiert des installations plus sophistiquées et une offre de programmes plus spécialisée ; les instituts sont moins nombreux et plus concentrés en conséquence ; et

2) Les centres d'EFTP tendent à être localisés en milieu urbain, simplement parce que les formations de qualité bénéficient de la proximité des marchés et centres de production. Les centres en milieu rural ont plus de difficultés à inclure des chefs d'entreprises dans leurs comités de direction, d'organiser des opportunités de stages en industrie pour leurs élèves, de vendre les biens et services produits dans le cadre des formations à des fins de génération de revenus, d'attirer de bons enseignants, ou d'améliorer la qualité des services de formation par le biais d'interactions avec de véritables producteurs. Les plans politiques de placer des centres d'EFTP en zone rurale pour en faciliter l'accès aux populations et améliorer l'attrait des activités agricoles devront faire un arbitrage entre l'accès et la pertinence.

Une analyse de système éducatif devra au moins tenter de cartographier l'offre d'EFTP à travers le pays, par niveau, et lorsque c'est possible, par métier/profession.

2.3 L'EFFICACITÉ EXTERNE

Les programmes d'EFTP sont spécifiquement conçus pour préparer ceux qui les complètent à l'emploi[87]. L'efficacité externe fournit donc une indication de la pertinence des programmes d'EFTP aux demandes du marché. Une description détaillée du marché du travail dans le contexte de l'EFTP est généralement incluse dans le chapitre d'un RESEN qui porte sur l'efficacité externe. Le chapitre 5 de ce guide en présente d'autres.

Un système bien planifié d'EFTP a besoin de se baser sur des analyse appropriées du marché du travail, et les programmes devront être constamment affinés et ajustés pour s'aligner avec les besoins changeants en termes de compétences, notamment à travers la révision des curricula et la sélection de programmes offerts. Les programmes resteront pertinents s'ils restent proches du monde du travail et sont élaborés en collaboration avec des experts en industrie et représentants des entreprises.

Cette section se focalise sur les indicateurs qui permettent de mesurer la pertinence de l'offre de formation, d'évaluer l'alignement entre les qualifications et les compétences des diplômés de l'EFTP et celles dont le marché de l'emploi a besoin, et d'analyser les structures et services pour garantir l'efficacité externe.

La mesure de l'efficacité externe de l'EFTP a fait face à des défis considérables par le passé, étant donné que des données suffisamment désagrégées sur les résultats des parcours en EFTP en termes d'emploi étaient faibles ou indisponibles. Avec l'intérêt croissant porté à l'EFTP par les gouvernements et les partenaires au développement, cette situation est en cours de changement, notamment avec la réalisation d'études de traçabilité des diplômés plus exhaustives. L'annexe 5.5 du chapitre 5 sur l'efficacité externe présente une brève introduction aux études de ce type.

2.3.1 PERTINENCE DES MODES DE FORMATION

La manière dont les programmes d'EFTP sont structurés et dispensés a un impact sur leur pertinence, comme par exemple sur la probabilité que les élèves soient dotés des compétences et d'attitudes que le marché de l'emploi requiert, menant à de bonnes opportunités d'emploi pour les diplômés et la satisfaction des employeurs avec les résultats de l'EFTP.

L'expérience internationale montre que la formation gagne en pertinence lorsque les entreprises s'y impliquent, et quand le contenu intègre une expérience professionnelle pratique. L'implication des entreprises dans la mise en œuvre des formations peut s'organiser à travers des stages en industrie, ou mieux encore au travers de formation collaboratives, dont les apprentissages formels sont l'exemple le plus avancé. Alternativement, ou en plus de partager la responsabilité pour les contenus des formations, les centres peuvent intégrer à leurs opérations des mesures d'implication de leurs élèves au monde du travail (comme des visites régulières aux entreprises) ou un service d'incubateur d'entreprises. Établir des initiatives commerciales comme partie intégrante de l'organisation de la formation ou comme activité extracurriculaire peut s'avérer être un moyen supplémentaire utile pour sensibiliser les élèves et les préparer mieux à leurs avenirs professionnels.

Pour capturer la pertinence des formations, l'UNESCO propose une série d'indicateurs qui décrivent la relation entre l'EFTP et le monde du travail, pour lesquels elle recommande de compiler des donnés internationales. Certains de ces indicateurs, listés et expliqués plus en détail sont les indicateurs clés suivants :

1) La **part des élèves de niveau secondaire/tertiaire en formation de type duale** mesure la pertinence de l'EFTP à travers l'évaluation de la proximité des formations au marché du travail. Cet indicateur assume qu'une formation duale (ou collaborative) est plus proche des besoins du marché du travail qu'une formation dispensée uniquement en école ;

2) Le **taux des formations EFTP avec stage obligatoire en industrie** mesure la pertinence de l'EFTP en termes d'exposition des élèves à l'industrie, et l'incorporation de cette exposition dans le curriculum ;

3) La **part des instituts EFTP réalisant au moins une visite d'entreprise par an** mesure la pertinence de l'EFTP en évaluant l'opportunité offerte aux élèves d'avoir un contact avec le monde du travail. Les données sont obtenues par le biais d'enquêtes auprès des instituts ; et

4) La **part des instituts EFTP ayant un incubateur d'entreprises (ou toute autre activité professionnelle impliquant directement les élèves)** mesure la pertinence des programmes d'EFTP selon les services d'appui à la création d'entreprises offerts aux élèves. Les données sont obtenues par le biais d'enquêtes auprès des instituts. Cet indicateur est particulièrement utile dans les pays où les professions indépendantes/ libérales sont une des options les plus courantes pour les diplômés de l'EFTP.

● Indicateurs clés proposés par UNESCO - Adéquation de l'EFTP avec le marché du travail

La **Part des élèves de niveau secondaire/tertiaire en formation de type duale** est le taux des élèves scolarisés dans des programmes de formation de type duale, où une partie de la formation est dispensée dans un contexte d'entreprise :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves en formation duale} \times 100}{\textit{Nombre total d'élèves du secondaire / tertiaire}}$$

Le **Taux des formations EFTP avec stage obligatoire en industrie :**

$$\frac{\textit{Nombre de formations avec stage obligatoire} \times 100}{\textit{Nombre total de programmes EFTP}}$$

La **Part des instituts EFTP réalisant au moins une visite d'entreprise par an**, en pourcentage :

$$\frac{\textit{Nombre d'instituts EFTP réalisant une visite d'entreprise par an ou plus} \times 100}{\textit{Nombre total d'instituts EFTP}}$$

La **Part des instituts EFTP ayant un incubateur d'entreprises**, ou toute autre activité professionnelle impliquant directement les élèves :

$$\frac{\textit{Nombre d'instituts EFTP proposant une activité professionnelle} \times 100}{\textit{Nombre total d'instituts EFTP}}$$

Les données pour le calcul de ces indicateurs peuvent être obtenues auprès de l'autorité de tutelle, ou éventuellement des systèmes des SIGE pour les deux premiers. Que les stages en industrie soient obligatoires ou pas représente une question importante en termes de contenus. Que les stages soient obligatoires n'implique pas toujours qu'ils soient disponibles pour tous les élèves. En particulier dans les pays où la base industrielle est faible, les instituts d'EFTP peuvent souvent rencontrer des difficultés pour assurer des stages pour le nombre croissant d'élèves EFTP[88].

2.3.2 VALEUR DES QUALIFICATIONS DE L'EFTP SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI

Les meilleures mesures de la valeur attribuée aux qualifications de l'EFTP par le marché de l'emploi – et des valeurs respectives de différents types de formation au sein d'un même pays – sont les emplois disponibles et les salaires offerts.

Mesure de l'insertion professionnelle et de l'adéquation entre la formation reçue et l'emploi occupé

Deux indicateurs sont proposés pour évaluer si les diplômés d'EFTP trouvent un emploi à l'issu de leur formation, et si cet emploi est pertinent à la formation suivie et aux compétences acquises :

1) Le **taux net d'insertion professionnelle** peut se calculer pour chaque secteur ou domaine de spécialisation, après un nombre donné d'années. L'indicateur mesure

l'efficacité externe de l'EFTP, pour évaluer les domaines et secteurs où l'intégration professionnelle est la plus rapide et la mieux assurée. Les données nécessaires pourront être obtenues des études de traçabilité des diplômés, et éventuellement des enquêtes ménages ou de l'emploi. Les postes considérés incluent les emplois des secteurs formel et informel ;

2) Le **taux d'emplois pertinents à la formation**, ou **taux d'adéquation entre la formation reçue et l'emploi occupé** permet d'évaluer la correspondance entre les formations proposées et les opportunités d'emploi. Les données sont disponibles via les enquêtes ménages et sur l'emploi. Il est également possible de calculer cet indicateur grâce aux études de traçabilité des diplômés en utilisant l'ensemble de la population diplômée en situation d'emploi comme base. Il est souhaitable de désagréger par domaine de spécialisation et secteurs d'emploi formel et informel. Là où l'adéquation entre la formation et l'emploi est forte, l'indicateur excède 50 %.

● Indicateurs clés proposés par UNESCO - Intégration professionnelle des diplômés EFTP

Le **Taux net d'insertion professionnelle**, après un nombre donné d'années, est le pourcentage des diplômés ayant trouvé un emploi dans le temps fixé pour la mesure :

$$\frac{\textit{Nombre de diplômés en situation d'emploi après X années} \times 100}{\textit{Nombre total de diplômés}}$$

Le **Taux d'emplois pertinents à la formation**, ou le **Taux d'adéquation professionnelle** est le pourcentage de travailleurs ayant des emplois qui correspondent à leur domaine de formation initiale :

$$\frac{\textit{Nombre de diplômés travaillant dans le secteur de leur formation} \times 100}{\textit{Nombre total d'individus dans le secteur en question}}$$

Taux net d'insertion professionnelle

Les données nécessaires pour le calcul de cet indicateur incluent le statut d'emploi par qualification de l'EFTP, et l'année où le diplôme a été obtenu. La disponibilité des données pourrait être le principal défi ici. Les enquêtes de l'emploi et les enquêtes ménages offrent souvent des données exhaustives sur le statut d'emploi des individus. Le principal goulot d'étranglement sera la disponibilité, la fiabilité et l'exhaustivité des données de base sur le parcours scolaire des individus. Souvent, l'EFTP n'est même pas incluse dans les questionnaires comme qualification distincte. Lorsque le sous-secteur est concerné, il est rare que les réponses soient détaillées, et le niveau de désagrégation des données est donc insuffisant. Dans le cas du Malawi par exemple, les données disponibles pour le RESEN n'ont permis d'analyser que le statut et le secteur d'emploi pour l'ensemble des individus ayant achevé une formation postsecondaire formelle (cf. l'exemple 10.7)[89].

L'étude peut aussi envisager de réaliser une étude de traçabilité des diplômés (cf. l'annexe 5.5), si ceci n'a pas encore été fait par les autorités ou le ministère de tutelle du sous-secteur. Les études de traçabilité contiennent habituellement des données plus désagrégées sur les résultats en termes d'emploi par programme et domaine de spécialisation. Elles permettent

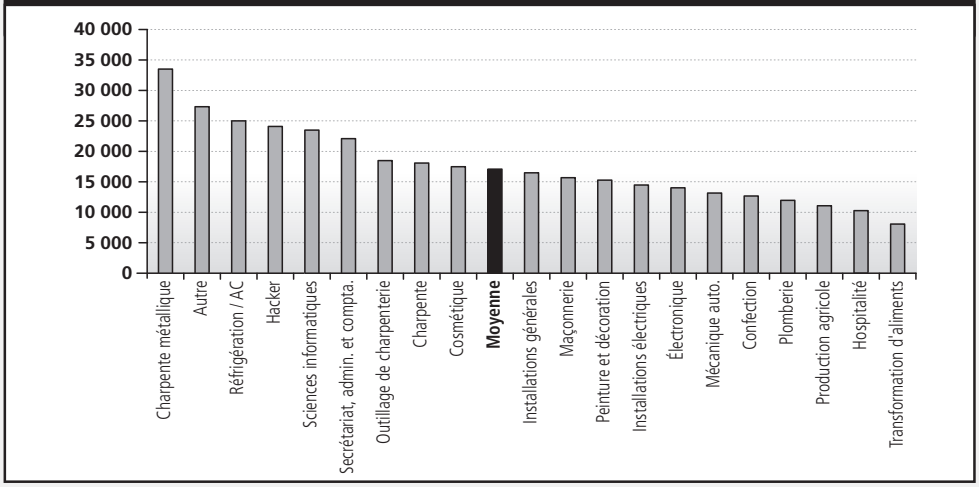
EXEMPLE 10.7

(Évaluation de l'efficacité externe – Comparaison des revenus des diplômés) : Revenus mensuels moyens des diplômés de l'EFTP, par domaine de spécialisation, Malawi, 2009

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

Le graphique 10.3 a été élaboré sur la base des résultats d'une étude de traçabilité des diplômés réalisée au Malawi en 2008 et comprenant les ressortissants de l'EFTP et de l'enseignement supérieur.

GRAPHIQUE 10.3 - Revenus mensuels nets moyens des diplômés de l'EFTP, par domaine de spécialisation, Malawi, 2008



Analyse

L'étude de traçabilité des diplômés montre des différences considérables dans le retour sur investissement des ressortissants de l'EFTP par domaine de spécialisation. Les charpentiers métalliques, les techniciens spécialisés (en réfrigération par exemple) et ceux travaillant dans des fonctions de bureau gagnent relativement plus que les mécaniciens automobiles, les chefs de cuisine ou les maçons, ce qui reflète une demande plus forte de la part du marché pour les premiers. L'analyse peut s'expliquer aussi en partie par le fait que la majorité des spécialisations offrant un salaire en deçà de la moyenne mène souvent à travailler dans le secteur informel.

donc de comparer l'efficacité externe pour divers programmes et domaines de spécialisation (apprentissages et formations en école ; formations longues et courtes ; prestataires privés et publics ; etc. Dans ce sens elles ne fournissent pas que des informations sur l'efficacité externe de l'ensemble du sous-secteur de l'EFTP, mais appuient également la planification et la définition de priorités en termes des approches d'enseignement et domaines de spécialisation.

Taux d'adéquation entre la formation reçue et l'emploi occupé

Les données nécessaires pour calculer cet indicateur peuvent être obtenues des enquêtes de l'emploi ou des études de suivi professionnel des diplômés (aussi appelées études de traçabilité des diplômés)[90]. De nouveau, les études de traçabilité permettent généralement une désagrégation plus détaillée par domaine de spécialisation ou type de programme de formation. Si une étude de traçabilité est menée directement, les données permettront également d'estimer les revenus moyens obtenus par les diplômés, en fonction de leur domaine de spécialisation, ce qui est indispensable pour évaluer la valeur relative de chaque formation, comme dans l'exemple 10.7 ci-dessus.

Les résultats de l'évaluation des taux d'insertion et d'adéquation entre la formation reçue et l'emploi occupé ainsi que des salaires moyens, doivent être analysés avec soin à la lumière des déterminants du marché du travail. Par exemple, un bas taux d'insertion (un haut taux de chômage parmi les diplômés) pourrait s'expliquer par un excès d'offre d'ouvriers qualifiés, ou par le fait que les employeurs sont insatisfaits avec les compétences des candidats, malgré la forte demande. Dans le premier cas, il serait nécessaire de réduire l'offre dans le domaine en question ; dans le deuxième, il faudrait améliorer la qualité des formations. Une chute soudaine dans les taux d'insertion peut aussi être le résultat d'une dépression économique, menant à davantage de sous-emploi.

Des différences considérables dans les salaires par fonction, comme l'indique l'exemple du Malawi ci-dessus (cf. le graphique 10.3), peuvent être causés par le fait que les emplois dans certains domaines de spécialisation (comme par exemple la transformation d'aliments, l'entretien automobile ou la confection) se trouvent surtout au niveau du secteur informel, où le salaire est généralement inférieur aux secteurs formel et public.

Le retour sur investissement dans l'EFTP

Une perspective comparative du retour sur l'investissement dans différents niveaux d'éducation confirme la valeur économique qui est inhérente à chaque niveau supplémentaire atteint. Il est assumé que le retour sur investissement (RI) reflète la productivité accrue de la main d'œuvre comme résultat de l'éducation. Le RI privé indique les revenus supplémentaires gagnés par un individu comme conséquence de sa formation, en relation avec son coût (inclus le coût d'opportunité des revenus initiaux perdus du fait d'une scolarité prolongée) ; et le RI social ou public donne une mesure de la valeur ajoutée de la formation pour la société au sens large, en comparant les revenus supplémentaires obtenus avec le coût global de la formation, toutes sources de fonds confondues.

Une analyse du retour sur investissement pour chaque niveau éducatif aide à comprendre si les investissements réalisés dans l'éducation sont bénéfiques tant pour la société que pour les individus, et peut être un outil pour déterminer la pertinence de l'investissement dans un niveau donné.

La méthodologie de calcul du RI est expliquée en plus de détail dans le chapitre 5 sur l'efficacité externe. L'analyse de l'efficacité externe en EFTP gagnerait de la signification si les RIs pouvaient être calculés pour chaque niveau ainsi que par type de formation. Si les données le permettent, une analyse agrégée par durée pourrait aussi aider à documenter les débats fréquents sur la durée optimale des programmes d'EFTP. Les données utiles sur les coûts de formation et les salaires peuvent être obtenues à travers l'évaluation des coûts décrite dans la section 3, les enquêtes ménage et sur l'emploi, et éventuellement à travers les études de traçabilité.

2.3.3 INFORMATIONS SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI

Une information correcte et ponctuelle sur le marché de l'emploi est essentielle pour la planification de l'EFTP. Les informations suivantes sont particulièrement nécessaires :

- Données sur les exclus de l'école et autres groupes cibles des formations techniques et professionnelles pour établir la demande potentielle des individus pour les formations en termes de quantité et de leurs parcours scolaires ;
- Information sur les déficits en termes de compétences et la demande insatisfaite au niveau du marché de l'emploi, tant pour l'emploi formel que pour l'informel ;
- Informations sur les besoins futurs de compétences, sur la base des secteurs économiques émergents ; et
- Indications des secteurs en déclin et les segments du marché de l'emploi saturés.

Souvent, une information considérable sur le marché de l'emploi est facilement disponible. Les sources potentielles incluent les SIGE, les enquêtes ménage et de l'emploi, les enquêtes auprès des instituts et des employeurs et autres études et enquêtes pertinentes, les évaluations du climat des investissements, et les études de secteurs spécifiques.

Cependant, le sous-secteur de l'EFTP est déconnecté de ces sources d'information ; c'est-à-dire que les données pertinentes ne sont pas adéquatement préparées et traduites en informations utiles pour les décideurs politiques. L'analyse peut évaluer la situation des sources d'information disponibles pour le marché de l'emploi et leur pertinence pour des fins de planification dans le sous-secteur. Les questions clés dans ce contexte sont résumées dans le tableau 10.12.

TABLEAU 10.12 - Évaluer la disponibilité et l'usage de données sur le marché de l'emploi pertinentes au contexte de l'EFTP - Questions clés

	Questions clés
Disponibilité/qualité de l'information	Quelles informations sur le marché de l'emploi sont disponibles, qui les recueille et sont-elles fiables ? Est-ce que les données de base sur l'emploi sont désagrégées par qualification d'EFTP ? Est-ce que des données sur la demande pour les compétences sont collectées ? Avec quelle fréquence ces données sont-elles actualisées ? Est-ce que des rapports sont générés sur la base des données ?
Usage de l'information par le sous-secteur de l'EFTP	Dans quelle mesure les données et l'information sont disponibles pour les chargés de la planification de l'EFTP ? Quels processus de planification de l'EFTP utilisent des données sur le marché de l'emploi (développement et révision de contenus, décisions sur l'introduction de nouvelles formations, annulation de programmes existants, etc.) ? Quelles capacités institutionnelles existent au sein des organismes chargés de la planification de l'EFTP pour l'analyse du marché de l'emploi ? Est-ce que des mécanismes de communication ont été établis entre les équipes de planification de l'EFTP et les organismes responsables de la collecte des données (instituts statistiques, ministères, etc.) ?

2.3.4 SERVICES D'ADÉQUATION DE LA DEMANDE DE MAIN D'ŒUVRE

La pertinence du système d'EFTP par rapport aux demandes du marché du travail est également influencée par la disponibilité et la qualité des services qui aident à assurer l'adéquation entre l'offre de main d'œuvre et la demande pour des travailleurs qualifiés, qui incluent des services d'orientation professionnelle et de recherche d'emploi. Les premiers aident les ressortissants/diplômés de l'école et autres groupes cibles à faire les meilleurs choix en termes de programme d'EFTP, alors que les seconds aident les nouveaux entrants sur le marché du travail à entrer en contact avec les employeurs potentiels.

Des services de qualité, offerts ou par les agences au niveau central (ministère du travail, bourses de main d'œuvre) ou directement par les instituts d'EFTP, sont rares dans les pays en développement, mais des efforts considérables, appuyés notamment par les partenaires au développement, ont été réalisés ces dernières années pour améliorer leur disponibilité. L'analyse d'un système éducatif pourrait évaluer la disponibilité et la qualité de tels services, à l'aide des questions clés résumées dans le tableau 10.13.

2.3.5 PROMOTION DES PROFESSIONS INDÉPENDANTES/LIBÉRALES ET SERVICES D'APPUI À LA CRÉATION D'ENTREPRISE

L'accès à des formations sur la création d'entreprise est essentiel quand les professions indépendantes et libérales sont un débouché significatif pour les diplômés de l'EFTP. Il va généralement au-delà de la portée d'une analyse de système éducatif de réaliser une évaluation exhaustive du panorama et de la qualité de tels services, mais un rapide état des lieux de leur disponibilité pour les diplômés de l'EFTP pourrait permettre d'identifier les déficits éventuels dans le ciblage des programmes de formation par le marché du travail.

TABLEAU 10.13 - Évaluer les services pour l'emploi	
	Questions clés
Services d'orientation professionnelle	Quels types de service d'orientation professionnelle sont disponibles ? Qui les fournit ? Qui sont les clients de ces services ? Ressortissants de l'école, élèves en EFTP, autres ? Quel pourcentage du groupe cible défini a bénéficié de ces services au cours de l'année écoulée ? Quels instruments sont utilisés, et sont-ils actualisés régulièrement ? Est-ce que ces instruments se basent sur une information de marché actualisée ? Est-ce que les instituts de formation organisent des journées portes-ouvertes ? Est-ce que les services d'orientation professionnelle sont disponibles aux conseillers ou bénéficiaires de façon électronique (médias digitaux ou internet) ? Est-ce que les écoles et instituts de formation ont des conseillers professionnels dédiés ? Est-ce que ces personnes sont formées et actualisent régulièrement leurs connaissances ? Est-ce que les budgets sont suffisants pour assurer la durabilité des services ? Est-ce que les services font l'objet d'un suivi régulier ?
Services de recherche d'emploi	Quels types de services de recherche d'emploi sont disponibles ? Qui les fournit ? Qui sont les clients cibles ? Quel pourcentage des clients potentiels est effectivement ciblé ? Est-ce que les chargés de ces services sont formés et actualisent régulièrement leurs compétences ? Comment fonctionne le système d'information sur les postes disponibles ? Quels secteurs du marché du travail sont ciblés par les services proposés ? Est-ce que le système est une réussite, et combien de ressortissants d'école ou de diplômés EFTP ont trouvé un emploi grâce aux services offerts ? Comment est assurée l'interaction entre les entreprises et les services ? Est-ce que les instituts EFTP organisent régulièrement des journées portes-ouvertes ? Est-ce que des foires de l'emploi sont organisées ? Est-ce que les services font l'objet d'un suivi régulier ?

Les questions clés à traiter incluent :

- Quels services sont disponibles pour appuyer les diplômés de l'EFTP dans la création d'entreprise ? Qui les organise ?
- Quelle part des diplômés de l'EFTP a accès à ces services ?
- Est-ce que des services de suivi sont disponibles pour les jeunes entrepreneurs ?
- Est-ce que les services sont efficaces ? Combien de diplômés de l'EFTP ont créé leur entreprise ?
- Est-ce que l'impact des services est évalué régulièrement, et est-ce que les instruments et outils sont actualisés régulièrement sur la base de rapports de suivi ?

SECTION 3

COÛTS ET FINANCEMENT

Cette section présente les modalités spécifiques de financement des systèmes d'EFTP et leurs implications pour une évaluation des coûts et du financement du sous-secteur. Cette section propose une méthode d'analyse des dépenses publiques en EFTP, d'évaluation des autres sources de financement, d'analyse et d'évaluation des structures de dépenses et des défis implicites dans les dépenses unitaires. Il devra être lu en parallèle avec le chapitre 3 de ce guide, qui a traité ces thèmes pour l'ensemble du secteur de l'éducation.

3.1 INTRODUCTION

L'EFTP est généralement considérablement plus coûteuse que l'enseignement général. Ceci est dû aux rapports élèves maître (habituellement) plus bas et aux coûts élevés des matériaux didactiques. De plus, les coûts de développement sont beaucoup plus élevés du fait des ateliers et laboratoires requis. Les contraintes de financement et le sous-financement sont fréquents, particulièrement dans les programmes publics d'EFTP, ce qui peut affecter directement la qualité de l'offre.

Encore plus que pour l'enseignement général, l'EFTP est financé par une variété de sources. Pour assurer les besoins de financement dans le contexte de processus de réforme du sous-secteur, qui souvent ont pour objectif d'étendre la scolarisation et d'améliorer la qualité, la diversification supplémentaire des sources de fonds figure souvent dans les propositions de réformes.
La diversité des sources de fonds pose plusieurs défis pour l'analyse des coûts et du financement. Les sources habituelles de fonds sont présentées dans le tableau 10.14 ci-après.

TABLEAU 10.14 - Sources communes de financement de l'EFTP	
Source de fonds	**Remarques**
Allocation budgétaire publique	Dans la plupart des pays ces fonds sont destinés exclusivement aux instituts publics de formation. Cependant, il est de plus en plus courant que les instituts privés puissent aussi en bénéficier, en particulier si les allocations publiques ne sont pas affectés aux coûts de base et salaires des enseignants, mais prennent la forme de bons à valoir, de subventions par apprenant, etc.
Prélèvements fiscaux (Taxes d'apprentissage)	Les prélèvements fiscaux en faveur de la formation technique et professionnelle tendent à remplacer ou du moins à complémenter les allocations budgétaires. Ces taxes d'apprentissage, où elles existent, sont généralement prélevées après des entreprises.
Contributions des ménages	La principale contribution directe des ménages est par le biais des frais de formation et d'évaluation (examens, etc.). Les autres coûts indirects supportés par les familles (logement, transport, etc.) pourront y être ajoutés pour calculer le montant global de la contribution des ménages.
Entreprises	En plus des taxes d'apprentissage, les entreprises peuvent contribuer aux coûts de la formation par le financement de la formation des employés ou l'appui direct à certains instituts de formation.
Activités génératrices de revenus	Ces activités, réalisées par les instituts de formation elles-mêmes, peuvent inclure la vente des services de formation, mais également la vente d'autres produits et services produits dans le cadre de la formation.
Partenaires au développement	Les donateurs participent à travers des appuis budgétaires directs, ou la contribution directe aux instituts de formation ou à leurs structures de gestion au niveau central.

Chaque segment d'EFTP a ses propres mécanismes de financement, qui devront être identifiés et quantifiés dans la mesure du possible, comme le montre l'exemple 10.8, tiré du RESEN du Malawi.

EXEMPLE 10.8 **(État des lieux des sources de financement pour l'EFTP) : Sources de financement de l'EFTP, Malawi, 2009**

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

Analyse

L'EFTP au Malawi est financé par six sources principales : le budget d'état, les taxes d'apprentissages prélevées aux entreprises, les contributions des ménages, les entreprises impliquées dans les formations et apprentissages internes, les activités génératrices de revenus organisées par les

TABLEAU 10.15 - Sources de financement de l'EFTP par type de formation, Malawi, 2009			
Type de formation / Sources	**Instituts publics**	**Prestataires non-publics**	**Entreprises**
Allocation budgétaire publique	Principale source de fonds des centres de formation; financement de formations sectorielles spécifiques (eau, agriculture, médicine, etc.) et de formations dirigées à des groupes cibles spécifiques (les handicapés, etc.)	Subventions aux prestataires parapublics ayant des groupes cible identifiés (institut de développement des entrepreneurs, etc.)	
Taxes d'apprentissage (payées par les entreprises publiques et privées)	Subventions pour le matériel didactique des apprentis sponsorisés par l'autorité de régulation de l'EFTP, dons pour les dépenses de capital, bourses d'étude.	Financement de programmes spéciaux organisés par des instituts publics et ciblant surtout le secteur informel.	Remboursement partiel du coût des programmes de capacitation du personnel pour les entreprises prélevées.

Contributions des ménages	Frais de scolarité et de logement/internat.	Frais de scolarité. Dans le cas de prestataires privés commerciaux ces frais sont de récupération des coûts.	Acceptation de salaires réduits ou absence de paie dans le cas des apprentissages traditionnels.
Activités génératrices de revenus	Source de financement fréquente dans les instituts publics	Source de financement fréquente dans les instituts gérés par les ONGs, et occasionnels dans les instituts privés	
Entreprises	Cofinancement indirect à travers les taxes d'apprentissage, et l'offre de places aux apprentis.	Cofinancement indirect à travers les taxes d'apprentissage.	Financement direct des centres de formation des entreprises, et appui financier aux programmes internes et externes de formation du personnel.
Partenaires au développement	Aucune contribution significative pour l'instant ; certains programmes spéciaux sont financés avec l'appui de bailleurs.	Certaines ONGs étrangères et églises participent au financement des formations non-gouvernementales ; certains programmes spéciaux sont financés avec l'appui de bailleurs; financement des programmes de l'autorité de régulation de l'EFTP.	

instituts de formation et les contributions des partenaires au développement. A travers la taxe d'apprentissage, les entreprises sont systématiquement impliquées dans le financement de tous les principaux systèmes d'enseignement de l'EFTP. Cette source est plus importante que les allocations budgétaires publiques directes, qui de fait ne font que cofinancer les programmes formels réguliers offerts par les instituts publics d'EFTP.

La création d'un schéma des flux de fonds peut être utile pour illustrer les différentes sources de financement et leurs usages au sein du système de l'EFTP, comme ici pour le Vietnam (cf. l'exemple 10.9 ci-dessous).

EXEMPLE 10.9 **(Schématisation des flux de financement de l'EFTP) : Flux de fonds dans l'EFTP public, Vietnam, 2007**

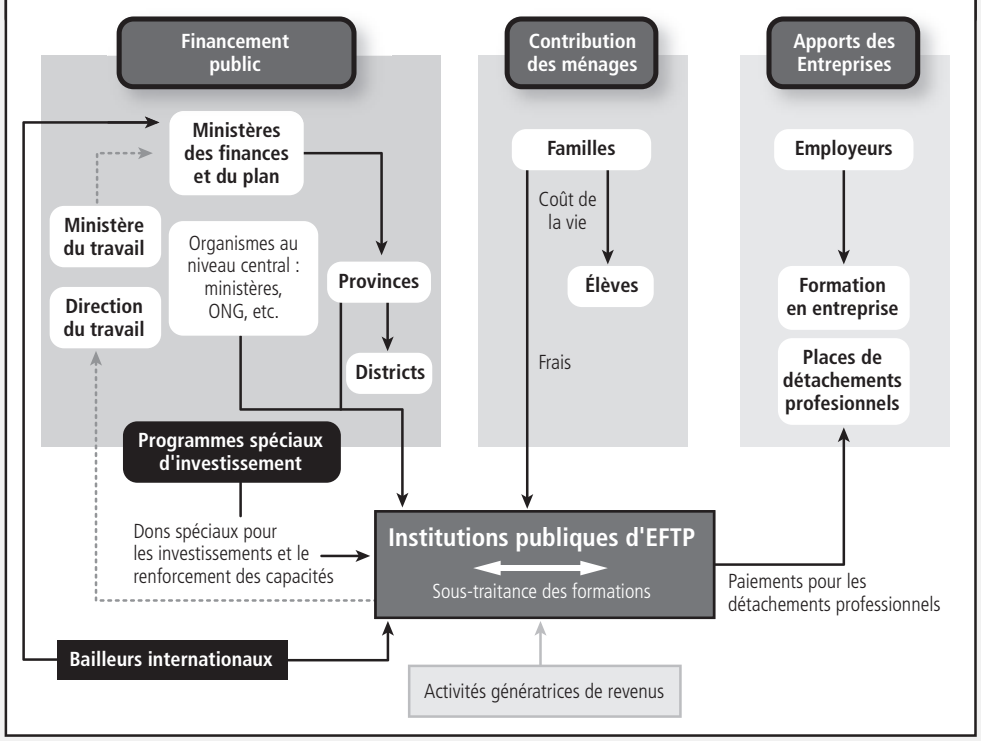
Source : Adapté et traduit de Franz (2007).

L'illustration ci-dessous présente un schéma type de flux de fonds pour le système formel d'EFTP au Vietnam, sous la tutelle du Ministère du travail et des affaires sociales (MoLISA).

Analyse

L'EFTP public au Vietnam est financé principalement par des fonds publics, et seulement en partie par les ménages, qui paient les frais de scolarité. Les entreprises ne participent pas ; c'est même plutôt le contraire : les instituts de formation doivent souvent payer les entreprises pour qu'elles acceptent leurs élèves en stage. Les fonds publics sont alloués aux instituts de plusieurs façons : des versements directs aux instituts au niveau central à travers leurs ministères de tutelle ; ou par le biais des provinces ou districts là où la gestion est décentralisée. Les fonds d'investissement sont remis aux centres de formation directement depuis le ministère des finances, dans le cadre de programmes d'investissement déterminés. Les partenaires au développement remettent leurs contributions directement aux instituts, ou au gouvernement, comme appui budgétaire.

GRAPHIQUE 10.4 - Principaux flux de fonds pour le système EFTP public, Vietnam, 2007



3.2 ANALYSE DES DÉPENSES PUBLIQUES EN EFTP

Une analyse du sous-secteur de l'EFTP devra en tout premier lieu établir le montant total des dépenses publiques, aussi bien courantes qu'en capital. Ceci inclut toutes les dépenses associées à l'EFTP formel, dont les frais de gestion administrative à tous les niveaux, les dépenses liées à l'évaluation et la certification des élèves, la formation des enseignants/instructeurs, et toute allocation à un fonds séparé de formation, lorsque celui-ci existe. Ces dépenses sont généralement réalisées par le ministère en charge de l'EFTP[91]. Cependant, les dépenses publiques totales incluent également, comme le démontre l'exemple 10.10, les dépenses de fonctionnement d'instituts spécialisés de formation et/ou des instituts de formation des enseignants, souvent considérables, sous la tutelle d'autres ministères.

EXEMPLE 10.10

(Calcul de la dépense totale en développement des compétences) : Dépenses publiques totales pour l'EFTP, Malawi, 2007/08

Source : Adapté et traduit du RESEN Malawi, 2010.

TABLEAU 10.16 - Dépenses publiques totales pour l'EFTP, Malawi, 2007/08

Dépenses courantes	Malawi Kwachas
Ministère de l'éducation	
Allocation à l'enseignement technique	168 724 305
Coûts administratifs – Direction de la formation technique	10 645 000
Subventions à l'autorité de tutelle	60 000 000
Institut de développement du personnel	40 832 395
Part des dépenses admin. absorbées par l'autorité EFTP	7 636 322
Comité d'évaluation (MANEB)	2 912 738
Commission nationale de l'UNESCO (la part de l'autorité EFTP)	76 426
Sous-total	290 827 186
Ministère du travail	
Départements d'évaluation de l'aptitude professionnelle	
Sous-total	32 448 940
Autres ministères	
École nationale des finances	6 000 000
École de formation de la police - Limbe	26 611 680
École de formation de la police - Mtakataka	22 442 527
Collèges des forces armées du Malawi	272 339 089
Collège malawien de la vie silvestre et de la foresterie	18 489 195
École de formation de l'aviation civile	9 796 137
École de formation marine	14 831 550
Institut de développement des entrepreneurs (MEDI)	60 000 000
Centre de formation au génie civil	5 739 295
Sous-total	436 249 473
Total	759 525 599
Dépenses en capital	
Centres polytechniques, contributions des bailleurs	77 920 000
Modernisation des évaluations d'aptitude prof. (bailleurs)	303 156 000
Modernisation des évaluations d'aptitude prof. (ministères)	24 843 000
Total du budget identifié	405 919 000
Total du budget identifié exécuté	24 843 000

Analyse

Les dépenses en EFTP formel ne représentent qu'une petite proportion de la dépense totale en formation du gouvernement. Les ministères autres que ceux de l'éducation et du travail étaient responsables de 57 % des dépenses publiques courantes en EFTP pour l'année considérée (2007/08), ressources consacrées à des fins autres que l'EFTP formel et aux systèmes connexes d'évaluation et de certification. Le collège des forces armées a reçu davantage de fonds publics que toute autre institution ou prestataire. Son budget n'est que légèrement inférieur à l'ensemble du budget pour toutes les activités liées à la formation (enseignement et régulation) du ministère de l'éducation.

La source principale pour l'évaluation de la dépense publique totale est généralement le budget national. Si la présentation du budget n'est pas suffisamment désagrégée pour permettre l'identification des budgets de formation et des allocations aux centres de formation, il faudra obtenir des budgets plus détaillés auprès de chacun des ministères concernés. L'exemple 10.10 ci-dessus illustre cette situation dans le cas du Malawi.

Il est à noter que le secteur de l'EFTP souffre souvent de bas taux d'exécution budgétaire, reflétant son faible statut au sein du secteur de l'éducation, ou, là où les allocations de fonds publics ont augmenté, une faible capacité d'absorption. Des données budgétaires effectives devraient donc être utilisées dans la mesure du possible.

Les dépenses publiques en EFTP peuvent être utilisées à des fins de comparaisons internationales pour fournir aux décideurs politiques une référence pour la planification des dépenses de ce sous-secteur. Un indicateur pour les dépenses publiques en EFTP est le pourcentage des dépenses globales d'éducation dédiée à l'EFTP, qu'il n'est utile d'appliquer que si l'EFTP formel général est considéré comme un sous-secteur de l'éducation et est financé par le ministère de l'éducation. L'ISU et l'UNESCO/BREDA ont compilé des données internationales comparatives pour cet indicateur. L'exemple ci-dessus les illustre.

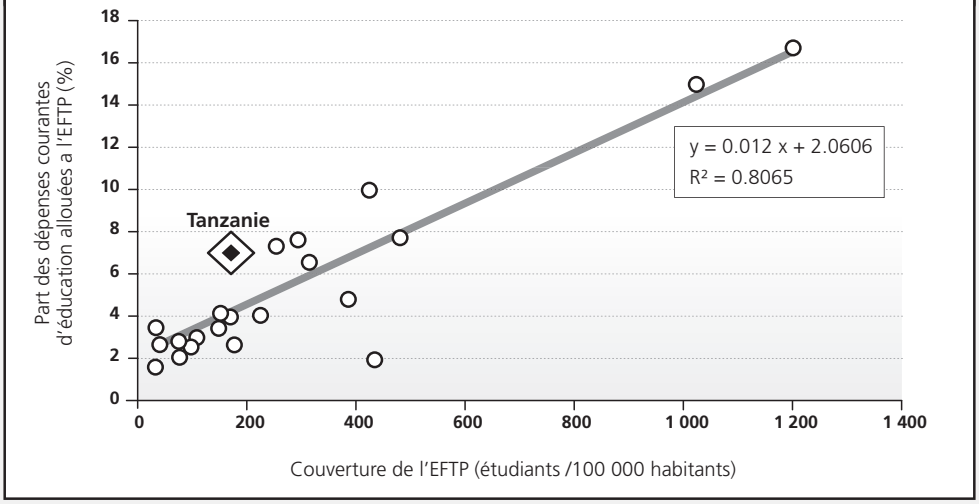
EXEMPLE 10.11

(Part des dépenses publiques d'éducation allouées à l'EFTP) : Allocation EFTP des dépenses courantes d'éducation, par niveau de couverture, Tanzanie et divers pays africains, 2006

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2011.

Le graphique 10.5 ci-dessous montre les dépenses courantes en EFTP comme pourcentage des dépenses courantes totales d'éducation, en relation à la couverture du système EFTP (nombre d'étudiants par 100 000 habitants).

GRAPHIQUE 10.5 - Allocation à l'EFTP des dépenses courantes d'éducation, par niveau de couverture, Tanzanie et pays africains en comparaison, 2006 ou année la plus récente



Analyse

Le graphique montre clairement que la part des dépenses courantes d'éducation allouées à l'EFTP pour la Tanzanie continentale est considérablement supérieure à la moyenne des pays africains comparables, représentée par la droite de tendance.

Une liste des indicateurs proposés par l'UNESCO pour l'analyse de du financement public de l'EFTP est présentée ici. Les indicateurs potentiels incluent[92]:

1) La **part du budget éducation allouée à l'EFTP**, qui mesure l'importance de l'EFTP dans le budget public du secteur éducation/formation ;
2) La **part des dépenses publiques allouée à l'EFTP** mesure l'ampleur du financement d'état du sous-secteur. Si ce pourcentage est supérieur à la part du budget éducation alloué à l'EFTP (ci-dessus), il indique que des dépenses considérables sont réalisées pour l'EFTP par d'autres ministères et secteurs ;
3) Les **dépenses publiques en EFTP par élève en pourcentage de PIB/habitant** évaluent l'importance relative qui est accordée au financement de l'EFTP, en proportion avec la richesse nationale ; et
4) Les **dépenses EFTP par type de dépense** offrent une vue d'ensemble de la structure des dépenses en EFTP. Chaque contexte pays spécifique pourrait mériter une désagrégation supplémentaire. Par exemple, dans les pays où le coût du logement/internat est en revue, cette rubrique de dépenses pourra être traitée séparément.

● Indicateurs clés proposés par UNESCO - Dépenses publiques

La **Part du budget éducation allouée à l'EFTP** est le pourcentage du budget d'éducation total qui est consacré au sous-secteur de l'EFTP :

$$\frac{\textit{Budget d'éducation alloué à l'EFTP} \times 100}{\textit{Budget total d'éducation}}$$

La **Part des dépenses publiques allouée à l'EFTP** est le rapport entre les dépenses courantes publiques allouées à l'EFTP et l'ensemble de ces ressources pour le secteur :

$$\frac{\textit{Montant des dépenses courantes en EFTP} \times 100}{\textit{Dépenses courantes totales en éducation}}$$

Les **Dépenses publiques en EFTP** par élève en % de PIB/habitant est le rapport entre la dépense moyenne par élève en EFTP et le revenu moyen par habitant au pays :

$$\frac{\textit{Montant de la dépenses unitaire publique en EFTP} \times 100}{\textit{PIB / habitant}}$$

Les **Dépenses publiques par type de dépense** est le pourcentage de chaque poste de dépense dans les dépenses totales pour le sous-secteur :

$$\frac{\textit{Dépenses publiques d'EFTP (Poste X)} \times 100}{\textit{Dépenses publiques totales d'EFTP}}$$

3.3 ANALYSE D'AUTRES SOURCES DE FONDS

Un état des lieux et une analyse d'autres sources de financement de l'EFTP est utile pour appréhender l'ensemble des ressources nationales pour le développement des compétences, et pour informer le débat public sur la diversification des sources de financement du sous-secteur. Le tableau suivant fournit une présentation globale des sources d'information sur les principaux financements :

TABLEAU 10.17 - Sources d'information et données sur les financements de l'EFTP

Type de Financement	Sources et Remarques
Contributions des ménages	**EFTP formel public :** Données SIGE sur les revenus des instituts accrédités (problèmes de fiabilité des données) ; évaluation du budget des centres de formation, obtenu auprès du ministère de tutelle ou des centres eux-mêmes (dans ce cas, il faudra éventuellement limiter l'analyse à un nombre réduit de cas spécifiques) ; information sur les frais obtenus de l'entité régulatrice (les frais officiels sous-estiment souvent les contributions réelles des ménages). Il peut être intéressant de réaliser une évaluation complète et détaillée des coûts assumés par les familles, qui incluent les frais d'examen, les uniformes scolaires, les coûts de logement/internat, autres dépenses sociales, le transport, etc. **Marché privé de la formation :** Le marché privé de la formation est important à prendre en compte dans ce contexte, puisqu'il est presque exclusivement financé à travers les frais payés par les ménages. Avec les estimations de la scolarisation (distinguant entre les formations privées et celles organisées par les ONGs), l'information sur les frais moyens demandés peut fournir une approximation des contributions des ménages à ce segment de la formation. L'information des frais demandés peut s'obtenir auprès du bureau des inscriptions, des associations de prestataires privés de formation, ou – le plus probable – par le biais d'une enquête directe sur échantillon et/ou des approches pragmatiques de collecte d'information comme la revue de publicités dans les journaux. Certaines études peuvent fournir de l'information sur les arrangements financiers des apprentissages traditionnels. **Agrégées au niveau national :** Les enquêtes ménages peuvent inclure des données sur les dépenses en éducation par niveau et type, dont l'EFTP. Ces données recoupent souvent plusieurs types de formations (formelles, non-formelles, formation d'enseignants, etc.) donc il faut être attentifs aux incohérences méthodologiques.
Employeurs et Entreprises	Les employeurs contribuent principalement à travers les prélèvements obligatoires (taxe d'apprentissage), les formations internes, et le financement de programmes de formation du personnel organisés en externe. Mis à part les contributions prélevées, les données sont souvent difficiles à obtenir. Les sources incluent : Les données sur les taxes d'apprentissage sont généralement bien documentés par l'entité régulatrice (le fonds pour la formation, l'autorité EFTP, ou autre). Les Évaluations du climat des investissements intègrent des données sur les dépenses en formation des entreprises, pour les entreprises étant objets de recherche. Les études spéciales sur les formations internes des entreprises ou la participation des employeurs dans la formation du personnel. Les enquêtes du marché du travail et des établissements peuvent contenir des données sur les dépenses en éducation. Les données et informations recueillies par les associations d'employeurs ou les chambres de commerce/associations commerciales.

Partenaires au développement	Il est généralement difficile d'obtenir une vue globale des sources étrangères de financement de l'EFTP. De nombreuses ONGs reçoivent des contributions de pays étrangers qui échappent à la comptabilité par exemple. Cependant, les dons étrangers les plus importants sont habituellement enregistrés dans le budget du secteur (dans le cas d'appui budgétaire direct), par les autorités en charge des programmes de coopération. D'autres sources incluent les groupes de coordination des bailleurs ou les entretiens avec chaque organisation.
Revenus commerciaux des instituts de formation	Les revenus des activités des instituts de formation constituent parfois une source de revenu supplémentaire considérable. L'information pertinente peut être trouvée dans l'EMIS, ou disponible à travers les budgets institutionnels recueillis auprès des ministères de tutelle. Souvent, des entretiens directs avec les directeurs des instituts d'EFTP sont le seul moyen d'obtenir des données fiables.

3.4 STRUCTURE DES DÉPENSES EN EFTP

L'analyse des structures des dépenses en EFTP, ou la distribution des dépenses entre principales lignes budgétaires, est importante pour comprendre les facteurs potentiels liés aux ressources qui affectent la qualité des formations. Les structures de coûts en EFTP diffèrent de ceux de l'enseignement général. Habituellement, la part des coûts consacrée aux matériels utilisés dans la formation pratique en ateliers est supposée être relativement élevée. Une analyse des structures effectives de dépenses pourrait montrer, par exemple, que les dépenses réelles en matériels de formation est en deçà des attentes pour un type de programme donné, ce qui mettrait en cause la qualité des enseignements. Au niveau agrégé, les structures de dépenses en EFTP ont été évaluées dans le chapitre 3 dans le cadre de l'analyse globale des dépenses en éducation. L'analyse de l'EFTP cependant, devrait approfondir cette analyse en désagrégeant ces dépenses par type de formation ou d'institut pour identifier les différences par segments. Les résultats permettront d'informer, entre autres, l'évaluation de la qualité dans la section 4 de ce chapitre.

Les dépenses courantes peuvent être divisées selon les catégories principales suivantes :

- Personnel enseignant, dont les salaires, bénéfices, et le développement du personnel ;
- La gestion de l'institut de formation, dont les coûts de gestion, du personnel d'appui, de transport, etc.
- Les coûts administratifs institutionnels, dont les services, le loyer, les consommables de bureau, les assurances, et autres ;
- Le matériel de formation et d'enseignement, dont le matériel pour les ateliers, le matériel didactique, l'entretien de l'équipement, etc. ; et
- Les bénéfices sociaux, dont les frais de logement/internat et d'alimentation, la participation aux évènements sociaux, les bourses, etc.

Chaque pays utilise sa propre classification des dépenses, en fonction de sa nomenclature budgétaire, et l'analyse devrait adapter celle présentée dans le cas du pays d'étude. Un modèle qui permet de capturer les structures de coûts est présenté dans l'exemple 10.12 ci-après.

EXEMPLE 10.12 **(Structure des dépenses d'EFTP) : Distribution des dépenses courantes publiques, Tanzanie, 2001 et 2009**

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2011.

TABLEAU 10.18 - Valeur et distribution des dépenses courantes publiques allouées au « Vocational Education and Training Authority » (VETA), par poste de dépenses, Tanzanie, 2001 et 2009

Milliard de TSh constants de 2009	2001		2009		Changement réel (%)
	Valeur	Part (%)	Valeur	Part (%)	
Dépenses de formation (Centres VETA)	*10,44*	*60,9*	*10,26*	*41,9*	*-1,7 %*
Formations longues	*8,02*	*46,8*	*8,70*	*35,5*	*8,5 %*
Rémunération du personnel	3,46	20,2	3,97	16,2	14,7 %
Matériel didactique	1,38	8,1	1,72	7,0	24,6 %
Frais de logement	0,39	2,2	0,66	2,7	69,2 %
Entretien des installations	2,79	16,3	2,35	9,6	-15,8 %
Formations courtes	2,42	14,1	1,56	6,4	-35,5 %
Coûts de gestion de la formation professionnelle	0,00	0,0	6,58	26,8	n.d.
Coûts administratifs et institutionels	*5,60*	*32,7*	*7,43*	*30,3*	*32,7 %*
Rémunération du personnel (Siège VETA)	1,85	10,8	2,55	10,4	37,8 %
Entretien des installations	1,10	6,4	1,19	4,8	8,2 %
Production et autres opérations	2,65	15,5	3,70	15,1	39,6 %
Dépenses financières et autres opérationnelles	1,11	6,4	0,24	1,0	-78,4 %
Total des dépenses courantes	**17,15**	**100,0**	**24,52**	**100,0**	**43,0 %**

Analyse

Sur une décennie, la structure des dépenses du système de formation géré par VETA a changé considérablement. Globalement, les coûts administratifs de la formation et de l'éducation professionnelle sont très élevés. En 2009, le montant agrégé alloué à la gestion du secteur représentait près de 27 % des dépenses courantes, et 31 % supplémentaires étaient consacrés aux dépenses administratives, institutionnelles et financières de VETA. De fait, seulement 42 % du budget courant finançait l'offre effective de formations. Ces frais généraux semblent élevés. Cependant, il est important de souligner que depuis 2004, VETA offre un soutien considérable au sous-secteur de la formation et de l'éducation professionnelle, ainsi qu'à d'autres fournisseurs. Cet appui peut être direct (renforcement des capacités, subventions, fourniture d'équipement) ou indirect (assurance qualité, suivi du marché de l'emploi, et ainsi de suite).

La nature et le niveau de désagrégation dépend des données disponibles dans chaque pays. Si possible, les différents types d'enseignement (formel et non-formel, apprentissage et en centre, prestataires privés et publics) et d'institut (instituts techniques, centres professionnels, polytechniques communautaires) pourront être comparés. Si des niveaux disparates de financement sont constatés entre instituts, ou que la qualité des formations varie sensiblement, il est recommandé de réaliser une analyse au niveau des instituts individuels, ou sur la base d'un échantillon.

Les budgets institutionnels sont la principale source de données pour l'analyse de la structure du financement. Il est important d'utiliser les dépenses effectives, car le budget exécuté peut s'écarter considérablement du budget programmé, en particulier s'il y a eu des révisions ou réductions budgétaires ou si les instituts ont dû réviser l'allocation de leurs ressources entre postes de dépense du fait de facteurs externes, comme une forte inflation.

Les données budgétaires sont disponibles auprès du ministère ou l'autorité de tutelle, ou auprès des instituts de formation directement. Si des informations budgétaires consolidées sont utilisées, le croisement des données avec celles fournies par les instituts est recommandé. Souvent, les budgets publics ne reflètent pas les nouvelles allocations réalisées au niveau des instituts pendant l'année, ou n'incluent pas les ressources externes dont les instituts bénéficient, comme celles obtenues à travers des activités propres.

Si une enquête auprès des instituts de formation a été réalisée comme suggéré dans la section 1 de ce chapitre, les résultats fourniront des données exhaustives permettant de comparer les dépenses de chaque type de formation ou d'institut. En dernier lieu, des évaluations des dépenses institutionnelles pourront être menées au cas par cas, en réalisant le suivi des dépenses pour un petit échantillon d'instituts représentatifs, par le biais d'un questionnaire standardisé. Un exemple d'un tel questionnaire est fourni dans l'annexe 10.3.

3.5 DÉPENSES ET COÛTS UNITAIRES

Les dépenses unitaires font référence aux montants alloués par l'état à l'EFTP, par élève. Les coûts unitaires tiennent compte de l'ensemble du coût effectif d'une formation, incluant éventuellement les contributions des ménages, les dons et financements externes, etc.

3.5.1 DÉPENSES UNITAIRES

Le calcul des dépenses unitaires publiques courantes est utilisé pour comparer les coûts unitaires de différentes filières éducatives. L'analyse des dépenses agrégées a été traitée dans le chapitre 3. L'analyse spécifique pour l'EFTP devra se focaliser sur l'EFTP sous la tutelle des ministères d'éducation ou de l'emploi, ou calculer séparément la dépense unitaire courante pour chaque ministère, si les données sur la scolarisation pour ces segments de l'EFTP sont disponibles et suffisamment fiables. Les différents types de prestataires montrent souvent des profils de coûts très distincts, menant à des résultats sensiblement différents en termes de coûts unitaires. Pour l'EFTP par contre, les dépenses d'éducation nationale sont comparables avec celles d'autres filières éducatives.

● Définition clé

La **Dépense unitaire publique courante** est la relation entre les dépenses courantes annuelles totales et le nombre d'élèves inscrits (en formation à plein temps ou équivalente) cette même année :

$$\frac{\textit{Dépenses courantes totales}}{\textit{Nombre total d'étudiants scolarisés}}$$

La fiabilité de l'indicateur dépend de la qualité des chiffres de scolarisation (abordé dans les sections précédentes). Le calcul des dépenses courantes publiques par élève devra être désagrégé par niveau d'enseignement autant que les données le permettent. Malheureusement, dans de nombreux cas ceci ne sera pas possible[93].

Comparaison internationale des dépenses unitaires

Pour la comparaison internationale des dépenses publiques, les études RESEN ont souvent utilisé l'indicateur *Dépenses publiques en EFTP par élève en % de PIB/habitant*, comme dans l'exemple 10.13 ci-dessous. Cet indicateur est calculé sur la base de l'enseignement formel sous tutelle officielle. Des données pour un ensemble de pays africains ont récemment été compilées par la Banque mondiale.

EXEMPLE 10.13

(Coûts unitaires de l'EFTP) : Dépenses unitaires, salaires des enseignants, REM et scolarisation pour différents niveaux d'enseignement, Soudan, 2009

Source : Adapté et traduit du RESEN Soudan, 2010.

TABLEAU 10.19 - Vue d'ensemble des dépenses publiques et des REM de l'éducation secondaire technique, par état, Soudan, 2009

	Dépenses par élève (SDG courants)	Salaires des enseignants (Unités de PIB/hab.)	REM	Nombre d'élèves
Groupe 1 : TBS élevés	*777*	*2,6*	*15*	
El Gezira	669	2,9	16	3 302
Khartoum	567	2,5	21	7 336
Nord	911	2,4	11	1 256
River Nile	1 174	2,7	10	1 968
White Nile	564	2,6	18	2 507
Groupe 2 : TBS intermédiaires	*681*	*2,7*	*17*	
El Gadarif	881	2,8	14	2 409
N. Kordofan	848	2,6	12	2 211
Sinnar	778	3,0	13	706
S. Kordofan	354	2,4	26	309
O. Darfour	542	2,6	21	620
Groupe 3 : TBS bas	*838*	*2,5*	*15*	
Blue Nile	1 137	2,2	8	614
Kassala	478	2,4	23	1 414
N. Darfour	608	2,3	14	1 696
Mer rouge	1 194	3,1	14	1 074
S. Darfour	773	2,6	15	1 233
Total				**28 655**

Analyse

Le tableau 10.19 révèle des différences considérables dans les dépenses unitaires par région pour chaque niveau de l'enseignement technique. Elles dépendent surtout du rapport élèves-enseignant, qui indique les différents niveaux d'utilisation des capacités au sein de chaque région. Plus le REM est bas (indiquant une faible utilisation des capacités), plus les dépenses unitaires sont élevées. Par ailleurs, l'influence du salaire des enseignants (par rapport au PIB/habitant) sur les dépenses unitaires n'est pas significative.

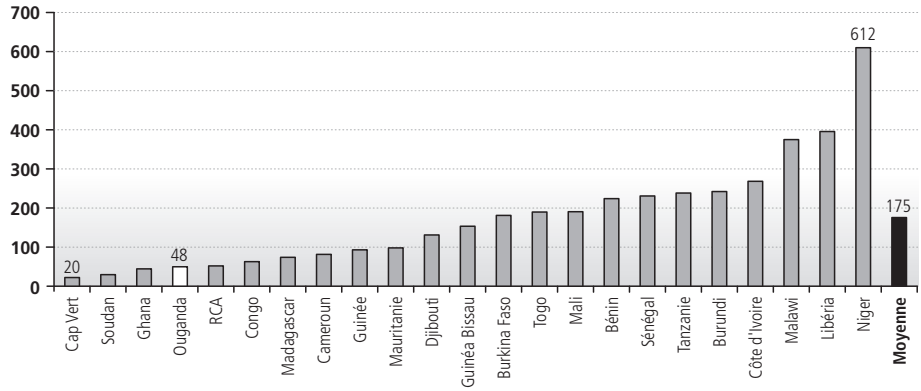
Si les données de scolarisation et de dépenses sont disponibles en forme désagrégée par type d'institut ou par métier/profession, une analyse comparative des dépenses publiques courantes par élève devrait être menée. Elle pourrait révéler des différences importantes de coûts entre types d'institut ou domaines de spécialisation, ou suggérer des inefficiences dans l'allocation des ressources si les dépenses unitaires varient considérablement entre écoles d'un même type. Au Malawi par exemple, le RESEN a découvert des écarts dans les dépenses unitaires des collèges techniques offrant les mêmes types et niveaux de formations, d'un rang de presque 1 000%. Il s'avère que les allocations publiques se basaient sur des budgets fixes indépendamment des effectifs scolarisés, ayant comme conséquence que les institutions à faibles effectifs, particulièrement en milieu rural, avait tendance a montrer des dépenses unitaires élevées, alors que les instituts les plus importants, souvent urbains, avaient de fait une allocation budgétaire par élève très basse.

EXEMPLE 10.14 **(Comparaison internationale des dépenses publiques unitaires) : Dépenses unitaires publiques en Ouganda et divers pays africains, 2009**

Source : Adapté et traduit de Franz et Twebaze (2011).

L'analyse que propose le graphique 10.6 a récemment été réalisée dans le cadre d'une évaluation de l'EFTP en Ouganda. Le graphique aide à démontrer le bas niveau des dépenses unitaires dans ce pays.

GRAPHIQUE 10.6 - Dépenses publiques en EFTP par élève en % de PIB/habitant, Ouganda et 22 pays africains, 2009



Analyse

Le graphique aide à démontrer le faible niveau des dépenses unitaires en Ouganda, qui s'avère être parmi les pays qui investissent le moins dans le sous-secteur (18ème sur 23 pays pour lesquels les données étaient disponibles). Le pays consacre moins de 50 % d'un PIB/habitant pour la formation et l'enseignement technique et professionnel de ses jeunes, moins du tiers de la moyenne des pays considérés. Il faut considérer cependant que ce rapport est artificiellement élevé dans les pays où le revenu par habitant est faible, comme le Niger, le Libéria et le Malawi et/ou avec un système très petit (cas du Niger notamment).

3.5.2 COÛTS UNITAIRES

En complément à l'évaluation des dépenses unitaires publiques, il est intéressant d'analyser les coûts unitaires globaux, qui fournissent une mesure du coût global effectif d'une formation par élève, toutes sources de financement confondues. Les coûts unitaires peuvent se déterminer pour chaque type de prestataire et type d'institut.

L'évaluation des coûts unitaires est utile pour comparer les coûts effectifs de différents types de formation, mais est également le premier pas d'une analyse de l'efficience du coût[94], là où les données sont disponibles. Elle est également un apport clé pour la planification de la dépense du sous-secteur.

Les évaluations des coûts unitaires n'incluent que les dépenses courantes et les coûts directs supportés par les instituts de formation. Les coûts indirects comme ceux liés au développement des instructeurs, à la gestion du secteur au niveau central et d'autres pourront être inclus au prorata (cf. l'annexe 3.1).

La source de données la plus appropriée est l'information fournie directement par les instituts de formation. Les données pourront être puisées dans des études de cas, ou des enquêtes auprès des instituts (cf. le chapitre 1). Il est toutefois à noter que la réalisation d'évaluations des coûts unitaires par le biais d'enquêtes a été confrontée à la réticence des prestataires à partager leurs données budgétaires, produisant en conséquence des données erronées. Les études de cas peuvent produire une information moins exhaustive mais plus fiable, surtout si une relation de confiance est établie avec les instituts de formation pour comprendre la logique de l'évaluation réalisée. Parfois, les ministères de tutelle des instituts de formation publics collectent et partagent les budgets institutionnels[95]. Cependant, comme il a été souligné, ces budgets peuvent ne pas intégrer l'ensemble des fonds dont les instituts disposent, et peuvent ne pas refléter des révisions budgétaires imprévues comme conséquence des revenus variables des instituts ou de réductions budgétaires. Dans le cas des instituts de formation non-gouvernementaux, la collecte directe de données au niveau des instituts est essentielle. Pour les instituts dans le marché lucratif privé, les frais de scolarité pourront être utilisés comme substitut des coûts unitaires, car ces institutions se financent généralement entièrement grâce à ces frais.

Deux principales options sont disponibles pour le calcul des coûts unitaires :

1. Le coût pour former un élève sur une période donnée, d'habitude une année. La méthode de calcul la plus simple est de diviser le coût institutionnel global sur une année par le nombre d'élèves inscrits. Noter que certains élèves ne sont pas à temps complet, et tous les cours n'ont pas nécessairement une durée d'une année. Dans ces cas, il faut établir des équivalences pour les programmes courts ou à temps partiel. L'annexe 10.4 propose une approche possible à ces équivalences ; et

2. Le coût pour produire un diplômé. Cet indicateur est utile lorsque différents types de formation coexistent avec des organisations pédagogiques distinctes, mais préparant les élèves pour le même diplôme. Ceci pourrait être le cas où la même qualification peut être obtenue à travers les programmes formels d'apprentissage[96] et des programmes de formation en école.

Il faut souligner qu'une évaluation des coûts unitaires tel que décrite ci-dessus est en fait un calcul de l'ensemble des dépenses unitaires basée sur les dépenses actuelles ou planifiées. Le résultat pourrait suggérer un état de sous-financement où les dépenses unitaires ne sont pas dictées par les besoins concrets de la formation mais par des contraintes en termes de ressources[97]. Il est possible que des niveaux nettement plus élevés de dépenses unitaires soient nécessaires pour atteindre les standards de qualité souhaités.

Dans les pays ayant des problèmes conséquents de sous-financement, il peut être utile de quantifier l'écart entre les coûts unitaires réels est les coûts unitaires souhaités. Pour ceci il faut réaliser une évaluation des coûts. Les autorités de tutelle peuvent avoir déjà réalisé un tel exercice, à des fins de planification. Les instituts de formation peuvent constituer une source alternative de données[98].

En EFTP, les différents types de formation mènent généralement à des coûts et structures de coût très variables. Ces écarts sont amplifiés par les différences de coûts entre les différents domaines de spécialisation des formations, du fait d'un coût très variable pour le matériel de formation. Pour cette raison, la comparaison internationale des coûts de formation peut être problématique. Une évaluation des coûts unitaires devrait cependant, quand cela est possible, tenter de générer des données moyennes comparables pour les différents types de formation proposés à l'échelle nationale, pour nourrir le débat sur l'efficience du coût de la prestation du service de formation.

Un aspect important de l'analyse des coûts unitaires est l'effet des économies d'échelle en EFTP et les arbitrages possibles qui en découlent entre le coût et la pertinence des formations. Concentrer l'offre d'EFTP dans un nombre restreint d'instituts plus importants sera généralement plus rentable, alors que des instituts plus petits et décentralisés seront plus proches des groupes cibles et répondront peut-être mieux aux demandes du marché de l'emploi.

SECTION 4

EFFICACITÉ INTERNE ET QUALITÉ

L'efficacité interne nourrit un débat continu dans le sous-secteur de l'EFTP. Cependant, les données disponibles pour le mesurer ne sont pas aussi exhaustives que pour l'éducation générale. Cette section proposera certaines approches analytiques de nature qualitative et quantitative pour aborder l'évaluation correspondante.

Les résultats aux examens et autres évaluations sont clés pour l'analyse de l'efficacité interne et de la qualité. Contrairement à l'enseignement général, l'EFTP met en place des systèmes d'évaluation parallèles. Dans de nombreux pays, les examens et la certification en EFTP ne sont pas mis en œuvre que par les autorités, sinon aussi par les organismes d'évaluation de l'aptitude professionnelle, souvent rattachés au ministère de l'emploi, pour les segments de la formation non-formelle et en industrie. Dans certains cas, les programmes d'EFTP préparent les élèves pour plus d'un examen/certification. Plus récemment, de nombreux pays ont démarré le processus d'introduction de cadres nationaux de certification professionnelle, ou initié une réforme du système de formation en faveur de formations basées sur les compétences et de l'organisation modulaire, qui sont souvent censés remplacer les anciens systèmes de qualifications.

Pour comprendre pleinement les problématiques de l'efficacité interne et de la qualité de l'EFTP, il est nécessaire de faire un état des lieux détaillé des différents systèmes d'évaluation des compétences, de leur portée, règles et procédures. Dans la plupart des cas il sera utile d'analyser l'efficience interne de chaque segment du marché de façon indépendante.

4.1 ANALYSE DE L'EFFICACITÉ INTERNE

Une gamme considérable d'indicateurs peut être utilisée pour mesurer l'efficacité interne (cf. la liste proposée par UNESCO page suivante). Le choix des indicateurs dépendra principalement du contexte pays, et de la disponibilité des données. Le taux de réussite à l'examen final est souvent utilisé.

• Indicateurs clés proposés par UNESCO - Efficacité interne en EFTP

Le **Taux de promotion** et le **Taux de redoublement** mesurent l'efficacité interne du ssystème (cf. les formules dans le chapitre 2).

Le **Taux d'abandon** est le pourcentage d'élèves scolarisés en EFTP qui n'achèvent pas une année donnée, et se calcule grâce aux chiffres de scolarisation de deux années successives :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves de niveau G qui abandonnent en l'an N} \times 100}{\textit{Nombre d'élèves inscrits au niveau G en l'année N}}$$

Le **Taux de réussite à l'examen final** est le rapport entre les élèves qui passent l'examen final et ceux qui le présentent :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves qui réussissent l'examen final} \times 100}{\textit{Nombre d'élèves qui présentent l'examen final}}$$

Le **Taux d'obtention de diplôme** est le rapport entre le nombre d'élèves qui réussissent l'examen final et le nombre d'élèves scolarisés en dernière année :

$$\frac{\textit{Numéro de diplômés (Année N)} \times 100}{\textit{Numéro d'inscrits en dernière année du cycle (Année N)}}$$

Le **Coefficient d'efficacité interne** est le rapport entre le nombre théorique d'années-élève requis pour compléter un cycle de formation (sans redoublements ni abandons), et le nombre moyen effectivement consommés par élève. Le calcul de cet indicateur passe par la simulation d'une cohorte d'élèves (cf. le chapitre 2 pour la méthologie de calcul).

Taux de réussite à l'examen final

Des données (sur plusieurs années) sont souvent disponibles directement auprès des commissions d'examen ou de l'autorité en charge de l'évaluation des compétences. Les examens en EFTP sont souvent tenus une seule fois, à la fin du programme. Dans le cas des programmes de formation avec Approche par les Compétences (APC), des systèmes ont été introduits avec des évaluations modulaires supplémentaires, ce qui permet une analyse plus approfondie, si les données sont disponibles au niveau central.

Pour comparer l'efficacité de divers programmes ou types de prestataire, les taux de réussite ou d'échec aux examens peuvent être obtenus par :

- Le niveau éducatif du programme ;
- Le métier/profession concerné ;
- Le type de prestataire de formation et/ou segment du marché ; et
- Le genre.

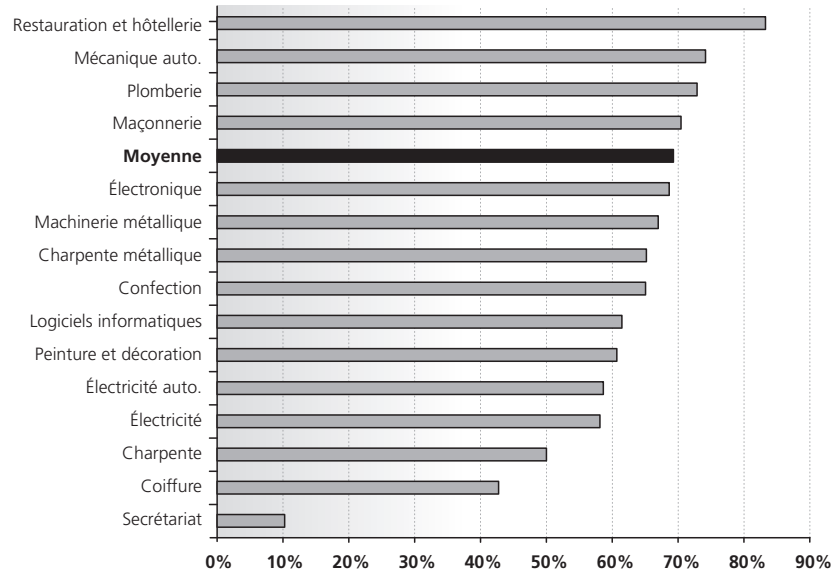
Le graphique de l'exemple 10.15 propose une désagrégation des taux de réussite en EFTP par domaine de spécialisation, en Ouganda.

EXEMPLE 10.15

(Évaluation de l'efficacité interne - Taux de réussite aux examens) : Taux de réussite aux évaluations métier dans différents domaines de spécialisation, Ouganda, 2009

Source : Adapté et traduit de Johanson and Okema, 2011.

GRAPHIQUE 10.7 - Taux de réussite de l'ensemble des inscrits à l'examen final, par programme d'EFTP, Ouganda, 2009



Le graphique 10.7 a utilisé les taux de réussite aux examens pour deux cycles d'évaluation métier réalisés en Ouganda en 2009 par la direction de la formation industrielle. Les évaluations métier sont des examens courants pour les programmes de formation non-formels, et proposent aussi une qualification aux artisans ayant acquis leurs compétences de façon informelle.

Analyse

Les données soulignent des résultats préoccupants. En premier lieu, le taux moyen de réussite est en deçà de 70 %, ce qui implique que presque un tiers de l'ensemble des candidats n'atteigne pas l'objectif attribué au programme de formation. Elles soulignent aussi des écarts importants dans les taux de réussite par métier/profession. Dans trois domaines, moins de la moitié des candidats ont obtenu la certification. L'autorité en charge des examens qui a fourni ces données couvre principalement les compétences acquises dans le segment non-formel, souvent auprès d'instituts petits et hautement spécialisés. Les résultats suggèrent que la qualité des formations offertes par ce segment laisse à désirer, en particulier pour les métiers de coiffure et de secrétariat.

Taux d'abandon

Cet indicateur est tout aussi souvent utilisé pour mesurer l'efficacité interne. Le phénomène d'abandon peut être évalué en analysant la progression des étudiants à travers les étapes du programme. Les données de scolarisation par année/niveau de formation sont nécessaires, selon la désagrégation souhaitée (type d'institut, niveau de formation, métier/profession, etc.) Le tableau 10.20 propose un modèle pour la détermination des taux d'abandon au cours d'un cycle d'EFTP d'une durée de trois ans.

TABLEAU 10.20 - Détermination des taux d'abandon (modèle de tableau)

Type d'institut	Inscrits Année 1	Effectifs Année 2 moins les redoublants	Effectifs Année 3 moins les redoublants	Candidats à l'examen final	Taux d'abandon Année 1	Taux d'abandon Année 2	Taux d'abandon Année 3	Abandon sur la durée du cycle
Collèges techniques	A Nouveaux effectifs (Année 1)	B Effectifs (Année 2) – redoublants	C Effectifs (Année 3) – redoublants	D Candidats – redoublants (Année 3)	(A-B) / A x 100	(B-C) / B x 100	(C-D) / C x 100	(A-D) / A x 100
Écoles de commerce	…	…	…	…				

Les causes d'abandon peuvent varier considérablement, et le meilleur moyen de les comprendre est la réalisation d'entretiens avec l'administration et les instructeurs des instituts de formation, si aucune étude préalable n'a été réalisée. Les causes les plus courantes comprennent les difficultés financières et la grossesse pour les jeunes femmes. Il est également fréquent, cependant, que les élèves abandonnent leur formation pour démarrer une filière éducative plus prestigieuse, ou parce qu'ils ont trouvé un emploi grâce aux compétences déjà acquises dans le cadre de la formation.

Taux de redoublement

Le redoublement est plus courant dans les systèmes éducatifs francophones que dans les anglophones. Le calcul des taux de redoublement requiert des données sur la scolarisation des élèves et leur promotion, par année. De plus amples informations sont disponibles dans le chapitre 4 sur l'efficacité interne.

Coefficient d'efficacité interne

Les taux de redoublement peuvent permettre le calcul du coefficient d'efficacité interne, qui mesure le rapport entre le nombre d'années-élève requis en théorie (sans redoublements ni abandons) pour qu'une cohorte complète un cycle de formation, et le nombre d'années-élève effectivement consommés (cf. le chapitre 2 pour une description détaillée de la méthode de calcul).

EXEMPLE 10.16

(Évaluation de l'efficacité interne - Taux de redoublement) : Taux de redoublement dans l'enseignement technique, par métier/profession, Bénin, 2003/04

Source : Adapté du RESEN Bénin, 2009.

Le tableau 10.21 ci-dessous présente un exemple de l'usage des taux de redoublement comme mesure de l'efficacité interne au Bénin.

TABLEAU 10.21 - Taux de redoublement dans l'enseignement technique publique, par domaine de spécialisation, Bénin, 2003/04

	1ère année	2ème année
Administration et gestion	33 %	27 %
Ingénierie	22 %	19 %
Santé	8 %	10 %
Travail social	0 %	0 %
Tourisme	3 %	n.a.
Agriculture	3 %	1 %
Moyenne	*15 %*	*17 %*

Analyse

Le tableau montre de fortes différences dans les taux de redoublement par domaine de spécialisation. Les cours en administration et gestion et ingénierie démontrent des problèmes particuliers en termes de promotion de leurs élèves. De hauts taux de redoublement sont des indicateurs d'une faible efficacité interne, car le redoublement implique qu'un élève prenne de davantage de temps (et de ressources) pour atteindre la certification.

4.2 ANALYSE DE LA QUALITÉ DES FORMATIONS

Les indicateurs d'efficacité interne illustrent la qualité de l'enseignement des formations[99]. Cependant, en particulier dans le cas de l'EFTP, les résultats aux examens ne sont pas suffisants pour pouvoir analyser la qualité de l'éducation. Dans les cas où les examens formels sont régis par des commissions d'examens publics, les évaluations sont souvent limitées aux connaissances théoriques, sans évaluer le contenu pratique de la formation. Certains problèmes avec la formation pratique, qui sont courants en EFTP, passent donc inaperçus dans l'analyse de la réussite aux examens, et ne sont appréciés que lorsque les élèves intègrent le marché de l'emploi.

La qualité en EFTP est déterminée par une série de facteurs, qui incluent :

- Les qualifications et compétences des enseignants techniques et des instructeurs ;
- La pertinence du contenu, tant à la lumière de la demande du marché qu'en termes des capacités des instituts de formation de le mettre en œuvre ; et
- La provision suffisante de ressources de formation, dont l'équipement, le matériel didactique, et le matériel de formation.

L'implication des employeurs et des experts en industrie (y inclus les experts du secteur informel) dans la planification, le suivi et la mise en œuvre de l'ensemble des éléments du système d'EFTP est un thème récurrent dans la discussion sur la qualité des formations. La participation active des experts en industrie dans les standards et le développement des programmes de formation, la formation initiale et continue des enseignants, l'offre de formation et l'évaluation soulève en premier lieu la question de la qualité des apprentissages en relation à la demande du marché de l'emploi pour certaines compétences. Une analyse de type RESEN de l'EFTP doit donc toujours réviser les politiques, mécanismes et instruments qui facilitent l'intégration de l'expertise du monde du travail, lorsque ces éléments spécifiques du système sont analysés.

Les indicateurs proposés par l'UNESCO pour l'évaluation de ces facteurs sont présentés ci-dessous. La liste inclut :

1) Le **taux d'enseignants qualifiés**, pour analyser la qualité des enseignants du système ;
2) Le **niveau moyen de satisfaction avec l'équipement**, qui devra s'obtenir à travers une enquête de satisfaction auprès des instituts et un système de points ;
3) Le **niveau moyen de satisfaction avec l'infrastructure**, qui pourrait inclure les salles de classe, les laboratoires, ateliers, etc. ; et
4) La **part des enseignants qui actualisent leurs compétences**, qui permet également d'évaluer la qualité des enseignants.

● Indicateurs clés proposés par UNESCO - Qualité EFTP

Le Rapport élèves-maitre est le rapport entre le nombre d'élèves à plein temps ou équivalent inscrits à un niveau donné de formation et le nombre d'enseignants/instructeurs à plein temps pour ce niveau et la même année (cf. le chapitre 4) :

$$\frac{\textit{Nombre d'élèves au niveau G} \times 100}{\textit{Nombre d'enseignants du niveau G}}$$

Le Taux d'enseignants qualifiés est le pourcentage des enseignants qui ont les qualifications requises pour enseigner les cours dont ils sont responsables :

$$\frac{\textit{Nombre d'enseignants qualifiés du niveau G} \times 100}{\textit{Nombre total d'enseignants du niveau G}}$$

Le Niveau moyen de satisfaction avec l'équipement, pour chaque institut :

$$\frac{\textit{Note agrégée de satisfaction} \times 100}{\textit{Nombre total d'instituts EFTP}}$$

Le Niveau moyen de satisfaction avec l'infrastructure, pour chaque institut :

$$\frac{\textit{Note agrégée de satisfaction} \times 100}{\textit{Nombre total d'instituts EFTP}}$$

La Part des enseignants qui actualisent leurs compétences est le pourcentage des enseignants qui suivent des formations d'actualisation professionnelle sur les nouvelles méthodes d'enseignement et apprentissage :

$$\frac{\textit{Nombre d'enseignants actualisant leurs compétences} \times 100}{\textit{Nombre total d'enseignants}}$$

4.2.1 ENSEIGNANTS ET INSTRUCTEURS

Un indicateur fréquemment utilisé, et qui permet des comparaisons intéressantes avec d'autres sous-secteurs d'éducation pour la mesure basique de la qualité, est le rapport élèves-maitre (REM). Ce rapport est souvent inférieur dans l'EFTP par rapport à l'enseignement général, du fait de la taille plus faible des classes pour les formations pratiques. Les données sur les enseignants et instructeurs d'EFTP en activité sont généralement disponibles dans les statistiques des SIGE, et peuvent aussi être obtenues du ministère de tutelle ou des commissions de la fonction publique responsables du recrutement du personnel enseignant dans le sous-secteur. L'analyse du REM devra être désagrégée si les données le permettent, par type d'institution, voire par institut. Une analyse désagrégée peut révéler les différences potentielles dans le rapport entre écoles, selon la zone (urbaine/rurale) ou par domaine de spécialisation. Il est courant pour les professions techniques en forte demande sur le marché de l'emploi qu'il soit difficile d'embaucher le nombre requis d'instructeurs, vu que les salaires proposés sont en deçà de ce que gagnent des experts travaillant en industrie.

La collecte des données pour l'analyse des REM de l'EFTP peut être confrontée à des problèmes méthodologiques, qui incluent :

- Les données officielles de scolarisation peuvent ne couvrir que les élèves réguliers du segment formel, et non ceux d'autres segments ou qui s'inscrivent à leur compte. Le REM a donc tendance à sous-évaluer la situation réelle ;

- Les instituts de formation embauchent souvent un nombre conséquent d'enseignants contractuels pour compenser le manque d'instructeurs d'état, qu'ils financent avec les revenus des frais de scolarité. Ces enseignants ne sont pas des employés du gouvernement et ne sont donc pas comptabilisés dans les statistiques centrales. L'information nécessaire sur ces enseignants n'est généralement disponible qu'auprès des instituts eux-mêmes ;

- Un calcul correct du REM doit tenir compte du fait que certains enseignants travaillent à temps partiel (des travailleurs actifs qui consacrent plusieurs heures par semaine à la formation). Il faut donc calculer le nombre d'enseignants à temps complet ou équivalent ; et

- Dans l'EFTP, les instructeurs sont souvent qualifiés dans des domaines autres que ceux qu'ils enseignent. De nombreux instituts maintiennent des instructeurs spécialisés dans un programme qui n'est plus offert, alors que d'autres programmes souffrent d'un manque de personnel.

Il est important de comprendre les problématiques ci-dessus pour interpréter le REM correctement. L'obtention des données requises pour son calcul requièrent généralement des évaluations ou études de cas réalisés directement auprès des instituts de formation.

EXEMPLE 10.17 **(Évaluation de la qualité - Rapport élèves-maitre) : Nombre d'enseignants et REM pour diverses filières d'EFTP, Ouganda, 2009**

Source : Adapté et traduit de Johanson and Okema (2011).

Le tableau 10.22 ci-dessous offre un exemple de calcul simple de REM par type d'institut de formation.

TABLEAU 10.22 - Enseignants et instructeurs, par sexe et type d'institut de formation publique, Ouganda, 2009

	Enseignants			Élèves par enseignant
	Hommes	Femmes	Total	
Niveau inférieur				
Instituts techniques	512	126	638	9,9
Instituts agricoles	57	17	74	15,7
Polytechnique commun	293	85	378	8,9
Sous-total	862	228	1 090	9,9
Niveau moyen				
Instituts techniques	654	100	754	11,8
Instituts de formation prof.	107	17	114	16,8
Sous-total	761	117	868	14,8
Niveau tertiaire				
Collèges techniques	na.	na.	95	20,2
Écoles de commerce	na.	na.	790	23,0
Instituts de santé	na.	na.	274	11,4
Sous-total	na.	na.	1 159	20,0

Analyse

Le REM des instituts de niveau tertiaire tend à être plus élevé. Ceci peut s'expliquer par le fait que les programmes respectifs sont plus spécifiques et avancés, et il est donc difficile pour la commission du service éducatif ougandais de recruter des enseignants qualifiés pour chaque spécialisation et pour répondre à la forte demande d'inscriptions dans le secteur tertiaire.

Taille moyenne d'une classe

Pour surmonter les problèmes méthodologiques et de données mentionnés ci-dessus, la taille moyenne d'un groupe d'élèves peut être calculée comme alternative au REM pour chaque niveau, type de programme ou domaine de spécialisation. Ceci aide à dresser un meilleur tableau de la taille effective des classes et du nombre de groupes que chaque enseignant a à sa charge. La méthodologie pour le calcul de la taille moyenne d'une classe est présentée dans l'annexe 10.4.

Taux d'enseignants qualifiés

Du fait des difficultés dans le recrutement des enseignants qualifiés, un autre indicateur important pour évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est le **taux d'enseignants qualifiés.** Les données requises pour déterminer cet indicateur sont le nombre d'enseignants par niveau, type d'institut ou domaine de spécialisation, selon le niveau de leur qualification formelle la plus importante. L'information sur les qualifications minimales est également nécessaire, et disponible auprès de l'entité régulatrice ou les commissions du service public. Le tableau 10.23 propose un modèle simple pour déterminer le taux des enseignants qualifiés.

TABLEAU 10.23 - Détermination du taux d'enseignants qualifiés (Modèle de tableau)

Type d'institut	Nombre total d'enseignants/instructeurs	Nombre total d'enseignants/instructeurs ayant la qualification minimale requise	Taux d'enseignants qualifiés
Collèges techniques	X	Y	Y / X x 100
Écoles de commerce	…	…	…
……			
Moyenne	*Xs (Total de la colonne)*	*Ys (Total de la colonne)*	*Ys / Xs x 100*

Le rapport peut également être désagrégé par domaine de spécialisation et niveau de formation, selon le contexte pays et les données disponibles. Au moment de la collecte des données, il est important de tenir compte du fait que le corps enseignant peut comprendre différentes catégories de personnel dont les qualifications minimales requises sont distinctes.

EXEMPLE 10.18

(Personnel enseignant, par qualification) : Distribution du personnel enseignant de l'enseignement technique par qualification, Tanzanie, 2008/09

Source : Adapté et traduit du RESEN Tanzanie, 2011.

Cet exemple montre que le niveau de qualification formelle des enseignants de l'enseignement technique sous l'égide de la commission nationale (NACTE), qui couvre l'enseignement technique postsecondaire.

TABLEAU 10.24 - Distribution des enseignants de l'enseignement technique, par qualification, Tanzanie, 2008/09

%	Hommes	Femmes	Total
Doctorat	2,8	1,4	2,5
Maitrise	36,5	35,0	36,2
Licence	29,3	21,8	27,5
Diplôme avancé	13,6	14,3	13,7
Diplôme ordinaire	16,0	26,3	18,5
Certificat technique	1,2	0,0	0,9
Certificat ordinaire	0,5	1,1	0,7
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Nombre	1 128	357	1 485

Analyse
Le tableau 10.24 montre qu'environ 66 % de l'ensemble du personnel enseignant de l'enseignement technique enregistré auprès de NACTE détient un diplôme. La différence entre les enseignants hommes et femmes est significative : alors que les femmes représentent moins d'un quart des enseignants, elles ont tendance à être moins qualifiées que leurs collègues masculins. Elles sont sous-représentées parmi les enseignants qui détiennent une licence ou plus, et de plus en plus surreprésentées au fur et à mesure que le niveau de qualification décroît.

Part des enseignants qui actualisent leurs compétences

Si des programmes de formation continue des enseignants/instructeurs existent, **la part des enseignants qui actualisent leurs compétences** est un bon indicateur, particulièrement important dans les pays en processus de réforme du sous-secteur de l'EFTP, ce qui contraint le corps enseignant à s'adapter à de nouveaux contenus ou approches d'enseignement. Il peut être intéressant de désagréger l'analyse par type de prestataire, en incorporant en particulier les segments non-formel et non-public. Les enseignants et instructeurs travaillant dans les instituts privés n'ont souvent pas accès aux programmes d'actualisation des compétences sous financement public, et lorsqu'ils y ont accès, leurs employeurs n'encouragent pas nécessairement leur participation. Les données pertinentes peuvent être obtenues auprès de l'entité administrative responsable de la formation des enseignants et par le biais de l'enquête auprès des instituts de formation, lorsqu'une telle enquête existe.

Autres considérations

Les indicateurs présentés ci-dessus ne portent réellement que sur les qualifications des enseignants et leur déploiement. En EFTP cependant, il est fréquent que les instructeurs soient formellement qualifiés, seulement dans une matière autre que celle qu'ils enseignent, ayant comme conséquence qu'il leur manque les compétences nécessaires, en particulier pour réaliser les cours pratiques en laboratoire/atelier. Dans le segment de l'EFTP formel, l'expérience pratique en industrie est rarement un critère d'embauche. Les professeurs techniques sont souvent recrutés avant d'être exposés au marché du travail, directement des instituts de formation ou collèges techniques, qui présentent déjà un biais en faveur de l'enseignement théorique.

L'analyse de cette dimension ne peut se déterminer qu'au travers d'une analyse quantitative. Si une enquête auprès des instituts de formation est réalisée, l'expérience industrielle préalable des enseignants doit être collectée. D'autres questions plus qualitatives sont également utiles :

- Est-ce que l'expérience en industrie est un critère pour le recrutement des enseignants en EFTP (ou au moins une compétence souhaitable) ? Information à obtenir auprès des autorités contractuelles (ministère de tutelle ou commission du service public) ;

- Est-ce que les qualifications pratiques des diplômés de l'EFTP sont jugées adéquates ? Information produite dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité externe, (cf. section 2.3 de ce chapitre) ; et
- Est-ce que les institutions d'EFTP organisent des détachements en industrie pour leurs enseignants et instructeurs ?

Les problèmes autour des qualifications et compétences des enseignants de l'EFTP et l'adéquation du nombre d'enseignants employés devront être analysés dans le contexte plus ample des politiques de déploiement et de gestion des enseignants. Dans de nombreux pays, le déploiement des enseignants est une responsabilité du gouvernement central. Dans de tels systèmes, les problèmes suivants se posent régulièrement :

- Le recrutement des enseignants se base sur les règles du service public général quand aux qualifications, qui ne considèrent pas nécessairement l'expérience et les compétences, qui sont d'égale importance dans le contexte de l'EFTP (comme l'expérience en industrie par exemple) ;
- Les salaires sont déterminés au niveau central et inflexibles, ce qui exclut des bénéfices spéciaux en termes de paie qui constitueraient des incitations pour le recrutement d'enseignants de métiers/professions en forte demande ou dans des localités moins attractives ; et
- Le licenciement d'enseignants ne correspondant plus aux compétences requises est difficile, forçant les instituts de formation à supporter un corps enseignant qui ne correspond plus aux besoins des programmes offerts ni à la demande du marché.

Dans le contexte des réformes de l'EFTP, la question de si le recrutement des enseignants devrait devenir la seule responsabilité des instituts d'EFTP, ou le degré d'indépendance de ce processus des règles et critères appliquées dans le service public est devenu un sujet important de débat.
Finalement, comme pour l'enseignement général, l'absentéisme des enseignants d'EFTP est tout aussi répandu et a les mêmes conséquences négatives sur la qualité des formations et les acquis d'apprentissage. À ce jour, les analyses exhaustives du phénomène au sein du secteur de l'EFTP sont rares, mais la problématique mérite clairement d'avantage d'attention. Le chapitre 6 de ce guide fournit une introduction approfondie aux problématiques et méthodologies d'évaluation.

4.2.2 CURRICULA

La formation de qualité requiert de bons curricula et leur mise en œuvre effective au sein des instituts prestataires. Dans l'EFTP encore plus que dans l'enseignement général, les programmes requièrent une actualisation fréquente pour s'aligner avec la demande changeante du marché du travail et les développements technologiques. Si l'EFTP est intégré au système général d'enseignement avec des équivalences établies entre les qualifications générales, les curricula incluent souvent des parts importantes d'apprentissage académique. Un bon curriculum proposant une formation orientée vers l'emploi doit trouver un équilibre

souvent précaire entre les apprentissages théoriques et académiques, et le développement des compétences pratiques. Un déterminant important de la pertinence des programmes au marché du travail dans ce contexte est la participation du patronat dans le processus de développement des contenus.

Une question supplémentaire touche au réalisme des contenus, dans le sens où les instituts de formation ont les capacités nécessaires pour les mettre en œuvre.

L'analyse de la pertinence des curricula a besoin d'être évalué, principalement à travers des méthodes de recherche qualitative, à travers des entretiens avec les parties prenantes de l'éducation et de la formation technique et professionnelle. L'analyse de l'efficacité externe, notamment à travers des études de traçabilité des diplômés, peut fournir des appréciations de valeur sur le degré de satisfaction des entreprises avec les contenus d'apprentissage des programmes d'EFTP.
Certaines questions clés pour évaluer la qualité des contenus des programmes, et du processus de développement et de révision des curricula, incluent :

- Est-ce que des curricula basés sur les compétences et modulaires ont été introduits, et orientent le contenu de l'apprentissage vers la demande du marché ?
- Est-ce que le patronat est systématiquement impliqué dans le processus de développement des contenus ?
- Quelle est la relation entre les contenus pratiques et théoriques des curricula ?
- Selon quelle fréquence les curricula sont-ils actualisés ?
- Est-ce que les compétences pratiques acquises sont soumises à évaluation ? et
- Est-ce que les instituts de formation ont la liberté de modifier et d'ajuster le contenu de leurs programmes selon les besoins du marché ?

4.2.3 RESSOURCES DE FORMATION : ÉQUIPEMENT, ATELIERS/LABORATOIRES, MATÉRIEL

Les capacités des instituts d'EFTP pour mettre en œuvre des curricula de qualité avec des enseignants qualifiés dépendent aussi de la qualité des installations, de l'équipement et du matériel didactique mis à disposition. Des informations systématiques sur ces points sont parfois disponibles à travers des évaluations des installations et ressources des instituts de formation, réalisées par exemple par les autorités de tutelle. Sinon, l'enquête auprès des instituts de formation pourrait toucher à la question.

Évaluer si les installations, l'équipement et le matériel didactique sont adéquats pose un défi dans la mesure où il est rare qu'il existe des normes et standards. Ceux-ci sont d'ailleurs difficiles à établir, puisque les nécessités dépendent de et varient fortement selon le contenu du programme et l'approche d'enseignement. Par exemple, le programme des systèmes d'apprentissage inclut systématiquement une expérience pratique dans le monde du travail. En conséquence, les nécessités en termes d'équipement ou ateliers peuvent être inférieurs que pour les programmes à temps complet en école ; l'expérience pratique est obtenue à l'extérieur.

L'UNESCO propose dans ce contexte deux indicateurs utiles pour lesquels les données peuvent être recueillies à travers l'enquête des instituts de formation : le niveau moyen de satisfaction avec l'équipement et le niveau moyen de satisfaction avec l'infrastructure de l'institut.

4.2.4 ASSURANCE QUALITÉ ET GESTION DE LA QUALITÉ

Les efforts de réforme de l'EFTP attirent de plus en plus l'attention sur la nécessité d'établir et d'améliorer les mécanismes et systèmes d'assurance qualité au niveau central, et de gestion de la qualité au niveau des instituts de formation. En particulier, les systèmes et outils suivants sont considérés comme importants :

1. *Systèmes de registre et d'accréditation des instituts d'EFTP* pour s'assurer que les prestataires atteignent des standards minimaux en termes de ressources (installations, personnel enseignant, etc.) et de capacités de gestion, pour mettre en œuvre les formations selon les normes établies. Dans les systèmes d'accréditation modernes, les standards en termes de ressources tendent à perdre de l'importance au bénéfice des standards en termes d'organisation et de gestion ;

2. *Alternativement, ou en plus de l'accréditation*, l'accréditation des programmes permet d'établir si les curricula et autres ressources de formation sont adéquats pour mener à bien un programme de formation donné en accord avec les normes du métier ;

3. *Systèmes de gestion de la qualité au niveau des instituts d'EFTP*, comprenant des procédures de gestion pour aider les instituts à établir et maintenir des normes de qualité, et être alignés avec les demandes du marché et de leurs clients. Il n'est pas rare actuellement que les instituts d'EFTP les plus importants cherchent à obtenir une certification ISO. Alternativement, les autorités de régulation peuvent développer des procédures nationales de gestion des normes de qualité, incorporés dans les critères d'accréditation ;

4. *L'assurance qualité des résultats de la formation* est généralement assurée par le biais d'examens et évaluations des connaissances/compétences. Dans un système moderne d'évaluation, les questions de transparence, de pertinence de l'approche à l'évaluation des compétences pratiques, des compétences des évaluateurs et de la participation du secteur de l'industrie dans les évaluations sont importantes. Les évaluations peuvent être réalisées au niveau des instituts, ou avoir été réalisées par des centres d'évaluation externes accrédités ; et

5. *La qualité du processus de développement des contenus*, en particulier quand à l'implication des experts du marché du travail dans les processus et mécanismes de vérification des curricula/contenus par les employeurs pour en assurer la pertinence.

L'analyse devrait évaluer la disponibilité et le stade de développement de tels systèmes de contrôle qualité et de gestion de la qualité, pour évaluer si :

- Les systèmes et mécanismes sont bien définis en termes de procédures, rôles et responsabilités ;
- Les règlements sont appliqués régulièrement ; et
- Un personnel suffisant (en termes de nombre et de qualifications) est disponible dans les organismes de contrôle pour mettre en œuvre et gérer les systèmes mentionnés.

NOTES

78 Cf. également Banque mondiale (2010).

79 Par exemple, les nouveaux engagements pour la formation professionnelle dans le cadre de l'appui de la Banque mondiale au secteur de l'éducation ont augmenté fortement après 2006. Cf. Fazih (2010).

80 Alors que le chapitre 5 (Efficacité externe) montre comment le contexte du marché de l'emploi est évalué, la section 2.3 de ce chapitre offre davantage d'orientations sur comment évaluer la pertinence spécifique de l'EFTP au marché de l'emploi.

81 Conférence générale de l'UNESCO, 2001.

82 Cf. aussi une présentation globale des définitions de l'éducation et l'apprentissage formel, non-formel et informel dans UNESCO/BREDA (2009).

83 Le système dit dual qui est au cœur de la formation professionnelle dans les pays germanophones est un système d'apprentissage particulièrement bien établi et formalisé avec une forte influence et participation des employeurs.

84 UNESCO/BREDA, 2011. Analyse du secteur de l'éducation en Tanzanie (RESEN), p.88.

85 Pour une description détaillée de la CITE et des problèmes rencontrés dans leur application au contexte de l'EFTP, cf. UNEVOC/ISU (2006).

86 Cf. www.africaeconomicoutlook.org

87 Certains programmes sont « finaux », c'est-à-dire que leurs élèves sont préparés pour accéder directement au marché du travail, une fois terminée la formation. D'autres programmes, en particulier ceux des niveaux inférieurs du segment formel, proposent deux issues principales : i) l'emploi ; ou ii) la progression éducative au sein de l'EFTP, vers l'enseignement général, ou vers l'enseignement supérieur. Dans ce cas, les compétences acquises devront bien répondre aux attentes du marché du travail, qui sont le fondement pour l'acquisition d'un niveau supérieur de compétences qui mènera à l'emploi.

88 Dans ce cas il peut être utile d'établir le taux actuel d'élèves qui trouvent un stage à travers l'enquête auprès des instituts.

89 Néanmoins, l'analyse a révélé des résultats intéressants et inespérés, dont un impact positif sur les revenus moyens lorsque comparé avec les ressortissants de l'éducation générale, mais aussi un écart significatif avec les opportunités de revenus s'ouvrant aux individus ayant un diplôme de l'enseignement supérieur.

90 Si les données sont extraites d'une étude de traçabilité, l'indicateur devra être modifié pour refléter la part des diplômés de l'EFTP travaillant dans un domaine particulier ayant suivi une formation pertinente.

91 La part des dépenses administratives globales des ministères de l'Éducation ou relatives à l'organisation des examens d'EFTP n'est pas facile à identifier. Dans ces cas, le pourcentage de tous les élèves sous la tutelle de l'institution concernée inscrits en formations d'EFTP pourra servir de substitut.

92 Cf. UNESCO/BREDA (2009).

93 Il est possible que des données désagrégées par niveau soient disponibles pour certains postes de dépenses (subventions, matériel pédagogique) mais pas pour d'autres (salaires des enseignants).

94 Du fait d'un manque de données sur les issues des formations, cette analyse ne sera pas possible dans de nombreux cas.

95 Dans ce cas il est important d'utiliser les budgets exécutés quand ils sont disponibles.

96 L'évaluation des coûts des programmes d'apprentissage pose un défi particulier. En premier lieu, les élèves sont scolarisés à temps complet dans un institut de formation, mais n'en utilisent pas les installations au cours de l'année. À des fins d'évaluation des coûts, ces élèves sont considérés comme à temps partiel. En deuxième lieu, les coûts engagés par les entreprises pour recevoir des stagiaires devraient être ajoutés. Dans ce cas, il peut être utile de distinguer entre les coûts bruts et nets. Les apprentis fournissent un travail productif pendant leur période de stage, dont la valeur devrait être déduite des coûts bruts, pour obtenir les coûts nets. La valeur du travail fourni est généralement calculée comme le salaire d'un employé ayant les mêmes compétences et responsabilités, et qui assurerait les fonctions du stagiaire en son absence.

97 Ceci est particulièrement prononcé dans les instituts publics de formation, et prévalent également dans le segment privé. Les instituts sont limités par le niveau des frais pratiqué par le marché, possiblement inférieur à celui requis pour fournir une formation de qualité.

98 Il faut garder à l'esprit que les budgets planifiés des instituts de formation peuvent être artificiellement gonflés pour négocier une allocation budgétaire supérieure.

99 Pour mesurer la qualité du système d'EFPT en fonction de sa pertinence à la demande du marché du travail, cf. la section 2.3 sur l'efficacité externe.



© Banque mondiale / Régis L'Hostis

ANNEXES

ANNEXES DU CHAPITRE 7

ANNEXE 7.1 : DESCRIPTION DES PRINCIPAUX INDICATEURS DU CHAPITRE 7

L'objectif est de présenter des indicateurs clefs qui rendent compte de la *couverture* des services et interventions en faveur de la petite enfance dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène[100], mais également des pratiques parentales dans ce domaine. *La notion de couverture doit être ici entendue au sens large, englobant les notions d'accès aux services et de leur utilisation, dont elle est en quelque sorte la résultante.*

INDICATEURS DE SANTÉ

Il est utile de distinguer ici les indicateurs relatifs aux services en faveur de la santé de la mère (soins pré et post natals) de ceux relatifs à l'enfant (vaccination et autres services de santé curatifs et préventifs).

Santé maternelle[101]

Les indicateurs peuvent être mobilisés sur la couverture en services de santé i) avant, ii) pendant et iii) après l'accouchement.

Le pourcentage de femmes (âgées de 15 à 49 ans) ayant reçu des soins prénatals.

Il est recommandé aux femmes enceintes d'effectuer au moins quatre visites prénatales auprès des centres de santé par du personnel soignant qualifié[102] (OMS). En effet, l'accès aux soins de santé prénatals joue un rôle déterminant dans la diminution de la mortalité et de la morbidité maternelle et infantile en ce qu'ils permettent de déceler à l'avance les complications qui peuvent mettre en danger la vie du couple mère-enfant.

L'indicateur est ici calculé comme le pourcentage de femmes (âgées de 15 à 49 ans) ayant reçu des soins prénatals au cours de leur dernière grossesse par rapport au nombre total de femmes ayant eu de naissances vivantes sur la même période. L'indicateur peut être décliné par le nombre de visites effectuées (1 à 4 visites) ou en distinguant le personnel soignant qui a prodigué les soins (médecin, infirmière, sage-femme, etc.)

L'efficacité des soins prénatals dépend aussi du *contenu des interventions prénatales* et des conseils qui sont prodigués aux femmes. L'enquête MICS fournit à ce propos des indicateurs sur le contenu des visites prénatales. Il est intéressant par exemple de voir dans quelle mesure les femmes, lors des consultations prénatales, sont immunisées contre le tétanos et/ou bénéficient de conseils, et si besoin, obtiennent des suppléments nutritionnels en cas de signes de malnutrition mais aussi si elles ont subi certains examens médicaux (vérification de la tension, analyses d'urine et de sang).

Pourcentage des accouchements (femmes de 15 à 49 ans) assistés par du personnel soignant qualifié.

La présence du personnel qualifié pendant l'accouchement permet de poser un diagnostic précis et un traitement rapide en cas de complications réduisant ainsi la mortalité maternelle et néonatale.

L'indicateur est calculé comme le pourcentage des accouchements (femmes de 15 à 49 ans) assistés par du personnel soignant qualifié par rapport au nombre total des accouchements sur la même période. Également, les données issues des enquêtes EDS et MICS permettent de distinguer si l'accouchement a eu lieu dans un établissement sanitaire par un personnel soignant qualifié, ou à domicile par des accoucheuses traditionnelles, pratique dangereuse mais assez courante en milieu rural.

Santé infanto-juvénile

Ceux-ci peuvent être subdivisés en deux catégories : i) indicateurs de couverture vaccinale (calculés sur les enfants âgés entre 12 et 23 mois) et ii) indicateurs sur la prise en charge des maladies qui touchent les enfants âgés de moins de 5 ans.

Taux de couverture vaccinale.

D'après les directives de l'OMS[103], six vaccins sont essentiels pour la protection complète de l'enfant contre la *tuberculose* (TB), la *rougeole*, la *poliomyélite* (polio), et la *diphtérie*, le *tétanos* et la *coqueluche* (DTCoq)[104]. Tous ces vaccins doivent normalement être administrés à l'enfant dans les 12 premiers mois suivant sa naissance. Par conséquent, les données collectées concernent les vaccins reçus sur la période 0-12 mois mais sur une population d'enfants âgés de 12 à 23 mois.

Pour une illustration de la situation de la couverture vaccinale des enfants âgés de 12 à 23 mois, cf. le rapport de synthèse de l'enquête MICS4 conduit en RDC en 2010.

Pourcentage d'enfants de 0-59 mois présumés atteints d'une pneumonie qui reçoivent un traitement antibiotique.

La pneumonie est une infection respiratoire aiguë affectant les poumons. Elle est la première cause de mortalité chez l'enfant (OMS, 2011). La prévention est possible grâce à la vaccination, un état nutritionnel satisfaisant et une amélioration des facteurs environnementaux. Le traitement se fait avec des antibiotiques.

Cet indicateur peut être mobilisé à partir des enquêtes MICS et EDS dans le but d'apprécier la couverture des services sanitaires en faveur des enfants atteints de la pneumonie.

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de diarrhée et bénéficiant d'une thérapie composée d'une solution de réhydratation orale et d'une alimentation en continu.

La diarrhée est la deuxième cause de mortalité après la pneumonie chez les enfants de moins de cinq ans dans les pays en développement (OMS, 2009). Cette maladie se transmet par le biais de l'eau ou d'aliments contaminés, ou d'une personne à l'autre en cas d'hygiène insuffisante. Les enfants qui souffrent de diarrhée sont souvent dans un état sous-jacent de malnutrition, ce qui les rend plus vulnérables à cette affection. Chaque épisode diarrhéique aggrave, lui aussi, cette malnutrition suite à la déshydratation de l'organisme, le privant ainsi des sels minéraux nécessaires pour la survie et la croissance. Des bonnes pratiques d'hygiènes constituent une des meilleures mesures pour prévenir cette maladie (Cf. section suivante sur les indicateurs relatifs à l'hygiène) tandis que la prise en charge se fait fréquemment par la prise d'une solution de sels de réhydratation orale (SRO).

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans qui ont eu de la fièvre et à qui l'on a administré des médicaments antipaludéens.

Le paludisme constitue aussi l'une des principales causes de mortalité pour les moins de 5 ans. Le paludisme est autant dévastateur pour les femmes enceintes où le il est responsable de taux élevés de fausses couches et de décès maternels. Il faut noter ici que cet indicateur porte sur le traitement antipaludéen de tous les enfants fébriles et non pas sur des cas confirmés de paludisme; il faut donc l'interpréter prudemment. A ce niveau, il est aussi pertinent de s'intéresser à la couverture des méthodes préventives contre les vecteurs de transmission du paludisme. A ce propos, l'enquête MICS permet aussi d'avoir des estimations sur l'utilisation de moustiquaires au sein du ménage mais aussi la prise de médicaments à titre préventif pour les enfants et la mère enceinte.

Nutrition

L'accès à une bonne nutrition pendant la petite enfance est déterminante pour la santé et le développement physique et mental de l'enfant. Aux bas âges, les enfants sont nourris principalement au lait maternel, qui doit être exclusif pendant les six premiers mois, en plus d'autres aliments complémentaires, au-delà de 6 mois. Plusieurs indicateurs peuvent être mobilisés à partir des enquêtes ménages pour apprécier d'une part les pratiques en matière nutritionnelle et d'autre part la couverture de services de nutrition destinés au DPE. Ci-dessous les plus usuels.

Taux d'allaitement exclusif au cours des six premiers mois.

L'indicateur est calculé comme le pourcentage de nourrissons (0-6 mois) exclusivement nourris au lait maternel par rapport au nombre total de nourrissons de la même tranche d'âge.

Taux de couverture en supplémentation de vitamine A (6-59 mois).

La supplémentation en Vitamine A joue un rôle capital dans la prévention de la mortalité chez les nouveau-nés surtout pour ceux nés avec un poids faible et/ou sujets à la malnutrition sévère. L'indicateur se calcule comme le pourcentage d'enfants âgés de 6 à 59 mois qui ont reçu deux doses (ou une grande dose) de supplément en vitamine A par rapport au nombre total d'enfants de la même tranche d'âge.

Le pourcentage des ménages consommant du sel iodé.

Selon l'OMS, chez l'enfant la carence en iode est la principale cause de lésions cérébrales qui peuvent résulter en une altération du développement cognitif et moteur compromettant ainsi les résultats scolaires de l'enfant. Pour la femme enceinte, il est particulièrement important d'avoir suffisamment d'iode dans son alimentation pour le développement du fœtus, notamment de son cerveau. L'indicateur ici est calculé comme le pourcentage de ménages consommant une quantité adéquate de sel iodé.

Les enfants mal nourris courent un risque élevé de morbidité et de mortalité ; par ailleurs, la malnutrition affecte le développement mental de l'enfant. Trois indicateurs principaux sont couramment utilisés pour apprécier l'état nutritionnel des enfants. Il s'agit des indicateurs sur le retard de croissance, l'émaciation et l'insuffisance pondérale.

Le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un poids trop faible ou d'émaciation.[105]

L'indicateur est calculé comme le pourcentage d'enfants dont le poids-pour-taille est en dessous de -2 écarts-types de la médiane de la population de référence. Cette forme de malnutrition est la

conséquence d'une alimentation insuffisante durant la période ayant précédé l'observation. Elle peut être aussi le résultat de maladies récentes, notamment la diarrhée. Deux états de malnutrition peuvent être distingués : l'état modéré ou sévère. L'état modéré correspond à un rapport poids/taille entre -3 et -2 écarts-types en dessous de la médiane de la population de référence. Si certains de ces enfants modérément malnutris ne reçoivent pas une aide adéquate, ils peuvent évoluer vers la malnutrition aiguë ou sévère (émaciation sévère et/ou œdème) soit en dessous de -3 écarts-types, qui est alors un état engageant un pronostic vital (OMS)[106].

Le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant de retard de croissance.

L'indicateur est déterminé comme le pourcentage d'enfants dont le rapport taille-pour-âge est en dessous de -2 écarts-types de la médiane de la population de référence[107]. Le retard de croissance, ou une taille trop petite par rapport à l'âge, est la conséquence d'un apport insuffisant de nutriments sur une longue période et d'infections à répétition. Le retard de croissance intervient généralement avant l'âge de deux ans et ses effets sont largement irréversibles (OMS). Il se traduit par un retard du développement moteur, une détérioration des fonctions cognitives et de mauvais résultats scolaires (UNICEF)[108].

Le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'insuffisance pondérale.

Les enfants dont le poids-pour-âge se situe en dessous de -2 écarts-types de la médiane de la population de référence présentent une insuffisance pondérale. Cet état de malnutrition reflète, chez l'enfant, les effets combinés du retard de croissance et de l'émaciation.

Le taux d'enfants de moins de 5 ans souffrant de surpoids et d'obésité.

Longtemps considérés comme un problème propre aux pays développés, le surpoids et l'obésité concernent de plus en plus d'enfants dans les pays en développement surtout en milieu urbain, ce qui pourrait constituer dans l'avenir un nouveau problème de santé publique. A partir des enquêtes MICS et EDS, des enfants dont le poids-pour-taille se situe au-dessus de deux écarts-types de la médiane de la population de référence sont considérés comme en situation de surpoids, donc atteints d'obésité.

Accès à l'eau, assainissement et hygiène

En prolongement de l'analyse précédente des indicateurs de santé et de nutrition, il convient également d'accorder une attention particulière à l'analyse des indicateurs relatifs à l'accès à l'eau, l'assainissement et aux pratiques d'hygiène. En effet, le manque d'accès à l'eau potable et des pratiques hygiéniques inadéquates sont souvent à l'origine de maladies néfastes pour les enfants, et en particulier ceux en bas-âges.

Pourcentage des ménages ayant du savon pour se laver les mains.
Pourcentage des ménages ayant accès à une source d'eau améliorée.[109]
Pourcentage des ménages disposant d'un assainissement amélioré.

Il s'agit de la proportion des ménages ayant accès à un assainissement amélioré (les toilettes reliées à un système d'égouts ou à des fosses septiques ou encore des latrines, les toilettes à compostage et les fosses d'aisance améliorées ventilées).

Bonnes pratiques d'hygiène.

Des indicateurs peuvent être mobilisés sur l'élimination appropriée des matières fécales de l'enfant (cf. EDS et MICS) et l'utilisation des méthodes adéquates de traitement de l'eau pour les ménages ne disposant pas de source d'eau potable, ou encore le pratiques de lavage des mains (cf. ci-dessous, section A7.2 sur les pratiques parentales en matière d'hygiène, de santé et de nutrition).

INDICATEURS DE SCOLARISATION

Parmi les activités liées à l'éducation, on distingue en générale les activités d'éducation parentale, des activités d'éducation préscolaire.

Activités d'éveil et d'éducation parentale

Parce qu'elles relèvent de la sphère privée, les pratiques parentales visant au bon développement de l'enfant sont difficilement appréciables. Les MICS4 offrent toutefois des informations intéressantes permettant d'apprécier la couverture et la qualité d'un certain nombre de pratiques parentales dans le domaine du DPE. Il s'agit des indicateurs sur les bonnes pratiques parentales en matière i) d'éveil et de stimulation de l'enfant ; ii) d'alimentation et d'hygiène, et iii) de pratiques disciplinaires. Elles permettent aussi d'explorer le rôle du père dans l'éducation des enfants mais aussi de la perception des parents vis-à-vis des dangers auxquels les enfants peuvent être exposés.

Exposer l'enfant à des jeux et autres activités stimulantes dès le bas-âge lui procure un environnement propice à l'éveil intellectuel et un intérêt pour le monde qui l'entoure. Plusieurs indicateurs peuvent être mobilisés pour apprécier le niveau de pratique d'éveil et de stimulation pratiquée dans le foyer.

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans possédant au moins deux jouets à la maison.

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans possédant au moins 1 livre.
Pourcentage d'enfants de 36 à 59 mois bénéficiant d'aide à l'apprentissage par un adulte.

Ce dernier indicateur se calcule comme le pourcentage d'enfants bénéficiant d'activités de stimulation de la part des parents ou un autre adulte au sein du cercle familial dans au moins quatre des activités suivantes durant les trois derniers jours: a) lire un livre à l'enfant, b) raconter une histoire à l'enfant, c) chanter une comptine à l'enfant, d) sortir l'enfant, et f) faire l'enfant nommer des objets, compter ou dessiner. L'indicateur peut être décliné par âge, par activité spécifique, ou par le parent qui encadre l'activité (mère, père ou autre membre).

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans laissés seuls ou sous la garde d'un autre enfant de moins de 10 ans pendant plus d'une heure au moins une fois la semaine précédant l'enquête.

Pratiques parentales en matière d'hygiène, de santé et de nutrition

Il arrive que les parents aient peu ou pas de connaissances sur ce qui doit être fait en matière d'hygiène, de santé ou de nutrition de leurs enfants comme par exemple le fait de se laver les mains avant de manger, ou l'approche à adopter pour prendre en charge un enfant diarrhéique ou fébrile.

Pourcentage des enfants se lavant les mains avant le repas.
Pourcentage des enfants se lavant les mains après être allé aux toilettes.
Approche/attitude parentale dans la prise en charge d'un enfant diarrhéique, fébrile ou souffrant d'infection respiratoire.

Pratiques parentales jugées nuisibles au développement harmonieux de l'enfant

Il peut aussi être intéressant d'examiner les connaissances ou l'attitude des parents vis-à-vis des pratiques jugées nuisibles pour un développement harmonieux de l'enfant. A ce titre, les enquêtes ménages, notamment les MICS et les CAP permettent d'avoir de l'information sur la prévalence des pratiques/attitudes parentales par rapport aux mutilations génitales, la violence conjugale, etc.

Pratiques disciplinaires, coercitives ou punitives

L'apprentissage des enfants passe par la compréhension du monde dans lequel ils vivent. Les adultes, et en premier lieu les parents, doivent donner aux enfants des clés pour comprendre leur environnement physique et social, notamment en leur fournissant des explications. Aussi, l'acquisition de règles par l'enfant se fait très souvent par l'explication du bien-fondé/infondé des bons/mauvais comportements et, de temps en temps, par des pratiques coercitives ou punitives. Ces pratiques représentent un moyen essentiel pour la construction harmonieuse de l'enfant sur le plan tant cognitif que social. Selon la disponibilité de données, des indicateurs peuvent être mobilisés pour appréhender les approches parentales en matière de discipline. Les indicateurs qui peuvent être mobilisés sur la question sont:

Proportion des parents/gardiennes qui prennent le temps d'expliquer aux enfants de 2 à 14 ans les règles ou pourquoi son comportement est déviant.
Proportion des parents/gardiennes qui infligent des punitions aux enfants suite à un comportement négatif/déviant de celui-ci.
Proportion des parents qui pensent que pour bien éduquer/élever correctement l'enfant, celui-ci doit être puni physiquement.

Mesure du développement du jeune enfant

L'Indice de développement de la petite enfance.

L'enquête MICS4 a introduit un nouveau module sur le DPE (Module 6) dont le but est de mesurer le niveau de développement de l'enfant dans quatre domaines : la capacité en pré-calcul et pré-lecture, le développement physique, le développement socio-affectif et le niveau d'apprentissage (pris au sens large). Sur la base d'une série de questions (présentées dans le tableau A7.1), des indicateurs de progression de l'enfant sont établis pour chacune des dimensions retenues. Les réponses obtenues sont ensuite agrégées afin d'établir un indice de développement de la petite enfance qui est calculé comme une pondération de scores dans les quatre dimensions de développement de l'enfant. Cet indice global, qui est représentatif au niveau national, permet d'apprécier dans quelle mesure l'enfant (et plus globalement, les enfants) est (sont) « en bonne voie de développement » (ainsi qualifié quand il/elle est en voie de développement dans au moins 3 des 4 dimensions retenues).

Des limites sont toutefois à relever : i) il s'agit d'un questionnaire de type dépistage (screening) où l'enfant n'est pas directement évalué par les enquêteurs mais où les questions sont administrées aux parents/tuteurs (souvent la mère) ; ii) les mêmes questions sont posées pour les enfants de la tranche d'âge 36-59 mois ; or les scores tendent à augmenter avec l'âge. Il sera important de veiller à contrôler cette dimension lors des calculs afin d'éviter d'introduire des biais liés à l'âge.

TABLEAU A7.1 - Domaines de développement de l'enfant (36-59 mois) mesuré par l'enquête MICS4

Domaine de développement de l'enfant	Indicateurs et sous indicateurs (les réponses sont binaires)	Critères d'évaluation : L'enfant est identifié comme étant *en bonne voie de développement*
L'alphabétisme et la capacité en calcul	L'enfant peut-il : 1. Identifier ou nommer au moins dix lettres de l'alphabet ? 2. Lire au moins quatre mots simples, courants ? 3. Connaître le nom et reconnaître les symboles de tous les chiffres de 0 à 9 ?	Si au moins deux de ces tests sont positifs
Le développement physique	4. L'enfant peut-il attraper avec deux doigts un petit objet, comme un bâton ou un caillou, qui se trouve parterre ? 5. Est-il parfois trop malade pour jouer ?	Si au moins l'une des réponses est positive
Le développement socio-affectif	6. L'enfant s'entend-t-il bien avec les autres enfants ? 7. Donne- t-il des de coups de pied, mord-t-il, ou frappe -t-il d'autres enfants ? 8. Est-il facilement distrait ?	Si au moins deux de ces tests sont positifs
L'apprentissage	9. L'enfant est-il capable de suivre des instructions simples pour faire quelque chose correctement ? 10. Est-il capable de faire quelque chose de manière indépendante, lorsqu'on lui demande quelque chose ?	Si l'une des réponses est positive

Source : Questionnaire MICS4 (childinfo.org) et résultats préliminaires pour le Togo, 2011.

L'éducation préscolaire[110]

L'objectif ici est de présenter et d'analyser l'évolution des effectifs couverts par l'éducation préscolaire sur les dix dernières années. Comme vu précédemment, l'offre éducative disponible pour l'éducation préscolaire peut être repartie en plusieurs catégories selon les groupes d'âges, dont les principales sont l'éducation/encadrement pour les enfants âgés de moins de 3 ans (composée en grande partie des garderies, des crèches ou des programmes intégrés de DPE,…) et l'éducation préscolaire formel qui concernent généralement les 3-5 ans. Lorsque les données le permettent, il est souhaitable d'analyser l'évolution des effectifs pour chacune de ces catégories.

Évolution des effectifs des services éducatifs destinés aux 0-2 ans.

Peu de pays disposent de statistiques sur les effectifs couverts par les services éducatifs destinés aux 0-2 ans à savoir les crèches, les garderies, etc. Par conséquent, le présent exercice pourrait être l'occasion de collecter cette information. Il sera utile pour cela de partir des informations recueillies dans le cadre de la cartographie des services de DPE (Cf. section 1 de ce chapitre) où l'on essaiera de recenser des effectifs correspondants aux services/programmes relatifs des 0-2 ans.

Évolution des effectifs des services éducatifs destinés aux 3-5 ans.

Concernant les effectifs de l'éducation préscolaire des 3-5 ans, il s'agit principalement de mobiliser des indicateurs couramment utilisés comme le taux brut de scolarisation (TBS) dans les programmes d'éducation préscolaire. Il sera intéressant de décliner cet indicateur selon les différents pourvoyeurs de services d'éducation préscolaire (public, privé, confessionnel dont les madrasas, ou les services

communautaires,…). A ce niveau, en fonction du contexte du pays, il peut être particulièrement intéressant d'analyser l'évolution de la part des effectifs scolarisés selon ces différents pourvoyeurs (par exemple, l'évolution de la part du secteur privé par rapport au secteur public et les écoles communautaires, etc.).

La MICS4 offre également la possibilité de connaître pour les enfants de 3-4 ans s'ils participent ou pas à une activité d'éveil dans une structure formelle ou non. Cette information, couplée à celle portant sur la participation des enfants de 5 ans à une programme préscolaire, permet de calculer pour les 3-5 ans un taux de participation à des activités d'éveil et préscolaire.

INDICATEURS DE PROTECTION ET DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIAUX

Plusieurs indicateurs existent pour appréhender l'évolution de la couverture des services de DPE en matière de i) protection (enregistrement des naissances, lutte contre le travail des enfants, les mutilations génitales féminines,…) et de ii) la prise en charge des enfants à besoins spéciaux. Ci-dessous les principaux indicateurs que l'on peut mobiliser à partir des enquêtes ménages (notamment les MICS et EDS) ou des sources administratives. Il sera particulièrement souhaitable de voir dans quelle mesure les pratiques telles que l'enregistrement de naissances ou les mutilations génitales évoluent au cours du temps.

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont la naissance a été enregistrée.

L'enregistrement des naissances est souvent considéré comme une simple formalité juridique/administrative. Cependant, les enfants dont la naissance n'a pas été enregistrée peuvent se voir refuser leur droit à une identité, à la réalisation de divers droits et protections en tant que citoyen. Ainsi, est-il aussi possible que l'accès des enfants aux soins de santé, à l'éducation et à l'aide sociale soit conditionné à la possession d'un acte/carnet de naissance. L'acte de naissance peut aussi fournir une protection contre l'adoption illégale, le mariage précoce, le recrutement forcé et la traite, et peut aider, dans les pays en conflit ou post-conflit, à la réunification de ceux qui ont été séparés de leurs familles.

Pourcentage des enfants (5-14 ans) engagés dans une activité économique rémunérée ou non au sens du BIT.[111]
Pourcentage d'orphelins et d'enfants vulnérables (OEV).

Les orphelins et autres groupes d'enfants dits vulnérables[112] sont généralement plus exposés à des risques divers. En effet, il s'agit d'une catégorie d'enfants chez qui les cas de déscolarisation, de morbidité ou de malnutrition sont relativement plus élevés que chez leurs pairs[113].

Pourcentage des filles de 0 à 14 ans ayant subi une forme d'excision.

Il sera intéressant d'accompagner cet indicateur par une analyse qualitative notamment sur les appartenances culturelles/ethniques et l'attitude des parents vis-à-vis du maintien de cette pratique. Pour cela, les données issues des MICS peuvent être assez utiles.

ANNEXE 7.2 : INSTRUMENTS D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES SERVICES DE DPE

TABLEAU A7.2 - Instruments d'évaluation de la qualité des services de DPE

Désignation de l'instrument d'évaluation	Principales catégories (nombre d'indicateurs)	Objectif	Pays/régions participants
International Step by Step Association, normes relatives aux programmes et aux enseignants	Normes relatives aux programmes : • Interactions enseignant-enfant (4) • Participation de la famille (9) • Planification d'un programme centré sur l'enfant (5) • Stratégies en vue d'un bon apprentissage (4) • Environnement d'apprentissage (3) • Santé et sécurité (4) Normes relatives aux enseignants : • Individualisation (4) • Environnement d'apprentissage (3) • Participation de la famille (6) • Stratégies d'enseignement pour un bon apprentissage (5) • Planification et évaluation (7) • Perfectionnement professionnel (4)	Instrument de planification et d'amélioration. Accréditation pour le programme Step by Step.	29 pays : Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie/Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ERY de Macédoine, Fédération de Russie, Géorgie, Haïti, Hongrie, Kazakhstan, Kosovo, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Mongolie, Monténégro, République de Moldova, République tchèque, Ouzbékistan, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Tadjikistan, Ukraine.
Self-Assessment Tool (Instrument d'auto-évaluation), Association for Childhood Education International	• Environnement et espace physique (17) • Contenu des programmes d'enseignement et pédagogie (39) • Éducateurs et puériculteurs (13) • Jeunes enfants ayant des besoins spéciaux (24) • Partenariat avec les familles et les communautés (5)	Auto-évaluation par les centres.	26 pays ont participé à la mise au point de cet instrument dont : Botswana, Chili, Chine, Équateur, États-Unis, Japon, Kenya, Mexique, Nigéria.
Projet pré-primaire de l'IEA	Le système d'observation est centré sur un processus tridimensionnel : • Gestion du temps (le temps dans trois catégories d'activités proposées, structure du groupe, espacement des activités) • Activités des enfants (verbalisation,interactions entre enfants, interactions adultes-enfants, Participation non active des enfants, temps passé à effectuer une tâche) • Comportement de l'adulte (comportement dans les principales catégories, enseignement directif, degré d'implication, comportement d'écoute, gestion de l'enfant)	Recherche	17 pays et territoires : Allemagne (ex-République fédérale), Belgique (francophone), Chine, Espagne, États-Unis, Finlande, Grèce, Hong Kong (Chine), Indonésie, Irlande, Italie, Nigéria, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovénie, Thaïlande.
Échelle d'évaluation, Save the Children, Royaume-Uni	• Pratique professionnelle (clarté des objectifs, politique de protection, bonne pratique, orientation, plan de prise en charge,examen périodique, continuum de la prise en charge) (7) • Prise en charge personnelle (santé et nutrition, loisirs, vie privée, choix en connaissance de cause, respect, relations, sentiment d'identité, contrôle et sanctions, expression des opinions, enseignement adapté aux besoins) (12) • Puériculteurs (4) • Ressources (accessibles/adéquates, contribuent à la santé/au développement) (2) • Administration (archives, confidentialité, responsabilité) (3)	Instrument de planification et d'amélioration (développement du personnel, évaluation, suivi) Sensibilisation et élaboration des politiques.	7 pays : Éthiopie, Kenya, R. D. Congo, R.-U. Tanzanie, Rwanda, Somalie, Soudan (Nord).

▶

Échelle d'évaluation de l'environnement pré-primaire, édition révisée, élaborée aux États-Unis	• Espace et mobilier scolaire (8) • Hygiène corporelle (6) • Langage-raisonnement (4) • Activités (10) • Interactions (5) • Structure du programme (4) • Parents et personnel (6)	Recherche et amélioration des programmes. Désormais utilisée comme critère de qualification pour certains programmes.	7 pays des Caraïbes : Bahamas, Dominique, Grenade, Jamaïque, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Source : Myers, 2006 in UNESCO, 2007.
Note : * Des instruments semblables ont été conçus pour les programmes concernant les nourrissons et les tout-petits ainsi que pour les crèches.

TABLEAU A7.3 - Les éléments de la version révisée de l'échelle d'évaluation de l'environnement pré-primaire

Catégories	Sous catégories
Espace et mobilier	1. Espace intérieur ; 2. Mobilier de soins courants, jeux et apprentissage ; 3. Meubles de relaxation et confort ; 4. Arrangement de la pièce de jeu ; 5. Espace privé ; 6. Décorations infantiles ; 7. Espace pour la motricité globale ; 8. Équipement pour les jeux physiques.
Routine de soins courants	9. Accueils/adieux ; 10. Repas/goûter ; 11. Sieste/repos ; 12. Toilette/couches ; 13. Soins de santé ; 14. Sécurité
Raisonnement et langage	15. Livres et dessins ; 16. Encouragement de la communication ; 17. Usage de la langue pour développer le raisonnement ;18. Usage informel du langage.
Activités	19. Motricité fine ; 20. Art ; 21. Musique/mouvement ; 22. Blocs ; 23. Sable/eau ; 24. Jeux de rôles ; 25. Nature/sciences ; 26. Maths/numéros; 27. Utilisation de TV, vidéo et/ou ordinateurs ; 28. Promotion de l'acceptation de la diversité.
Interaction	29. Supervision des jeux physiques ; 30. Supervision générale des enfants (autres que de motricité globale); 31. Discipline; 32. Interactions personnel-enfants ; 33. Interactions entre les enfants.
Structure du programme	34. Emploi du temps ; 35. Temps de jeu libre ; 36. Temps en groupe ; 37. Provision pour les enfants handicapés.
Parents et personnel	38. Provision pour les parents ; 39. Provision pour les besoins personnels du personnel ; 40. Provision pour les besoins professionnels du personnel ; 41. Interaction et coopération du personnel ; 42. Supervision et évaluation du personnel ; 43. Opportunités de développement professionnel.

Source : Harms, T., & Clifford, R. M. (1998). Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. M. Baillargeon, & H. Larouche (Translators), Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire. Canada: Presses De L'Université Du Québec Traduit de FPG Child Development Institute (http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subscales-and-items-ecers-r).

ANNEXE 7.3 :
EFFICACITÉ EXTERNE DES INTERVENTIONS DE DPE SUR L'ÉTAT DE SANTÉ, NUTRITIONNEL ET D'HYGIÈNE

TABLEAU A7.4 - Exemple d'indicateurs de résultats

Indicateurs de résultats	
Naissance	Naissance prématurée Faible poids à la naissance Maladies contagieuses (Infections respiratoires aiguës, paludisme, diarrhée)
Mortalité	Taux de mortalité maternelle Taux de mortalité néonatale (1er mois) Taux de mortalité infantile (1ère année) Taux de mortalité juvénile (1-5 ans) Taux de mortalité infanto-juvénile (0-5 ans)
Malnutrition	Surpoids Retard de croissance Insuffisance pondérale
Variables explicatives	
Soins prénataux et à la naissance	Soins reçus de personnel qualifié au moins 1 fois Soins reçus plus de 4 fois Naissance assistée par personnel qualifié Bilan de santé du nouveau-né Contrôle de l'anémie de la mère
Immunisation	Tuberculose Polio Diphtérie, coqueluche et tétanos (DPT) Fièvre jaune, etc.
Prise en charge des maladies	Diagnostic du paludisme Usage de moustiquaire pour les enfants Utilisation de sels de réhydratation orale en cas de diarrhée de l'enfant Recours à des antibiotiques en cas d'infection respiratoire aiguë
Hygiène et sanitaire	Utilisation d'eau potable améliorée WC/latrine améliorée Lavage des mains
Nutrition	*Allaitement* Exclusif pendant 6 mois Continue jusqu'à 2 ans Introduction d'aliments solides, semi-solides ou mous dès 6 mois Consommation de sel iodé Supplément de vitamine A
Utilisation des Services	Distance au centre de santé le plus proche Appréciation de la qualité des services offerts Recours aux services de santé quand l'enfant est malade Participation à un programme de DPE (dont nutritionnel)
Caractéristiques du ménage	Lieu de résidence Région de résidence Taille de la famille Niveau de richesse du ménage Niveau d'instruction du père/de la mère Sexe du chef de ménage
Caractéristiques de l'enfant	Sexe Âge Rang dans la fratrie Statut OEV (Orphelin et enfant Vulnérable) Si souffre d'un handicap

Indicateurs et variables explicatives

Une grande partie des interventions de DPE en santé porte sur les programmes de vaccination, d'alimentation et de soutien nutritionnel, de soins de santé particuliers pour les nouveaux nés, d'éducation des parents aux bonnes pratiques en matière d'hygiène, par exemple. Il sera alors intéressant d'examiner l'efficacité ou l'effet de ces interventions sur l'amélioration de l'état de santé et nutritionnel des enfants bénéficiaires de ces interventions.

Ces indicateurs sont généralement produits en utilisant des données sur la prévalence des maladies infantiles, l'anémie, insuffisance pondérale, le retard de croissance, etc. Le tableau A7.4 (page précédente) récapitule les principaux indicateurs de résultats et variables explicatives qui peuvent être mobilisés. Ils émanent pour l'essentiel des enquêtes auprès des ménages, de type EDS et MICS. Toutefois, lorsqu'opportun, les données du Ministère de la santé (sur les caractéristiques des programmes par exemple) pourront être mobilisées.

Méthodologie pour appréhender l'effet des interventions de DPE sur l'amélioration des indicateurs de santé, nutrition et hygiène de l'enfant

Les questions auxquelles on essaie de répondre ici sont du type : est-ce que les conditions de vie et de développement des enfants bénéficiaires des interventions de DPE ont été améliorées grâce à l'accès ou l'utilisation des services de DPE (captés par certaines variables renseignées dans le tableau A7.4) ? L'identification de variables explicatives à prendre en compte nécessite toutefois une bonne connaissance préalable des mécanismes épidémiologiques en jeu. Un travail étroit avec l'équipe du Ministère de la Santé est nécessaire.

Dans un premier temps on pourra comparer les résultats entre les groupes d'enfants bénéficiaires des interventions de DPE et ceux n'y ayant pas d'accès afin de voir si des différences significatives existent entre ces deux groupes. Une analyse économétrique permettra toutefois de juger des effets nets des variables (« toute chose égale par ailleurs »).

Source : Auteurs.

ANNEXE 7.4 : L'INDICE DE DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE DE L'ENFANT (HECDI)[114]

Le développement d'un Indice holistique de développement de la petite enfance (HECDI) est issu d'une initiative appuyée par l'UNESCO, en collaboration avec un Comité technique inter-agences[115] mis en place par l'UNESCO en décembre 2010, dans le but de rendre effective les recommandations du cadre d'action de Moscou adopté lors de la Conférence Mondiale pour l'éducation et la protection de la petite enfance à Moscou en novembre 2009.

Actuellement encore à l'étape de la conception, le HECDI se veut pouvoir servir d'indicateur standardisé et internationalement comparable du développement du jeune enfant. Un tel instrument devrait permettre aux gouvernements et acteurs internationaux d'accroître leur capacité à suivre et évaluer les performances des pays à fournir un accès équitable aux services d'DPE de qualité, et de suivre de près les progrès des États vers la réalisation de l'objectif 1 de l'éducation pour tous (EPT), qui est de « *développer et d'améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés* ».

Le HECDI est dit holistique en ce qu'il adopte une vision global du suivi de l'enfant, de la période prénatale jusqu'à sa huitième année. A cet effet, le HECDI porte sur les cinq domaines essentiels au développement de la petite enfance, à savoir :

- la protection juridique de l'enfant
- la protection sociale et le bien-être de l'enfant
- le développement cognitif et socio-affectif
- l'accès à l'éducation et à la protection de la petite enfance et leur qualité
- la santé et la nutrition.

Le tableau A7.5 présente une proposition d'indicateurs pour la conception du HECDI selon les différents domaines cités ci-dessus.

TABLEAU A7.5 - Indicateurs proposés rentrant dans la conception du HECDI

	Domaine	Niveau	Indicateurs supplétifs éventuels ou Indicateurs disponibles actuellement	Source
% d'enfants ayant accès à l'eau propre et à l'assainissement	Santé	Programmes et services	Usage d'une source d'eau améliorée ; usage d'une latrine améliorée	MICS
% d'enfants qui ont accès à des soins de santé et préventifs complets, inclus le suivi de la croissance des bébés, immunisations et services d'urgence	Santé	Programmes et services	Taux d'immunisation ; nombre de personnel de santé pour 10 000 habitants	OMS
			Niveau d'accès aux interventions de santé DPE essentielles ; présence de services DPE, inclus de santé	SABER
% de mères ayant accès aux services de suivi de la grossesse et de naissance	Santé	Programmes et services	% d'enfants accouchés par un professionnel ; % de mères ayant eu au moins 4 contrôles prénataux	MICS
Taux de mortalité infanto-juvénile (moins de 5 ans)	Santé	Enfant et l'environnement familial	Taux de mortalité infanto-juvénile (moins de 5 ans)	MICS
% d'enfants avec des maladies fréquentes ou des conditions chroniques	Santé	Enfant et l'environnement familial	Usage de sels de réhydratation orale en cas de diarrhée ; consultation en cas de pneumonie ; diagnostic du paludisme ; VIH	MICS

Assurance légale du respect des droits individuels sans discrimination	Équité et protection sociale	Politiques et droits	Aucun	
% d'enfants enregistrés à l'état civil à la naissance	Équité et protection sociale	Politiques et droits	% d'enfants enregistrés à l'état civil à la naissance	MICS
% d'enfants ayant accès à des services DPE pour familles nécessiteuses, (enfants et bébés)	Éducation	Programmes et services	Scolarisation pré-primaire (TBS)	ISU
			% d'enfants ayant accès au pré-primaire	MICS
			Programmes ciblant tous les groupes bénéficiaires ; services de DPE adéquats au regard des besoins de la population	SABER
% d'enfants ayant accès à des services DPE de qualité	Éducation	Programmes et services	REM pré-primaire	ISU
			Existence de : standards d'apprentissage ; régulation des fournisseurs de services DPE ; standards pour les installations et le service (nb. d'heures hebdomadaires, respect des dispositions en vigueur) ; REM pré-primaire adéquat	SABER
% d'enfants en 1ère année de primaire ayant une expérience en DPE	Éducation	Programmes et services	% d'enfants entrant en 1ère année ayant accédé au pré-primaire	ISU
% d'enfants atteignant les cibles de développement et d'apprentissage	Éducation	Enfant et l'environnement familial	Résultats IMDPE* pour les enfants de 3 à 5 ans (Rien n'est disponible pour les enfants plus jeunes)	MICS
% de familles couvertes par les politiques en matière de congé parental (contexte formel/informel)	Appui aux parents	Politiques et droits	Disponibilité de congé parental payé	NATLEX**
% d'accès aux services d'appui parental et d'éducation	Appui aux parents	Programmes et services	Programmes ciblant tous les groupes bénéficiaires (Aucune mesure à présent de l'accès à ou de la qualité de programmes ciblant les parents)	SABER
Nombre moyen d'années d'instruction de la mère	Appui aux parents	Enfant et l'environnement familial	Années/niveaux achevés	
Dépression maternelle	Appui aux parents	Enfant et l'environnement familial	Aucun	
% d'enfants exposés à la violence domestique	Appui aux parents	Enfant et l'environnement familial	Aucun	
% d'enfants vivant dans un environnement qui stimule l'apprentissage	Appui aux parents	Enfant et l'environnement familial	Appui à l'apprentissage (4 activités ou plus pour apprendre et se préparer pour l'école dans les 3 derniers jours) ; % d'enfants ayant 3 livres ou plus ; % d'enfants ayant 2 jouets ou plus.	MICS
% d'enfants avec des soins inadéquats	Appui aux parents	Enfant et l'environnement familial	% d'enfants laissés seuls (ou à charge d'un enfant de moins de 10 ans) pendant plus d'1 heure (sur 7 jours)	MICS
Suivi de la croissance et de la nutrition par des agents communautaires ou nationaux	Nutrition	Programmes et services	Programmes établis dans tous les domaines : enseignement, santé, nutrition, social et protec ation (*Aucun indicateur pour mesurer l'accès aux programmes de nutrition*)	SABER

% d'enfants obèses	Nutrition	Enfant et l'environnement familial		
% d'enfants souffrant de retard de croissance	Nutrition	Enfant et l'environnement familial	% d'enfants souffrant de retard de croissance	MICS
% d'enfants avec un faible poids à la naissance	Santé	Enfant et l'environnement familial	% d'enfants avec un faible poids à la naissance	MICS
% d'enfants dont le développement cognitif est adéquat (sur 1,000 jours)	Nutrition	Enfant et l'environnement familial		
Existence de politiques anti-pauvreté	Pauvreté	Politiques et droits		
Taux de pauvreté des enfants	Pauvreté	Enfant et l'environnement familial	% d'enfants vivant en dessous du seuil de pauvreté	EDS

Source : Projet de description de L'indice de développement holistique de l'enfant (HECDI).
Note : * IMDPE est l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance.
** NATLEX est une base de données globale sur les politiques familiales.

ANNEXE 7.5 :
PRINCIPAUX TESTS D'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT

TABLEAU A7.6 - Principaux tests d'évaluation du développement du jeune enfant

	Nom du test	Tranche d'âge concernée	Domaines de développement du jeune enfant	Pays
Évaluation directe de l'enfant	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) et TVIP	2 ans et demi et plus	Développement langagier	Madagascar Mozambique
	Stanford-Binet Intelligence Scales	2 ans et demi et plus	Développement cognitif	Madagascar
	Stroop Test (adapté)	3 à 6 ans	Fonctions exécutives	Madagascar
	Bayley Scales of Infant Development (BSID I&II)	1 à 42 mois	Domaines multiples: développement cognitif, moteur, socio-émotionnel	RDC, Égypte, Éthiopie, Kenya, Seychelles, Afrique du Sud, Tanzanie
	British Ability scale (BAS) dans la version African Child Test (ACT)	2 ans et demi et plus		Zimbabwe, Kenya, Ouganda, Zanzibar
Évaluations et rapports (du parent/gardienne)	Âges and Stages Questionnaire (ASQ)[1]	3 à 6 ans	Multiples domaines du développement de l'enfant	Mozambique
	Strengths and Difficulties Questionnaire	3 à 6 ans	Développement socio-émotionnel	Madagascar
	Early Development Instrument (EDI)[2]	4 à 7 ans	Domaines variés/ préparation pour l'école	Mozambique
	MICS4 (Module 6)	36 à 59 mois	Domaines variés: développement cognitif, physique, langagier et socio-émotionnel	Plusieurs pays d'Afrique[3]

Source : Fernald et al., 2009 dans Naudeau et al., 2011.
Note : Cette liste (non exhaustive) présente seulement les tests ayant été conduits en Afrique.
1 Comprend aussi une composante d'évaluation directe administrée à l'enfant.
2 Test administré aux tuteurs et enseignants du préscolaire et de la 1ère année du primaire.
3 L'enquête MICS4 a été conduites à ce jour dans 16 pays Africains : Algérie, RCA, Tchad, RDC, Djibouti, Gambie, Ghana, Kenya, Mali, Mauritanie, Nigeria, Sierra Leone, Soudan, Swaziland, Togo et Tunisie.

ANNEXES DU CHAPITRE 8

ANNEXE 8.1 : GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ À APPRÉCIER LE TYPE DE GESTION (ADMINISTRATIVE, SCIENTIFIQUE ET COURANTE) DES INSTITUTIONS/FILIÈRES

L'objectif de ces entretiens, après une brève présentation des instances et conseils sur lesquels s'appuient théoriquement la direction de l'institution, est d'en apprécier le fonctionnement du point de vue des principaux acteurs (dirigeants, enseignants, étudiants). Pour les ensembles universitaires, on pourra procéder à une analyse des instances communes avant de considérer les particularités de chacune des facultés et écoles qui le composent. Les personnes interviewées devront être effectivement impliquées au niveau concerné (central ou filière).

I. Entretien avec un responsable de la direction

Dans votre institution

1. Quelles sont les personnes qui composent l'équipe de direction ?
2. Comment chacune d'elles est-elle désignée ? Par qui sont-elles nommées ?
3. Quels sont les instances sur lesquelles s'appuie l'équipe de direction ?
   - En matière de gestion administrative et financière (conseil d'administration par exemple)
     - Nom
     - Principales attributions
     - Composition
     - Mode de désignation des membres (en cas de vote : % votants/électeurs par collège (dirigeants, enseignants, étudiants) aux dernières élections)
   - En matière de gestion des affaires scientifiques (conseil scientifique, par exemple)
     - Nom
     - Principales attributions
     - Composition
     - Mode de désignation des membres (en cas de vote : % votants/électeurs par collège aux dernières élections)
   - En matière de gestion des études et de la vie étudiante (conseil des études et de la vie universitaire, par exemple)
     - Nom
     - Principales attributions
     - Composition
     - Mode de désignation des membres (En cas de vote : % votants/électeurs par collège aux dernières élections)
   - Autre instance d'appui à la direction
     - Nom
     - Principales attributions
     - Composition
     - Mode de désignation des membres (En cas de vote : % votants/électeurs par collège aux dernières élections)
4. Développement de l'institution
   - Quelle est l'instance qui anticipe le développement de l'institution ?
     - Nom
     - Principales attributions

▶

- Composition
- Mode de désignation des membres
- Documents produits (plans de développement, vision stratégique,…)

5. Autonomie de l'institution

Diriez vous de votre institution qu'elle est autonome (sur une échelle de 0 à 4) aux plans :

- Institutionnel/organisationnel
- Financier
- Recrutement/ressources humaines
- Académique/pédagogique
- scientifique

6. Fréquence des conflits

- nombre jours de grèves enseignantes au cours des 3 dernières années
  - dont jours de grèves liés à des conflits nationaux
  - dont jours de grèves liés à des conflits dans l'institution
- nombre jours de grèves étudiantes au cours des 3 dernières années
  - dont jours de grèves liés à des conflits nationaux
  - dont jours de grèves liés à des conflits dans l'institution

II. Entretiens avec des représentants de la direction, des enseignants et des étudiants

Appréciations croisées du fonctionnement et de l'influence de chacune des instances par un représentant de la direction/présidence, un représentant des enseignants, un représentant des étudiants (possibilité de solliciter les représentants de ces trois collèges au sein de l'instance de direction la plus importante, comme le conseil d'administration).
(Réponses codées du plus faible au plus élevé sur une échelle de 5).

TABLEAU A8.1 - Grille d'entretien

	Direction	Enseignants	Étudiants
Instance 1 *Notez de 1 (faible) à 5 (bonne)* - Importance sur décision - Expression du point de vue de la direction - Expression du point de vue des enseignants - Expression du point de vue des étudiants			
Instance 2 - -			
Instance 3 - -			
Principales revendications non satisfaites			
- Comment jugez-vous votre association ? *Notez de 1 (faible) à 5 (bonne)* - aux choix de direction - aux choix scientifiques - aux choix concernant les études et la vie sur le campus - Globalement comment évaluez-vous le niveau de dialogue dans l'institution ? *Notez de 1 (faible) à 5 (bonne)*			

ANNEXE 8.2 : GUIDE D'ENTRETIEN CONCERNANT LA POLITIQUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Cet entretien est à réaliser auprès d'un responsable du personnel enseignant de l'institution (service du personnel enseignant, DRH, Présidence/rectorat). Il vise à apprécier qualitativement la politique suivie en matière de gestion du personnel enseignant, ses objectifs/ambitions, sa cohérence. L'interviewer doit disposer des données sur l'encadrement en personnel enseignant dans l'institution (permanent et EQTP) et savoir en apprécier la singularité par rapport aux autres institutions.

- De combien d'enseignants permanents dispose votre institution ?
- Dans votre institution faites-vous face à des contraintes spécifiques en matière d'encadrement (cours pratiques en petits groupes (combien ?), nécessaire recours à des professionnels... Si oui, lesquelles ?
- Quel recours faites-vous aux heures supplémentaires (heures effectuées par les enseignants permanents en plus de leur service normal)? (de très faible à important)
- Comment justifiez-vous cette situation ? (de subie à gérée)
- Quel recours faites-vous à des enseignants non permanents (professeurs associés, vacataires,...) ? (de très faible à important)
- Comment justifiez-vous cette situation ? (de subie à gérée)
- Parmi ces non permanents quelle est la part respective des enseignants associés et des vacataires. Pouvez-vous justifier cette situation ?
- Avez-vous le sentiment que vous êtes aujourd'hui en situation de développer une véritable politique enseignante ? (Recrutements, statuts, encadrement, coût,…)
- Pourquoi ?
- Quelle politique du personnel enseignant vous semble devoir être envisagée dans un proche avenir pour votre institution ?
- Pourquoi ? (Recrutements, statuts, encadrement, coût,...)
- Quelle politique du personnel enseignant vous semble devoir être envisagée à plus long terme pour votre institution ?
- Pourquoi ? (Recrutements, statuts, encadrement, coût,…)
- Existe-t-il dans votre institution une situation originale (exemplaire) en matière de politique du personnel que vous souhaiteriez exposer et défendre ?

ANNEXE 8.3 :
GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ À APPRÉCIER LES MODALITÉS DE LA « GESTION DE LA QUALITÉ » DANS LES DIFFÉRENTES INSTITUTIONS/FILIÈRES

L'objectif de cet entretien avec un représentant de la direction des institutions/filières d'enseignement supérieur est d'apprécier l'existence d'un éventuel dispositif de « gestion de la qualité » et d'en approcher la pertinence managériale. Concernant les ensembles universitaires on aura, comme dans le cas précédent, le souci de distinguer la politique d'établissement de celle spécifique à chacune des filières. En revanche, à la différence de la question précédente, on aura à définir le cadre réglementaire (régional, national,…) qui s'impose aux institutions en définissant des procédures visant à assurer/garantir la qualité de leurs activités.

1. Quelle est la procédure à suivre pour la création d'une nouvelle institution/filière ?
   - Existence d'un cadre régional ?
   - Existence d'un cadre national ?
   - Étapes de la procédure…
   - Votre appréciation (forces et faiblesses de la procédure)

2. Quelle est la procédure à suivre pour la création de nouveaux diplômes ?
   - Existence d'un cadre régional ?
   - Existence d'un cadre national ?
   - Étapes de la procédure…
   - Votre appréciation (forces et faiblesses de la procédure)

3. Quelle est la procédure à suivre pour la suppression d'une filière ?
   - Existence d'un cadre régional ou local ?
   - Existence d'un cadre national ?
   - Étapes de la procédure…
   - Votre appréciation (forces et faiblesses de la procédure)

4. De quels mécanismes dispose l'institution pour s'assurer que l'offre de formation répond aux besoins du marché du travail ?
   - Les mécanismes en question
   - Mécanismes spécifiques à l'institution ou prescrits au niveau national ?
   - Votre appréciation (forces et faiblesses de ces mécanismes)

5. Disposez-vous d'un service de statistiques qui permet une bonne connaissance de la situation des étudiants sur les points suivants ?
   - Inscriptions, état civil, caractéristiques personnelles et familiales, antécédents scolaires
   - Suivi administratif, respect des règles concernant l'inscription dans l'enseignement supérieur
   - Suivi pédagogique (notes, résultats individuels)
   - Suivi des anciens étudiants
   - Situation professionnelle des anciens étudiants

6. Disposez-vous d'un système d'orientation à destination des étudiants ?
   - Objectifs, fonctionnement, votre appréciation (forces et faiblesses)

7. Disposez-vous d'un système d'aide aux étudiants en difficultés sociales, universitaires,…
   - Objectifs, fonctionnement, votre appréciation (forces et faiblesses)

8. Les étudiants participent-ils formellement à l'évaluation des enseignements ?
   - Si oui, comment ?
   - Si oui, cela permet-il d'améliorer :
     - La qualité des enseignements ?
     - Le recrutement des enseignants ?
     - Le dialogue entre les acteurs de l'institution ?

9. Diriez-vous que vous avez conduit une politique de « gestion de la qualité » dans votre institution au cours des dernières années ? Si oui, quelle forme cela a-t-il pris ?
   - objectifs, instances, modalités de fonctionnement, acteurs,…

ANNEXE 8.4 : ANNUALISATION D'UN INVESTISSEMENT

Il convient souvent de connaître le coût annuel d'un équipement, caractérisé par une durée de vie de plus d'une année. C'est le montant fixe qu'il faut réserver à la fin de chaque année à partir de la mise en place, pour être capable de remplacer un équipement donné après sa durée de vie. Ce montant annuel est généralement appelé « annuité ». On appelle la procédure de calcul d'un tel montant **l'annualisation d'un investissement**. Nous présentons ci-dessous l'approche utilisée en comptabilité. Pour un investissement de montant I, de durée de vie T réalisé en l'an 0, l'annuité obtenue avec un taux de rémunération du capital (taux d'intérêt en vigueur pour l'épargne d'une durée équivalente à la durée de vie estimée de l'investissement) nominal a_n constant au cours de la période est obtenue comme suit :

$$A_k = \frac{I}{T} + a_n\,(T - (k - 1))\,\frac{I}{T}$$

Illustration

Une machine est achetée pour un établissement d'ETFP à 1000000. La machine a une durée de vie de 10 ans et on suppose que sur le marché bancaire, le taux nominal de rémunération du capital est de 9,1% (taux d'intérêt pour un placement de 10 ans)[116].

L'application de la formule ci-dessus conduit aux montants (annuités) suivants :

Années	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A_k	191 000	181 900	172 800	163 700	154 600	145 500	136 400	127 300	118 200	109 100

A l'année 1 par exemple, l'annuité est obtenue comme suit :

$$A_1 = \frac{1\,000\,000}{10} + 0{,}091 \times (10 - (1 - 1)) \times \frac{1\,000\,000}{10}$$

ANNEXE 8.5 :
DOUBLES INSCRIPTIONS, INSCRIPTIONS MULTIPLES

En l'absence d'un système d'information retraçant les scolarités individuelles (par exemple sur la base d'un numéro matricule unique de chaque étudiant), il est possible que le nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur soit surestimé :

1. C'est le cas lorsque de nombreux étudiants sont inscrits dans plus d'une filière à la fois au sein de la même université ou institution d'enseignement supérieur. Au Bénin par exemple, une enquête réalisée par le Ministère de l'enseignement supérieur en 2011 a montré qu'environ 6% des étudiants des universités publiques étaient inscrits dans deux filières au sein de leur université entre les années 2005/06 et 2007/08. Le Ministère a également constaté une forte augmentation du taux de doubles – inscrits (à 12% en 2008/09 et 14% en 2009/10) depuis la mesure de gratuité des frais d'inscription dans les universités publiques décidée en 2008.

2. C'est aussi le cas lorsque des étudiants sont simultanément inscrits dans une institution publique (une université par exemple) et une institution privée (école professionnelle, par exemple). De tels phénomènes peuvent prendre de l'ampleur lorsque les conditions d'accès à l'enseignement supérieur public sont très favorables (accès libre, gratuité, bourses,...). Les étudiants pouvant alors s'inscrire dans le public pour y bénéficier des avantages liés à la gratuité ou de la bourse, et l'utiliser pour s'inscrire dans le privé (allègement des coûts d'opportunité).

Un regard critique sur les données mobilisées est donc nécessaire. Un entretien sur la couverture et la qualité des données statistiques, avec les responsables des services statistiques aux niveaux central (ministère, agences nationale d'enseignement supérieur) et déconcentré (rectorats, directions des différentes institutions de l'enseignement supérieur...), devra être encouragé pour tenter d'estimer l'ampleur du phénomène et redresser les données en fonction.

ANNEXE 8.6 :
EXEMPLES DE TABLEAUX POUVANT ÊTRE PRODUIT POUR DOCUMENTER LES DIFFÉRENTES SECTIONS DU CHAPITRE 8

Exemple de tableau mettant en exergue les différentes informations qui pourraient être collectées à minima dans les différentes institutions pour l'analyse des conditions d'études selon les institutions/filières :

TABLEAU A8.2 - Condition d'études selon les institutions/filières

	Facultés d'Université						Écoles	
	Lettres	Droit	Sciences Économiques	Sciences	Médecine	Agronomie	Ingénieur	Commerce
Effectif étudiants								
Dont Master et Doctorat								
Nb. places en amphithéâtre								
Nb. places en salles de cours								
Nb. postes informatiques pour l'enseignement								
Nb. places en salles spécialisées								
Nb. postes internet/ADSL								
Nb. visio-projecteurs								
Nb. d'ouvrages en prêt								
Nb. d'heures d'utilisation des salles d'enseignement par jour								
Nb. jours d'utilisation des salles d'enseignement Sur la semaine Sur l'année universitaire								
….								

Exemple de tableau mettant en exergue les sources de financement d'une université :

TABLEAU A8.3 - Part de chaque source de financement dans les ressources totales d'une université publique africaine

Ressources propres	38%
Dont droits d'inscription	7%
Dont droits et contrats de formation	17%
Dont autres ressources propres[117]	13%
Transferts reçus de l'Etat	59%
Dons	2%
Autres transferts	1%
Ensemble	100%

Source : Calculs fondés sur les données d'une université publique et du ministère de l'enseignement supérieur béninois.

Exemple de tableau mettant en exergue les dépenses courantes d'une université :

TABLEAU A8.4 - Composition des dépenses courantes

Personnel	67%
Dont Permanents	64%
Dont Heures supplémentaires	1%
Dont Vacataires	2%
Achats de biens et services	26%
Transferts courants	3%
Autres dépenses ordinaires	4%
Ensemble	100%
Pour mémoire : dépenses en millions d'Unités Monétaires	6 910

Source : données illustratives et calculs des auteurs.

Exemple de balance origine/filière similaire à celle d'une « balance-emploi/formation » :

TABLEAU A8.5 - Origine scolaire des nouveaux inscrits dans les institutions/filières (balance origine /filière)

Nouveaux inscrits 2009-2010	Université	Études à l'étranger	Total	Bacheliers Session2009
Lettre-Sciences humaines	382	20	402	508 (série A)
Droit-sciences économiques	318	28	346	285 (série B)
Professions de santé	53	52	105	747 (Série maths et sciences)
Maths-physique-sciences	204	-	204	
Développement rural et agronomie	84	45	129	
Sciences de l'ingénieur-technologie	-	50	50	
Ensemble	1 041	262	1 303	1 539

Sources : données illustratives et calculs des auteurs.

Exemple de tableau ressortant la répartition des enseignants permanents selon l'âge et le niveau de qualification, nécessaire à l'analyse prospective sur les besoins d'enseignants :

TABLEAU A8.6 - Répartition des enseignants permanents selon l'âge et le niveau de qualification, ensemble des universités publiques du Maroc, 2008/2009

Groupe d'âge	Professeurs	Professeurs habilités	Professeurs agrégés	Professeurs assistants	Maîtres assistants	Assistants	Autres	Total
25-29 ans				6			49	**55**
30-34 ans	2	2		179	2		98	**283**
35-39 ans	31	47	89	814	8		137	**1 126**
40-44 ans	656	238	146	947	7	5	63	**2 062**
45-49 ans	1 488	223	32	1 031	3	4	73	**2 854**
50-54 ans	1 458	72	9	623	4	7	48	**2 221**
55-59 ans	750	15	1	299		24	26	**1 115**
60-64 ans	272		2	56		1	2	**333**
65 ans et plus	33	3	3	10			5	**54**
Total	**4 690**	**600**	**282**	**3 965**	**24**	**41**	**501**	**10103**

Source : Ministère de l'enseignement supérieur du Maroc.

ANNEXES DU CHAPITRE 9

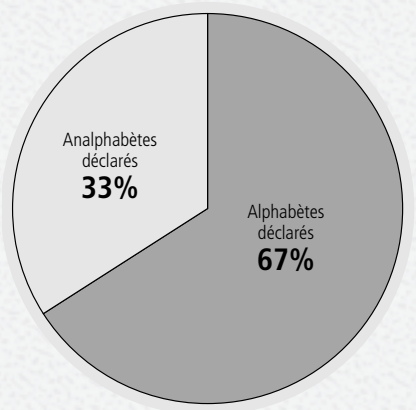
ANNEXE 9.1 : PROGRAMME D'ÉVALUATION ET DE SUIVI DE L'ALPHABÉTISATION (LAMP) - UN OUTIL PRIVILÉGIÉ DE L'INITIATIVE LIFE

Contexte

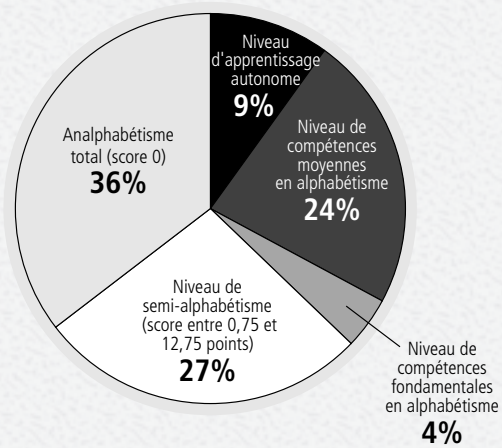
L'UNESCO a lancé en novembre 2005 l'Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour Pouvoir (LIFE[118]). Cette initiative contribue à la réalisation des objectifs de Dakar, et en particulier de l'objectif 4 (*améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes*) et de l'objectif 5 (*réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation*). La raison d'être de LIFE est de soutenir les objectifs de l'EPT dans le domaine de l'alphabétisation. Cette initiative est conçue comme un cadre stratégique global qui devrait permettre à tous les acteurs d'accroître significativement leurs efforts pour l'alphabétisation. LIFE sera mis en œuvre prioritairement dans les pays à forte population analphabète[119] ou qui ont un taux d'alphabétisme inférieur à 50%[120].

L'alphabétisation est essentielle à la prospérité économique, à la santé, à l'identité culturelle, à la participation communautaire, à la tolérance et à l'aptitude des individus à réaliser leur plein potentiel dans des sociétés de plus en plus dépendantes du savoir. La mesure de l'alphabétisation dans toutes ses dimensions devient donc de facto une nécessité fonctionnelle et institutionnelle. A ce titre, l'UNESCO considère LAMP comme un outil essentiel pour élaborer et mettre en œuvre des politiques issues de l'initiative LIFE tant il est vrai que les données qui « mesurent » l'alphabétisation dans les pays en développement sont parcellaires et principalement issues d'estimations indirectes[121].

Mesure habituelle de l'alphabétisme



Mesure différenciée de l'alphabétisme



Il est nécessaire de connaître comment l'alphabétisation est répartie à travers la population pour pouvoir définir des politiques adaptées à son développement. Mesurer l'alphabétisation ne signifie pas seulement déterminer qui peut ou ne peut pas lire car les compétences en alphabétisation sont diverses et sur plusieurs niveaux allant de la capacité d'écrire son nom sur un formulaire, à comprendre les instructions sur une boîte de médicaments, ou encore à avoir la capacité d'apprendre à partir de textes écrits.

Le programme LAMP tente de répondre à ces besoins en fournissant aux pays les outils méthodologiques et techniques d'une enquête visant à mesurer un large éventail de niveaux d'alphabétisation, allant de la lecture et l'écriture de base, aux compétences de niveau plus élevé nécessaires pour participer pleinement à une société où l'apprentissage occupe une place de plus en plus importante.

Méthodologie LAMP

LAMP a été élaboré pour recueillir des données de meilleures qualités sur l'alphabétisme au travers de nouvelles enquêtes ménages[122] suivant un cycle quinquennal ou décennal. Les outils ont été validés dans 6 pays dont 3 pays africains[123]. Les données recueillies dans le cadre de LAMP serviront à élaborer et à mettre en œuvre les plans d'actions nationaux et permettront de mieux définir les programmes d'alphabétisation des adultes.

La mise en œuvre de LAMP dans les pays est menée à travers un cadre partenarial qui regroupe l'expertise des pays[124], l'expertise de l'ISU[125] et celle d'experts en évaluation de l'alphabétisation venant de Statistique Canada and ETS (USA).

Le cadre conceptuel de LAMP qui permet une évaluation comparative de l'alphabétisme des adultes est adapté de l'enquête internationale EILA. LAMP mesure cinq niveaux de compétences (i) Niveau 1 : pour les personnes possédant des compétences très faibles (*Ex : celles incapables de déterminer la dose d'un médicament après lecture de la notice*) (ii) Niveau 2 : Les personnes qui ne peuvent comprendre que des renseignements simples pour des tâches sans complexité (iii) Niveau 3 : le niveau minimum pour les « exigences de la vie » : il requiert globalement les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire (iv) Niveaux 4 et 5 : concernent les personnes aptes à mobiliser leurs connaissances pour traiter l'information à un niveau de conceptualisation supérieur.

Les résultats attendus de LAMP doivent alimenter le débat politique et par là même alimenter la recherche sur des questions telles que (i) Quelle est la distribution des compétences parmi les différents sous-groupes de la population et quelles conséquences peut-on en tirer en matière de mobilisation des ressources ? (ii) Quelle relation existe entre l'analphabétisme et la participation sociale et/ou l'intégration économique ? (iii) Quel impact ont les politiques en matière de formation des adultes sur le degré d'alphabétisation des populations ? (iv) Quelle est l'efficacité de l'éducation formelle ? Les données de LAMP ont vocation à servir à un large éventail d'utilisateurs allant des acteurs de la société civile aux décideurs politiques en passant par les techniciens des ministères.

ANNEXE 9.2 : EXEMPLES DE QUESTIONNAIRES / GUIDES D'ENTRETIEN UTILISÉS DANS L'ENQUÊTE RÉALISÉE À MARRAKECH EN 2007

Source : Cerbelle, 2010.

Ces questionnaires doivent être complétés par les enquêteurs sur la base des réponses fournies par les interviewés.

Questionnaire auprès des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation

Numéro identifiant bénéficiaire :
Numéro identifiant enquêteur :
I/ Programme
1. Dans quel programme d'alphabétisation êtes-vous inscrits ?
   - Programme général
   - Opérateurs Publics (Précisez)
   - Société Civile (ONG) (Précisez)
   - Opérateurs Privés (Précisez)

2. Comment avez-vous connu ce programme ?
3. S'agit-il de votre première inscription ? (Oui/Non)
   - 3.1 Si non, combien de fois vous-êtes vous-déjà inscrit ?
     - Une fois
     - Deux fois
     - Trois fois
     - Quatre fois
     - Plus de quatre fois
   - 3.2 Dans quel programme avez-vous déjà été inscrit ?
     - Programme général
     - Opérateurs Publics (Précisez)
     - Société Civile (ONG) (Précisez)
     - Opérateurs Privés (Précisez)
   - 3.3 Avez-vous passé l'examen final ? (Oui/Non)
     - Si oui, l'avez-vous réussi ? (Oui/Non)

4. Pour quelles raisons vous êtes vous inscrits dans ce programme (exprimez vos motivations par ordre d'importance) ?
5. Avez-vous reçu des fournitures ? (Oui/Non)
   - 5.1 Quel genre de fournitures ?
   - 5.2 Avez-vous reçu les manuels de la DLCA ? (Oui/Non)

II/ Caractéristiques personnelles
6. Nom :
7. Prénom :
8. Genre : (Femme/Homme)
9. Âge :
10. Numéro de carte d'identité nationale :
11. Milieu : (Rural/urbain)
    - 11.1 Depuis combien d'années vivez-vous ici ?

12. Quelle est votre langue maternelle ? (Arabe/Amazight)
13. Quelle est votre situation familiale ? (Marié/Célibataire/Veuf/Divorcé)
14. Nombre total d'enfants :
    Nombre d'enfants de 6 à 15 ans :
    Nombre d'enfants de moins de 6 ans :
    Nombre d'enfants entre 6 et 8 ans :
    Nombre d'enfants entre 9 et 12 ans :
    Nombre d'enfants de plus de 12 ans :
15. Votre conjoint sait-il lire et écrire ? (Oui/Non)
16. Avez-vous déjà été scolarisés ? (Oui/Non)
    16.1 Si non pourquoi ?
    16.2 Si oui, combien d'années ?
    16.3 Si oui, pour quelles raisons avez-vous quitté l'école ?
17. Exercez-vous une activité professionnelle ? (Oui/Non)
    17.1 Si oui, laquelle ?
18. Votre ménage dispose-t-il de :
    L'assainissement
    L'eau
    L'électricité
    La télévision (Avec câble ?)

18.1 Si oui, regardez-vous souvent la télévision ? (Oui/Non)
    18.2 Quel programme ?
19. Revenus annuels moyens du ménage :
20. Ne pas savoir lire et écrire constitue-t-il un problème quotidien ? (Toujours/Parfois/Jamais)
    20.1 Si oui toujours pourquoi ?
    20.2 Si oui parfois pourquoi ?
    20.3 Si non jamais pourquoi ?

Questionnaire auprès des anciens bénéficiaires de programmes d'alphabétisation

Numéro identifiant bénéficiaire :
Numéro identifiant enquêteur :
I/ Programme
1. Dans quel programme d'alphabétisation étiez-vous inscrits ?
    Programme général
    Opérateurs Publics (Précisez)
    Société Civile (ONG) (Précisez)
    Opérateurs Privés (Précisez)
2. Comment avez-vous connu ce programme ?
3. S'agissait-il de votre première inscription ? (Oui/Non)
    3.1 Si non, combien de fois vous-êtes vous-déjà inscrit ?
        Une fois
        Deux fois
        Trois fois
        Quatre fois
        Plus de quatre fois

4. Avez-vous passé l'examen final l'année dernière ? (Oui/Non)

Si oui, l'avez-vous réussi ? (Oui/Non)

5. Pour quelles raisons vous étiez vous inscrit dans ce programme (exprimez vos motivations dans l'ordre d'importance) ?

II/ Caractéristiques personnelles

6. Nom :

7. Prénom :

8. Genre : (Femme/Homme)

9. Âge :

10. Numéro de carte d'identité nationale :

11. Milieu : (Rural/Urbain)

11.1 Depuis combien d'années vivez-vous ici ?

12. Quelle est votre langue maternelle ? (Arabe/Amazight)

13. Quelle est votre situation familiale ? (Marié/Célibataire/Veuf/Divorcé)

14. Nombre total d'enfants :

Nombre d'enfants de moins de 6 ans :

Nombre d'enfants entre 6 et 8 ans :

Nombre d'enfants entre 9 et 12 ans :

Nombre d'enfants de plus de 12 ans :

15. Votre conjoint sait-il lire et écrire ? (Oui/Non)

16. Avez-vous déjà été scolarisés ? (Oui/Non)

16.1 Si non pourquoi ?

16.2 Si oui, combien d'années ?

16.3 Si oui, pour quelles raisons avez-vous quitté l'école ?

17. Exercez-vous une activité professionnelle ? (Oui/Non)

17.1 Si oui, laquelle ?

18. Votre ménage dispose-t-il de :

L'assainissement

L'eau

L'électricité

La télévision (Avec câble ?)

18.1 Si oui, regardez-vous souvent la télévision ? (Oui/Non)

18.2 Quel programme ?

19. Revenus annuels moyens du ménage :

20. Ne pas savoir lire et écrire constitue-t-il un problème quotidien ? (Toujours/Parfois/Jamais)

20.1 Si oui toujours pourquoi ?

20.2 Si oui parfois pourquoi ?

20.3 Si non jamais pourquoi ?

III/ La santé

21. Avez-vous abordé des questions de santé dans le programme d'alphabétisation que vous avez suivi ? (Oui/Non)

21.1. Si oui, lesquelles ?

22. Jugez-vous les informations que l'on vous a fournies sont : (Suffisantes/Insuffisantes)

22.1 Pourquoi ?

23. Les informations que vous avez reçues vous amènent-elles à changer votre comportement dans le domaine de la santé ? (Oui/Non)

23.1 Si non pourquoi ?

23.2 Si oui, dans quels domaines ?

23.3. Pourquoi avez-vous modifié votre comportement ?

IV/ La politique

24. Vous intéressez-vous à la politique ? (Oui/Non)

24.1 Si oui, à quoi précisément ?

24.2 Si non, pourquoi ?

25. Êtes-vous déjà allé voter ? **(Si la personne est majeure)** (Oui/Non)

25.1 Si non pourquoi ?

26. Avez-vous abordé des questions de politique dans le programme d'alphabétisation que vous avez suivi (ex : monarchie, droit de vote, code de la famille...) ? (Oui/Non)

26.1 Si oui, lesquelles ?

27. Jugez-vous les informations que l'on vous a fournies sont : (Suffisantes/Insuffisantes)

27.1 Pourquoi ?

28. Les informations que vous avez reçues vous amènent-elles à changer votre comportement dans le domaine de la politique ? (Oui/Non)

28.1 Si non pourquoi ?

28.2 Si oui, dans quels domaines ?

28.3 Pourquoi avez-vous modifié votre comportement ?

29. Savez-vous qu'il y aura des élections en septembre ? (Oui/Non)

29.1 Comment le savez-vous ?

29.2 En avez-vous parlé dans le programme ? (Oui/Non)

30. Irez-vous voter ? **(Si la personne est majeure)** (Oui/Non)

30.1 Si oui pourquoi ?

30.2 Si non pourquoi ?

V/ La scolarisation des enfants

31 Avez-vous abordé la question de la scolarisation des enfants dans le programme d'alphabétisation ? (Oui/Non)

31.1 Si oui, de quoi avez-vous parlé ?

32. Jugez-vous les informations que l'on vous a fournies sont : (Suffisantes/Insuffisantes)

32.1 Pourquoi ?

33. Les informations que vous avez reçues vous amènent-elles à changer votre comportement dans le domaine de la scolarisation ? (Oui/Non)

33.1 Si non pourquoi ?

33.2 Si oui pourquoi ?

33.3 Qu'avez-vous changé ?

V/ L'insertion professionnelle

34. Exerciez-vous une activité professionnelle lorsque vous étiez inscrits dans les programmes d'alphabétisation ? (Oui/Non)

35. **Si Non**, l'alphabétisation a-t-elle favorisé votre insertion professionnelle ? (Oui/Non)

35.1 Si oui pourquoi ?

35.2 Si non pourquoi ?

36. **Si Oui**, laquelle ?

36.1 L'alphabétisation a-t-elle amélioré vos conditions de travail ? (Oui/Non)

36.2 Si oui pourquoi ?

36.3 Si non pourquoi ?

Questionnaire sur la scolarisation des enfants

Enfants âgés de plus de 15 ans				
Enfant	Âge	Sexe	Scolarisation actuelle	Scolarisation antérieure
1.			Oui/Non Niveau suivi : École :	Oui/Non Si oui : nombre d'années de scolarisation École : Raisons de la non ou de la déscolarisation :
2.			...	...
Enfants entre 6 et 15 ans				
Enfant	Âge	Sexe	Scolarisation actuelle	Scolarisation antérieure
1.			Oui/Non Niveau suivi : École :	Oui/Non Si oui : nombre d'années de scolarisation École : Raisons de la non ou de la déscolarisation :
2.			...	...
Enfants de moins de 6 ans				
Enfant	Âge	Sexe	Scolarisation actuelle	
1.			Oui/Non Niveau suivi : École :	
2.			...	

Travail des enfants					
Enfant	Âge	Sexe	Scolarisation actuelle	Scolarisation antérieure	Activité professionnelle
1.			Oui/Non Niveau suivi : École :	Oui/Non Si oui : nombre d'années de scolarisation École : Raisons de la non ou de la déscolarisation :	Oui/Non Si oui laquelle ? Depuis combien d'années ?
2.			...	...	...

ANNEXE 9.3 : L'IMPORTANCE TRÈS VARIABLE DE L'ENSEIGNEMENT NON FORMEL SELON LES PAYS

Le tableau suivant présente le poids relatif de la participation à l'enseignement non formel au sein de la population des 15-49 ans pour les 21 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels une enquête MICS est disponible. Ce poids est en moyenne relativement faible puisqu'il ne concerne que 3,5 % de la tranche d'âge considérée. Il est surtout très variable d'un pays à l'autre, proche de zéro dans la plupart des pays où l'enseignement formel est développé et s'étalant d'un minimum de 0,0 % à un maximum de 26,7 % pour les autres pays où la fréquentation de l'enseignement formel représente pratiquement moins de la moitié des types de formation des 15-49 ans. Très clairement, parmi les pays où l'accès à l'enseignement formel est rare, le recours à l'enseignement non formel ne constitue pas une politique systématique et reste dans de nombreux cas très marginal. En Côte d'Ivoire, par exemple, où la proportion des 15-49 ans passés par l'enseignement formel n'est que de 51,6 %, la proportion de cette même population à avoir bénéficié de l'enseignement non formel ne dépasse pas 2,2 %. C'est le cas également de la Guinée-Bissau, des Comores et de la Sierra Leone. A l'opposé, d'autres pays, où la proportion de l'enseignement formel est faible, présentent des proportions de bénéficiaires de l'enseignement non formel beaucoup plus élevées que la moyenne (Burundi, 26,7 % ; Niger, 14,7 % ; Gambie, 13,7 % ; Tchad, 7,5 % ; Sénégal, 6,5 %).

TABLEAU A9.1 - Répartition de la population de 15-49 ans selon le type d'enseignement

Pourcent	**Aucune formation**	**Non formel**	**Formel**	**Ensemble**
Angola	24,4	0,0	75,6	100,0
Botswana	13,1	0,0	86,9	100,0
Burundi	25,7	26,7	47,6	100,0
Cameroun	20,9	0,2	78,9	100,0
Côte d'Ivoire	46,1	2,2	51,6	100,0
Comores	52,1	1,7	46,2	100,0
Gambie	48,0	13,7	38,3	100,0
Guinée-équatoriale	12,6	0,0	87,4	100,0
Guinée-Bissau	59,1	0,5	40,4	100,0
Kenya	11,9	0,2	87,9	100,0
Lesotho	11,6	0,3	88,1	100,0
Niger	65,2	14,7	20,1	100,0
RCA	40,6	0,2	59,2	100,0
RDC	18,3	0,8	80,9	100,0
Rwanda	26,7	0,1	73,2	100,0
Sao Tomé	12,1	0,0	87,9	100,0
Sénégal	54,5	6,5	39,0	100,0
Sierra Leone	68,9	0,3	30,9	100,0
Swaziland	16,2	0,7	83,1	100,0
Tchad	59,3	7,5	33,2	100,0
Zambie	17,7	0,0	82,3	100,0
Moyenne	**33,7**	**3,5**	**62,8**	100,0

Source : UNESCO-BREDA, Rapport Dakar + 7.

ANNEXE 9.4 :
EXEMPLES DE THÈMES D'UNE ENQUÊTE À CONDUIRE SUR LES PROFILS DES FORMATEURS SUR UN ÉCHANTILLON D'OPÉRATEURS DES DIFFÉRENTS PROGRAMMES

Ce questionnaire est à coupler éventuellement avec des questions sur les effectifs et les financements si ces mêmes informations font défaut.

Profil de vos encadrants pédagogiques	**Effectif**
Diplôme le plus élevé détenu - Baccalauréat - Licence - Maîtrise ou plus	
Âge - de 25 ans 25 à 30 ans 31 à 40 ans 41 à 50 ans 51 à 60 ans + de 60 ans	
Genre - Homme - Femme	
Expérience en tant que formateur dans le secteur (années) De 0 à 4 ans 5 à 10 ans + de 10 ans	
Expérience en tant qu'enseignant (années) De 0 à 4 ans 5 à 10 ans + de 10 ans	
Formation de formateur non formel - Non - Oui, si oui durée en semaines • - de 3 • 3 à 8 • 9 à 12	
Diplôme professionnel d'enseignant - Oui - Non	
L'activité de formateur constitue-t-elle l'activité principale ? - Oui - Non	
	Moyennes
Volume horaire annuel moyen d'activité par formateur	
Rémunération annuelle moyenne par formateur* (équivalent plein temps)	

Note : * à exprimer ensuite en % rémunération d'un enseignant du primaire débutant.

ANNEXE 9.5 :
EXEMPLES DE THÈMES D'UN MODULE D'ENQUÊTE RELATIF AU CONTRÔLE PÉDAGOGIQUE

Votre institution est-elle maître de ses programmes ?	☐ Oui ☐ Non
Votre institution est-elle maître de son calendrier de cours?	☐ Oui ☐ Non
Votre institution est-elle maître de sa pédagogie ?	☐ Oui ☐ Non
Dans votre institution existe-t-il un contrôle pédagogique des formateurs ?	☐ Oui ☐ Non (fin de l'enquête sur ce point)
Si oui, par qui ce contrôle est-il exercé ? - Le responsable de l'institution ou son représentant - Un inspecteur de votre institution - Un inspecteur d'une autre institution (précisez)	(plusieurs réponses possibles) ☐ Oui Non ☐ Oui Non ☐ Oui Non (……)
Si oui, quelle est en moyenne la fréquence d'inspection par formateur ?	
L'inspecteur contrôle-t-il : Le respect du programme Le respect du calendrier Le respect de la pédagogie L'attitude du formateur à l'égard des apprenants	(plusieurs réponses possibles) ☐ Oui ☐ Non ☐ Oui ☐ Non ☐ Oui ☐ Non ☐ Oui ☐ Non
L'inspecteur tient-il des réunions avec les formateurs pour les aider au plan pédagogique?	☐ Oui ☐ Non
Les résultats d'une inspection peuvent-ils affecter l'avenir professionnel d'un formateur ?	☐ Oui, positivement ☐ Oui, négativement ☐ Non

ANNEXE 9.6 :
EXEMPLES DE THÈMES D'UN MODULE D'ENQUÊTE RELATIF À L'ENCADREMENT ADMINISTRATIF

Diriez-vous que le sous-secteur de l'éducation non formel est sous-encadré au plan administratif ? Si oui, quelles en sont les principales manifestations ?	☐ Non ☐ Oui
Diriez-vous que les administrateurs du sous-secteur manquent de compétence par rapport à ceux en charge d'autres sous-secteurs éducatifs ?	☐ Non, ☐ Oui, ils manquent d'expérience ☐ Oui, ils manquent de formation spécifique ☐ Oui, ils manquent d'un cadre institutionnel stable
Diriez-vous qu'il existe-t-il une bonne couverture statistique du sous-secteur ?	☐ Oui ☐ Non
Cette couverture statistique est-elle régulière ?	☐ Oui ☐ Non
Existe-t-il un annuaire (papier ou électronique) ?	☐ Oui ☐ Non
- Si oui, cet annuaire couvre-t-il tout le champ de l'éducation non formelle ?	☐ Oui ☐ Non
Existe-t-il des données/publications statistiques sur les apprentissages des apprenants ?	☐ Oui ☐ Non
Existe-t-il des données/publications sur le financement et les coûts de l'éducation non formelle ?	☐ Oui ☐ Non
Existe-t-il un service en charge des programmes de l'éducation non formelle ?	☐ Non ☐ Oui Combien comporte-t-il de personnes ?
Existe-t-il un service en charge de la production de manuels ou documents pédagogique pour l'éducation non formelle ?	☐ Non ☐ Oui Combien comporte-t-il de personnes ?
Existe-t-il un service en charge de la planification et de la stratégie pour l'éducation non formelle ?	☐ Non ☐ Oui Combien comporte-t-il de personnes ?
Existe-t-il un service en charge de la réflexion pédagogique pour l'éducation non formelle ?	☐ Non ☐ Oui Combien comporte-t-il de personnes ?
Existe-t-il des liens directs entre ces services administratifs et la recherche ?	☐ Oui ☐ Non
Responsables d'institutions intervenantes en éducation non formelle	
Diriez-vous que votre institution dispose de suffisamment de personnel administratif ?	☐ Oui ☐ Non, Quelles en sont les principales conséquences ?
Outre les activités d'éducation non formelle combien de programmes gérez-vous dans votre institution ?	
Disposez-vous dans votre institution de personnel capable de produire et d'analyser des statistiques concernant les bénéficiaires de vos différents programmes ?	☐ Non ☐ Oui, combien

ANNEXE 9.7
EFFETS ÉDUCATIFS ET SOCIAUX COMPARÉS DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION FORMELLE ET NON FORMELLE DANS LE CONTEXTE AFRICAIN

En l'absence de mesure directe de l'efficacité de programmes spécifiques d'éducation non formelle, il est intéressant d'étudier, au moins à titre exploratoire, son impact sur un certain nombre de dimensions éducatives et sociales et de comparer celui-ci à ceux associés dans les mêmes domaines à l'absence de formation ou au bénéfice de l'enseignement formel. Les données utilisées proviennent des enquêtes de ménages MICS réalisées par l'UNICEF entre les années 2000 et 2002. Dans ces enquêtes, l'enseignement non formel agrège les activités d'alphabétisation des adultes et les autres activités d'enseignement non formel.

TABLEAU A9.2 - Impact de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation

	% alphabétisés non formel / % alphabétisés sans instruction	Équivalent années d'études formelles
Burundi	8,4	1,6
Cameroun	3,2	3,4
Côte d'Ivoire	4,6	1,6
Comores	3,0	6,8
Gambie	8,6	4,6
Guinée-Bissau	4,8	2,3
Kenya	5,5	4,8
Lesotho	3,6	3,0
Niger	17,9	3,9
RCA	1,0	0,9
RDC	40,6	7,9
Rwanda	14,3	4,8
Sénégal	4,0	3,8
Tchad	166,2	4,6
Moyenne	**20,4**	**3,9**

Source : Calculs à partir d'enquêtes MICS.

Dans pratiquement tous les pays, les chances d'être alphabétisé sont beaucoup plus fortes quand les personnes ont fréquenté l'éducation non formelle que quand elles n'ont bénéficié d'aucune éducation. En moyenne sur les pays présentés, les chances d'alphabétisation durable de ceux ayant bénéficié d'un programme d'enseignement formel ou d'alphabétisation sont 20,4 fois plus élevées que pour les individus n'ayant bénéficié d'aucune instruction. La valeur très élevée observée pour certains pays (Tchad, RDC notamment) renvoie à la faiblesse de la proportion de personnes durablement alphabétisées parmi ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation. Si la valeur « en équivalent années formelles » de cette éducation non formelle est faible au Burundi, comme en Côte d'Ivoire, RCA et Guinée Bissau, elle est importante (entre 3 et 6 ans) dans les autres pays considérés. Dans certains cas, le bénéfice de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation se compare donc très favorablement à celui associé à une scolarisation primaire complète.

Concernant l'effet de l'éducation non formelle sur certaines pratiques sociales, on constate qu'il n'est pas toujours visible en référence aux pratiques des individus n'ayant reçu aucune éducation. Lorsqu'un effet existe, il est souvent spécifique à un pays particulier, ce qui renvoie sans doute à la variabilité des contenus de l'éducation non formelle d'un pays à l'autre.

TABLEAU A9.3 - Effets de l'enseignement non formel par rapport à l'absence d'instruction

	Burundi	Côte d'Ivoire	Comores	Gambie	Niger	Sénégal	Tchad
Enregistrement des naissances	1,1	1,0	1,0	0,6	1,2	1,0	
SIDA	1,1	1,4	1,0	1,1	1,0	1,1	0,6
Démographie							
Usage de méthode contraceptive	1,8	—	2,5	1,0	1,0	—	0,5
Espacement des naissances	1,0	—	1,0	1,0	1,0	—	1,0
Santé de la mère							
Consultation prénatale	—	0,8	1,0	1,0	1,4	1,0	0,6
Vaccin antitétanique	1,0	1,0	1,0	1,1	1,4	1,0	1,0
Prise de vitamine A	1,0	—	1,0		1,0	0,9	1,0
Accouchement sous assistance	1,5	1,0	1,2	1,0	1,7	1,0	0,4
Santé de l'enfant							
Poids de l'enfant	1,0	—	1,0	—	1,0	1,0	—
Taille de l'enfant	1,0	—	1,1	—	1,0	1,0	—
Vaccination complète	1,2	1,4	1,0	1,0	1,2	—	—
Prise de vitamine A	1,2	1,0	2,4	1,1	1,1	1,4	—

Source : Enquêtes MICS, calculs des auteurs (le symbole — indique que l'estimation n'est pas disponible).

Ces données suggèrent que l'éducation non formelle permet souvent d'accéder à une alphabétisation durable, sans toutefois garantir à travers elle certaines des externalités qui y sont généralement associées lorsqu'elle est acquise dans l'enseignement formel. Ce qui domine ce très rapide survol des « performances » du sous-secteur, c'est la variété des résultats à laquelle correspond sans doute la variété des programmes, des objectifs, des modes d'organisation, des contextes et vraisemblablement des publics.

ANNEXE 9.8 : CONSIDÉRATIONS POUR APPRÉHENDER L'ANALYSE DES RÉSULTATS, INDICATEURS DE QUALITÉ ET DE PERTINENCE

Quels résultats prendre en compte ?

Les résultats pour apprécier la pertinence des activités d'éducation informelle sont du même ordre que ceux présentés précédemment dans les chapitres transversaux consacrés à la mesure de la qualité et de l'efficacité externe de l'éducation et repris dans les sections consacrées à l'évaluation des différents sous-secteurs. Ils concernent :

- les apprentissages (niveau/nature/durabilité)
- les comportements/les pratiques
- la contribution à l'insertion économique/sociale

Ces différents éléments peuvent être abordés sur la base des appréciations/déclarations des bénéficiaires et de leur entourage familial ou professionnel, ou bien en mesurant directement le niveau des apprentissages comme l'impact net des programmes suivis sur les comportements où l'insertion sociale et économique des bénéficiaires (cf. en annexe 9.2 des exemples de questionnaires auprès des bénéficiaires et anciens bénéficiaires de programmes d'alphabétisation au Maroc). L'examen des opinions des bénéficiaires sur les programmes n'est pas sans intérêt, dans la mesure où ils peuvent servir de base à une amélioration de leur gestion courante du déroulement des formations, voire à un réexamen des conditions d'organisation et d'enseignement, mais aussi à renseigner sur la qualité des programmes en termes des résultats produits par l'apprentissage, de leur utilité, de la satisfaction qu'on en retire. En revanche, la mesure directe des apprentissages ou de l'impact des formations sur l'adoption de nouveaux comportements suppose un dispositif d'évaluation empirique et surtout une méthodologie de traitement de données souvent plus complexes. Le choix des indicateurs de résultats dépendra évidemment du type d'analyse que l'on souhaite conduire : dans une optique de gestion des programmes on aura intérêt à privilégier l'indicateur le plus « externe », celui qui est le plus représentatif de l'objectif initial du programme. Lorsque ce dernier vise, par exemple, à faciliter l'adoption de nouveaux comportements en matière de santé ou à favoriser l'accès à l'emploi, on pourra ne pas mesurer la réalité des apprentissages mais se concentrer sur chacune de ces deux dimensions particulières. En revanche, dans une optique de connaissance ou de gestion des choix entre divers programmes, on pourra mesurer les acquis dans tous les programmes mis en œuvre et considérer les objectifs complémentaires comme désignant des « contextes » dont on appréciera ainsi le caractère plus ou moins favorable à l'alphabétisation.

Comment produire et analyser ces résultats ?

Si la réalisation d'enquêtes visant à collecter les opinions des bénéficiaires sur le déroulement et l'impact des programmes qu'ils ont fréquenté ne pose pas de problème méthodologique particulier, il n'en est pas de même des analyses basées sur des mesures directes des résultats. Celles-ci sont plus complexes à concevoir et à réaliser ; elles sont également plus délicates à traiter. Sur le plan de la qualité/durabilité des apprentissages, il s'agit donc d'abord de faire le point sur le système d'évaluation des apprentissages dans les différents programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation des adultes et de présenter les résultats des évaluations disponibles. Ceci peut se faire sur la base de résultats bruts d'apprentissages associés aux différents programmes et, préférentiellement, par le biais

d'analyses économétriques permettant d'assurer une meilleure comparaison entre les programmes (caractéristiques des bénéficiaires, contexte, incitations,…) et de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

Comment apprécier ces résultats ?

Nous avons déjà souligné à plusieurs reprises le fait que la seule mesure de l'efficacité des programmes ne pouvait suffire à les évaluer complètement dans une perspective de gestion plus efficiente. Ces résultats demandent la plupart du temps à être « qualifiés » pour être interprétés ; il importe également qu'ils soient mis en relation avec les coûts des différents programmes. La « qualification » des résultats fait directement référence au fait que l'on ne dispose pas de référence « étalon » absolue pour apprécier le niveau des bénéficiaires au terme d'un programme ou, plus encore, leur degré d'insertion économique et social. La qualification des résultats est produite par la comparaison qui permet de dire si l'on obtient de meilleurs résultats avec telle ou telle méthode, dans tel ou tel contexte, avec tels ou tels profils de bénéficiaires. Il importe donc de faciliter le plus possible les comparaisons des résultats produits par les programmes différents, voire d'adopter une position « expérimentaliste » qui accompagne la recherche de bonnes pratiques par la multiplication raisonnée des conditions de fonctionnement des programmes. Ceci a des conséquences sur le système statistiques qu'il importe de promouvoir mais aussi sur le type de liens qu'il convient de nouer avec la recherche nationale. Il importe également de favoriser des évaluations internationales qui sont indispensables à la production de références (benchmarking). Ceci passe par la production d'enquêtes internationales permettant de mieux repérer et évaluer les différents types de programmes d'éducation non formelle.

Nous avons préalablement fait la promotion de l'analyse coût-efficacité dans le contexte de l'éducation non formelle en référence au fait qu'on aura plus souvent dans ce sous-secteur à comparer des programmes dont les modalités d'intervention et les coûts sont très différents. Pour donner toute leur signification aux résultats constatés, il est nécessaire également de tenir compte des déperditions importantes qui caractérisent ces activités. Dans ce contexte d'efficacité interne relativement variable, il on doit s'efforcer de raisonner en considérant avant tout les bénéficiaires ayant achevé leur cursus, et sans doute en référence à cette dernière section, les bénéficiaires ayant « réussi » leur cursus. A l'image du coût du diplômé utilisé dans l'enseignement supérieur pour comparer les institutions du secteur ouvert et du secteur fermé, on peut utiliser un coefficient d'alourdissement (inverse du coefficient d'efficacité interne) pour mesurer (et comparer) le coût moyen d'un bénéficiaire ayant pleinement tiré profit du programme proposé.

ANNEXE 9.9 : ÉVALUATION DE L'ALPHABÉTISME DANS LES ENQUÊTES MÉNAGES

La plupart des enquêtes conduites auprès des ménages telles les enquêtes DHS, MICS et autres enquêtes nationales proposent une section de questions sur l'alphabétisme[126]. Pour cela deux méthodes sont généralement utilisées. Il s'agit de l'approche par auto-déclaration ou évaluation personnelle de l'alphabétisme (*self-assessed literacy*) et celle dite directe ou évaluation objective de l'alphabétisme (*direct-assessed literacy*).

La première approche consiste simplement à demander aux répondants s'ils savent lire, écrire et comprendre un texte plus ou moins simple. Par exemple est-ce que (tel individu du ménage) peut-il lire et écrire un texte dans une langue donnée ? La question est souvent posée au chef de ménage et celui-ci doit répondre par OUI ou NON pour chaque membre de ménage âgé de 5 et plus. Cette méthode d'auto-déclaration, bien qu'assez facile à administrer, produit une mesure dichotomique et douteuse des compétences d'alphabétisme. En effet, cette méthode comporte plusieurs limites quant à l'imprécision de l'information ainsi collectée (les répondants ayant tendance à surestimer leur niveau d'alphabétisme) et surtout le manque de détails sur le niveau ou le degré d'alphabétisme chez l'individu sondé.

Afin de pallier à ces déficiences, la deuxième approche propose de déceler les différents niveaux d'alphabétisme par une série de tests en lecture administrés directement aux individus par les enquêteurs. Le plus souvent, l'on demande à la personne de lire à haute voix un texte ou une phrase écrite. L'enquêteur va ensuite évaluer le niveau d'alphabétisme selon que le répondant a pu lire tout ou une partie du texte. Ceci sera ensuite codifier en 3 options ; i) ne peut lire aucun mot, ii) peut lire une partie du texte, ou iii) peut lire tout le texte.

Il est bien évident que les résultats obtenus grâce aux tests de lecture sont plus riche en information et relativement plus précis que ceux obtenus par auto-déclaration. En effet, des études empiriques ont pu montrer que l'alphabétisme auto-déclaré surévaluait systématiquement le niveau de compétences de 15% en moyenne par rapport aux tests directs de lecture[127].

Cette méthode directe peut être améliorée et proposer de tests dans de nombreux domaines de compétences (lecture, écriture, arithmétique simple, lecture en langue nationale ou en langue officielle, etc.). Aussi à l'intérieur de chaque domaine de compétence, l'on peut déceler plusieurs niveaux de compétences. Par exemple, pour un domaine comme la lecture, les niveaux de compétence peuvent aller de i) pré-alphabétisé : la capacité d'identifier les lettres et certains mots d'une simple phrase ; ii) alphabétisation de base : la capacité de lire en entier une simple phrase ; iii) alphabétisme fonctionnel : la capacité de lire et comprendre un long texte ; et iv) analphabète, pour ceux qui n'auront pas pu identifier aucun mot d'une phrase.

Le tableau page suivante résume les différentes méthodes et les variables utilisées dans les principales enquêtes ménages.

TABLEAU A9.4 - Principales variables utilisées dans les enquêtes ménages

	Définition, avantages et limites	Mesures d'alphabétisme et principales enquêtes sources	Indicateurs de développement humain et de participation au marché du travail*
Alphabétisme auto-déclaré (self-assessed literacy)	- ***Définition:*** consiste à demander aux répondants s'ils peuvent lire et écrire un texte simple - ***Tranche d'âge concernée:*** tous les membres de ménage âgés de 5 ans et plus - ***Avantages:*** assez facile à administrer en termes de coûts, temps et ressources humaines - ***Limites/inconvénients:*** *Subjective: Opinion de l'enquêté sur son alphabétisme. Donc sujet à un biais de surestimation de ces compétences réelles en alphabétisme * dichotomique: seulement deux modalités de réponses (sait lire et écrire = alphabète sinon analphabète) * ne permet donc pas de déceler les différents degrés d'alphabétisme	Questions typiques: - Peux-tu lire et écrire? (DHS et MICS) - Peux-tu lire? Peux-tu écrire? (deux questions séparées) - Certaines enquêtes proposent ces questions sous formes plus spécifiques: "Peux-tu lire une lettre d'une page en anglais?" (IHS Malawi), ou "Peux-tu lire et écrire une phrase simple en anglais ou en français?" (ECAM Cameroun) Principales enquêtes comportant ce module: - Enquête Démographique et de Santé **(DHS 1-4)** - Enquête à Indicateurs Multiples **(MICS 1-3)** - Enquêtes nationales de types enquête intégrée sur les conditions de vies des ménages (IHS, EMICOV, etc.) et les enquêtes de type QUIBB (Questionnaire Unifié du Bien être de Base)	Indicateurs de santé et développement humain: - Mortalité infanto-juvénile - Contrôle des grossesses et accès aux soins postnataux - Naissances assistées par un personnel de santé - Connaissances des méthodes de planification familiale - Allaitement et bonnes pratiques de nutrition - Vaccination des nouveaux nés et jeunes enfants - Consommation de l'eau traitée - Connaissances du HIV/AIDS et comportements sexuels Capacitation des femmes (EDS seulement) : - Qui prend les décisions concernant la gestion de vos finances? - Participation de la femme dans la prise de décisions? - Attitude de la femme par rapport aux femmes battues Richesse et possession de biens : - Quintile de revenu - Caractéristiques de la maison (matériaux durs, éléctricié, eau et sanitaire, etc.) Variables d'emploi et de participation au marché du travail: - Emplois occupés au cours de 12 derniers mois - Emplois plutôt permanent , temporaire ou saisonnier
Alphabétisme mesuré (direct-assessed literacy)	- ***Définition:*** Il s'agit d'un test en lecture administré directement aux individus par les enquêteurs. Le plus souvent, l'on demande à la personne de lire à haute voix un texte ou une phrase écrite sur une carte. - ***Tranche d'âge concernée:*** 15 à 49 ans - ***Avantages:*** plus riche en information et relativement plus précis - ***Limites/Inconvénients:*** coûteux en temps et ressources financières car: * demande beaucoup plus de temps (poser les questions à chaque individu et ensuite évaluer les réponses) * nécessite d'avoir un personnel d'enquêteurs plus qualifiés et préalablement formés à l'utilisation des tests de lecture * Ce test de lecture n'est pas représentatif en ce qu'il mesure seulement les compétences en lecture au détriment des autres dimensions de l'alpha telle que définie officiellement (lecture, écriture, arithmétique, etc.)	Question typique: "Je voudrais maintenant que vous lisiez cette phrase: ..." Trois modalités de réponses sont disponibles: 1. Ne peut pas lire du tout 2. Peut seulement lire des parties de la phrase 3. Peut lire toute la phrase Principales enquêtes comportant ce module: - Le module alpha des nouvelles enquêtes DHS (5 et 6) utilise cette approche et couvre tous les membres du ménages âgés de 15 à 49 ans (et parfois 54 ans pour les hommes) - La plus récente version des enquêtes MICS (MICS IV) collecte aussi données alpha en utilisant l'approche 'direct-assessed literacy' mais seulement sur les femmes âgées de 15 à 49 ans	

* disponibles dans la plupart des enquêtes sauf indications contraires.

ANNEXES DU CHAPITRE 10

ANNEXE 10.1 : RÉSUMÉ DES OPTIONS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET PROGRAMMES DE PROMOTION DE L'EMPLOI AU KENYA

	Fournisseurs	Qualification acquise	Groupes/marchés cibles
EFTP postsecondaire formel (Longue durée) Scolarisations (MoHEST) : 41 000 (43 % de femmes) 15 000 admis par an Scolarisations (NYS) : 10 000 – 15 000 5 000 admis par an *(Privé inconnu)*	Instituts techniques et polytechniques (MoHEST); instituts EFTP privés accrédités ; organisations religieuses; Service national de la jeunesse (NYS) ; fournisseurs spécialisés (dont d'autres agences publiques)	Certificats métiers, diplômes et diplômes avancés, certifiés par les autorités nationales et autres	Détenteurs du brevet secondaire. Options de bourses nationales. Appui pro-pauvre d'organisations religieuses. Emplois dans le secteur formel et travail indépendant.
EFTP postprimaire formel (Longue durée) Scolarisations : 50 000 (30-35 % de femmes)	Polytechniques (MoYAS); instituts privés; organisations religieuses; divers instituts techniques, de l'ES, du NYS et autres	Certificat d'artisan, certifié par l'autorité nationale	Sortants du primaire. Emplois dans le secteur informel et travail indépendant ; formation EFTP plus avancée.
Développement des compétences professionnelles (Instituts divers ; formations de courte et longue durée, souvent selon un curriculum déterminé) *(Scolarisation inconnue)*	Privés (non-lucratifs, ONGs) ; instituts EFTP publics (cours du soir et à temps partiel)	Certification métiers (DIT) ; autres	Sortants de l'école n'ayant pas accès à l'EFTP formel, souvent postprimaires. Secteurs formels et informels, selon le métier et le niveau de formation.
Actualisation des compétences (Inclus la préparation pour la certification métiers) Scolarisations (DIT) : 1 200 - 1 500	DIT ; instituts EFTP formels, parfois ; entreprises ; consultants; fournisseurs privés (souvent à la demande d'entreprises)	Divers	Employés du secteur formel ; agents informels.
Formation au travail (*Scolarisation inconnue*)	Les entreprises, parfois avec l'appui du DIT	Aucune	Employés existants ou nouvelles recrues.

▶

Apprentissages traditionnels (Par des maîtres-artisans ; formation pratique continue dans le secteur informel) Scolarisations (DIT) : 150 000	Agents informels, certains en associations	Non. Mais référence du maître-artisan. Possibilité de se présenter pour la certification métier.	Ouvert à tous, inclus sans instruction (certains maîtres-artisans demandent le primaire complet). Secteur informel, rural et urbain.
Formation en création d'entreprise et gestion (Programmes de courte durée, souvent offerts par un service d'appui à l'initiative). (*Scolarisation inconnue*)	Instituts EFTP formels et non-formels ; programmes publiques divers ; ONGs ; services d'appui à l'initiative	Certificats de participation (sauf si partie d'un curriculum diplômant)	Travailleurs indépendants prospectifs ; micro-entrepreneurs ; nouvelles micro-entreprises. Travail indépendant.
Formation en gestion (initiatives de développement de marché) Formations individuelles non formelles *(Scolarisation inconnue)*	Fournisseurs publics et privés de tous types ; souvent appuyés par les programmes de développement de marchés des bailleurs	Aucune	Producteurs, fournisseurs de service et autres acteurs.
Stages en entreprise Scolarisations (KYEP) : 900 (1er de 8 cycles planifiés	Entreprises, avec l'appui du projet pilote KYEP (BM) Stages dans le cadre de l'EFTP formel, validés par la DIT	Aucune	Sortants de l'école ; élèves de l'EFTP formel. Emploi dans les secteurs formel et informel.
Apprentissages formels Scolarisations (DIT) : 10 000	Instituts EFTP formels ; entreprises, appuyées par la DIT	Qualification EFTP formelle, de niveau diplôme	Détenteurs du brevet secondaire et autres sortants de l'école. Secteur formel.
Bons à valoir de formation (incitation à la demande) Scolarisations (TVVP) : 2 163 (50 % ont eu un bon) 15 000 admis par an Bénéficiaires du programme PME : 24 000	Programme de bons EFTP (TVVP) ; programme de recherche ; Programme de bons pour petites et moyennes entreprises (PME), clôturé.	Divers	Jeunesse ; agents de petites et moyennes entreprises.

Source : Franz, 2011.
Note : Le modèle d'EFTP kenyan inclut la formation industrielle. MoHEST – Ministère de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie ; NYS – Service national pour la jeunesse, sous la tutelle du ministère de la Jeunesse et des sports (MoYAS). KNEC – Commission nationale des examens. DIT – Direction de la formation industrielle. KYEP – Projet d'autonomisation de la jeunesse. TVVP – Programme de bons EFTP.

ANNEXE 10.2 :
EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR LA RÉALISATION D'UNE ENQUÊTE DE BASE DES INSTITUTS D'EFTP AU CAMEROUN

COLLECTE DES DONNÉES AUPRÈS DES STRUCTURES PUBLIQUES ET PRIVÉES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Instituts publics et privés de formation professionnelle, SAR/SM, CFP des entreprises et Centres d'apprentissage

I. IDENTIFICATION ET LOCALISATION DE LA STRUCTURE

I.1. Renseignements généraux (ne pas remplir les cases dans les zones grisées)

1101	Nom de structure :	
1102	Code de la structure (**A ne pas remplir**)	I_I_I_I_I I_I_I_I_I_I_I_I_I I_I_I_I
1103	Région :	I_I_I
1104	Département :	I_I_I
1105	Arrondissement :	I_I_I_I_I
1106	Commune : ..... Ville.....	
1107	Zone : *1 = Urbaine* *2 = Rurale*	I_I
1108	Boite postale : I_I_I_I_I_I_I ...Ville.....	
1109	Téléphone : I_I_I_I_I_I_I_I_I	
	Email : _____ Site Web (Eventuellement) _____	
1110	Année de création: I_I_I_I_I 1ère Année d'Agrément I_I_I_I_I Arrêté n° ____ du _____	
	Année du dernier agrément : I_I_I_I_I Arrêté n° ____ du _____	
	Nom du Promoteur de la Structure (Structure privée) :	
	Terrain occupé — Superficie : _____ m² — Titre foncier ? 1=OUI, 2= NON	I_I
	Propriété : — Locataire ? 1=OUI, 2= NON I_I — Propriétaire ? 1=OUI, 2= NON	I_I
1111	Nom du Promoteur de la Structure (Structure privée) :	
1112	Sexe du Directeur de la structure : 1 = homme 2 = femme	I_I
1113	A quel ordre est rattaché la structure de formation? 1= *Public*, 2= *Privé laïc*, 3= *Privé confessionnel*	I_I
1114	La structure a-t-elle été réhabilitée? 1= *Oui*, 2= *Non*	I_I
	La structure a-t-elle une Convention avec le Gouvernement? 1= *Oui*, 2= *Non*	I_I
1115	Votre structure dispose-t-elle d'une connexion fonctionnelle à l'internet? 1= *Oui*, 2= *Non*	I_I
1116	Votre structure dispose-t-elle d'une salle multimédia fonctionnelle? 1= *Oui*, 2= *Non*	I_I
1117	Nom et prénom du répondant (2) :	
1118	Qualité du répondant :	
1119	Adresse du répondant :	

II. EFFECTIFS DES APPRENANTS DE LA STRUCTURE

II.1. Spécialités offertes de courte durée (moins de 12 mois)

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Durée de la formation	Nombre de divisions /Groupe	Nombre d'apprenants						Redoublants					
				Total			dont filles			Total			dont filles		
				07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Électromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Électronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Électricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Électricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

II.2. Spécialités de longue durée (12 mois et plus)

II. 2.1 Apprenants de 1ère année

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Durée de la formation	Nombre de divisions /Groupe	Nombre d'apprenants						Redoublants					
				Total			dont filles			Total			dont filles		
				07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Électromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Électronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Électricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Électricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

II. 2.2 Apprenants de 2ème année

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Durée de la formation	Nombre de divisions /Groupe	Nombre d'apprenants						Redoublants					
				Total			dont filles			Total			dont filles		
				07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Électromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Électronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Électricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Électricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

II. 2.3 Apprenants de 3ème année

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Durée de la formation	Nombre de divisions /Groupe	Nombre d'apprenants						Redoublants					
				Total			dont filles			Total			dont filles		
				07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Électromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Électronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Électricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Électricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

III. ORIGINE DES APPRENANTS

Origine des apprenants	Effectif Total des apprenants			Dont Filles/Femmes		
	07/08	08/09	09/10	07/08	08/09	09/10
Non scolarisés (qui ne savent ni lire, ni écrire)						
Alphabétisés (qui savent écrire et lire)						
Enseignement primaire						
Premier cycle du secondaire général						
Premier cycle du secondaire technique						
Second cycle secondaire général						
Second cycle secondaire technique						
Enseignement supérieur						
Travailleurs (en quête de requalification ou de promotion)						
Retraités						
Autres (personnes en quête de reconversion)						
Total						

IV. CERTIFICATS ET DIPLÔMES

IV.1. Certificat (spécialité de moins de 12 mois). Examens supérvisés par le MINEFOP entre 2006/2007 et 2008/2009

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Inscrits						Présents						Admis					
		Total			dont filles			Total			dont filles			Total			dont filles		
		06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Electromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Electronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Electricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Electricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

IV.2. Attestation (spécialité de moins de 12 mois). Examens internes entre 2006/2007 et 2008/2009.

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Inscrits						Présents						Admis					
		Total			dont filles			Total			dont filles			Total			dont filles		
		06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09

IV.3. Diplômes de fin de formation (spécialités qui ont fait l'objet d'un examen national entre 2006/2007 et 2008/2009).

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Inscrits						Présents						Admis					
		Total			dont filles			Total			dont filles			Total			dont filles		
		06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Inscrits						Présents						Admis					
		Total			dont filles			Total			dont filles			Total			dont filles		
		06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09	06/07	07/08	08/09

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Electromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Electronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Electricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Electricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

V. RECENSEMENT DES PERSONNELS

V.1 Recensement du personnel administratif et d'appui

N°	Catégories de Personnel	Effectif		
		Hommes	Femmes	Total
1	Directeur de la Structure de formation			
2	Chef de travaux			
3	Surveillant Général			
4	Surveillant de secteur			
5	Intendant			
	Économe			
	Comptable matières			
6	Sécrétaire			
7	Animateur pédagogique			
8	Conseiller d'Orientation			
	Coordonnateur d'EPS			
	Conseiller emploi			
10	Assitant social			
11	Responsable du Centre de Documentation et d'Information (CDI) ou Bibliothécaire			
12	Infirmière			
	Agent de sécurité			
13	Autres			
	Total			

V.2 Recensement du personnel Formateur

V.2.1 Formateurs en classe par statut

Statut du formateur	Hommes	Femmes	Total
Fonctionnaires / Permanents			
Contractuels de l'Etat			
Contractuels de l'établissement			
Vacataires			
Autres			
Total			

V.2.2 Personnel formateur en classe par spécialité

Code Spécialité (1)	Nom de la spécialité (1)	Effectif des formateurs		
		Hommes	Femmes	Total

(1) : au cas où la spécialité est répertoriée, se référer aux codes ci-dessous pour remplir la case Code spécialité. Si non, inscrire seulement la spécialité.

Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités	Codes	Spécialités
01	Aide comptable	08	Electromécanique	15	Méca de fabrication	22	Méca auto diesel
02	Secrétariat Bureautique	09	Maçonnerie	16	Chaudronnerie	23	Carosserie automobile
03	Employé de bureau	10	Dessin bâtiment	17	Métaux en feuilles	24	Agriculture
04	Secrétariat médical	11	Carrelage	18	Affûtage - Sciage	25	Industrie de l'habillement
05	Electronique	12	Installation sanitaire	19	Construction d'ouvrage	26	Economie sociale et familiale
06	Electricité d'équipement	13	Menuiserie Ebénisterie	20	Méca de réparation	27	Aide Chimiste Biologiste
07	Froid et climatisation	14	Charpente	21	Electricté automobile	28	Sculpture
						29	Céramique

V.2.3 Personnel formateur en classe par diplôme professionnel

Diplôme professionnel	Hommes	Femmes	Total
DIPENI			
DIPLEG, DIPES II, CAPES, DIPLET, DIPET II			
DIPCEG, DIPES I, DIPCET, DIPET I, CAPCEG, DIPENIA, ING TRAVAUX			
DIPEPS / INGENIEUR / MASTER			
BTS			
CAPIEG, CAPIEMP, CAPI, CAPIET			
CAPIAEG, CAPIA, CAPIAET			
BEP, BP, BACC TECH, BACC PRO, BT			
CAP			
Autres			
Sans diplôme professionnel			
Total			

V.2.4 Personnel formateur en classe par diplôme académique

Diplôme académique	Hommes	Femmes	Total
DEA/DESS et plus			
Maîtrise			
Licence			
DEUG/DUT			
BAC GENE			
BEPC			
CEP			
Autres diplômes académiques			
Sans diplôme professionnel			
Total			

V.2.5 Formation continue des formateurs

Diplôme académique	Hommes	Femmes	Total
Nombre de formateurs ayant bénéficié d'une formation continue			
Nombre de formateurs formés à « l'Approche par les compétences» (APC)			
Nombre de formateurs formés aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)			
Nombre de formateurs formés au niveau système d'évaluation (selon l'APC)			
Nombre de formateurs formés à la méthode de prévention du VIH SIDA			
Nombre de formateurs formés aux techniques de premier secours			
Total			

V.2.6 Informations sur les personnels de l'établissement

N°	Noms & Prénoms	Sexe	Grade	Matricule	Date de naissance	Poste occupé	Ancièneté au poste	Poste antérieur	Diplôme le plus élevé	Spécialité
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

NB : Au cas où il y aurait plus de 21 personnes, bien vouloir continuer sur une feuille attachée.

VI. LOCAUX ET ÉQUIPEMENTS

VI.1 Ateliers, laboratoires, salles spécialisées et salles de cours

Type des locaux	Quantité (nombre)s	Places assises / Postes de travail	En dur		En semi-dur		Abris Provisoire
			Bon État	Mauvais État	Bon État	Mauvais Etat	
Salles de classe ordinaires							
Salles de classe spécialisées							
Ateliers / laboratoires							
Structure de Ressources Multimédia							
Bureaux (local)							
Structure de documentation							
Salle de professeurs							
Infirmerie							
Toilettes (Latrines, WC)							
Logements de fonction							
Autres							

VI.2 Informations sur les autres équipements et commodités de la structure de formation

1) La structure dispose-t-elle d'un branchement électrique fonctionnel ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
2) La Structure dispose-t-elle d'une source d'eau potable ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
3) La Structure dispose-t-elle d'ordinateurs fonctionnels ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
3.a) Si oui, préciser le nombre :	____
4) La Structure dispose-t-elle d'ordinateurs fonctionnels pour les formateurs ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
4.a) Si oui, préciser le nombre :	____
4.b) Si oui, les formateurs sont-ils formés à l'outil informatique ? 1= *Oui* 2= *Non*	__
5) La structure dispose-t-elle d'ordinateurs fonctionnels pour les apprenants ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
5.a) Si oui, préciser le nombre :	____
5.b) Si oui, les formateurs sont-ils formés à l'outil informatique ? 1= *Oui* 2= *Non*	__
6) La structure dispose-t-elle d'aires de jeu ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
La structure dispose-t-elle d'extincteur ? 1= *Oui*, 2= *Non.* *Si Oui combien* __	__
Les ateliers/laboratoires disposent-ils d'issue de secours ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
7) La structure dispose-t-elle de toilettes/latrines ? 1= *Oui*, 2= *Non sinon allez à 4306*	__
8) Les filles disposent-t-elles de toilettes/latrines séparées de celles des garçons ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
9) Le domaine de la Structure de formation est-il dans une clôture ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
10) Y-a-t-il une armoire à pharmacie (Kit de santé) dans la structure avec des produits de premiers soins ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__
11) La Structure dispose-t-elle d'une Association des parents d'apprenant (APEE) ? 1= *Oui*, 2= *Non*	__

VII.3 Centre de Documentation et d'Information (CDI) ou Blibliothèque

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Nombre de Manuels disponibles

(1) : Se référer aux codes pour remplir la case « Code spécialités ».

VIII. SITUATION DES ATELIERS, SALLES SPÉCIALITÉES ET LABORATOIRES

Code Spécialité (1°)	Nom de la spécialité (1)	Nombre d'ateliers fonctionnels	État général des équipements de l'atelier 1 = Bon; 2= Moyen 3= Mauvais	Existence de matière d'oeuvre 1= Oui, 2= Non

(1) : Se référer aux codes pour remplir la case « Code spécialités ».

IX. PARTENARIAT ET RELATIONS AVEC LE MILIEU PROFESSIONNEL

1) La structure entretien-t-elle une relation avec le milieu professionnel ? 1= *Oui*, 2= *Non* |__|

1.a) Si oui, préciser le type de relation ? 1= *formel (existence d'une convention)* , 2= *Non formel* |__|

1.b) Préciser le type de partenaires concernés :

- ☐ Institutions publiques
- ☐ Entreprises privées
- ☐ PME
- ☐ Organisations professionnelles
- ☐ Société civile
- ☐ Autres.....

1.c) Préciser la nature des échanges/activités du partenariat:

- ☐ Appuis financiers
- ☐ Formation alternée en entreprise
- ☐ Séminaire/conférence
- ☐ Formation continue des personnels d'entreprises
- ☐ Renforcement des capacités
- ☐ Visite d'entreprise
- ☐ Autres à préciser
- ☐ Equipements matériels
- ☐ Stage pratique en entreprise
- ☐ Journées portes ouvertes
- ☐ Stage en entreprise
- ☐ Professionnels dans le comité de gestion
- ☐ Projets techniques avec les entreprises

1.d) Si la structure reçoit des appuis financiers, préciser la nature et le montant reçu en 2009

Nature	**Montant**
Taxe d'apprentissage	
Dons	
Subventions	
Frais liés aux stages	
Appui du FNE	
Appui aux Boursiers	
Autres	

X. FINANCEMENTS ET ACTIVITÉS GÉNÉRATRICES DE REVENUS (2009)

1) Indiquez le montant de la subvention de l'Etat : (en FCFA) : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

2) Si la structure est une structure publique, indiquez :

2.a) Le montant total du budget de fonctionnement : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.1) budget de maintenance : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.a.2) budget de la matière d'oeuvre : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
2.b) Le montant total du budget d'investissement : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

3) Indiquez le montant (CFA) des frais d'APEE par apprenant : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

4) Votre structure a-t-elle bénéficié d'une assistance pour l'année 2009 1= *Oui*; 2= *Non* |__|

4.a) Si oui, indiquez le(s) donateurs(s) : 1 = *Collectivités locales*; 2= *ONG/GIC*; 3= *Élite locale*; 4= *Partenaire étranger*; 5= *Entreprises*; 6= *Autres* |__|

4.b.) Si oui, quelle est la nature de l'assistance (cocher la/les cases correspondantes) ?

- ☐ Construction des salles/bâtiments
- ☐ Ateliers
- ☐ Équipements
- ☐ Aires de jeu
- ☐ Financier.....Montant: |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Kits d'installation
- ☐ Livres et documents
- ☐ Tables bancs
- ☐ Autres

5) Autofinancement (année 2009)

- ☐ Fabrication et vente d'ouvrages/produits — Montant : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Formation continue de personnels extérieurs — Montant : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Services aux particuliers et aux entreprises — Montant : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
- ☐ Autres à préciser — Montant : |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

(1) : Se référer aux codes pour remplir la case « Code spécialités ».

XI. COÛTS DES FORMATIONS

Code Spécialité (1)	Nom de la spécialité (1)	Durée de la formation	Frais d'inscription	Frais de scolarité/formation

(1) : Se référer aux codes pour remplir la case « Code spécialités ».

XII. INSERTION PROFESIONNELLE

Code Spécialité (1)	Nom de la spécialité (1)	Nombre d'insérés		
		2005/2006	2006/2007	2007/2008

(1) : Se référer aux codes pour remplir la case « Code spécialités ».

Date de renseignement du questionnaire (jour/mois/année) : |__|__| / |__|__| / |__|__|__|__|

Signature et Cachet du Directeur de la Structure

ANNEXE 10.3 :
EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE POUR L'ÉVALUATION DES COÛTS ET DÉPENSES DES INSTITUTS DE FORMATION

1. Information générale

1.1 Nom de l'institut.....
1.2 Province.....
1.3 Adresse.....
1.4 Tél. :.....Fax:.....Email : .....
1.5 Affiliation.....

☐ Sous la tutuelle du ministère de :.....
☐ Sous la tutuelle de la province de :.....
☐ Autre organisme, syndicat :.....
☐ Entreprise (individuelle) ☐ Entreprise (privée)
☐ Privé non-lucratif ☐ Privé commercial
☐ Autre.....

2. Programmes de formation

Fournir la liste de tous les programmes de formation qui ont été offerts au cours des deux dernières années, et renseigner l'information demandée. Merci d'indiquer les éléments observés, et non ceux projetés. Merci d'inclure tous les programmes offerts par l'institut, indépendamment de si ils étaient formels, non-formels, contractuels, ou autre. Utiliser des feuilles supplémentaires au besoin.

Nom de la formation	Temps partiel ou plein ?		Durée (mois/années)	Frais globaux (de scolarité et autres)	Nombre d'effectifs en	
	TPa	TPl			1ère année	2ème année
	☐	☐	_____ mois _____ années	Montant/an _____ Montant/formation _____		
	☐	☐	_____ mois _____ années	Montant/an _____ Montant/formation _____		
	☐	☐	_____ mois _____ années	Montant/an _____ Montant/formation _____		
	☐	☐	_____ mois _____ années	Montant/an _____ Montant/formation _____		
	☐	☐	_____ mois _____ années	Montant/an _____ Montant/formation _____		

3. Revenus
Merci d'inclure tous les revenus perçus par l'institut, des sources indiquées, au cours des deux dernières années (en monnaie locale) :

Source de revenus		1ère année	2ème année
Budget d'état, par source (nom du ministère ou autorité)			
Sous-total			
Frais de scolarité et de formation			
Paiements d'autres organisations, entreprises, formations sur mesure			
Production et services (autres que la formation)			
Dons	De partenaires au développement		
	De bailleurs étrangers/internationaux		
Autre (spécifier) :			
Autre (spécifier) :			
REVENUS GLOBAUX			

4. Dépenses
Merci d'indiquer toutes les dépenses réalisées par l'institut au cours des deux dernières années (en monnaie locale) :

Poste de dépense	1ère année	2ème année
DÉPENSES COURANTES		
Salaires		
Personnel de gestion et administration		
Personnel enseignant (inclus à temps partiel)		
Matériel de formation		
Entretien des installations et équipements		
Autres coûts opérationnels		
Loyer		
Eau		
Électricité		
Communications		
Autres		
Coût du capital		
Intérêts		
Rédemption		
Autre (spécifier) :		
Autre (spécifier) :		
DÉPENSES D'INVESTISSEMENT/CAPITAL		
Équipement et machines		
Infrastructure		
Formation du personnel		
Autres :		

ANNEXE 10.4 : EXEMPLE D'UNE MÉTHODE DE CALCUL DU COÛT DE LA FORMATION D'UN ÉLÈVE SUR UNE PÉRIODE DONNÉE

L'approche développée dans le chapitre 3 permet d'estimer « directement » le coût unitaire (budget alloué à un niveau de formation, rapporté au nombre d'apprenants s'y rapportant). Néanmoins, si cela est relativement aisé pour certains niveaux d'enseignement, cette technique peut s'avérer délicate dans le cas de la formation technique et professionnelle si on s'intéresse au coût unitaire par type de formation (CAP, BEP, …), filière, ... La difficulté dépend du niveau de détail présent dans le budget, mais les établissements d'EFTP dispensant généralement plusieurs types de formations, avec des enseignants qui interviennent dans plusieurs d'entre elles, la répartition des dépenses permettant l'estimation « directe » d'un budget spécifique pour chaque type formation, et par extension du coût unitaire, demeure complexe.

Or, l'estimation d'un coût unitaire « agrégé » ne rend pas pleinement compte de la situation, les conditions d'enseignement, dépenses de fonctionnement,... et peut fortement varier selon la formation et la filière suivie (les filières industrielles par exemple étant généralement plus consommatrice de ressources que les filières tertiaires).

Pour aller plus loin, on peut reprendre la décomposition de la dépense publique par élève, telle que présentée dans le chapitre 3 (cf. l'encadré 3.2) en la déclinant par type de formation, et éventuellement par filière (ou autre décomposition pertinente). Si on s'intéresse dans un premier temps au Coût unitaire enseignant, CU_{ENS}, on a donc initialement :

$CU_{ENS} = S_{ENS}/REM = ((S_{ENS}/TC) \times (H_{ELEV}/H_{ENS})$. Pour plus de détail, cf. l'encadré ci-dessous.

Que l'on peut décliner, pour une formation i (form i) en :
$CU_{ENS\ form\ i} = S_{ENS\ form\ i}/REM_{\ form\ i} = ((S_{ENS\ form\ i}/TC_{\ form\ i}) \times (H_{ELEV\ form\ i}/H_{ENS\ form\ i})$

On identifie généralement certains termes en considérant que $S_{ENS\ form\ i} = S_{ENS}$ (calculable facilement au niveau global), tout comme $H_{ENS\ form\ i}$ qui peut à priori raisonnablement être approximé par $H_{ENS} = REM \times H_{ELEV}/TC$ du niveau global.

$H_{ELEV\ form\ i}$ est connu, via le programme de la formation considérée. Par contre, il est nécessaire de pouvoir identifier $REM_{form\ i}$ ou $TC_{form\ i}$.

Si les statistiques scolaires le permettent, on observe directement $TC_{form\ i}$. Si ça n'est pas le cas, $REM_{form\ i}$ peut s'obtenir (si le nombre d'établissements est suffisamment élevé) sur la base d'une régression linéaire sans constante (la variable expliquée est le nombre d'enseignants ; les variables explicatives le nombre de groupes pédagogiques par formation et filière ; les observations sont les établissements). L'inverse des coefficients nous donne le REM associé à chaque type de formation.

Pour le personnel administratif dans les établissements (calcul du $RENE_{form\ i}$), la même démarche peut être utilisée, tout comme pour la répartition des dépenses de fonctionnement, si elles sont disponibles par établissement (le coefficient donnant cette fois-ci la dépense par élève et par formation directement).

ENCADRÉ
Lien entre le REM et la taille du groupe pédagogique

Relation de base : Égalité entre le nombre d'heures d'enseignement reçues par les élèves et le nombre d'heures d'instruction dispensées par les enseignants, qui se traduit par :

$$Nb\ GP \times H_{ELEV} = Nb\ Ens \times H_{ENS}$$

$$\frac{Nb\ GP \times H_{ELEV}}{Nb\ Élèves} = \frac{Nb\ Ens \times H_{ENS}}{Nb\ Élèves}$$

$$\frac{H_{ELEV}}{REM} = \frac{H_{ENS}}{TC}$$

$$REM = \frac{H_{ENS}}{H_{ELEV}} \times TC$$

Où :
Nb GP = Nombre de groupes pédagogiques
H_{ELEV} = Heures d'enseignement reçues par chaque groupe pédagogique
Nb ens = Nombre d'enseignants
H_{ENS} = Heures d'enseignement **effectivement** dispensées par les enseignants
Nb élèves = Nombre d'élèves
REM = Rapport élèves maître
TC = Taille de Classe (ou de groupe pédagogique)

Néanmoins, cette technique fonctionne dans la mesure où il y a effectivement un lien entre l'affectation du personnel, le budget de fonctionnement et le type de formation (or, le type d'établissement oriente parfois plus l'affectation, en nombre de personnel, que les enseignements qui y sont dispensés en tant que tels).

Une recomposition des différents $CU_{ENS\ form\ i}$ avec les effectifs d'élèves doit permettre de retrouver le coût unitaire global. Si ce n'est pas le cas, un examen minutieux des résultats doit permettre d'identifier l'incohérence.

On peut décliner cette approche par filière, etc. Néanmoins, d'autres méthodes sont bien entendu possibles, voire dans certains cas préférables, mais dépendent en tout premier lieu de la précision, de l'exhaustivité des informations disponibles, tant au niveau budgétaire qu'au niveau des statistiques du ministère.

Le Rapport élèves/formateur intègre différentes dimensions, et peut se décomposer en explicitant le volume horaire d'enseignement reçu par les élèves, le volume horaire effectivement dispensé par les enseignants (généralement inférieur à la charge théorique du personnel, d'autant plus si les établissements sont de petite taille et que les enseignants sont fortement spécialisés ce qui est généralement le cas au niveau de l'EFTP), comme l'a présenté l'encadré ci-dessus.

Ainsi, si l'information est disponible, il est donc pertinent d'analyser ces différentes dimensions :

Analyse de la pertinence de l'allocation des formateurs
L'allocation des formateurs peut être analysée en mettant non plus en relation le nombre de formateurs avec le nombre d'apprenants (comme on le fait généralement au primaire, avec des enseignants polyvalents), mais plutôt les formateurs spécialisés avec le nombre de groupes pédagogiques qu'ils doivent enseigner.

Analyse des modes d'organisation
Dans un deuxième temps, on peut analyser la taille des groupes pédagogiques observés, pour identifier si i) les enseignements sont dispensés dans de bonnes conditions (taille des groupes pédagogiques pas trop élevé), mais également avec une optique d'efficience (limiter les groupes pédagogiques ne comprenant que quelques élèves).

Degré d'« utilisation » des formateurs :
Sur la base de la connaissance du REM, de la taille des groupes et des heures d'enseignements reçues par les élèves (il est difficile d'avoir mieux que le volume théorique), il est alors possible d'estimer le volume horaire moyen dispensé par les enseignants, et ainsi d'appréhender leur « taux d'utilisation » en regard de la charge officielle théorique associée à leur statut.

NOTES

100 Dans la pratique, ces indicateurs sont disponibles sur la tranche des 0-5 ans (Enquêtes EDS et MICS).

101 En particulier l'enquête MICS collecte des informations détaillées sur la santé des mères. Ces informations concernent l'accès des femmes aux soins de santé, les soins pré et postnatals et les conditions d'accouchement. L'examen de ces indicateurs permet de déceler les gaps de couverture en matière de prise en charge de la grossesse et de l'accouchement. Ils constituent ainsi des outils pour l'évaluation et la planification des politiques et des services de santé en faveur de la petite enfance.

102 Le personnel qualifié ou professionnel de santé est constitué de médecins, d'infirmiers ou infirmières et de sages-femmes.

103 http://www.unicef.org/french/immunization/index.html

104 Depuis peu, dans certains pays, une nouvelle combinaison, le « pentavalent », est utilisé en remplacement du DTCoq. Le pentavalent contient en fait cinq antigènes contre la Diphtérie, le Tétanos, la Coqueluche, l'Hépatite B et l'Infection à Haemophilus influenzae B (HIB).

105 Appelé aussi « maigreur ».

106 http://www.who.int/nutrition/topics/moderate_malnutrition/fr/index.html

107 L'enfant est considéré comme sévèrement atteint d'un retard de croissance s'il se trouve à plus de -3 écarts types en dessous de la médiane de la population de référence.

108 http://www.unicef.org/french/progressforchildren/2007n6/index_41505.htm

109 Les sources d'eau améliorées sont l'eau du robinet, l'eau de forage, l'eau de puits et l'eau minérale en bouteille.

110 Il est vivement recommandé à l'utilisateur de ce Guide de se référer au chapitre 2 concernant les définitions et méthodologies d'analyses des indicateurs de couverture scolaire, dans la mesure où la même approche s'applique ici.

111 Se référer au Chapitre 5 pour la définition.

112 Il s'agit généralement des enfants infectés ou affectés par le VIH/SIDA, des enfants souffrant d'un handicap, des enfants de la rue, victimes des pires formes du travail, en conflit avec la loi, ou encore affectés par un conflit armé (enfants soldats). On trouve aussi dans certains pays des groupes d'OEV dit locaux. C'est le cas par exemple au Sénégal, avec les Talibés (les enfants qui mendient pour le compte des Marabouts), les enfants toxicomanes en Afrique du Sud, les enfants sorciers (ces enfants chassés du foyer parental suite aux accusations de sorcellerie) au Bénin et en République Démocratique du Congo.

113 http://info.worldbank.org/etools/docs/library/237384/toolkitfr/howknow/definitions.htm

114 http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=189882&set=4D5E86D7_2_159&gp=1&lin=1&ll=1
http://www.unesco.org/new/fr/media-services/single-view/news/better_monitoring_in_sight_for_the_well_being_of_young_children/

115 Ce Comité technique inter agences comprend des spécialistes du développement de l'enfant de la Fondation Bernard van Leer, de Un Kilo de Ayuda (Mexique), de Save the Children, de l'UNESCO, de l'UNICEF, du PAM, de l'OMS et de la Banque mondiale.

116 Le taux nominal est souvent obtenu comme : taux d'inflation + taux réel de rémunération du capital.

117 Cette catégorie peut être désagrégée, le cas échéant. Selon les pays, elle recouvre des informations telles les droits d'examen, les produits de la visite médicale, les frais d'hébergement, de restauration et de transport, et diverses autres sources de revenus propres comme des produits d'activités annexes.

118 LIFE : Literacy Initiative For Empowerment.

119 Plus de 10 millions de personnes.

120 35 pays dont 18 en Afrique subsaharienne.

121 Issues des enquêtes EDS, MICS, etc.

122 Sur un échantillon représentatif de la diversité nationale tant géographique que linguistique.

123 Maroc, Niger et Kenya.

124 Équipe nationale LAMP.

125 Du siège et des régions.

126 L'alphabétisme pour un individu se définit comme l'aptitude de lire et écrire un texte simple, en le comprenant, relatif sa vie quotidienne. Cela implique un continuum de compétences en lecture et écriture, et inclut souvent des compétences de base en arithmétique. (ISU 2006).

127 2008 Global Monitoring Report (UNESCO 2007).

BIBLIOGRAPHIE DES VOLUMES 1 & 2

Analyses de systèmes éducatifs de type RESEN

Les publications listées ci-dessous sont des analyses de type RESEN (Rapport d'état d'un système éducatif national, appelées *Education Country Status Report* en anglais), généralement le fruit d'une collaboration entre une équipe gouvernementale et des partenaires techniques tels que le Pôle de Dakar de l'l'IIPE-UNESCO, la Banque mondiale, l'UNICEF ou d'autres partenaires. La plupart des exemples donnés dans le guide proviennent de ces analyses. La plupart de ces rapports peuvent être téléchargés sur http://www.worldbank.org/afr/education et http://www.poledakar.org

Agence Française de Développement. 2009. *Le système éducatif djiboutien : Diagnostic sectoriel et perspectives pour la politique éducative*. Agence Française de Développement, Paris.

Banque mondiale. 2000a. *Contraintes et espaces de liberté pour le développement en quantité et en qualité de l'éducation au Niger*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2000b. *Coûts, financement et fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso: Contraintes et espaces pour la politique éducative*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2001a. *Education and Training in Madagascar: Towards a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*. Africa Region Human Development Working Paper 12, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2001b. *Le système éducatif Mauritanien : Eléments d'analyse pour instruire des politiques nouvelles*. Africa Region Human Development Working Paper 15, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2002. *Le système éducatif Béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative*. Africa Region Human Development Working Paper 19, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2003a. *Cost and Financing of Education: Opportunities and Obstacles for Expanding and Improving Education in Mozambique*. Africa Region Human Development Working Paper 37, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2003b. *Education in Rwanda: Rebalancing Resources to Accelerate Post-Conflict Development and Poverty Reduction. Country Study Series*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2003c. *Rapport d'état du système éducatif national Camerounais : Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2003d. *Le système éducatif Togolais : Eléments d'analyse pour une revitalisation*. Africa Region Human Development Working Paper 35, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2004a. *Cost, Financing and School Effectiveness of Education in Malawi: A Future of Limited Choices and Endless Opportunities*. Africa Region Human Development Working Paper 78, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2004b. *La dynamique des scolarisations au Niger : Evaluation pour un développement durable*. Africa Region Human Development Working Paper 40, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2004c. *School Education in Nigeria: Preparing for Universal Basic Education*. Africa Region Human Development Working Paper 53, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2004d. *Strengthening the Foundation of Education and Training in Kenya: Opportunities and Challenges in Primary and General Secondary Education*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2004e. *Public and Private Funding of Basic Education in Zambia: Implications of Budgetary Allocations for Service Delivery*. Africa Region Human Development Working Paper 62, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005a. *Education in Ethiopia: Strengthening the Foundation for Sustainable Progress. Country Study Series*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005b. *Primary and Secondary Education in Lesotho: A Country Status Report for Education*. Africa Region Human Development Working Paper 101, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005c. *Rapport d'état du système éducatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP*. Africa Region Human Development Working Paper 80, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005d. *Le système éducatif Guinéen : Diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macroéconomiques fortes et de réduction de la pauvreté*. Africa Region Human Development Working Paper 90, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005e. *Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives*. Africa Region Human Development Working Paper 68, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2005f. *Namibia: Human Capital and Knowledge Development with Equity*. Africa Region Human Development Working Paper 84, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2006a. *Mauritanie: rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN) - Eléments de diagnostic pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté*. RESEN non publié, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2006b. *Swaziland: Achieving Education for All; Challenges and Policy Directions*. Africa Region Working Paper 109, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2007a. *L'éducation au Mali : Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du millénaire*. Africa Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2007b. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*. Africa Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2007c. *Le système éducatif Burundais : Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*. Africa Human Development Series, Working Paper 109, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2007d. *Le système éducatif Tchadien : Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Africa Human Development Series, Working Paper 110, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2007e. *Le système éducatif Congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable*. Africa Human Development Series Working Paper 183, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2008a. *Eléments de diagnostic du système éducatif Malagasy : Le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des objectifs du millénaire et de la réduction de la pauvreté*. RESEN non publié, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2008b. *Le système éducatif Centrafricain : Contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté*. Africa Human Development Series, Working Paper 144, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2009. *Le système éducatif Béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Africa Human Development Series Working Paper 165, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010a. *Angola Education Policy Note: Quality Education for All*. RESEN non publié, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010b. *The Education System in Malawi*. Working Paper 182, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010c. *The Education System in Swaziland: Training and Skills Development for Shared Growth and Competitiveness*. Africa Human Development Series Working Paper 188, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010d. *Out of the Ashes: Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010e. *Le système éducatif Malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. Africa Human Development Series, Working Paper 198, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010f. *Les défis du système éducatif burkinabé en appui à la croissance économique*. Africa Human Development Series, Africa Region Human Development Working Paper 196, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2011a. *Education in Ghana: Improving Equity, Efficiency, and Accountability of Education Service Delivery*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2011b. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education; An Education System in Transition, a Nation in Transition*. Education Sector Review, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2011c. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Africa Human Development Series, Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2011d. *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2012a. *Education in South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Banque mondiale, Washington, DC.

Gouvernement de Gambie, Banque mondiale et Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Banque mondiale, Washington, DC.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Regional Office for Education in Africa). 2006. *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2010a. *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen : Marges de Manœuvre pour le Développement du Système Educatif dans une Perspective d'Universalisation de l'Enseignement de Base et de Réduction de la Pauvreté*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2010b. *Rapport d'état sur le système éducatif national mauritanien*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011a. *La question enseignante au Bénin : Un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011b. *Relatorio do Estado do Sistema Educativo Nacional Cabo Verde*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2012. *Le système éducatif de Sao-Tomé et Principe : Une analyse sectorielle pour une amélioration de l'efficacité du système*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

République du Yemen et Banque mondiale. 2010. *Republic of Yemen Education Status Report: Challenges and Opportunities*. Banque mondiale, Washington, DC.

République-Unie de Tanzanie (Ministère de l'Education et de la Formation Professionnelle) et Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011. *Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

UNICEF et Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2011. *Rapport d'état du système éducatif : Diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT*. UNICEF et Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Autres références bibliographiques

Abadzi H. 2006. *Efficient Learning for the Poor. Insights from the frontier of Cognitive Neuroscience*. Banque mondiale. Washington, DC.

Akosua Aidoo A. 2011. *Education et Soin à la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne : Que Faut-il pour Atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement ? dans L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne.* Banque mondiale. Washington, DC.

Andersson M. 1999. *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools*. Studies in Educational Sciences, 19.

Banque mondiale. 2001c. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2006c. *World Development Report 2006: Equity and Development*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2010g. *Stepping up Skills. For more Jobs and Productivity.* Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2011e. *SABER-ECD. Objectives, Conceptual Framework ad Methodological Approach*. Banque mondiale, Human development Network, Washington, DC.

Banque mondiale. 2012b. *SABER-ECD. Country report: Republic of Liberia*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2012c. *SABER-ECD. Country report: Republic of Tanzania*. Banque mondiale, Washington, DC.

Banque mondiale. 2012d. *Rapport sur la gouvernance des universités en Algérie*. Banque mondiale, Washington, DC.

Belfield C. 2006. *Financing Early Childhood Care and Education: An International Review*. Document commandé pour "*Education for All Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations: Early Childhood Care And Education*". UNESCO, Paris.

Britto P., 2012. "*Scool Readiness. A Conceptual Framework*". UNICEF

Brossard M. 2003. *Cibler les écoles primaires les plus défavorisées au Bénin. Propositions*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Brossard M. et B. Foko. 2007a. *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Africa Human Development Series. Banque mondiale, Washington, DC.

Brossard M. et B. Foko. 2007b. *Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives*. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Brossard M, E. Duret et B. Ledoux. 2005. *Les indices écoles : un outil de gestion*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Bruns B., A. Mingat et R. Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Banque mondiale, Washington, DC.

Bryk A.S. et S.W. Raudenbush. 1992. *Hierarchical Linear Models in Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications, Newbury Park,CA.

Cerbelle S. 2010. *L'alphabétisation au Maroc : injonctions internationales, politique nationale et effets sur le terrain*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris V.

Currie J. 2001. *Early Childhood Education Programs*. Journal of Economic Perspectives, 15 (2) : 213-238.

De Landsheere G. 1992. *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Editions Labor, Bruxelles.

DGSCN Togo et UNICEF. 2011. *Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) 2010. Résultats préliminaires*. Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale (DGSCN), République Togolaise.

Duflo E. et A. Banerjee. 2008. *The Experimental Approach to Development Economics.* CEPR Discussion Paper 7037 and BREAD Working Paper 196.

Education Network. 2012. *Analyse des besoins en alphabétisation, présentation de l'enquête sur la situation de l'analphabétisme à Madagascar*. Ministère de l'Education Nationale, UNDP.

Nauze-Fichet E. et M. Tomasini. 2002. *Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement*. Economie et Statistique N° 354, pp 21-48.

Fernald L., P. Kariger, P. Engle et A. Raikes. 2009. *Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life*. Banque mondiale, Washington, DC.

Filmer D. 2000. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. Policy Research Working Paper 2268, Banque mondiale, Washington, DC.

Foko B., F. Ndem et N. Reuge. 2004. *L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal ; une analyse économique*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Foko B. et M. Brossard. 2007. *Couverture scolaire et impact sur la croissance économique*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Foko B. 2007. *Efficacité externe du système éducatif, module 6 formation PSGSE*. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Franz J. 2011. *Realizing the Youth Dividend in Kenya through Skills for the Informal Sector: Institutional Assessment of Skills Development and Youth Employment Programmes and Projects*. Document de travail préparé pour la Banque mondiale, Nairobi.

Franz J. 2007. *Financing of Technical and Vocational Education and Training (TVET). Vietnam.* Rapport de mission préparé pour la GTZ, Hanoi.

Franz J. et J. Twebaze. 2011. *BTVET Policy and Management. Technical Paper 4 of the BTVET Sub-sector Analysis Uganda*. Ministère de l'Education et des Sports de l'Ouganda, Kampala.

Garcia M., G. Virata et E. Dunkelberg. 2011. *La Situation Actuelle des Jeunes Enfants en Afrique Sub-Saharienne*. dans *L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banque mondiale. Washington, DC.

Garcia M., A. Pence et J.L. Evans (Eds.). 2008. *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Banque mondiale, Washington, DC.

Gasquet-More S. 1999. *Plus vite que son nombre. Déchiffrer l'information*. Seuil.

Gertler P. et al. 2011. *Impact Evaluation in Practice*. Banque mondiale, Washington, DC.

Hair E., T. Halle, E. Terry-Humen, B. Lavelle et J. Calkins. 2006. *Children's School Readiness in the ECLS-K: Predictions to Academic, Health, and Social Outcomes in First Grade*. Early Childhood Research Quarterly 21 (4): 431–54.

Hanushek E. et L.Woessmann. 2007. *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper Series 4122. Banque mondiale, Washington, DC.

INSAE Bénin et ORC Macro. 2001. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-II) Rapport de synthèse*. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Economique et de la Prospective.

INSAE Bénin et ORC Macro. 2006. *Enquête Démographique et de Santé (EDSB-III) Rapport Préliminaire*. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Economique et de la Prospective.

INSAE Bénin et ICF International. 2012. *Enquête Démographique et de Sante (EDSB-IV) Rapport Préliminaire*. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique, Ministère du Développement, de l'Analyse Economique et de la Prospective.

Jaramillo A. et A. Mingat. 2011. *Les Programmes de la Petite Enfance sont-ils Financièrement Viables en Afrique ?* dans *L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne*. Banque mondiale. Washington, DC.

Jaramillo A. et K. Tietjen. 2002. *Le développement de la petite enfance en Afrique : Meilleures préstations à moindre coût. Impact et implications des centres préscolaires au Cap-vert et en Guinée.* Banque mondiale, Washington, DC.

Jarousse J.P. et B. Suchaut. 2001. *Evaluation de l'enseignement fondamental en Mauritanie*. IREDU (linstitut de Recherche sur l'Education), Dijon.

Jarousse J.P., J.M. Bernard, K. Améléwonou, D. Coury, C. Demagny, B. Foko, G. Husson, J.Mouzon, B. Ledoux, F.Ndem et N.Reuge. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Pôle de Dakar. UNESCO Bureau Régional pour l'Afrique. Dakar.

Johanson R. et J. Okema. 2011. *BTVET Delivery. Technical Annex 5 of BTVET Sub-sector Analysis*. Ministère de l'Education et des Sports de l'Ouganda, Kampala.

Jonhston J. et Di Nardo J.1997. *Méthodes économétriques. 4ème édition*. Economica. Traduit de l'anglais par Bernard Guerrien.

Kagan S.L., E. Moore et S. Bredekamp (eds.). 1995. *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Rapport du Panel sur les Objectifs Nationaux d'Education. Government Printing Office, Washington, DC.
http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ed-cite/ed391576.html

Kagan S.L. et P. Britto. 2005. *Report on Going Global*. UNICEF, New York.

Levin H.M. et H.L. Schwartz. 2012. *Comparing costs of Early Childhood Care and Education Programs: An International Perspective*. Review of Public Economics, 201-(2/2012):39-65.

Levin, H.M. et P. McEwan. 2001. *Cost-effectiveness Analysis: Methods and Applications*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lokshin M., Glinskaya EE., Garcia M., 2000, *The effect of early childhood development programs on women's labor force participation and older children's schooling in Kenya*. Policy Research Repost on Gender and development. Working Paper Series, n° 10, World Bank Washington, DC.

Majgaard K. et A. Mingat. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa, A comparative analysis*. Banque mondiale, Washington, DC.

Mashburn A.J., R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.T. Downer, O.A. Barbarin, D.Bryant, M. Burchinal, D.M. Early et C. Howes. 2008. *Measures of Classroom quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills*. Child Development, 79(3): 732-749.

Martinez S., P.A. Stansbery, S. Naudeau, V. Pereira, M. Kelly et J. Fonseca. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood*. Save the Children et Banque mondiale, Washington, DC.

Merle P. 1996. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France, Paris.

Mingat A., Suchaut B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*. De Boeck Université

Mingat A., Rakotomalala R. et Tan J.P. 2001. *Rapport d'état d'un système éducatif national, Guide méthodologique pour sa préparation*. Banque mondiale, Washington, DC.

Mingat A. 2004. *La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015*. Banque mondiale, Washington, DC.

Mingat A., B. Ledoux et R. Rakotomalala. 2010. *Developing Post-Primary Education in Sub-Saharan Africa: Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways"*. Banque mondiale, Washington, DC.

Mingat A. et A. Seurat. 2011. *Pratiques parentales vis-à-vis des enfants de 0 à 6 ans en Mauritanie*. UNICEF Mauritanie, Nouakchott.

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (Mali), USAID/PHARE. 2010. *Temps réel d'apprentissage.* USAID, Washington, DC.

Myers R.G. 2006. *Costing Early Childhood Care and Development Programmes. Online Outreach Paper 5*. Bernard van Leer Foundation, The Hague.

Mwaura P. et B.T. Mohamed. 2008. *Madrasa Early Childhood Development Program: Making a Difference* dans *L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Savoir et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne.* Banque mondiale. Washington, DC.

National Centre for Non-Formal and Distance Education (Mongolia). 2009. *Non-formal education sector analysis*. UNESCO, Paris, France.

Naudeau S., N. Kataoka, A. Valerio, M.J. Neuman et K.L. Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Banque mondiale, Washington, DC.

Ndem F. et M. Brossard. 2005. *Optimiser l'organisation scolaire au niveau local*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

OMS. 2009. *Diarrhée - Aide-mémoire n°330, Août 2009*.
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs330/fr/index.html

OMS. 2011. *Pneumonie - Aide-mémoire n°331, Octobre 2011*.
http://www.who.int/mediacentre/factsheets

Organisation Internationale de la Francophonie. 2009. *L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique*. OIF, Paris.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Regional Office for Education in Africa). 2005. *Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'action. Rapport Dakar+5*. Pôle de Dakar UNESCO/BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2006. *Education pour Tous en Afrique : Rapport Dakar +6*. 2006. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pôle de Dakar UNESCO-BREDA. 2007. *Education pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar+7*. Pôle de Dakar UNESCO-BREDA, Dakar.

Pourtois, J.P. 1984. *Éduquer les parents – Comment stimuler la compétence en éducation.* Labor, Bruxelles.

Reinikka R. et J. Svensson. 2003. *The power of information: Evidence from a Newspaper campain to reduce capture*. Policy Research Working Paper 3239, Banque mondiale, Washington, DC.

République d'Afrique du Sud, Ministère de l'Education. 2001. *Education White Paper 5 On Early Childhood Education. Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South Africa*. République d'Afrique du Sud, Pretoria, http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=68783.

Reuge N. 2004a. *Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Reuge N. 2004b. *Les profils de scolarisation*. Document de travail. Pôle de Dakar, UNESCO, Bureau régional Afrique, Dakar.

Rosenthal R., L. Jacobson. 1973. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.

Statistics Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010, Final Report.* Statistics Sierra Leone et UNICEF-Sierra Leone, FreeTown.

Tazeen F. 2010. *A Brief Review of the World Bank Engagement in Technical and Vocational Education and Skills Development*. Présentation, Banque mondiale, Washington, DC.

UIS Data Centre (database). UIS, Montreal. http://stats.uis.unesco.org.

UIS. 2006. *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. UIS, Montreal.

UNESCO. 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives*. UNESCO, Paris.

UNICEF 2009. *Global Study on Child Poverty and Disparities in Uzbekistan.* UNICEF Uzbekistan.

UNICEF 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*. UNICEF, New York.
http://www.hayzara.org/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Adeveloppement-des-enfants-a-pratiques-parentales-a-madagascar-0-a-6-ans-unicef-2011&catid=16%3Areports&Itemid=47&lang=en.

UNICEF 2012a. *The State of the World's Children 2012; Children in an Urban World*. UNICEF, New York.

UNICEF 2012b. *Evolution of ECD indicators in UNICEF. What the Data Say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys*. Presentation, HECDI Meeting. UNICEF, New York.

UNICEF 2012c, *Conflict Analysis – Preparation for Country Offices - UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*.

UNICEF WCARO, UNESCO IIPE 2011. *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNICEF WCARO. 2012. *Designing Pro-equities Strategies – Education Bottleneck Analysis and Costing for WCAR countries, Draft Guidance notes*. UNICEF WCARO, Dakar.

UNESCO, 2006. *Bite Off Only as Much as You Can Chew: Gambia's Policy for Early Childhood* dans *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. UNESCO, Paris.

UNESCO 2007. *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong foundations. Early childhood care and education*. UNESCO, Paris.

UNESCO-BREDA. 2009. *Contribution régionale au développement des Systèmes d'Information Statistiques pour l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels : Diagnostic et analyse comparative pour l'identification de stratégies d'amélioration de la qualité*. UNESCO/BREDA, Dakar.

Van Ravens J. et C. Aggio. 2008 *Expanding early childhood care and education: How much does it cost? A proposal for a methodology to estimate the costs of early childhood care and education at macro-level, applied to the Arab States*. Working Paper No. 46. Bernard van Leer Foundation, The Hague.

Vegas E. et L. Santibáñez. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Banque mondiale, Washington, DC.

Wooldridge, J.M. *Introductory Econometrics: A Modern Approach*. South-Western College Pub. 4th edition, 2009.

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE
POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION

VOLUME 2

Le but de ce guide est de fournir des méthodes pour une analyse détaillée des systèmes éducatifs pour appuyer la préparation et le suivi de plans sectoriels de l'éducation.

Il s'agit d'une mise à jour améliorée d'un premier document élaboré en 1999 et utilisé pour la réalisation d'environ 70 Rapports d'état du système éducatif national (RESEN) dans plus de 40 pays. Il a pour but de renforcer les capacités nationales afin que les équipes gouvernementales puissent conduire les analyses avec progressivement un moindre soutien extérieur.

Il a été préparé par des spécialistes et économistes de l'éducation du Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), du bureau de l'UNESCO à Dakar, de la Banque mondiale, de l'UNICEF et du Secrétariat du Partenariat Mondial pour l'Education.

Il est divisé en deux volumes. Le présent volume contient les méthodes d'analyse des quatre sous-secteurs suivants : le développement de la petite enfance ; l'enseignement supérieur ; l'alphabétisation et l'éducation non formelle ; et l'enseignement technique et la formation professionnelle. Le volume 1 contient les méthodes d'analyse sectorielle de six domaines thématiques sectoriels : contexte ; accès ; coûts et financement ; qualité, capacités du système et gestion ; efficacité externe ; et équité, en mettant l'accent sur les enseignements formels primaire et secondaire.



Les deux volumes du guide sont disponibles en version électronique, en anglais, espagnol, français, portugais et russe sur
www.globalpartnership.org, **www.unicef.org/education**
et **www.iipe-poledakar.org**

Contacts
Raphaelle Martinez, Spécialiste éducation senior, Partenariat Mondial pour l'Education : rmartinez3@globalpartnership.org
Guillaume Husson, Coordonnateur, Pôle de Dakar de l'IIPE-UNESCO : g.husson@unesco.org
Blandine Ledoux, Spécialiste de programme, coûts et financement, IIPE : b.ledoux@iiep.unesco.org
Diane Coury, Spécialiste de programme, IIPE-UNESCO : d.coury@iiep.unesco.org
Francis Ndem, Economiste de l'éducation, UNICEF : fndem@unicef.org
Mathieu Brossard, Conseiller Principal en Education, UNICEF: mbrossard@unicef.org