

*Pôle de Dakar*

ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION



## **REFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN AFRIQUE : ELEMENTS DE CADRAGE**

**Pôle de Dakar  
(UNESCO-BREDA)**

**Novembre 2008**

Ce document a été rédigé au sein du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique par le Pôle d'analyse sectorielle en éducation (Pôle de Dakar). L'équipe de rédaction était composée de Kokou Amelewonou, Borel Foko, Guillaume Husson, Jean-Pierre Jarousse et Francis Ndém. Les points et vues exprimés dans ce document sont ceux des auteurs uniquement et n'impliquent aucune prise de position de l'UNESCO. Une première version du document a été présentée à la conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA) sur le thème « Nouvelles dynamiques de l'enseignement supérieur », tenue à Dakar, Sénégal, du 10 au 13 novembre 2008.

Ce document mobilise des données et analyses conduites par le Pôle de Dakar, ainsi que les données issues d'études sectorielles réalisées avec l'appui du Pôle de Dakar et/ou de la Banque mondiale. Les données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO, de la Banque mondiale et de la Division de population des Nations-Unies ont également été mobilisées. Divers autres documents et publications ont servi de base à ce document ; une liste sélective est proposée à la fin de ce document.

Les commentaires et observations sur ce document peuvent être envoyés à [borel.foko@poledakar.org](mailto:borel.foko@poledakar.org)

# Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>I. La dynamique des flux</b> .....	<b>6</b>
<i>Une demande pour l'enseignement supérieure en forte augmentation...</i> .....	7
<i>... mais avec des niveaux de couverture assez variables</i> .....	7
<i>Un faible développement des filières scientifiques et technologiques...</i> .....	8
<i>Une faible participation des filles et des jeunes issus de milieux défavorisés</i> .....	9
<i>La demande pour l'enseignement supérieur pourrait continuer de croître durant les prochaines années</i> .....	10
<b>II. Pertinence économique de l'offre actuelle</b> .....	<b>11</b>
<i>Un contexte de l'emploi particulier au regard de l'offre actuelle d'enseignement supérieur</i> .....	11
<i>Des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés</i> .....	13
<i>Une offre d'enseignement supérieur très souvent déconnectée du marché du travail</i> .....	14
<i>Quelques perspectives pour la politique éducative</i> .....	19
<b>III. La quête d'une meilleure qualité</b> .....	<b>20</b>
<i>Une fréquence importante des redoublements et des abandons dans certains pays, qui questionne sur la qualité de l'enseignement</i> .....	21
<i>Des niveaux d'encadrement des étudiants souvent en deçà des standards internationaux...</i> .....	22
<i>...Des conditions d'accueils des étudiants également inadéquates dans certaines institutions d'enseignement supérieur</i> .....	28
<i>La dépense publique par étudiant continue de baisser, essentiellement du fait de l'accroissement du nombre d'étudiants</i> .....	29
<i>Les mécanismes d'assurance qualité existant en Afrique : condition nécessaire mais non suffisante pour l'amélioration de la qualité</i> .....	31
<b>IV. La soutenabilité financière de l'expansion de l'enseignement supérieur au rythme actuel</b> .....	<b>33</b>
<i>Les facteurs affectant la mobilisation des ressources et les dépenses publiques de l'enseignement supérieur</i> .....	34
<i>L'expansion de l'enseignement supérieur au rythme et aux coûts actuels sera difficilement soutenable financièrement dans de nombreux pays</i> .....	35
<i>Il sera pourtant nécessaire d'augmenter le niveau des coûts unitaires par étudiant, dans de nombreux pays, en vue d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur</i> .....	37
<b>V. Les éléments du débat sur le financement de l'enseignement supérieur public</b> ..	<b>38</b>
<i>Au plan de l'efficacité</i> .....	39
<i>Au plan de l'équité</i> .....	40
<b>Bibliographie sélective</b> .....	<b>43</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>46</b>

# Résumé

L'enseignement supérieur en Afrique s'écarte, dans de nombreux pays, de ses missions et des standards internationaux de référence. Ce document mobilise les données disponibles nécessaires au cadrage global des débats sur la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique. Sont ainsi abordées quatre questions susceptibles d'alimenter ce débat : les flux d'étudiants, la qualité, la pertinence économique et le financement de l'enseignement supérieur en Afrique.

Les analyses conduites indiquent que l'enseignement supérieur en Afrique a quantitativement progressé de façon significative dans la période récente, mais de façon inégale selon les pays. Du fait de ces progrès quantitatifs, la participation des filles, bien qu'encore faible, s'est nettement améliorée (elles représentent actuellement près des deux-cinquièmes des effectifs totaux, contre un quart seulement en 1991). L'enseignement supérieur en Afrique profite cependant davantage aux jeunes issus de groupes les plus favorisés ; la structure des formations demeure fortement déséquilibrée, avec un faible développement des formations scientifiques et technologiques (qui ne couvrent qu'un quart du nombre total d'étudiants) contrairement aux formations en humanités et en sciences sociales qui couvrent à elles-seules près des trois-cinquièmes du nombre total d'étudiants du continent.

Ce déséquilibre structurel traduit la faible pertinence de l'offre actuelle d'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, en effet, les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés du supérieur sont réelles. Elles résultent essentiellement d'une inadéquation de l'offre de formation supérieure aux besoins du marché de l'emploi en Afrique. Cette offre est essentiellement organisée pour répondre aux besoins du secteur de l'emploi moderne, et ne prépare pas suffisamment les diplômés à l'auto-emploi, alors que les perspectives d'emploi dans le secteur moderne sont très limitées. Dans de telles circonstances, la poursuite de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur, souhaitée par de nombreux acteurs, ne peut que résulter en un chômage massif des formés, créer des frustrations individuelles chez ces derniers et conduire au gaspillage des ressources publiques, mais également privées, investies. Ainsi, l'amélioration de la pertinence des formations apparaît comme un préalable à toute politique d'expansion de l'enseignement supérieur en Afrique.

Cette faible pertinence conduit à relativiser les progrès quantitatifs enregistrés, dont on peut avancer qu'ils ont été réalisés au détriment de la qualité. Cette dégradation se mesure au fait que échecs et abandons en premières années d'études ou en premier cycle universitaire sont légions, mais aussi à travers le constat que les taux d'encadrement des étudiants s'éloignent des références internationales et que dans de nombreux pays, on ne dispose pas d'un nombre suffisant d'enseignants ayant les qualifications académiques requises (enseignants de hauts rangs) pour garantir la qualité de l'enseignement, assurer le leadership académique et revitaliser la recherche. La baisse continue de la dépense publique par étudiant, qui renvoie essentiellement à la forte croissance des effectifs, donne une image d'autant plus concrète de cette situation que dans de nombreux pays, notamment en Afrique francophone, la prépondérance des dépenses sociales questionne sur les missions premières de l'enseignement supérieur. La poursuite de telles tendances, qui ne contribue ni à promouvoir le développement du continent, ni à asseoir sa position dans la concurrence internationale, n'est pas souhaitable.

La question du financement de l'enseignement supérieur devra également être posée avec l'idée d'accroître les coûts unitaires pour améliorer significativement la qualité et la pertinence des formations. Dans cette perspective, la poursuite du développement de mécanismes d'assurance qualité, souhaitable, ne sera cependant pas suffisante. Les problèmes de qualité et de pertinence ont continué d'exister en dépit du développement, dans la région, de tels mécanismes. L'Afrique accuse un important retard en matière d'infrastructures, d'équipements pédagogiques et d'encadrement des étudiants. Il lui sera également nécessaire (i) de recruter des enseignants en nombre suffisant et avec les qualifications académiques requises et (ii) de rendre suffisamment attractive la fonction enseignante pour « attirer » les meilleurs spécialistes et limiter la fuite des cerveaux. L'amélioration de la pertinence de l'offre de formation exigera, à travers notamment le développement de filières technologiques et professionnelles mieux adaptées aux contextes nationaux, une mobilisation d'importantes ressources financières. Il paraît donc nécessaire d'entamer une réflexion sur la maîtrise des flux et d'évaluer les marges de manœuvres en matière de croissance des ressources (publiques comme privées) en faveur de l'enseignement supérieur de sorte à augmenter significativement le niveau de la dépense par étudiant, tout en modifiant sa composition.

Cela passe par un débat sur le financement de l'enseignement supérieur, notamment public, une réflexion sur la taille souhaitable de l'enseignement supérieur en termes de nombre d'étudiants et une réflexion sur les politiques de diversification des sources de financement avec notamment une contribution accrue d'autres acteurs, dont les familles. Si le développement de l'enseignement supérieur privé est évidemment de nature à compléter et à diversifier l'offre de formation, certains Etats peuvent souhaiter que ce développement se double de la promotion d'un système public de qualité, fixant des références, notamment en matière de recherche. Cet objectif, dans un contexte où il est nécessaire de hausser la dépense par étudiant sans ressources publiques supplémentaires<sup>1</sup> conduit nécessairement à une remise en cause de la gratuité ou, lorsque celle-ci n'est déjà plus effective, à une hausse du coût privé d'accès aux institutions publiques. Dans la perspective de cet aménagement du financement de l'enseignement supérieur public, divers arguments sont à prendre en compte.

Au plan de l'efficacité d'abord, la remise en cause de la gratuité permet, certes, la mobilisation de ressources nouvelles pour les institutions, mais peut également participer à la régulation des flux notamment pour ceux qui se destinaient, du fait de leur scolarité secondaire, vers des filières à faibles débouchés. Toutefois, si cette hausse se traduit par une amélioration de la qualité et de la pertinence des formations, l'effet direct sur la régulation des flux d'étudiants pourrait être réduit. La hausse des frais peut également être modulée pour favoriser l'accès à certaines filières (ou à certains groupes d'étudiants) en raison de leur pertinence sociale. Le renoncement à la gratuité offre ainsi l'opportunité d'une politique d'incitation qui permet de concilier l'orientation des étudiants avec le bénéfice que peut tirer la collectivité du développement de l'enseignement supérieur.

Au plan de l'équité, ensuite, il est utile de souligner que, dans les conditions qui sont celles observées dans la plupart des pays d'Afrique dans la période actuelle, la gratuité des études profite surtout à ceux qui sont en situation de poursuivre des études longues, parmi lesquels les plus défavorisés sont très peu représentés. En outre, cette « redistribution inverse » est

---

<sup>1</sup> Les pays africains font face, dans leur grande majorité, à un développement rapide de la partie basse et médiane de leur système éducatif (Scolarisation Primaire Universelle, Education de Base, Enseignement et Formation Techniques et Professionnelles,...) et à la nécessité de lutter activement contre l'analphabétisme des jeunes et des adultes. Ce sont autant d'objectifs légitimes qui contraignent fortement le financement sectoriel et annoncent qu'il sera difficile d'augmenter substantiellement les financements éducatifs publics dans l'enseignement supérieur dans de nombreux pays.

aggravée par le fait que la dégradation des conditions de prise en charge du système éducatif par l'Etat a conduit à une hausse de la prise en charge des coûts de l'éducation par les familles aux niveaux bas du système éducatif. La question de l'équité doit de ce fait être au centre d'une réforme du financement et en constituer un des objectifs. A l'image des politiques de discrimination positive, la recherche de l'équité passe par un appui aux plus pauvres et le soutien substantiel à la poursuite des études pour les plus aptes d'entre eux. Une telle politique suppose évidemment le maintien de la gratuité pour les plus démunis et l'offre à ces derniers de moyens nécessaires à la poursuite d'études longues. Les moyens additionnels nécessaires à cette politique pourraient être obtenus du renoncement à la gratuité pour les études longues.

Les résultats et analyses présentés dans ce document sont variables selon les pays, ce qui suggère que des politiques différentes sont mises en œuvre et que des alternatives sont possibles. Les pays ayant initié des réformes pour améliorer l'efficacité et le rendement de leur enseignement supérieur peuvent servir d'exemples aux autres.

# Introduction

L'enseignement supérieur en Afrique ne doit pas seulement être adapté aux exigences du moment et notamment à l'évolution récente des scolarisations au primaire et au secondaire. Il s'écarte, dans de nombreux pays, de ses missions et des standards de référence. Sur la base d'un état des lieux actualisé, ce document mobilise les données disponibles nécessaires au cadrage global des débats sur la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique. Cet exercice de cadrage devrait permettre de poser les différentes problématiques du débat (flux d'étudiants, qualité, pertinence économique et financement de l'enseignement supérieur) en complément d'autres questions plus spécifiques (recherche, mobilité, régionalisation et coopération), également importantes.

Le document regroupe cinq sections. La **première** traite du flux quantitatif d'étudiants, de son évolution passée et prévisible ainsi que de sa structure (répartition selon le domaine de formation et le secteur d'enseignement). Cette section évalue également la participation des femmes et des jeunes issus de milieux défavorisés à l'enseignement supérieur en Afrique. Les progrès enregistrés dans l'évolution du nombre d'étudiants doivent avant tout être évalués à l'aune de la capacité des économies nationales africaines à absorber les diplômés de l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, la **deuxième section** aborde la question de l'insertion professionnelle des diplômés. Cette question est liée à celle de la pertinence de l'offre de formation supérieure au regard des spécificités du marché de l'emploi en Afrique. Elle est également liée à celle de la qualité de l'enseignement, qui doit être suffisante pour assurer une meilleure contribution des diplômés à l'effort de développement des pays ou des secteurs d'activités dans lesquels ils trouvent à s'insérer. La **troisième section** aborde de ce fait la question de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, à travers des éléments tangibles tels les taux de réussite ou d'abandons d'études, les niveaux de qualification des enseignants et d'encadrement des étudiants au regard des standards internationaux, les conditions d'accueil des étudiants, l'ampleur de la dépense publique par étudiant et la pertinence de sa composition et, enfin, les mécanismes d'assurance de la qualité. Un enseignement supérieur pertinent et de bonne qualité, auquel aspire l'Afrique, a un coût. La **quatrième section** évalue l'incidence financière de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur africain au rythme actuel. Cette incidence financière, importante, pose le problème de son financement. Dans cette perspective, la **cinquième section** pose quelques éléments de débat sur le financement de l'enseignement supérieur, notamment public.

## I. La dynamique des flux

Les enseignements pré-universitaires se sont développés à un rythme élevé ces dernières années, conséquence d'un nombre de plus en plus important d'élèves finissant les enseignements primaire et secondaire. Ces progrès induisent de façon mécanique une augmentation de la demande pour l'enseignement supérieur, et la réponse à cette demande (accueil de nouveaux étudiants et organisation des enseignements) varie en fonction des pays. Cette première section dresse un état des lieux en termes d'évolution des effectifs et de

couverture de l'enseignement supérieur en Afrique et présente la distribution des étudiants suivant les filières de formation. Elle aborde ensuite les questions d'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur sous l'angle du genre et du revenu des familles. Enfin, sur la base des tendances observées, elle revient sur l'estimation du nombre d'étudiants potentiel à l'horizon 2015 sur le continent.

### *Une demande pour l'enseignement supérieure en forte augmentation...*

Le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Afrique est passé de 2,6 à 8,6 millions entre 1990 et 2006, soit un accroissement moyen annuel de 8,3%. Le rythme de croissance a été plus soutenu au cours des dernières années, en particulier entre 2000 et 2006 où les effectifs du supérieur ont cru en moyenne à un rythme annuel de 9,4%. Par ailleurs, il est important de souligner que la croissance a été plus forte dans les pays à faible revenu du continent<sup>2</sup>. En effet, sur la trentaine de pays à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles, les effectifs du supérieur ont cru en moyenne de 9% par an entre 1990 et 2006 (en passant de 750 000 en 1990 à environ 3 millions en 2006) et en moyenne de 12% entre 2000 et 2006. Le fait que ces pays comptaient relativement peu d'étudiants il y a une quinzaine d'années explique pourquoi le rythme de croissance des effectifs y a été plus élevé qu'en moyenne pour l'ensemble du continent.

Quelle que soit la période considérée, ou le groupe de pays, cette croissance est assortie d'une variabilité très importante entre les pays. Sur l'ensemble des pays de la région, le taux moyen annuel de croissance des effectifs entre 1990 et 2006 varie de 1% au Malawi à 16% en Tanzanie. Parmi les pays à faible revenu d'Afrique francophone, et pour la même période, la plage de variation va d'une croissance moyenne annuelle inférieure à 5% à Madagascar et au Congo à plus de 13% aux Comores, en Guinée. En Afrique anglophone, elle varie de 1% ou moins au Malawi et au Zimbabwe à plus de 13% au Ghana, au Rwanda et en Tanzanie.

Cette forte augmentation de la demande s'accompagne, dans de nombreux pays, d'une expansion de l'enseignement supérieur privé qui scolarise, dans la période actuelle, en moyenne un cinquième de l'ensemble des étudiants du continent. Ce chiffre est cependant assorti d'une forte variation entre les pays. Si on considère par exemple les pays à faible revenu, cette part oscille entre moins de 5% et plus de 40%.

### *... mais avec des niveaux de couverture assez variables*

Le tableau 1.1 présente l'évolution du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants suivant des groupes de pays en Afrique et la variabilité qui existe entre ces différents groupes. Pour l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles (2006), ce nombre était en moyenne de 967. Ce chiffre passe à 538 lorsqu'on considère les pays d'Afrique Subsaharienne et à 459 lorsqu'on se restreint aux pays à faible revenu. Dans ce dernier groupe, on observe également une différence entre les pays francophones et les pays anglophones, l'enseignement supérieur étant plus développé dans les seconds, avec 526 étudiants pour 100 000 habitants, contre 392 dans les pays francophones.

---

<sup>2</sup> Le classement des pays par niveau de revenu est celui utilisé par la Banque mondiale pour l'année 2003 (voir Banque mondiale, 2005). Les pays à faibles revenus sont ceux qui avaient, en 2003, un revenu national brut par tête inférieur à 756 dollars des Etats-Unis.

**Tableau 1.1 : Evolution du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants en Afrique (1990-2006)**

	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants			Etendue (Minimum – Maximum)			Nombre de pays		
	1990	2000	2006*	1990	2000	2006*	1990	2000	2006*
<b>Afrique</b>	<b>434</b>	<b>697</b>	<b>967</b>	<b>21-1 359</b>	<b>27-5 537</b>	<b>40-6 735</b>	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
Afrique Subsaharienne	259	382	538	21-1 178	35-1 442	40-1 547	36	42	42
Pays à faible revenu	180	294	459	21-541	35-662	40-1 008	32	34	34
Pays francophones	164	272	392	46-446	68-662	84-802	17	17	17
Pays anglophones	204	332	526	21-541	35-614	40-1 008	12	12	12

\* 2006 ou dernière année disponible.

Source : Calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et des données de population des Nations Unies, révision 2006

Entre 1990 et 2006, la couverture de l'enseignement supérieur a plus que doublé sur le continent ; elle y a été multipliée en moyenne par 2,2, mais par 2,5 dans les pays à faible revenu (2,4 dans les pays francophones et 2,6 dans les pays anglophones). Cette forte croissance de la couverture enregistrée dans certains pays ou groupes de pays est donc cohérente avec la forte croissance des effectifs enregistrée dans ces pays, comme soulignée précédemment.

### *Un faible développement des filières scientifiques et technologiques...*

La distribution des étudiants selon les filières offertes laisse entrevoir, pour les 24 pays pour lesquels les données sont disponibles, que plus de la moitié (55%) des étudiants sont inscrits dans les facultés ou écoles de formation en sciences humaines ou sociales. Les filières dominantes étant les sciences sociales et le droit qui à elles seules enrôlent en moyenne 42% des effectifs. Par contre, moins d'un étudiant sur quatre est inscrit dans des filières scientifiques ou technologiques. L'Institut de Statistique de l'UNESCO (UIS, 2006) montre que l'enseignement supérieur professionnel court est particulièrement développé en Afrique subsaharienne où il recrute 28% des étudiants en 2005, contre 19% au niveau mondial. Il montre également que ce type d'enseignement est particulièrement plus développé en Afrique anglophone qu'en Afrique francophone. Par exemple, il concerne 57% des étudiants à l'Ile Maurice, 56% en Sierra Leone, 49% au Lesotho, 41% au Nigéria et en Zambie, 39% au Namibie, alors qu'il ne concerne que 35% des étudiants au Rwanda, 32% aux Comores, 23% au Sénégal, 18% à Madagascar et seulement 5% au Mali et en Mauritanie.

Pour que ces résultats puissent servir à la mise en place des filières pertinentes au regard des besoins socio-économiques des pays, il est important de les mettre en relation avec les besoins (actuels et potentiels/futurs) des économies des différents pays. Etant donnée la diversité des résultats, il paraît évident que ce n'est qu'au niveau national, pays par pays, que ce travail doit être conduit pour définir des offres de formation en adéquation avec les besoins socio-économiques des différents pays. Brossard et Foko (2007), dans leur étude sur les coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone, indiquent que, dans la recherche des filières coûts-efficaces, les filières courtes professionnelles, même si elles sont plus coûteuses, peuvent offrir de bonnes perspectives d'emploi là où le secteur de l'emploi moderne éprouve des difficultés pour absorber tous les sortants des filières traditionnelles. On analysera spécifiquement l'insertion professionnelle des diplômés dans la prochaine section.

**Tableau 1.2 : Distribution des étudiants du supérieur selon les filières offertes, en pourcentage, pour certains pays africains, années 2006 ou proche\***

	Année	Sciences et technologie	Sciences sociales commerce et droit	Lettres et sciences humaines	Autres filières	Total
Comores	2003	10,7	38,4	29,4	21,5	100
Ouganda	2004	12,1	40,3	5,3	42,3	100
Burundi	2004	13,3	28,2	14,1	44,4	100
Congo	2007	14,2	33,8	27,3	24,6	100
Lesotho	2006	14,6	34,0	9,0	42,4	100
Swaziland	2006	14,9	45,5	21,1	18,5	100
Namibie	2003	15,0	41,0	3,6	34,5	100
Botswana	2005	17,3	24,8	25,7	32,3	100
Algérie	2006	20,3	38,9	17,5	23,3	100
Madagascar	2006	20,8	57,7	11,2	10,4	100
Afrique du Sud	2006	21,7	52,9	4,9	20,5	100
Maroc	2006	22,4	53,0	17,6	7,0	100
Sierra Leone	2005	23,0	11,0	18,1	47,9	100
Ethiopie	2007	23,5	36,9	2,9	36,7	100
Maurice	2006	24,3	35,2	19,3	19,4	100
Cameroun	2006	25,2	64,5	7,7	2,6	100
Burkina Faso	2006	25,6	53,2	11,5	9,7	100
Tunisie	2006	28,2	17,5	20,0	34,2	100
Djibouti	2006	28,5	43,9	23,3	4,3	100
Mozambique	2005	29,0	43,9	11,1	16,0	100
Tanzanie	2004	29,0	20,2	7,1	26,8	100
Ghana	2004	30,5	12,0	39,1	18,4	100
Guinée	2006	34,2	32,0	11,1	13,2	100
Erythrée	2004	46,2	23,7	1,8	28,3	100
<b>Moyenne 24 pays**</b>	-	<b>22,7</b>	<b>41,6</b>	<b>13,5</b>	<b>22,1</b>	<b>100</b>
<i>Etendue</i>	-	<i>11-46</i>	<i>11-65</i>	<i>2-39</i>	<i>3-48</i>	-
<b>Moyenne pays à faible revenu</b>	-	<b>24,5</b>	<b>38,4</b>	<b>12,6</b>	<b>24,6</b>	<b>100</b>

\* Les pays sont classés par ordre croissant de la part des étudiants inscrits dans les filières scientifiques/technologiques.

\*\* Moyenne pondérée

Source : Données de l'ISU et données nationales pour certains pays.

### ***Une faible participation des filles et des jeunes issus de milieux défavorisés***

Très peu de filles et des jeunes issus des milieux défavorisés accèdent à l'enseignement supérieur en Afrique en comparaison de l'accès des garçons ou des jeunes issus des milieux favorisés. On sait que les filles, tout comme les enfants issus des milieux défavorisés, ont un accès plus faible à l'école primaire. On sait également que ces catégories d'élèves ont en moyenne une rétention plus faible et que la sélection à laquelle ils font face est beaucoup plus stricte lors des transitions entre les cycles d'études. Au final, ces deux catégories d'étudiants sont peu représentées dans l'enseignement supérieur.

En 2006, à l'échelle du continent, les filles scolarisées représentent en moyenne 37% de l'ensemble des effectifs d'étudiants du supérieur, proportion qui varie de 13% au Tchad à 57% en Tunisie. Cette proportion est de 35% en moyenne pour les pays d'Afrique subsaharienne, mais tombe à 32% lorsqu'on se restreint aux seuls pays à faible revenu. Toutefois, bien qu'encore faible, la représentativité des filles dans l'enseignement supérieur a

beaucoup augmenté au cours des 15 dernières années, du fait notamment de l'expansion des scolarisations aux différents niveaux d'enseignement. En 1991, les filles ne représentaient qu'un quart de l'ensemble des effectifs du supérieur en Afrique subsaharienne.

Par ailleurs, d'après les résultats d'enquêtes auprès des ménages réalisées dans les années récentes dans une quinzaine de pays d'Afrique saharienne<sup>3</sup>, on estime que seulement 10% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur appartiennent à des ménages classés parmi les 40% les plus pauvres. Par contre, près de 62% des étudiants sont issus de ménages classés parmi les 20% les plus aisés (Pôle de Dakar et Banque mondiale, à paraître en 2009).

L'ampleur de cette surreprésentation des étudiants issus des familles aisées dans l'enseignement supérieur est souvent contestée par de nombreux observateurs de l'enseignement supérieur pour lesquels l'existence des solidarités familiales serait de nature à biaiser la mesure du niveau de richesse des familles dont les enfants fréquentent l'enseignement supérieur. De nombreux étudiants, bien qu'issus de familles pauvres, résideraient, dans le cadre de leurs études, dans des ménages ou chez des membres de leurs familles, plus aisés. Ainsi, bien que ces étudiants soient « attachés » aux ménages au sein duquel ils résident au moment de l'enquête, on se saurait assimiler le statut socioéconomique des ménages d'accueil à celui de la famille d'origine. Si l'argument est recevable, il n'est pourtant pas de nature à remettre en cause la conclusion relative à la forte représentativité des étudiants issus de familles aisées dans l'enseignement supérieur. On estime en effet que près des trois quarts (72%) des étudiants résidant (au moment de l'enquête) dans des ménages classés parmi les 20% les plus aisés vivent en fait dans leur famille d'origine<sup>4</sup>. Ainsi, on peut raisonnablement affirmer que près de la moitié (45%) des étudiants en Afrique subsaharienne appartiennent à des familles classées parmi les 20% les plus aisées au plan national.

### ***La demande pour l'enseignement supérieur pourrait continuer de croître durant les prochaines années***

D'après les simulations effectuées dans le rapport Dakar+7 de l'UNESCO-BREDA (UNESCO-BREDA, 2007), en se fondant uniquement sur les rythmes actuels d'expansion de l'enseignement supérieur, tels qu'indiqués plus haut, environ 20 millions d'étudiants (dont 9,4 millions dans les pays à faible revenu) pourraient frapper aux portes de l'enseignement supérieur en Afrique d'ici 2015. Cela représente plus qu'un doublement par rapport au niveau actuel. Les besoins en capacités d'accueil pour répondre à cette forte demande potentielle seront plus ou moins importants suivant les pays. Ce rapport indique qu'on pourrait assister, dans de nombreux pays, à une véritable « explosion » de la demande sociale pour l'enseignement supérieur si les rythmes de croissance actuels devaient se maintenir (cf. tableau en annexe 1 pour la situation individuelle des pays).

En conclusion, les résultats précédents montrent que l'enseignement supérieur en Afrique a beaucoup progressé ces dernières années du point de vue quantitatif, même si des différences significatives, en termes de couverture, continuent d'exister entre (i) les pays d'Afrique

---

<sup>3</sup> Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Malawi, Mali, Niger, Ouganda, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Togo.

<sup>4</sup> Moyenne calculée sur 15 pays : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Ouganda, Sénégal, Sierra Leone, Tanzanie, Tchad, Togo, Le chiffre varie de près de 60% au Sénégal à près de 90% en Mauritanie. Cf. une étude récente du Pôle de Dakar et Banque mondiale sur les dépenses d'éducation des ménages en Afrique subsaharienne, qui paraîtra en 2009.

subsaharienne et ceux d’Afrique du Nord, (ii) les pays à faible revenu et ceux à revenu intermédiaire et, enfin, entre (iii) les pays anglophones et les pays francophones.

Le fait que l’enseignement supérieur ait fait des progrès quantitatifs importants ces dernières années constitue en soi une très bonne chose. Les pays devront néanmoins anticiper les conséquences de cette augmentation, qui devrait se poursuivre dans les années à venir, sur l’insertion des diplômés sur le marché du travail, les conditions d’études et la qualité des services offerts. Ces questions seront abordées dans les sections suivantes.

## **II. Pertinence économique de l’offre actuelle**

Il est communément admis que l’éducation en général, et l’enseignement supérieur en particulier, constituent un facteur clé du développement économique, social et culturel de toute nation. L’enseignement supérieur est en effet porteur de bénéfices économiques et sociaux *potentiels*, diffus et difficiles à appréhender de manière exhaustive. Les bénéfices potentiels pour les individus comprennent, par exemple, des salaires plus élevés et une plus grande capacité à épargner et investir. Ces avantages pourraient conduire à une meilleure santé et une meilleure qualité de vie en instaurant un cercle vertueux dans lequel les améliorations de l’espérance de vie permettent aux individus de travailler de façon plus productive pendant une plus longue période (Bloom et *alii*, 2003). Les gains individuels peuvent également bénéficier à la société toute entière. Des gains plus élevés permettent en effet d’augmenter les recettes fiscales des gouvernements, la consommation, et donc, potentiellement, la croissance économique. L’enseignement supérieur a donc potentiellement des effets directs sur l’économie et la société, en alimentant en talents et en travailleurs hautement qualifiés divers secteurs de la vie économique, sociale et politique.

Toutefois, ces effets ne se matérialisent que si l’enseignement supérieur est de bonne qualité et que les diplômés de l’enseignement supérieur arrivent effectivement à trouver un emploi ou à exercer une quelconque activité sociale ou productive dans laquelle ils exercent pleinement leurs talents. Ainsi, la pertinence de l’enseignement supérieur est contingente du contexte de chaque pays. Par exemple, si un système éducatif forme sans aucune prise en compte des caractéristiques du marché du travail et du tissu économique national, dans lequel la plupart des formés devront s’insérer, la valeur effective des formations offertes sera faible pour ceux qui devront accepter un emploi « à faible qualification » ou n’auront pas d’emploi du tout. Il est donc nécessaire d’apprécier les progrès enregistrés dans l’évolution du nombre d’étudiants, décrits dans la section 1, à l’aune de la capacité des économies nationales africaines à absorber les diplômés de l’enseignement supérieur.

### ***Un contexte de l’emploi particulier au regard de l’offre actuelle d’enseignement supérieur***

Dans la plupart des économies africaines, il existe deux principaux secteurs d’emplois qui se distinguent nettement par leur taille et leur structuration. Le secteur de l’emploi dit « moderne », généralement étroit de par le nombre d’emplois qu’il offre, est celui qui

regroupe l'ensemble des emplois publics et privés de nature formels. Pour 23 pays africains<sup>5</sup> dont les données couvrent la période comprise entre 2000 et 2006, Mingat (2007) estime à seulement 10,3% la part des emplois offerts par le secteur moderne. Cette part est inférieure ou égale à 5% au Burkina Faso, au Burundi, en Guinée, en Guinée-Bissau et au Rwanda, mais atteint 15% à Madagascar, en Ouganda et en Zambie, 18% au Cameroun, en Mauritanie et au Congo et jusqu'à 28% au Lesotho (valeur maximale dans l'échantillon des 23 pays).

Les emplois « modernes » en général et dans le secteur public en particulier, sont donc relativement rares, ce d'autant plus que moins de la moitié des emplois modernes sont issus du secteur public (48%) et l'autre moitié (52%) du secteur privé. Les débouchés dans le secteur moderne sont donc limités. Toutefois, avec la forte croissance économique observée ces dernières années dans de nombreux pays de la région, on peut anticiper une augmentation plus ou moins importante de la taille du secteur privé (et donc des débouchés), mais il convient d'avoir conscience que le secteur moderne demeurera très minoritaire en terme de débouchés, dans les 10 à 15 prochaines années. C'est donc essentiellement le secteur « non structuré » (agriculture en milieu rural et secteur informel en milieu urbain), qui regroupe actuellement près de 90% des emplois disponibles, qui offrira des perspectives d'emplois à la très grande majorité des sortants du système éducatif dans les 10 à 15 prochaines années.

Quelle implication pour l'offre d'enseignement supérieur ? On peut tout d'abord émettre l'hypothèse selon laquelle les diplômés de l'enseignement supérieur doivent intégrer le secteur moderne pour y occuper des emplois de cadres, les plus en ligne avec leurs formations et leurs capacités productives. Si cette hypothèse est tenue pour vraisemblable, alors, l'étroitesse du secteur moderne (d'ailleurs, les emplois les plus qualifiés ne constituent en moyenne que les deux-cinquièmes des emplois modernes) devrait exercer une forte contrainte à l'expansion de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'offre d'enseignement supérieur devrait être définie en tenant compte autant que possible de la taille du secteur moderne et de la nature des emplois (selon le niveau qualification) susceptibles d'y être disponibles.

On évoque également de plus en plus la nécessité de former au niveau de l'enseignement supérieur, non plus seulement des chercheurs d'emplois, mais également des créateurs d'emplois (UNESCO, 2003). Cela paraît souhaitable, mais il se pose clairement la question de savoir si l'offre de formation supérieure, telle qu'elle existe actuellement, permet effectivement aux formés d'acquérir les compétences entrepreneuriales requises dans cette perspective. Il s'agit, au sens large, d'évaluer la pertinence de l'offre actuelle d'enseignement supérieur au regard des spécificités des économies africaines.

---

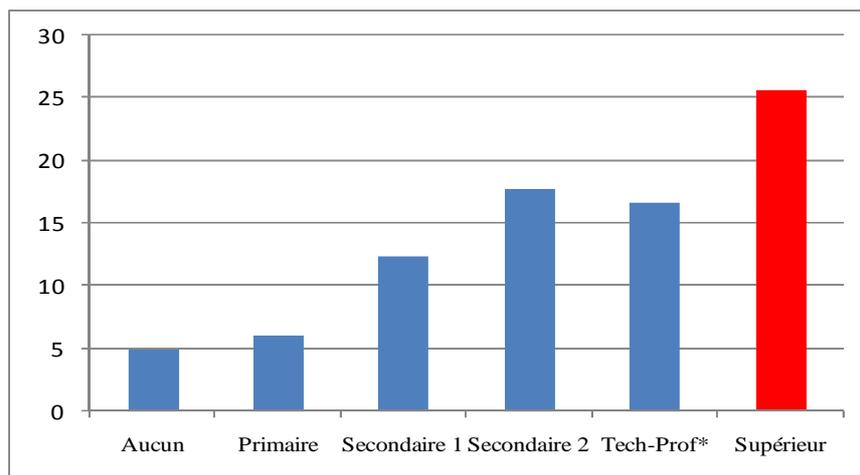
<sup>5</sup> Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, République centrafricaine, Congo, Côte d'Ivoire, Ethiopie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Ouganda, Tchad et Zambie.

## ***Des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés***

### ***Un taux de chômage élevé...***

On dispose du résultat agrégé de la situation des formés du système éducatif, sur le marché du travail pour les mêmes pays que précédemment (22<sup>6</sup> pays d'Afrique subsaharienne entre 2000 et 2006). Ces données, même si elles ne permettent pas une analyse fine selon les filières de l'enseignement supérieur, fournissent des éléments de base utiles pour analyser l'insertion professionnelle des diplômés. On se restreint aux jeunes âgés de 25 à 34 ans au moment de l'enquête qui sont, en toute vraisemblance, en situation d'insertion sur le marché du travail (« jeunes diplômés »). La situation agrégée des 23 pays indique un taux de chômage moyen de l'ordre de 8 %<sup>7</sup> pour le groupe d'âge concerné. Ce taux est cependant plus élevé pour ceux ayant été formés dans l'enseignement supérieur où il atteint plus de 25%, comme le montre le graphique 2.1. Cela signifie que, dans la situation prévalant sur le marché de l'emploi dans les pays concernés dans les années récentes, les formés de l'enseignement supérieur éprouvent les plus grandes difficultés d'insertion professionnelle.

**Graphique 2.1 : Taux de chômage, en pourcentage, selon le niveau d'éducation, jeunes âgés de 25 à 34 ans, moyenne pour 23 pays africains (années 2000-2006)**



*Note : Aucun se réfère au niveau d'éducation des individus n'ayant jamais été scolarisés ; Tech-prof se réfère à des individus dont le niveau terminal de scolarisation est une formation secondaire technique ou professionnelle ; secondaire 1 (resp. 2) se réfère au secondaire général 1<sup>er</sup> cycle (resp. 2<sup>nd</sup> cycle).*

*Source : Mingat (2007).*

### ***Moins de trois formés sur cinq arrivent à s'insérer dans le secteur moderne***

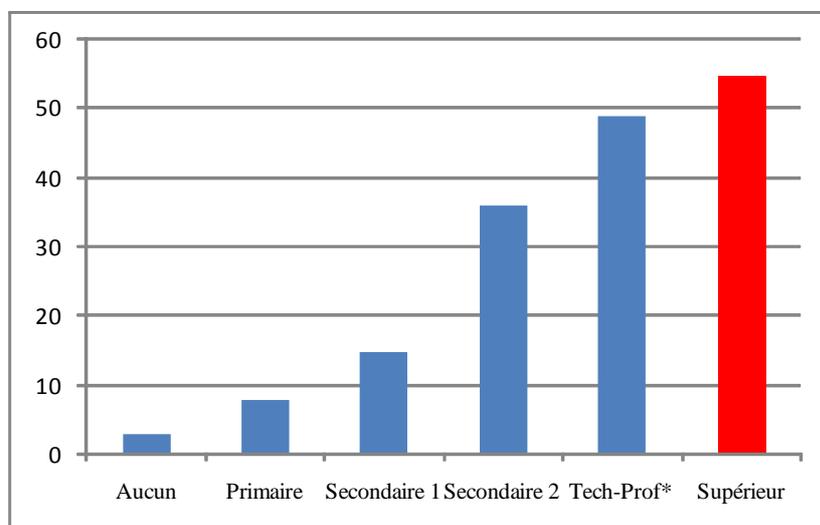
La probabilité d'avoir un emploi dans le secteur moderne s'accroît, logiquement, avec le niveau d'éducation. Celle-ci est donc, sans surprise, maximale pour les formés de l'enseignement supérieur. Ce maximum n'est toutefois que de 55% en moyenne pour les

<sup>6</sup> Il s'agit des 23 pays considérés précédemment, non compris la Guinée-Bissau.

<sup>7</sup> Ce taux, certes un peu conventionnel (calculé selon la définition du Bureau International du Travail), ne rend pas compte des situations de sous-emplois, plus ou moins marquées selon les pays. On distingue en théorie deux sortes de sous-emplois : le sous-emploi visible (pour les individus qui exercent effectivement un emploi, mais travaillent involontairement à temps partiel) et le sous-emploi invisible (cas des individus qui exercent effectivement un emploi, mais sont sous rémunérés par rapport à la profession exercée).

formés âgés de 25 à 34 ans récemment sortis des institutions de formation d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne.

**Graphique 2.2 : Probabilité d'emploi dans le secteur moderne selon le niveau d'éducation (jeunes âgés de 25 à 34 ans, moyenne pour 22 pays africains, années 2000-2006)**



Notes : cf. graphique 2.1.

Source : Idem graphique 2.1.

Il convient également de noter que la participation des formés du supérieur au secteur moderne n'est pas systématiquement associée à l'occupation d'un emploi qualifié (UNESCO-BREDA, 2007). Pour 11 métropoles africaines<sup>8</sup>, en effet, ce rapport a estimé à environ 17% la proportion de travailleurs âgés de 25 à 34 ans, formés dans l'enseignement supérieur, qui occupent un emploi moderne n'ayant aucune qualification particulière. Ces chiffres indiquent donc qu'en réalité, dans le contexte africain actuel, très peu de jeunes actifs, formés dans l'enseignement supérieur, trouvent un emploi à la mesure de leur qualification.

### *Une offre d'enseignement supérieur très souvent déconnectée du marché du travail*

#### *Le chômage constitue la principale alternative à un emploi moderne...*

Les formés n'ayant pas pu obtenir un emploi dans le secteur moderne (emploi correspondant dans une certaine mesure à leur niveau de qualification) sont logiquement confrontés à deux alternatives : (i) ils peuvent se contenter d'un emploi à faible à qualification dans le secteur informel ou créer leur propre emploi tout comme (ii) ils peuvent se résoudre à rester au chômage, aussi longtemps que possible, jusqu'à ce qu'une offre d'emploi moderne (répondant éventuellement à leur convenance) leur soit proposée. Ces deux alternatives peuvent être testées sur la base des données disponibles. Les résultats suggèrent que, dans le contexte africain, la seconde alternative est, contre toute attente, la plus vraisemblable.

- En ce qui concerne le premier point en effet, il convient de souligner qu'en moyenne, seul un formé du supérieur sur cinq s'insère dans le secteur informel. Mingat (2007)

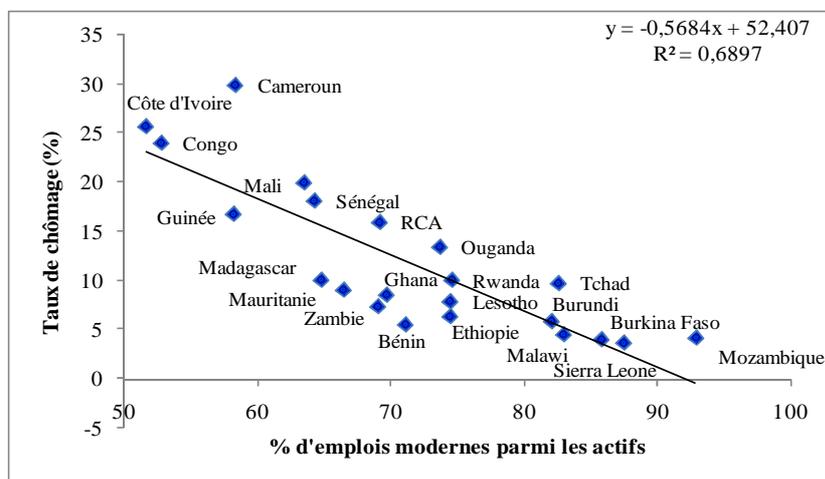
<sup>8</sup> A savoir Dakar (Sénégal, 2002), Lomé (Togo, 2001), Cotonou (Bénin, 2001), Bamako (Mali, 2001), Ouagadougou (Burkina Faso, 2001), Abidjan (Côte d'Ivoire, 2002), Niamey (Niger, 2002), Kinshasa (RDC, 2004), Yaoundé (Cameroun, 2005) et Antananarivo (Madagascar, 2004).

estime en effet, sur un échantillon de 22 pays africains<sup>9</sup> au début des années 2000, que les formés du supérieur, âgés de 25 à 34 ans, ont eu une probabilité de l'ordre de 20% de travailler dans le secteur informel. Bien qu'il existe une certaine variabilité de cette statistique selon les pays (elle varie de 5% au Tchad à 35% en Guinée), on note clairement qu'à quelques exceptions près, très peu de formés dans l'enseignement supérieur s'insèrent dans le secteur informel.

En ce qui concerne l'auto-emploi de manière spécifique, Kaijage (2007) a estimé qu'une très faible proportion de diplômés issus de 15 institutions<sup>10</sup> d'enseignement supérieur de six pays africains (Ghana, Kenya, Malawi, Nigeria, Tanzanie, Ouganda), enquêtés entre 1998 et 2001, s'étaient engagés dans des emplois indépendants. Parmi les diplômés des années 1993 à 1996, par exemple, il estime que seuls 4% de ceux qui avaient un emploi au moment de l'enquête étaient en situation d'auto-emploi, chiffre pratiquement le même que celui estimé pour la cohorte des étudiants diplômés 10 années plus tôt (diplômés des années 1985 à 1989).

- S'agissant maintenant du second point, Mingat (2007) a montré que, de manière générale, lorsque la probabilité pour les formés du supérieur d'avoir un emploi dans le secteur moderne est faible, leur probabilité d'être en chômage est élevée<sup>11</sup>. La corrélation entre ces deux probabilités est très forte, comme l'illustre le graphique ci-après. Cela indique que les formés du supérieur qui ne trouvent pas d'emplois dans le secteur moderne sont peu enclins à travailler dans le secteur informel et/ou à s'auto-employer.

**Graphique 2.3 : Relation entre la probabilité de chômage des formés du supérieur et la probabilité pour ces formés d'avoir un emploi dans le secteur moderne (formés de 25-34 ans, années 2004 ou proche)**



Champ : 22 pays africains, formés âgés de 25-34 ans.

Source : Idem graphique 2.1.

L'attitude de « résignation » des formés au chômage ou de « désintéressement » vis-à-vis du secteur informel, à défaut d'avoir pu obtenir un emploi moderne, qu'elle soit délibérée ou

<sup>9</sup> Cf. note de bas de page N°6.

<sup>10</sup> Dont 12 universités, deux instituts (au Nigeria uniquement) ainsi que la Faculté d'éducation de l'université de Nairobi (Kenya).

<sup>11</sup> Le coefficient de corrélation entre ces deux variables s'établit à 82% sur l'échantillon des 22 pays.

non, interpelle les décideurs politiques. Dans de telles circonstances, une part, plus ou moins importante, de la main d'œuvre hautement qualifiée est sous-utilisée ou pas utilisée du tout. Ce qui ne peut qu'être source de frustration individuelle chez les formés dans cette situation et, au niveau collectif, cela constitue un gaspillage des ressources (publiques et privées) investies dans la formation. Pour instruire la réflexion, examinons tout d'abord la question relative à la « résignation » au chômage. Celle concernant le « désintéressement » vis-à-vis du secteur informel sera abordée plus loin dans cette section.

S'agissant donc de la question du chômage, on peut spontanément penser qu'il s'agit d'une décision délibérée de la part des formés, qui ne souhaitent en aucun cas travailler en dehors du secteur moderne. On pourrait avancer cet argument du chômage volontaire dans la mesure où les étudiants sont majoritairement issus de familles aisées (cf. section 1 sur ce point). Toutefois, si un tel argument n'est pas invraisemblable, il est loin d'être la principale cause de la faible insertion professionnelle des diplômés du supérieur, et cela pour deux raisons essentielles. D'une part, on sait bien que certains étudiants, certes minoritaires, sont issus de familles pauvres (10% des étudiants sont issus de ménages classés parmi les 40% les plus pauvres<sup>12</sup>). Ces derniers ne peuvent pas se permettre un chômage de luxe, alors qu'on sait que dans de nombreux cas, la durée du chômage avant le premier emploi est longue<sup>13</sup>. D'autre part, les étudiants issus de familles riches possèdent en toute vraisemblance un capital social et financier en mesure de faciliter leur insertion professionnelle, comme employé ou créateur d'emploi. Cet argumentaire suggère fortement que les problèmes d'insertion professionnelle des diplômés ne sauraient se résumer à la question de la « pertinence de leurs préférences », en termes de type d'emploi désiré par exemple.

***... dans de nombreux pays, l'enseignement supérieur est surtout organisé pour répondre aux besoins du secteur moderne...***

La pertinence de l'offre de formation supérieure pour l'emploi doit également être questionnée. Il est en effet possible que, dans le contexte actuel, cette offre (en terme de contenus de formation, de connaissances et aptitudes développées chez les formés, ...) ne permet pas à un grand nombre de diplômés de s'engager de manière efficace et productive dans le secteur informel. Une façon de tester la pertinence de l'offre actuelle d'enseignement supérieur pour le secteur informel est de comparer, au sein de ce secteur, le niveau de revenu des formés du supérieur à celui des formés dans l'enseignement secondaire (en prenant soin de se fonder sur un échantillon de formés ayant le même nombre d'années d'expérience professionnelle). Une comparaison de cette nature a été effectuée de manière récente au Sénégal (Foko et *alii*, 2004<sup>14</sup>) et au Congo (RESEN-Congo, 2007). Dans les deux cas, les analyses montrent que le revenu des formés du supérieur qui travaillent dans le secteur informel (essentiellement le secteur non agricole) n'est pas significativement meilleur que celui des formés du secondaire général second cycle qui travaillent dans le même secteur. En revanche, lorsqu'on conduit la même analyse dans le secteur moderne, on obtient un surplus salarial de 21% pour les formés du supérieur dans le cas du Congo (donnée de 2005). Ces faits suggèrent que la formation supérieure, telle qu'elle existe actuellement, n'est pas systématiquement valorisée en dehors du secteur moderne.

---

<sup>12</sup> Cf. Pôle de Dakar et Banque mondiale, « les dépenses des ménages en éducation en Afrique subsaharienne », A paraître en 2009.

<sup>13</sup> Pour le Sénégal, par exemple, Foko et *alii* (2004) montrent que seulement 40% des formés du supérieur, sortis du système éducatif en 2000, occupaient un emploi en 2001, 37% étaient en quête d'un emploi et 23% étaient inactifs au moment de l'enquête. Dans cet exemple, seuls 50% des formés du supérieur sortis des institutions de formation en 2000, effectivement présents sur le marché du travail, ont pu avoir un emploi l'année suivante.

<sup>14</sup> Les données étaient toutefois de l'année 1995.

L'analyse est toutefois trop schématique pour conduire à des résultats généralisables pour toutes les formations supérieures. Il est en effet possible que certaines formations soient davantage en adéquation avec le marché du travail que d'autres. En Afrique subsaharienne, la pertinence de l'enseignement supérieur a été pendant longtemps définie en fonction de l'adéquation entre la formation dispensée par les institutions d'enseignement supérieur et les emplois disponibles à la fonction publique (UNESCO, 2003). Or on sait que les perspectives d'emploi dans la fonction publique sont aujourd'hui limitées dans la plupart des pays de la région. Pourtant, comme indiqué dans la section 1, l'offre de formation supérieure est demeurée essentiellement de nature académique ; en particulier, la grande majorité des étudiants suivent des formations de type littéraire ou en science humaine. Ce déphasage de l'offre de formation actuelle au regard des caractéristiques du marché du travail rend donc compte, dans une certaine mesure, des difficultés d'insertion des formés sur le marché du travail. Cet argument demande toutefois à être mieux documenté.

L'hypothèse qu'on est en droit d'émettre est que le degré de valorisation d'une formation supérieure sur le marché du travail varie selon *l'orientation de la formation* (formation académique vs professionnalisante). Dans le cas du Congo en 2005 (RESEN-Congo, 2007), on a observé que les formés du supérieur dans les filières professionnalisantes avaient une probabilité d'être employés dans le secteur moderne (36%) meilleure que celle de leurs homologues formés dans les filières académiques (22%). Dans le cas du Malawi, de la Tanzanie, du Zimbabwe et de l'Ouganda, Al-Samarrai et Bennell (2006<sup>15</sup>) montrent que les étudiants ayant terminé leurs études supérieures dans les décennies 1980 et 1990, et issus des facultés d'ingénierie, de médecine, d'agriculture, de commerce, d'économie, de comptabilité et d'éducation n'ont pas rencontré de difficultés d'insertion professionnelles particulières.

Le degré de valorisation de la formation supérieure peut également être contrasté selon *la durée de la formation*, comme le montre le tableau 2.1.

**Tableau 2.1 : Degré de valorisation d'un diplôme de l'enseignement supérieur, selon le secteur d'emploi, dans sept métropoles africaines**

	Secteur informel		Secteur public		Secteur privé moderne	
	BAC+2 par rapport au Bac	Diplôme supérieur à BAC+2 par rapport à Bac +2	BAC+2 par rapport au Bac	Diplôme supérieur à BAC+2 par rapport à Bac +2	BAC+2 par rapport au Bac	Diplôme supérieur à BAC+2 par rapport à Bac +2
Cotonou 2001	+	—	+	+	0	+
Ouagadougou 2001	+	+	0	+	0	+
Abidjan 2002	—	+	+	+	+	+
Bamako 2002	0	+	—	+	+	0
Niamey 2002	+	0	0	+	—	+
Dakar 2002	+	—	0	+	+	+
Lomé 2001	+	+	+	0	+	—

*Légende : + le revenu s'accroît significativement ; — le revenu baisse significativement en référence au diplôme immédiatement inférieur ; 0 aucune différence statistiquement significative n'est constatée.*

*Lecture : Au sein du secteur informel à Cotonou, le revenu des formés titulaires d'un diplôme obtenu deux ans après le Baccalauréat (Brevet de technicien supérieur, Diplôme universitaire de technologie, Diplôme d'études universitaires générales) est meilleur que celui de leurs homologues bacheliers.*

*Source : Notre appréciation qualitative des résultats des simulations économétriques effectuées par Kuepie et alii (2006).*

<sup>15</sup> Cités dans UNESCO-BREDA (2007 : 203).

Ce tableau compare, pour chaque secteur d'emploi, le degré de valorisation d'une certification sanctionnant une formation courte (type Brevet de Techniciens Supérieurs, Diplôme d'Etudes Universitaires Générales ou Diplôme Universitaire de Technologie) par rapport au baccalauréat, ainsi que le degré de valorisation d'une formation longue par rapport à une formation courte. L'analyse porte sur sept métropoles d'Afrique de l'Ouest au début des années 2000 (Kuepie et *alii*, 2006). Le résultat le plus frappant est que, suivant les métropoles, et suivant les secteurs d'emplois, un certain nombre de diplômés n'ont pas de rentabilité marginale intrinsèque positive. Cette situation reflète soit l'inadéquation entre les formations concernées et les besoins du marché du travail, soit le fait que certains diplômés ne seraient en réalité pas adressés au « segment » du marché du travail concerné. Cette dernière hypothèse peut notamment être avancée pour expliquer la faible rentabilité marginale de quelques diplômés dans les secteurs publics des sept métropoles (comme les filières courtes de l'enseignement supérieur à Bamako, Ouagadougou, Niamey et Dakar). Le fait qu'un nombre important de diplômés procurent des gains additionnels nuls ou négatifs dans le secteur moderne (cas des filières longues de l'enseignement supérieur à Bamako ou à Lomé et des filières courtes à Cotonou, Ouagadougou et Niamey) suggère que beaucoup de formations offertes ne correspondent pas aux besoins de ce segment du marché du travail. On peut tirer une conclusion similaire pour le secteur informel en ce qui concerne les formations courtes à Abidjan et à Bamako et les formations longues à Cotonou, Niamey et Dakar.

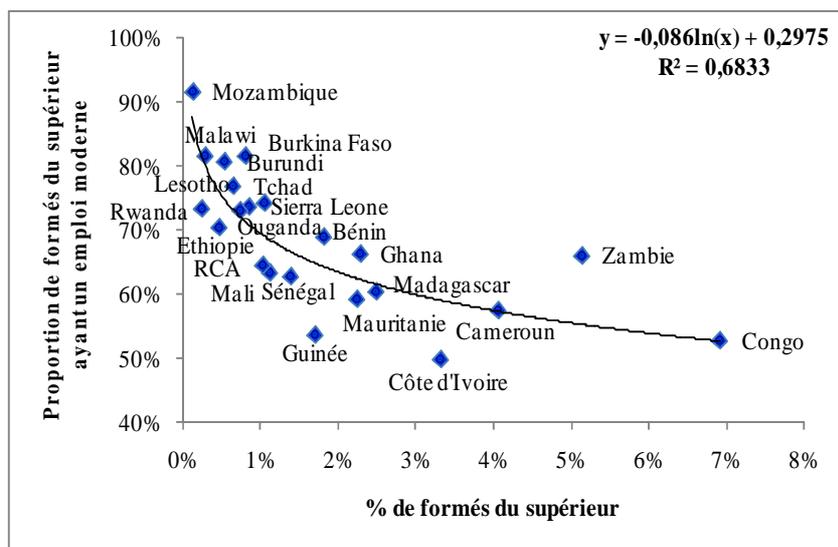
***... Ainsi, dans le contexte actuel, le chômage des diplômés tient essentiellement au « surdimensionnement » de l'enseignement supérieur par rapport à la capacité d'absorption du secteur moderne***

Dans l'échantillon des 22 pays considérés plus haut, Mingat (2007) trouve que la probabilité pour les formés du supérieur d'avoir un emploi dans le secteur moderne est d'autant plus faible que le pays dispose d'un nombre important de formés et d'autant plus élevée que la taille du secteur moderne est elle-même importante. Ainsi, lorsqu'on compare deux pays d'Afrique subsaharienne proches du point de vue de la taille de leur secteur moderne (même proportion d'emplois dans ce secteur), le pays où l'enseignement supérieur est plus développé en terme quantitatif est celui où les formés auront comparativement moins de chances d'avoir un emploi dans le secteur moderne. Un résultat encore plus intéressant est que c'est davantage la quantité d'individus formés qui influe sur la probabilité qu'a un formé du supérieur d'être employé dans le secteur moderne<sup>16</sup>. La corrélation entre la probabilité pour un formé du supérieur d'être employé dans le secteur moderne et la proportion d'individus ayant été formés dans l'enseignement supérieur est illustrée dans le graphique 2.4 ci-après.

---

<sup>16</sup> Dans la modélisation statistique de la probabilité pour les formés du supérieur d'être employé dans le secteur moderne, le R<sup>2</sup> est de 68% lorsqu'on considère uniquement comme variable explicative un indicateur mesurant la proportion d'individus ayant une formation supérieure. Ce R<sup>2</sup> augmente modérément à 72% lorsqu'on tient compte, comme variable explicative supplémentaire, d'un indicateur mesurant les emplois qualifiés du secteur moderne. Alors que l'indicateur mesurant la proportion d'individus ayant une formation supérieure demeure très significatif dans les deux modèles (au seuil de 1%), la seconde variable n'est significative qu'au seuil de 10%.

**Graphique 2.4 : Relation entre la probabilité qu'à un formé du supérieur d'être employé dans le secteur moderne et la proportion d'individus ayant été formés dans l'enseignement supérieur (année 2004 ou proche)**



Champ : Individus âgés de 15 à 59 ans ; 22 pays africains.

Lecture : Au Congo, environ 7% d'individus âgés de 15-59 ans, non scolarisés au moment de l'enquête, ont fait l'enseignement supérieur. Pour le même pays, la probabilité pour un actif formé du supérieur, âgé de 15-59 ans, d'être employés dans le secteur moderne, est de l'ordre de 53%.

Source : Idem graphique 2.1.

### ***Quelques perspectives pour la politique éducative***

Il est difficile de conclure cette section, eu égard à la grande diversité des situations nationales, tant en ce qui concerne le niveau de développement de l'enseignement supérieur et les caractéristiques du marché du travail que l'ampleur de l'adéquation de l'offre d'enseignement supérieur aux besoins de ce marché. Il apparaît à cet égard qu'on ne peut avoir un discours générique et absolu quant à la pertinence économique de l'enseignement supérieur en Afrique. Les conclusions à tirer de l'ensemble des observations qui ont été faites ici doivent donc être nuancées en fonction des caractéristiques de chaque pays.

Cela dit, il semble se dégager que l'offre d'enseignement supérieur en Afrique, telle qu'elle existe actuellement, ne répond pas suffisamment aux besoins de marché du travail. Elle est essentiellement organisée pour répondre aux besoins du secteur de l'emploi moderne, et ne prépare pas suffisamment les diplômés à l'auto-emploi, alors que les perspectives d'emploi dans le secteur moderne sont très limitées. Dans de telles circonstances, la poursuite de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur, souhaitée par de nombreux acteurs, ne peut que résulter en un chômage massif des formés, créer des frustrations individuelles chez ces derniers et conduire au gaspillage des ressources publiques, mais également privées, investies. Ainsi, l'amélioration de la pertinence des formations apparaît comme un préalable à toute politique d'expansion de l'enseignement supérieur en Afrique. L'objectif d'amélioration de la pertinence doit être accompagné d'une réflexion sur la « taille » même de l'enseignement supérieur : par exemple, combien d'étudiants est-il souhaitable d'avoir, compte tenu des caractéristiques structurelles du pays ? Si la régulation des flux d'étudiants à l'entrée du supérieur est possible (comme c'est d'ailleurs le cas dans nombre d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique anglophone, mais également dans les institutions à accès sélectif en Afrique francophone), c'est davantage une régulation des flux dans l'enseignement

secondaire qui sera susceptible de produire le plus grand impact en terme de maîtrise du nombre de formés dans l'enseignement supérieur. Cette régulation des flux dans l'enseignement secondaire doit être facilitée par une diversification des cursus de formation dans l'enseignement secondaire et la création de passerelles vers le marché de l'emploi.

De même, une réflexion sur les types de filières de formation supérieure les plus pertinentes pour les économies africaines, assortie d'une réorganisation conséquente de l'offre et l'amélioration du système d'orientation des étudiants, devrait être entamée. L'amélioration de la qualité des formations actuelles constituera également un ingrédient important de cette stratégie, comme on le verra dans la prochaine section.

### **III. La quête d'une meilleure qualité**

Comme indiqué dans la section précédente, les difficultés d'insertion des diplômés sur le marché du travail résultent, en partie, du fait que l'offre quantitative de formés dans l'enseignement supérieur excède souvent la capacité d'absorption du secteur moderne. Ces difficultés tiennent également à la faible pertinence de l'offre de formation supérieure au regard des spécificités du marché de l'emploi en Afrique : faible pertinence à la fois pour le secteur moderne (il est possible que certains besoins du secteur moderne ne soient pas satisfaits localement, induisant alors un recours à la main d'œuvre expatriée), mais également pour stimuler l'auto-employabilité des diplômés dans le cadre d'activités indépendantes.

L'offre d'enseignement supérieur doit également être de qualité suffisante pour assurer une meilleure contribution des diplômés à l'effort de développement des pays, tout comme elle est nécessaire, en elle-même, du fait de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de ses exigences en termes de compétitivité des formations à l'échelle régionale et mondiale. La qualité de l'enseignement supérieur est cependant une notion complexe et multiforme, dans la mesure où il est protéiforme par nature et vise des logiques (formation, recherche académique de haut niveau, services sociaux aux étudiants, offre de services professionnels divers) variées selon les institutions d'enseignement supérieur et selon les pays. De ce fait, ce qui peut paraître comme étant une bonne définition de la qualité pour un certain type de cours ou d'institutions peut s'avérer tout à fait inappropriée pour d'autres (Martin et Stella, 2007).

Toutefois, bien qu'elle soit difficile à conceptualiser, la qualité est la résultante de nombreux facteurs. Entre autres facteurs figurent des aspects aussi divers que le talent et l'expertise du personnel enseignant, les règles de sélection des étudiants, la nature du système d'évaluation, les conditions d'études, d'apprentissage et de recherche (encadrement des étudiants, accès aux ressources documentaires et aux laboratoires), les pratiques gestionnaires (académiques, institutionnelles, financières) des institutions d'enseignement et de recherche, ainsi que le degré d'employabilité des diplômés (Materu, 2007). Des exemples de tels facteurs abondent dans la littérature, notamment pour ce qui est des facteurs intangibles se rapportant aux normes et standards de qualité. Il n'est pas dans l'ambition de cette section d'en dresser un panorama exhaustif, mais de rassembler quelques évidences factuelles qui permettent d'avoir une idée sur le niveau actuel de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique.

Les investigations seront conduites dans quatre dimensions complémentaires, que sont (i) le degré de fluidité des études et notamment la fréquence des redoublements et des abandons d'études ; (ii) le niveau de qualification des enseignants et d'encadrement des étudiants au

regard des standards internationaux ; (iii) les conditions d'accueil des étudiants et donc l'adéquation numérique de l'offre à la demande d'enseignement supérieur et (v) la dépense publique par étudiant et la pertinence de sa composition. Enfin, quelques exemples de pratiques gestionnaires que certaines institutions d'enseignement supérieur des pays de la région ont mis en œuvre pour s'attaquer aux problèmes de qualité seront présentés.

### ***Une fréquence importante des redoublements et des abandons dans certains pays, qui questionne sur la qualité de l'enseignement***

Des faits anecdotiques suggèrent que le rendement interne de l'enseignement supérieur, dans de nombreux pays africains, est faible. On observe en effet dans de nombreuses institutions d'enseignement supérieur, aussi bien en Afrique francophone qu'en Afrique anglophone, une fréquence importante des redoublements, des abandons ou des réorientations des étudiants. Au Nigeria par exemple, la commission nationale des universités estimait au début des années 2000, à environ 50% le taux moyen d'abandon dans six universités fédérales du pays (Saint et alii, 2003). De nombreuses institutions d'enseignement supérieur en Afrique francophone connaissent elles aussi une situation comparable. A l'université de Bangui en République centrafricaine (RCA), le taux d'abandon en première année d'études était estimé proche de 50% pour l'année 2005/06<sup>17</sup>. A l'université nationale du Rwanda, les taux d'abandon avant la fin de la première année d'étude étaient de l'ordre de 33% en 2001 (Banque mondiale, 2003).

La situation en terme de redoublements, et donc d'échecs des étudiants, est, elle aussi, souvent peu satisfaisante. A l'université de Bangui, par exemple, les taux de redoublements étaient estimés à près de 44% en moyenne en 2006 : un chiffre record pour l'ensemble du système éducatif de ce pays, là où le taux de redoublement au cycle primaire, déjà élevé, était de 26% pour la même année. Dans les universités publiques malgaches, le taux moyen de redoublement était de l'ordre de 20% à la fin des années 1990 (Banque mondiale 2002b). En ce qui concerne les taux d'échecs aux examens, on a noté des chiffres de 33% à l'université de Douala au Cameroun en 2005<sup>18</sup> (Minésup, 2007) ou encore de 41% à l'université Abomey-Calavi au Bénin en 2007 (Coignard, 2008).

Les raisons précises qui conduisent les étudiants à des échecs ou à interrompre leurs études sont diverses. Cependant, contrairement au cas du cycle primaire, on ne dispose pas d'une investigation factuelle rigoureuse sur ces causes au niveau de l'enseignement supérieur, notamment dans le contexte africain<sup>19</sup>. On pourrait néanmoins évoquer, à titre générique, quelques causes qui devront être confirmées ou infirmées au cas particulier de chaque pays. Ainsi, on peut penser que certains étudiants abandonnent leurs études parce qu'ils se rendent compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière, d'autres parce qu'ils n'ont pas le niveau exigé par l'institution choisie (cas des institutions peu sélectives), d'autres parce qu'ils ont trouvé un emploi intéressant avant d'avoir terminé leur formation ou parce que les conditions d'études ne sont pas attrayantes (amphis et salles de classes bondés sans sonorisation, laboratoires sous-équipés, documentation lacunaire, programmes caduques,...). Cela dit, des taux d'échecs élevés, au niveau d'une institution donnée, peuvent malgré tout suggérer que celle-ci ne répond pas suffisamment aux besoins des étudiants ce qui traduit, en

---

<sup>17</sup> Nos propres calculs faits sur l'ensemble des établissements de l'université, non comprise la faculté des lettres et sciences humaines (qui a tout de même le quart des effectifs de l'université). Ainsi, au regard de l'expérience des pays de la région, on peut penser que l'estimation proposée constitue plutôt une sous-estimation de la réalité.

<sup>18</sup> Cette université compte 20% des étudiants du secteur public (universités d'Etat) au Cameroun. Le taux d'échec en première année était de 40% (32% en 2<sup>ème</sup> année et 29% en 3<sup>ème</sup> année).

<sup>19</sup> Une discussion sur ces facteurs, dans le cas de l'OCDE, est disponible dans OCDE (2008).

dernière analyse, un problème de qualité et/ou de pertinence de l'offre d'enseignement. Cela peut aussi traduire des défaillances au niveau du système d'évaluation des étudiants<sup>20</sup>.

Une réflexion sur les causes réelles du « faible rendement interne » de certaines institutions d'enseignement supérieur en Afrique mérite donc d'être conduite. Une telle réflexion ne saurait faire l'économie d'un jugement sur trois éléments clé : (i) la nature des conditions d'études offertes aux étudiants et l'incidence qu'elles peuvent avoir sur leur performance académique, (ii) la nature des incitations en place pour favoriser une réussite « rapide » des étudiants alors que les perspectives d'emploi sont peu attrayantes (cf. section 2) ou lorsque l'octroi des aides financières de l'Etat se fait sans aucune considération de critères de performance individuelle sur le plan académique. Le troisième élément qu'il serait intéressant de considérer se rapporte à l'adéquation de la préparation des sortants du secondaire aux exigences de l'enseignement supérieur. Ce dernier point pose la question générale de la qualité de l'enseignement secondaire, jugée préoccupante dans certains pays par divers spécialistes de l'enseignement supérieur. Le cas de l'université du Kwazulu Natal en Afrique du sud est, à cet égard, révélateur. Une enquête récente menée auprès de cette institution a montré qu'entre 56% et 76% des enseignants (choisis dans cinq filières: Ecole de médecine, Ingénierie, Science et agriculture, Sciences de la santé, Etudes de management) estiment que les nouveaux entrants sont inadéquatement préparés et s'interrogent sur la « porosité » des mécanismes d'évaluation dans l'enseignement secondaire (Tetty, 2006).

Les évidences relatives au « rendement interne » de l'enseignement supérieur, présentées ici, fournissent des signaux susceptibles d'aider à forger un jugement sur le niveau de qualité de l'enseignement supérieur en Afrique. Sur cette base, le jugement immédiat est que la qualité doit être améliorée. La situation est cependant variable selon les pays, selon les institutions et selon les niveaux ou années d'études (les taux d'échecs sont souvent plus élevés en première année d'étude), ce qui suggère que des investigations complémentaires sont nécessaires pour juger de la situation précise des différents pays et institutions de la région. Les développements ultérieurs abordent des dimensions complémentaires pour alimenter cette réflexion.

### *Des niveaux d'encadrement des étudiants souvent éloignés des standards internationaux...*

#### *Des taux d'encadrement pédagogiques globalement élevés, mais avec une situation variable selon les pays, les institutions et les domaines de formation*

Comme l'a montré la section 1, l'expansion de l'enseignement supérieur a été très forte ces dernières années. Le rythme de recrutement des enseignants n'a cependant pas été suffisant pour assurer des conditions d'encadrement satisfaisantes aux millions de nouveaux étudiants qui ont accédé à l'enseignement supérieur au cours des 10 ou 15 dernières années. La conséquence immédiate a été une dégradation des taux d'encadrement (ratios étudiants-enseignants), dégradation plus forte en Afrique que partout ailleurs (cf. tableau 3.1).

---

<sup>20</sup> Certaines institutions d'enseignement supérieur évaluent régulièrement les connaissances de leurs étudiants, d'autres ne réalisent qu'une seule session d'évaluation et certaines combinent les deux formes d'évaluation. On peut raisonnablement penser que le choix du système d'évaluation n'est pas neutre sur i) la qualité de l'enseignement (feed-back régulier des étudiants sur les enseignements reçus) ou ii) la réussite des étudiants.

**Tableau 3.1 : Ratios étudiants-enseignants dans l'enseignement supérieur par grands groupes de pays et évolution depuis 1991**

Région*	1991		2006 ou proche		Ratio 2006/1991
	Ratio	Nb pays	Ratio	Nb pays	
<b>OCDE</b>	<b>14,5</b>	<b>27</b>	<b>15,6</b>	<b>25</b>	<b>1,08</b>
<b>Afrique</b>	<b>14,9</b>	<b>31</b>	<b>20,4</b>	<b>31</b>	<b>1,37</b>
Dont pays à faible revenu	15,3	22	21,1	21	1,38
Autres pays	14,1	9	19,1	10	1,35
<b>Hors Afrique et hors OCDE</b>	<b>13,7</b>	<b>58</b>	<b>16,2</b>	<b>72</b>	<b>1,18</b>
Dont pays à faible revenu	17,0	10	19,3	14	1,13
Autres pays	13,1	48	15,4	58	1,18
<b>Monde</b>	<b>14,2</b>	<b>116</b>	<b>17,1</b>	<b>128</b>	<b>1,20</b>

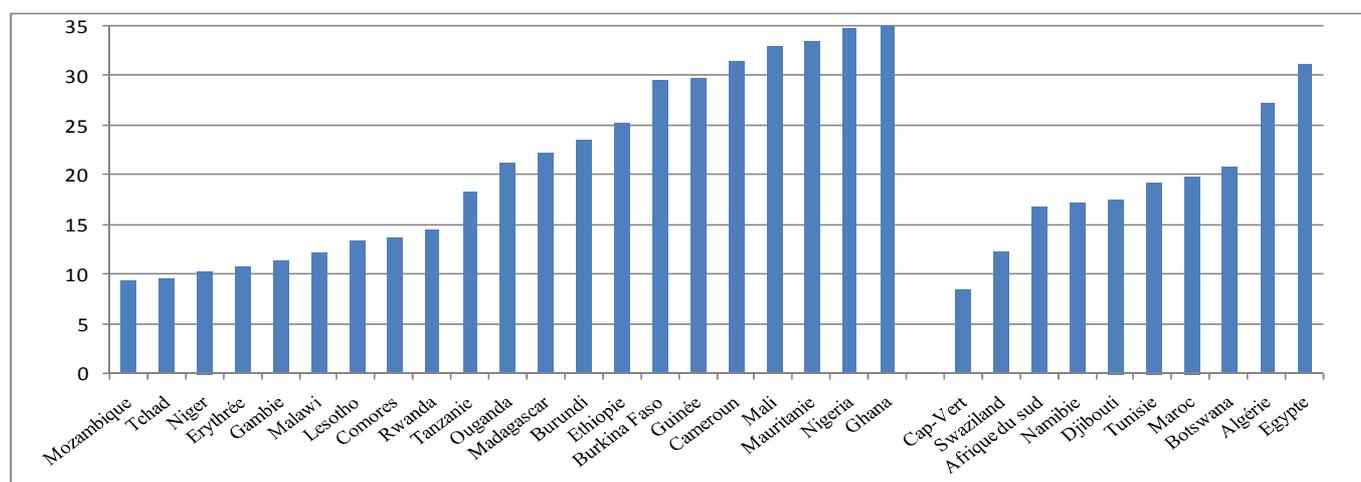
\*Le classement des pays selon le niveau de revenu est celui proposé par la Banque mondiale en 2003 (Banque mondiale, 2005). Toutefois, pour les pays de l'OCDE, on a inclus 5 pays qui ont rejoins cette organisation entre temps : la République Tchèque, la Hongrie, le Mexique, la Pologne, la Slovaquie et la Turquie.

Source : Données de l'ISU, de l'OCDE, d'études sectorielles pays et nos propres calculs.

Le ratio étudiants-enseignants a en effet augmenté de près de 40% en Afrique depuis 1991, contre une augmentation de l'ordre de 20% en moyenne au niveau mondial. A ce jour, ce ratio est d'au moins 40% plus élevé en Afrique que dans les pays de l'OCDE (20,4 étudiants par enseignant en Afrique, contre 15,6 dans les pays de l'OCDE), témoignant ainsi d'un éloignement de l'Afrique des standards internationaux en matière d'encadrement des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Pris individuellement, les pays africains diffèrent sensiblement quant au niveau d'encadrement offert à leurs étudiants. Les taux d'encadrement varient ainsi de 10 à 35 étudiants par enseignant en moyenne selon les pays. De ce fait, alors que la situation est alarmante dans certains pays comme le Burkina Faso, le Cameroun, le Ghana, le Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Nigeria, l'Algérie et l'Egypte, où les taux d'encadrement sont supérieurs ou proches de 30, elle l'est moins dans d'autres, comme le Mozambique, le Tchad, le Niger, l'Erythrée ou le Cap-Vert.

**Graphique 3.1 : Ratios étudiants-enseignants dans l'enseignement supérieur en Afrique (année 2006 ou proche, secteurs publics et privés ensemble)**

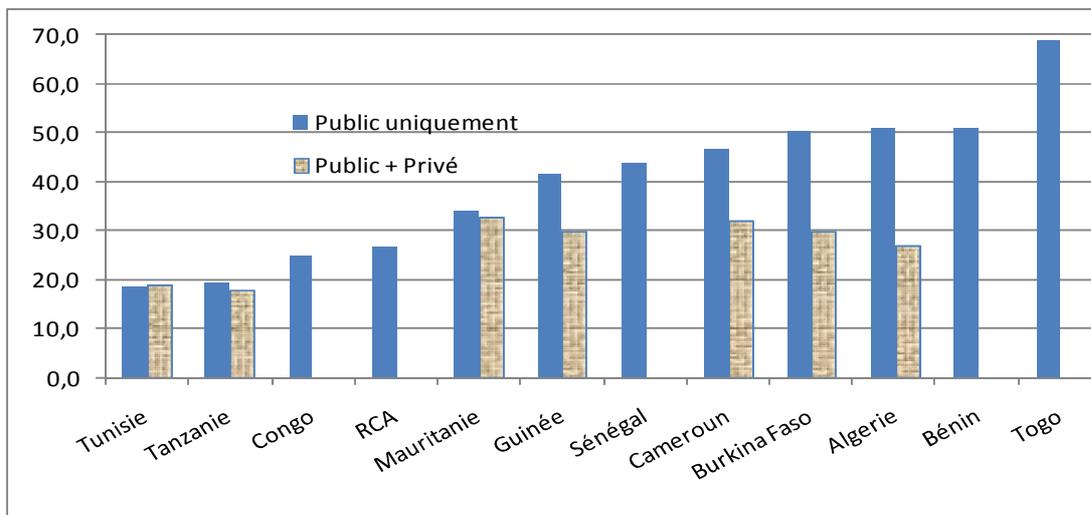


Note : dans ce graphique, on a distingué les pays à faible revenu (à gauche) des pays à revenu intermédiaire (à droite).

Source : Données de l'ISU, données nationales et nos propres calculs.

Les observations faites précédemment se fondent cependant sur la situation « moyenne » de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur, publiques ou privées. Cette situation doit être différenciée selon le type d'institution ou les filières de formation offertes. On ne dispose cependant pas de suffisamment d'informations pour illustrer cette différenciation. Cela dit, les données disponibles pour une dizaine de pays semblent indiquer l'existence d'une forte différenciation des conditions d'encadrement selon le type d'institution. Pour les pays concernés, les taux d'encadrement paraissent moins favorables dans le secteur public (pris globalement) que dans le secteur privé dans son ensemble. C'est notamment le cas de l'Algérie, du Burkina Faso, du Cameroun ou de la Guinée, comme le montre le graphique 3.2.

**Graphique 3.2 : Ratios étudiants-enseignants dans le secteur public et comparaison avec le secteur privé lorsque c'est possible, échantillon de pays africains, année 2006 ou proche**



Source : *Idem Graphique 3.1.*

En outre, au niveau de chaque pays, les conditions d'encadrement ne sont généralement pas homogènes entre les différentes institutions qui s'y trouvent. Au Cameroun par exemple, le nombre moyen d'étudiants par enseignant dans les institutions d'enseignement supérieur public varie de 40 au niveau des universités de Yaoundé 1, Buéa et Dschang à 90 à l'université de Ngaoundéré (Minésup, 2007). En Tunisie, il varie de 17 à l'université de Sfax à 39 à l'université de Gafsa (MES-Tunisie, 2005). En Tanzanie, il est bien plus important à l'université « ouverte », où il est égal à 76, qu'à l'université de Dar Es Salam où il est estimé à 22 étudiants par enseignant (MHEST, 2007). Au Burkina Faso, le taux d'encadrement à l'université polytechnique de Bobo Dioulasso est inférieur à 12 alors qu'il est proche de 60 à l'université de Ouagadougou (MESSRS, 2007).

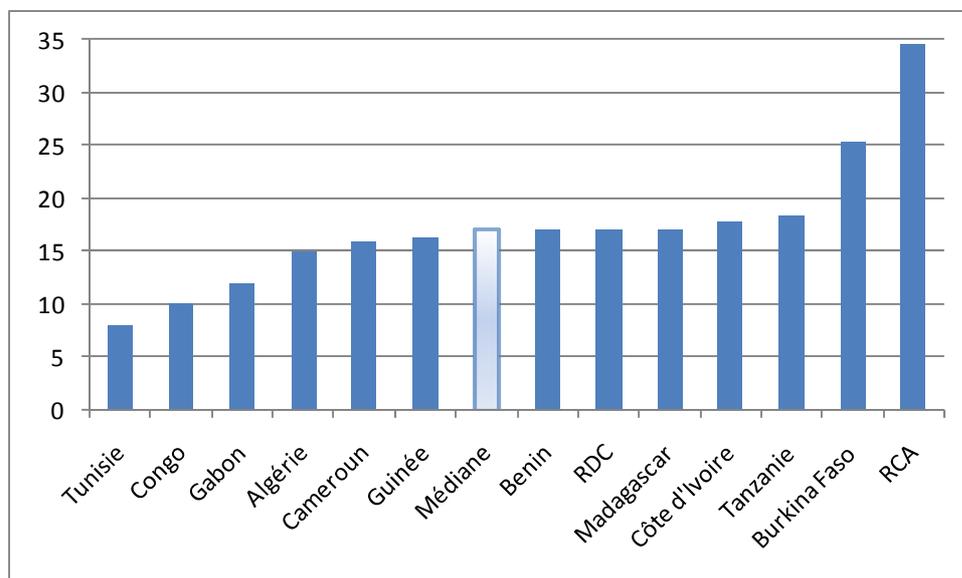
De même, au sein d'une institution donnée, les conditions d'enseignement varient souvent de manière importante selon les différents établissements/facultés ou les filières offertes. En Ethiopie, par exemple, alors que l'on comptait en moyenne 15 étudiants par enseignant dans l'ensemble des universités publiques du pays en 2002, le chiffre atteignait jusqu'à 55 étudiants par enseignant dans les facultés de sciences sociales (Saint, 2004). De même, en Côte d'Ivoire en 2007, alors qu'on comptait en moyenne 39 étudiants par enseignant à l'université de Cocody, le chiffre atteignait jusqu'à 78 dans les filières dites littéraires, contre 30 dans les filières scientifiques (MES-Côte d'Ivoire, 2008).

Au total, les situations nationales apparaissent extrêmement variables. Au sein d'un même pays se côtoient des institutions offrant des conditions d'enseignement proches des standards internationaux (cas des établissements à accès sélectif, mais aussi de certaines universités<sup>21</sup>) et des institutions où les conditions d'enseignement ne sont guère propices à de bonnes conditions d'apprentissage.

### *Peu d'enseignants de « haut » rang pour répondre de la qualité de l'enseignement*

Pour un enseignement supérieur de qualité, il importe de disposer à la fois (i) d'enseignants en nombre suffisant pour assurer des niveaux d'encadrement adéquats aux étudiants, (ii) et dotés de qualifications internationalement reconnues qui permettent l'animation scientifique et pédagogique, ainsi que le renouvellement des générations d'enseignants et de chercheurs de haut niveau. L'aspect quantitatif ayant été abordé dans le point précédent, nous abordons dans ce qui suit l'aspect qualitatif, en examinant pour chaque pays (ou institution d'enseignement supérieur) la proportion d'enseignants dotés de qualifications de haut rang, reconnues au niveau international (par exemple, par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) ou l'Association des Universités Africaines (AUA)). Pour une dizaine de pays de la région, les données disponibles semblent confirmer l'existence d'une proportion relativement faible d'enseignants de rang magistral (ayant le grade de professeurs ou de maîtres de conférences) dans le secteur public dans de nombreux pays africains. La valeur médiane pour ces pays est inférieure à 20%. La proportion est supérieure ou égale à 25% au Burkina Faso et en RCA, mais est inférieure ou égale à 10% au Congo et en Tunisie.

**Graphique 3.3 : Proportion d'enseignants de rang magistral dans l'enseignement supérieur public dans 13 pays africains (année 2005 ou proche)**



Source : Données nationales, Mignot (2002), Baduel (2007) et nos propres calculs.

Il convient également de noter que les « déficits qualitatifs » en enseignants sont variables selon les institutions d'enseignement supérieur, les établissements/facultés et les filières. En

<sup>21</sup> A titre d'exemple, en Tanzanie, le ratio étudiants-enseignants est de 18 à l'université Mzumbe contre 22 à l'université de Dar Es Salam (année 2007). En Tunisie, il est égal à 16 à l'université de Monastir, mais de 23 à l'université de Tunis (année 2005).

Tanzanie, par exemple, la proportion d'enseignants de rang magistral varie de 5 à 36% selon l'institution (la valeur moyenne pour l'ensemble du secteur public étant de 18%).

Les données sont insuffisantes pour nous permettre de donner une vision d'ensemble des problèmes quantitatif et qualitatif, en termes d'encadrement des étudiants, auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur du continent. Les données disponibles suggèrent néanmoins que certains pays sont davantage confrontés à une insuffisance d'enseignants de rang magistral (cas de la Tunisie) alors que dans d'autres, le déficit en enseignants apparait essentiellement au plan quantitatif (cas du Burkina Faso ou de la RCA). Dans ne nombreux cas, en revanche, il semble que les besoins en enseignants recouvrent à la fois les dimensions quantitatives et qualitatives (cas de l'Algérie, du Cameroun, du Congo ou de la Guinée).

L'existence d'un faible nombre d'enseignants de rang magistral est particulièrement préoccupante dans les pays où nombreux sont les enseignants non titulaires d'un Doctorat. Pour cinq pays dont les données sont disponibles (Burkina Faso, Ethiopie, Guinée, Rwanda et Tanzanie) pour la période la plus récente, on estime que seuls 40% des enseignants, en moyenne, étaient titulaires d'un Doctorat<sup>22</sup> ; le chiffre le plus élevé parmi ces cinq pays est obtenu au Burkina (69%) et le plus faible en Ethiopie (9%).

***Des facteurs aggravants qu'il convient de mieux anticiper en vue d'améliorer les conditions d'encadrement dans le futur***

Les perspectives d'évolution des niveaux d'encadrement quantitatif et qualitatif des étudiants sont inscrites dans des tendances lourdes dont certaines méritent une attention particulière. On peut citer entre autres facteurs (i) la répartition des enseignants par âge, (ii) la question relative à l'existence d'un vivier conséquent susceptible d'assurer un renouvellement des enseignants en quantité et avec les qualifications souhaitées ainsi que (iii) le degré d'attractivité de la fonction enseignante pour ceux qui souhaiteraient en faire un choix de carrière. Pour ne citer que l'aspect relatif à la répartition par âge, il n'est pas rare de constater dans de nombreux pays un vieillissement plus ou moins prononcé du corps enseignant. En Guinée, près de la moitié des enseignants du secteur public sont âgés d'au moins 50 ans (MESRS, 2008), c'est le cas aussi en Tanzanie (MHEST, 2006) et à l'université du Ghana (Tettey, 2005). Ainsi, l'insuffisance actuelle d'enseignants pourrait s'accroître par de nombreux départs à la retraite à moins que ces situations ne soient correctement anticipées et les mesures idoines prises. Dans le cas du Bénin, Coignard (2007) a estimé que sur la période 2007-2010, près de 20% du stock d'enseignants de l'enseignement supérieur public en 2007 partirait à la retraite et 40% sur la période 2007-2016.

Concernant les dimensions du vivier et de l'attractivité de la fonction enseignante, on constate que dans certaines institutions d'enseignement supérieur, de nombreux postes (budgétaires) pour enseignants sont vacants tandis que dans d'autres, de tels postes budgétaires sont insuffisants au regard des besoins en enseignants. A l'université de Makerere en Ouganda, par exemple, alors que 1 796 postes étaient « disponibles » en août 2007, il n'y a eu que 1 052 postulants (59%) ; au Ghana, on estime qu'environ 40% des postes d'enseignants dans les facultés ou 60% dans les écoles polytechniques sont vacants (Griffiths, 2008). Au Bénin, le gouvernement a prévu de recruter 200 enseignants pour l'année 2007-08 pour les deux universités nationales ; ces postes ne sont pas encore pourvus, notamment en raison d'un

---

<sup>22</sup> Nos propres calculs à partir de Banque mondiale (2003), MESRS (2008), MESSRS (2007), MHEST (2006) et Saint (2004). Les données couvrent la période comprise en 2000 et 2006.

manque criant de titulaires de doctorat, mais aussi à cause d'incitations insuffisantes. Les enseignants sont réticents à l'idée d'aller enseigner à plein temps dans la deuxième université publique située dans le Nord du pays (RESEN-Bénin, 2008). La question de l'exode des compétences, plus forte en Afrique qu'ailleurs dans le monde, mérite également d'être posée dans de nombreux pays (Beine et *alii*, 2006).

La forte tendance à l'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur constitue un autre facteur aggravant. Dans un tel contexte, comme on le verra plus loin, les tendances observées au cours de 15 dernières années suggèrent que le maintien des taux d'encadrement actuels constituera déjà pour de nombreux pays un immense défi. En outre, le faible rendement interne des institutions d'enseignement supérieur, conjugué à l'insuffisance du personnel d'encadrement de haut rang, crée un contexte défavorable à la production de diplômés et de chercheurs en nombres suffisants, ceux-là même qui constituent le vivier pour le renouvellement et l'augmentation du nombre d'enseignants.

### *Des initiatives prometteuses dans certains pays*

Pour faire face à l'insuffisance des enseignants, les institutions d'enseignement supérieur ont recours à un cocktail de mesures qu'elles choisissent et/ou combinent en tenant plus ou moins compte des contraintes pédagogiques pour les enseignants et des contraintes financières auxquelles elles sont confrontées. Certaines institutions ont recours à une intensification des charges des enseignants (augmentation de la taille des groupes d'étudiants à charge au-delà des normes communément admises), des missions d'enseignement (heures complémentaires pour des enseignants en provenance d'autres institutions) au personnel expatrié ou à un personnel peu qualifié, éventuellement encadré par des enseignants de haut rang.

Ainsi, en 2006, le recours aux missions d'enseignement a permis à l'université de Parakou (Bénin) de réduire les ratios étudiants-enseignants de 20 à 45% (RESEN-Bénin, 2008)<sup>23</sup>. A l'université de Kara au Togo, il a permis en 2007 de les réduire de 50 à 60%<sup>24</sup>. A l'université de Lomé au Togo, il a été créé un corps d'Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche (Tchakpele, 2006), qui représentaient 13% des enseignants de cette université en 2007. Une initiative de cette nature existe également à l'université du Kwazulu-Natal, en Afrique du sud, à travers le *Leadership and Equity Advancement Program* (LEAP), où un système de parrainage permet le recrutement et le développement professionnel de nouveaux enseignants (Tetty, 2006).

Toutes ces mesures, appréciables, sont cependant de nature « conjoncturelles », bien qu'on puisse regretter qu'elles soient souvent devenues pratique courante dans certaines institutions. Certaines institutions ont par contre mis en place des initiatives de nature plus « structurelles », en assurant le développement professionnel continu de leurs enseignants et l'amélioration de l'attractivité de la fonction enseignante. Au Mozambique, par exemple, il existe un fonds de Qualité et d'Innovation, fonctionnel depuis 2003, qui est en partie réservé à la formation et à la recherche (Bollag, 2004). De même, il existe à l'université du Botswana un fonds pour le développement professionnel<sup>25</sup> aussi bien des enseignants chevronnés que des « étudiants chercheurs » qui bénéficient pour leurs études doctorales de ressources

---

<sup>23</sup> Les ratios étudiants-enseignants diminuent de 74 lorsqu'on prend uniquement en compte les enseignants permanents, à un chiffre compris entre 40 et 60 lorsqu'on tient compte de l'équivalent enseignants du budget consacré au paiement des missions d'enseignement.

<sup>24</sup> Nos propres calculs à partir des données de base (2007) du Modèle de simulation financière de l'éducation.

<sup>25</sup> « *Center for Academic development* ».

nécessaires à leurs travaux de recherche et leur participation à des conférences nationales et internationales. Une fois diplômés, ces « étudiants chercheurs » sont intégrés comme enseignants au sein de l'université (Tetty, 2006). L'université de Makerere en Ouganda a, quant à elle, consacré depuis 1998 une partie (7%) de ses ressources propres au développement professionnel de ses enseignants, mais aussi de ceux d'autres institutions. Ce fonds a ainsi permis à au moins 400 étudiants d'obtenir leur doctorat (Tetty, 2006).

De telles initiatives, prometteuses, constituent une réponse au besoin d'intégration progressive du nombre nécessaire des nouveaux enseignants ayant les qualifications académiques requises. Il convient cependant d'avoir conscience de l'ampleur des besoins en enseignants auxquels les institutions d'enseignement supérieur seront confrontées dans les prochaines années. Pour illustrer schématiquement cette ampleur, au niveau de l'ensemble du continent africain, il convient d'indiquer que, compte tenu du rythme d'expansion actuel de l'enseignement supérieur (cf. section 1), il sera nécessaire de recruter deux fois plus d'enseignants chaque année jusqu'en 2015 qu'on en a recruté en moyenne chaque année sur la période 2000-2004<sup>26</sup> sous l'hypothèse d'un simple maintien du ratio étudiants-enseignants à son niveau actuel. Le ratio actuel étant élevé selon les standards internationaux, on voit que les besoins en enseignants seront encore plus importants si on souhaite (et c'est d'ailleurs une nécessité) améliorer les ratios étudiants-enseignants. Ainsi, même sans évoquer les questions financières, qui seront abordées dans la section 4, on voit que les deux hypothèses retenues (poursuite de l'expansion de l'enseignement supérieur au rythme actuel, maintien du ratio étudiants-enseignants à son niveau actuel) seront difficilement tenables. L'amélioration des ratios étudiants-enseignants passera donc, dans de nombreux pays, par une modération du rythme d'expansion de l'enseignement supérieur.

### *...Des conditions d'accueils des étudiants également inadéquates dans certaines institutions d'enseignement supérieur*

Les conditions d'accueils des étudiants donnent une lecture complémentaire de la qualité l'enseignement supérieur. Pour ce faire, il suffit de comparer la capacité d'accueil des institutions d'enseignement supérieur au nombre d'étudiants effectivement accueillis. Les données disponibles indiquent, pour les institutions concernées, des taux d'utilisation des infrastructures qui sont à des niveaux qui ne permettent théoriquement pas des conditions d'apprentissage de qualité. Par exemple, en 2007, on comptait en moyenne 350 étudiants pour 100 places théoriquement disponibles dans les universités publiques du Bénin (RESEN-Bénin, 2008) ; 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 (Université de Bangui, 2008) ou 220 dans l'enseignement supérieur public au Cameroun en 2006 (Minésup, 2007).

De tels indicateurs illustrent l'ampleur des difficultés rencontrées par les pouvoirs publics pour accroître la capacité d'accueil de leur enseignement supérieur à des rythmes compatibles

---

<sup>26</sup> Pour l'ensemble de l'Afrique, il sera nécessaire, sous ces hypothèses (poursuite de l'expansion de l'enseignement supérieur au rythme actuel, maintien du ratio étudiants-enseignants à son niveau actuel), de recruter en moyenne environ 70 000 nouveaux enseignants par an d'ici à 2015 contre 35 000 ayant été de recrutés en moyenne par an entre 2000 et 2004.

avec la forte augmentation du nombre d'étudiants<sup>27</sup> admis à poursuivre leurs études. Cette situation a incité de nombreuses institutions d'enseignement supérieur à une gestion optimale de leurs structures d'accueil. L'université de Lomé au Togo en est un exemple. Confrontée à une forte augmentation du nombre de ses étudiants, elle a défini et commencé à mettre en œuvre une politique en vue d'une gestion optimale à la fois des enseignements, des heures supplémentaires, des salles de cours et des grands groupes d'étudiants (Tchakpele, 2006).

#### **Encadré 1 : Amélioration de la gestion des structures d'accueil à l'université de Lomé au Togo**

L'université de Lomé, à l'instar de la plupart des universités de la région, a été confrontée à une forte croissance du nombre de ses étudiants dès les premières années de sa mise en fonction. Le nombre d'étudiants est ainsi passé de moins de 1 000 en 1971 à près de 5 000 une décennie plus tard, pour atteindre près de 21 000 en 2006, puis 31 000 étudiants en 2008. En 2004/05, l'université comptait environ 220 étudiants pour 100 places assises disponibles. Pour faire face à l'insuffisance des capacités d'accueil, l'université répartissait en plusieurs groupes le nombre d'étudiants susceptibles de suivre une même matière. Cela s'est traduit par une forte augmentation des heures supplémentaires et un accroissement incontrôlable des charges salariales. Dans le même temps, la répartition des groupes n'était pas efficiente et on assistait à une anarchie dans l'occupation des salles.

Le plan stratégique 2004-2009 de l'université, en cours de mise en œuvre, s'est attaqué à ces défaillances et a préconisé la mise en place d'un système central informatisé d'occupation des salles de cours et de travaux dirigés ou pratiques, en concertation avec tous les établissements ; d'un système de visioconférence qui permettra de dispenser simultanément le même cours à plusieurs groupes d'étudiants répartis dans des salles différentes. Ce système de visioconférence est accompagné d'une mise en ligne des cours.

*Source : A partir de Tchakpele (2006) et du modèle de simulation financière de l'éducation de 2008.*

#### ***La dépense publique par étudiant continue de baisser, essentiellement du fait de l'accroissement du nombre d'étudiants***

La dépense publique par étudiant, pour l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, a fortement baissé dans les années 1980, conduisant de nombreux observateurs à conclure à une importante baisse de la qualité de l'enseignement supérieur au cours cette période. Les estimations sur l'ampleur de cette contraction de la dépense publique par étudiant sont imprécises, toutefois, une baisse de l'ordre 70% a été estimée et tenue pour vraisemblable (Saint, 1992). Les quinze années suivantes marquent une nette rupture de tendance. La dépense publique courante par étudiant a certes continué de baisser, mais d'une ampleur nettement moindre : en dollars constants de l'année 2005, la dépense publique courante moyenne par étudiant est passée d'environ 1 700 dollars en 1991 à 1 150 dollars en 2005, correspondant ainsi à une baisse d'environ 30%<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Certains pays ont construit de nouvelles infrastructures (amphithéâtres, salles de cours) universitaires ou créé des universités ou autres institutions d'enseignement supérieur délocalisées dans l'arrière-pays. Au Burkina Faso par exemple, l'université de Koudougou, l'une des trois universités publiques du Burkina Faso, a été créée en 2005 pour décentraliser et désengorger certaines unités de formation et de recherche (facultés) pléthoriques de l'université de Ouagadougou la capitale. Deux années après son ouverture, elle comptait déjà 55 étudiants par enseignant, chiffre proche de celui de l'université de Ouagadougou (60 étudiants par enseignant en 2007).

<sup>28</sup> Si on se restreint aux 24 pays africains dont on dispose des données à la fois en 1991 et en 2005 (ou année proche), la baisse est estimée de l'ordre de 28% en moyenne pour les 17 pays à faible revenu et de 23% pour les 7 autres pays, à revenu intermédiaire (Afrique du sud, Botswana, Maroc, Maurice, Namibie, Swaziland, Tunisie). Pour l'ensemble des 24 pays, la baisse moyenne est de 25%.

**Tableau 3.2 : Evolution de la dépense publique courante par étudiant par grands groupes de pays (US \$ constants de 2005)**

Région	1991		2005 ou proche		Ratio 2005/1991
	Volume	Nb pays	Volume	Nb pays	
<b>OCDE</b>	<b>7 740</b>	<b>25</b>	<b>11 013</b>	<b>25</b>	<b>1,42</b>
<b>Afrique</b>	<b>2 503</b>	<b>26</b>	<b>1 538</b>	<b>42</b>	<b>0,61</b>
Dont pays à faible revenu	1 655	17	1 143	32	0,69
Autres pays	4 173	9	2 800	10	0,67
<b>Hors Afrique et hors OCDE</b>	<b>2 371</b>	<b>48</b>	<b>2 484</b>	<b>55</b>	<b>1,05</b>
<b>Monde</b>	<b>3 767</b>	<b>99</b>	<b>3 894</b>	<b>122</b>	<b>1,03</b>

Source : Données de l'ISU, d'études sectorielles pays, de revues des dépenses publiques, et nos propres calculs.

Le ralentissement de la baisse de la dépense publique par étudiant est louable. Il a en effet coïncidé avec une période au cours de laquelle la part allouée à l'enseignement supérieur dans les dépenses publiques courantes d'éducation est globalement restée à un niveau élevé en termes de comparaison internationale. En effet, cette part, estimée à 21% en moyenne depuis 1991, était d'ailleurs supérieure à la moyenne de l'ensemble des pays en développement hors Afrique (19%) au cours de cette période (Brossard et Foko, 2007). Dans les années 1980, par contre, la contraction de l'effort public pour l'enseignement supérieur en Afrique, dans le contexte de l'ajustement structurel, était manifeste. Ainsi, la baisse de la dépense publique par étudiant au cours des 15 dernières années résulte davantage de la forte augmentation du nombre d'étudiants que d'une priorité budgétaire publique insuffisante en faveur de l'enseignement supérieur.

L'effort public par étudiant paraît néanmoins plus élevé en Afrique qu'ailleurs. En effet, en proportion de la richesse nationale par habitant, un étudiant africain coûte plus cher pour son pays qu'un étudiant issu d'une autre région du monde. La dépense publique par étudiant représente environ 2,79 fois le PIB par habitant en Afrique en 2005, contre 0,52 fois dans les pays en développement hors Afrique (Cf. tableau en annexe 3 pour les détails par grands groupes de pays et les évolutions dans le temps). Ainsi, compte tenu des conditions macroéconomiques et fiscales des pays africains, l'ampleur de la dépense publique par étudiant indique clairement qu'en Afrique, l'enseignement supérieur ne constitue nécessairement pas un « parent pauvre » comme on pourrait le croire. Cela dit, il ne s'agit ici que d'une situation moyenne pour l'Afrique. Comme on le verra dans la section 4 (tableau 4.1), les pays ne disposent pas des mêmes marges de manœuvre pour augmenter les ressources publiques pour l'enseignement supérieur. En outre, plus que la recherche d'une maximisation des ressources publiques allouées à l'enseignement supérieur, c'est la cohérence de l'ensemble du secteur de l'éducation qui doit être recherchée, en vue de maximiser les bénéfices que la société peut espérer de l'investissement dans son système éducatif.

Il apparaît également important de s'intéresser à la composition des ressources publiques affectées à l'enseignement supérieur. Il est en effet crucial de veiller à ce que des ressources suffisantes soient consacrées au financement d'activités qui concourent à l'amélioration de la qualité et de l'acte pédagogique (enseignants, matériel pédagogique, maintenance des équipements, recherche). Or, dans de nombreux pays de la région, notamment en Afrique francophone, une part importante des dépenses n'est pas consacrée aux activités d'enseignement ou de recherche proprement dite. Ce sont souvent les dépenses sociales et/ou les aides financières accordées aux étudiants qui constituent les postes budgétaires les plus

importants. Dans ces pays, environ un tiers de la dépense publique courante par étudiant (non comprises les bourses pour des étudiants à l'étranger) est constituée de dépenses sociales<sup>29</sup>. A titre comparatif, les dépenses de cette nature représentent moins de 20% du coût unitaire d'un étudiant dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2008). En Afrique francophone, mais cela vaut également pour d'autres pays africains, la part consacrée aux charges salariales (enseignants et personnels d'appui) est faible en terme comparatif international, dans la mesure où elle représente moins de la moitié du coût unitaire d'un étudiant, contre près de 70% dans les pays de l'OCDE<sup>30</sup>. Cela renforce le constat fait plus haut quant à l'insuffisance en personnels enseignants et suggère que l'importance accordée aux aides sociales dans les budgets de l'enseignement supérieur conduit, dans certains pays, à une contraction des ressources qui, autrement, auraient permis de recruter davantage d'enseignants pour offrir de meilleures conditions d'encadrement à leurs étudiants.

La réduction des aides sociales, au profit des dépenses pédagogiques, est un défi que devront relever les décideurs politiques. Il en est ainsi dans la mesure où dans de nombreux pays, ces aides ont tendance à augmenter mécaniquement avec le nombre d'étudiants scolarisés, au risque d'aboutir à un rationnement d'intrants pédagogiques cruciaux pour la qualité de l'enseignement et l'efficacité de la recherche. Les bourses garderont leur légitimité si elles sont utilisées comme instrument de promotion de l'excellence, de l'efficacité (incitation pour des filières à forte utilité sociale) et de l'équité (aides aux étudiants issus de familles les plus pauvres). Les pays avancent dans cette réflexion et dans certains d'entre eux, des aides moins généreuses ont pris le pas sur les bourses (cas du Cameroun) ; dans d'autres, les bourses et les aides sociales ne mobilisent plus qu'une part raisonnablement faible du coût public d'un étudiant (Madagascar, Ethiopie et Sierra Leone par exemple).

### ***Les mécanismes d'assurance qualité existant en Afrique : condition nécessaire mais non suffisante pour l'amélioration de la qualité***

Les pays africains prennent de plus en plus conscience de la nécessité de promouvoir et améliorer la qualité de leur enseignement supérieur, et de disposer de systèmes explicites de garantie de la qualité (Materu 2007, Oyewole 2007, Martin et Stella 2007). Cette attention est renforcée par la diversification croissante de l'offre d'enseignement supérieur au plan national et d'internationalisation de l'enseignement supérieur aux plans sous-régional et mondial. Ainsi, au plan national, il apparaît nécessaire de contrôler la pertinence des institutions d'enseignement supérieur, notamment privées ou transfrontalières (enseignement à distance par exemple). Aussi, l'internationalisation de l'enseignement supérieur exerce une pression à la fois sur les gouvernements, pour qu'ils renforcent leurs normes nationales en matière d'enseignement avec celles d'autres pays, et sur les institutions pour qu'elles attribuent des qualifications reconnues sur le marché international du travail.

A ce jour, environ un pays africain sur trois dispose d'une agence d'assurance de la qualité pour son enseignement supérieur (16 pays en 2007). Ce chiffre paraît faible, mais il est important de souligner que près de 70% de ces agences ont été créées il y a moins de 15 ans.

---

<sup>29</sup> Avec, également une importante variabilité inter-pays, de moins de 15% (à Madagascar et au Cameroun par exemple) à plus de 50% (cas notamment du Mali, du Niger ou du Sénégal).

<sup>30</sup> Nos propres calculs à partir de données pays récentes, de Brossard et Foko (2007) et de OCDE (2008).

**Tableau 3.3 : Pays disposant d'une agence nationale d'assurance de la qualité et de l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur**

Pays avec agences semi-autonome*	Pays avec agence non semi autonomes*
Afrique du sud (2001), Egypte (2004), Ghana (1993), Kenya (1985), Liberia (2000), Maurice (1987), Mozambique (2003), Nigeria (1990), Ouganda (2005), Tanzanie (1995), Tunisie (1995)	Cameroun (1991), Ethiopie (2003), Namibie (2004), Soudan (2003), Zimbabwe (2006)
11 pays	5 pays

\* L'année de création de l'agence figure entre parenthèses. La semi autonomie se traduit à la fois par une identité juridique particulière, une autonomie managériale et financière, la souveraineté dans les décisions finales relatives à l'audit et à l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur. Dans la plupart des autres pays africains non listés ici, c'est le Ministère en charge de l'enseignement supérieur qui est l'autorité sensée être en charge de l'assurance qualité.  
Source : Materu (2007).

Les missions assignées à ces agences sont globalement les mêmes : (i) audits institutionnels<sup>31</sup> (cas de l'Afrique du sud et de Maurice), (ii) accréditation des institutions (cas de la plupart des agences), (iii) accréditation des programmes (Cas de l'Afrique du sud, de Maurice, du Nigeria et du CAMES). Toutefois, des particularités apparaissent au plan opérationnel. Dans certains pays, par exemple, l'agence n'a autorité que sur les institutions d'enseignement supérieur privées (cas du Cameroun) alors que dans d'autres, elles ont progressivement étendu leur autorité aux institutions publiques (cas de l'Ethiopie, du Ghana, de Maurice, du Nigeria, de l'Afrique du sud, de l'Ouganda ou de la Tanzanie)<sup>32</sup>.

Il existe des pays (Ghana et Tanzanie, par exemple) où la simple existence d'une agence formelle d'assurance de la qualité a incité les institutions d'enseignement supérieur à se conformer aux standards requis, notamment dans la perspective d'une éventuelle accréditation (Materu, 2007). Cela fait jouer, de facto, un rôle incitatif aux agences d'assurances qualité. Il existe aussi d'autres résultats tangibles auxquels sont parvenues les agences d'assurance qualité en Afrique, en dépit de leur jeune âge. Les audits académiques réalisés ça ou là en sont des exemples. Au Nigeria, par exemple, la commission nationale des universités a accrédité, en 2005, 1 343 programmes pour 48 universités et 5 collèges (Commission nationale des universités, 2006)<sup>33</sup> alors qu'en 2000, seuls 11% des 1 185 programmes académiques évalués avaient été accrédités (Commission nationale des universités, 2002)<sup>34</sup>.

Des audits académiques sont souvent réalisés par les institutions elles-mêmes (on parle alors d'auto-évaluation) et ont conduit, dans certains cas, à des réformes en vue de l'amélioration de la qualité. L'université de Dar Es Salam, par exemple, a initié à la fin des années 1990 une révision des programmes et proposé de nouvelles filières, décision prise suite au constat que l'offre de formation n'était plus en adéquation avec les exigences du marché du travail (Bollag, 2004)<sup>35</sup>. L'université nationale du Lesotho a également réalisé des audits

<sup>31</sup> Un audit est une évaluation d'une institution par rapport à l'atteinte des standards qu'elle a elle-même choisis, notamment en termes de curriculum, de ressources humaines et infrastructurelles.

<sup>32</sup> Cf. Hayward (2006) et Materu (2007).

<sup>33</sup> Citée par Materu (2007 : 26).

<sup>34</sup> Citée par Saint et alii (2003 : 13).

<sup>35</sup> En effet, jusqu'au début des années 1990, deux tiers des diplômés de l'Université de Dar es Salam étaient recrutés par l'Etat ou les sociétés étatiques. Au vu de cela, un plan a été préparé (en 1994) dans l'esprit de former des créateurs d'emploi et non des chercheurs d'emploi.

académiques à la même période, ce qui a abouti à l'élaboration d'un programme de restructuration prévoyant l'introduction de programmes d'études pertinents, la diversification des programmes et leur transformation en modules, l'introduction d'éléments plus pratiques dans les programmes d'étude et la modernisation de l'enseignement par l'adoption des meilleures pratiques.

On dispose cependant de peu d'études sur l'impact des mécanismes d'assurance qualité sur la qualité des diplômés eux-mêmes (et la perception des employeurs quant au niveau de qualité des nouveaux diplômés). Ce gap informationnel serait imputable au fait que les agences sont relativement récentes, sachant qu'il faut du temps pour pouvoir évaluer l'impact de leurs actions sur le marché du travail. Aussi, deux autres questions demeurent non résolues à l'heure actuelle, l'une concerne la question de l'assurance qualité de l'enseignement transfrontalier et/ou à distance. Leur accréditation soulève des problèmes de capacités (ressources humaines, matérielles et financières) pour le développement de standards spécifiques à ces deux formes d'enseignement. Dans cette perspective, la mutualisation des efforts au niveau régional semble être une opportunité pour lever, au moins à court terme, cette contrainte de capacité (Materu, 2007). L'autre question non encore résolue, et qui implique à la fois les agences d'assurance qualité et les pouvoirs publics, est celle du lien entre les résultats des évaluations conduites par ces agences et le financement public des institutions d'enseignement supérieur. Le renforcement de ce lien pourrait davantage inciter les institutions à améliorer leur qualité et, de manière générale, leur « imputabilité » (qu'elles rendent compte de leurs performances) vis-à-vis des pouvoirs publics.

Au regard de ce qui précède, il apparaît que le développement des mécanismes d'assurance qualité pourrait permettre, dans une certaine mesure, d'inciter les institutions à améliorer la qualité de leurs services. Cela dit, la seule existence de tels mécanismes ne garantira pas l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Les évidences présentées plus haut suggèrent en effet que la qualité s'est dégradée dans de nombreux pays en dépit de l'existence, dans certains cas, des agences d'assurance de la qualité (on peut également se poser la question de savoir dans quelle mesure les recommandations formulées lors des évaluations sont prises en compte). En outre, dans un contexte où les ressources humaines (personnel enseignant en général, et de haut rang en particulier), les infrastructures et les équipements font défaut, l'assurance qualité en tant que telle n'est pas une condition suffisante pour garantir la qualité. Elle est une aide pour recenser les problèmes et les besoins en ressources, mais ne lève pas la contrainte de financement que connaissent de nombreux pays, qui font face à une forte expansion de leur enseignement supérieur (Martin et Stella, 2007).

## **IV. La soutenabilité financière de l'expansion de l'enseignement supérieur au rythme actuel**

La section 1 sur la dynamique des flux a montré que l'enseignement supérieur connaît une expansion remarquable sur le continent africain et que cette tendance pourrait s'amplifier dans les 10 à 15 prochaines années. Etant donné que l'Etat est le principal financeur de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays d'Afrique, cette expansion pose le problème de la viabilité financière de l'enseignement supérieur. Ensuite, vu que la dépense

publique par étudiant est faible, en termes absolus, comme l'a montré la section précédente, sa nécessaire augmentation dans les années futures, en vue d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, appelle une réflexion sur les marges d'accroissement des ressources (publiques et privées) pour rehausser le niveau des coûts unitaires, mais également une réflexion sur les rythmes d'expansion de l'enseignement supérieur dans le futur<sup>36</sup>. Ces différents aspects sont discutés dans cette section.

### ***Les facteurs affectant la mobilisation des ressources et les dépenses publiques de l'enseignement supérieur***

Compte tenu de la structure de financement actuelle et des modes de fourniture des services publics d'enseignement supérieur, l'expansion anticipée de l'enseignement supérieur impliquera, pour un même niveau de dépense publique par étudiant, une forte augmentation des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur. Cette augmentation anticipée des dépenses publiques doit être confrontée aux ressources, notamment publiques, susceptibles d'être mobilisées pour y faire face. Il convient pour cela d'examiner de près les paramètres affectant la mobilisation des ressources publiques pour l'enseignement supérieur ainsi que ceux affectant les dépenses nécessaires à l'expansion de l'enseignement supérieur.

La mobilisation des ressources publiques en faveur de l'enseignement supérieur dépend de nombreux facteurs, dont notamment le niveau de richesse nationale, la part prélevée sur cette richesse par l'Etat (taux apparent de pression fiscale), le niveau de priorité accordé à l'éducation lors des arbitrages budgétaires et, au sein du secteur de l'éducation, du degré de priorité accordé à l'enseignement supérieur. Les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur varient quant à elles en fonction du montant de la dépense publique par étudiant et du nombre d'étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur public. L'examen de la viabilité financière de l'expansion de l'enseignement supérieur est alors affaire d'hypothèses concernant ces différents paramètres.

Le tableau 4.1 présente les informations concernant ces différents paramètres, pour l'année 2004, dernière année pour laquelle un travail de consolidation des données a été effectué. Sur cette base, on estime que les Etats africains ont consacré en moyenne près de 0,8% de leur PIB au fonctionnement courant de l'enseignement supérieur (non comprise les dépenses d'investissement).

---

<sup>36</sup> A budget donné, la dépense publique par étudiant, qui rapporte le budget au nombre total d'étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur publiques, est d'autant plus élevée que le nombre d'étudiants est faible.

**Tableau 4.1 : Paramètres moyens affectant la mobilisation des ressources publiques et les dépenses courantes pour l'enseignement supérieur, pays africains, année 2004 ou proche**

	Afrique	Pays africains à revenu moyen	Pays africains à faible revenu		
			Moyenne	Intervalle de variation	Nombre de pays
Recettes du Gouvernement (dons exclus) en % du PIB	21,7	28,3	16,4 <sup>a</sup>	8 – 26 <sup>a</sup>	33
Part des dépenses courantes d'éducation dans les recettes publiques (%)	17,7	15,5	18,4	5 – 34	37
Part du supérieur dans les dépenses courantes d'éducation (%)	21,3	20,0	21,7	8 – 40	33
Dépenses publiques courantes par étudiant du supérieur public en % du PIB par habitant	305	99	374	57 – 1 489	30
Part des étudiants dans les institutions supérieures publiques (%)	73	58	79	57 – 96	26
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants <sup>b</sup>	911	2 278	486	34 – 1 040	38

*a/ Ne tiennent pas compte du Congo, du Nigeria, du Lesotho et de l'Angola pour lesquels la part des recettes du publiques dans le PIB est exceptionnellement élevée (de l'ordre de 40 %). La moyenne serait de 19,3 % en tenant compte de ces pays.*

*b/ Moyenne pondérée.*

*Source : UNESCO-BREDA (2007)*

### ***L'expansion de l'enseignement supérieur au rythme actuel sera difficilement soutenable financièrement dans de nombreux pays***

Cette partie reprend les résultats du rapport Dakar + 7 sur l'Education Pour Tous en Afrique (UNESCO-BREDA, 2007). Quatre scénarios avaient été testés dans ce rapport pour évaluer la viabilité financière de l'expansion de l'enseignement supérieur. Chacun d'eux supposait un maintien, en proportion de la richesse nationale par habitant<sup>37</sup>, du niveau de la dépense publique par étudiant et de la proportion d'étudiants inscrits dans de secteur privé sur toute la période de projection (2005-2015). Ces scénarios ne remettent pas en cause le rythme d'accroissement prévisionnel du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur à l'horizon 2015, tel que présenté dans la section 1. Toutefois, plusieurs hypothèses avaient été envisagées, en ce qui concerne les paramètres affectant la mobilisation des ressources publiques pour l'enseignement supérieur (cf. encadré 2).

#### **Encadré 2 : Les quatre scénarios illustratifs testés dans les simulations financières de l'expansion de l'enseignement supérieur**

Le **premier scénario** simulé fait l'hypothèse qu'il n'y aura aucun changement de politiques tant dans la production des services éducatifs que dans la mobilisation des ressources publiques pour l'enseignement supérieur entre 2004 et 2015. Les trois autres scénarios introduisent des hypothèses alternatives de mobilisation de ressources publiques pour l'enseignement supérieur.

Dans le **scénario 2**, le taux apparent de pression fiscale (recettes publiques, hors dons, en proportion du PIB) augmente progressivement. En suivant la même approche que Bruns et alii (2003)<sup>38</sup> pour le chiffrage du coût de la scolarisation primaire universelle, il est porté vers 14 % en 2015 s'il est initialement inférieur, vers 16 % s'il est initialement compris entre 14 et 16 %, vers 18 % s'il est initialement compris entre 16 et 18 %, mais maintenu à son niveau de 2004 s'il est déjà supérieur à 18 %.

<sup>37</sup> Ce maintien suppose que la dépense publique par étudiant augmente avec la croissance économique.

<sup>38</sup> Cités dans UNESCO-BREDA (2007 : 172).

Le **scénario 3 prend en compte le scénario 2** et module la part allouée à l'enseignement supérieur en 2015, en tenant compte (i) de son niveau en 2004 (selon qu'elle est inférieure à 15 % des dépenses publiques courantes d'éducation, comprise entre 15 et 25 % ou supérieure à 25 %) et (ii) du niveau d'avancement du pays vers la Scolarisation Primaire Universelle (avec l'idée de tenir plus ou moins compte des besoins des niveaux post-primaires dont l'enseignement supérieur). Dans le cas où le Taux d'achèvement du cycle primaire (TAP) est initialement inférieur à 75 %, (i) si la part du supérieur dans les dépenses courantes d'éducation est initialement supérieure à 25 %, la cible de 25 % en 2015 est retenue; (ii) si elle est comprise entre 15 et 25 %, la cible de 20 % est retenue; si elle est inférieure à 15 %, la cible de 15 % est retenue. Pour les pays à TAP supérieur à 75 %, (i) si la part du supérieur excède 25 %, la cible de 25 % est considérée, (ii) le niveau de 2004 est maintenu constant s'il est compris entre 20 et 25 % et (iii) la cible de 20 % est considérée si cette part est initialement inférieure à 20 %. Dans ce scénario, on module également le niveau de priorité budgétaire publique pour l'éducation en 2015, avec l'idée que si une priorité actuellement faible pouvait raisonnablement être accrue, une priorité actuellement importante (part pour l'éducation supérieure à 25 % des ressources publiques) pouvait être difficilement soutenable dans le temps, compte tenu des demandes concurrentes pour d'autres services publics.

Le **scénario 4 prend également en compte le scénario 2**, mais fixe la part budgétaire pour l'éducation et pour l'enseignement supérieur de façon homogène à 20 % pour tous les pays en 2015. En effet, le cadre indicatif de l'initiative Fast Track qui propose des arbitrages budgétaires pour accélérer les tendances vers la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) prévoit en moyenne 50% des dépenses courantes d'éducation pour le cycle primaire pour les pays en retard par rapport à la SPU, ce qui laisse 50 % pour l'ensemble des autres cycles d'enseignement. Dans la mesure où les parts respectivement allouées au préscolaire, à l'alphabétisation et au secondaire devraient au moins se maintenir, il a été fait l'hypothèse que l'enseignement supérieur pourrait négocier au maximum une part égale à 20 % des dépenses courantes d'éducation. Cette valeur est utilisée dans le scénario 4 même si dans certains pays (comme au Sénégal, au Congo, en RDC, au Lesotho et au Rwanda), la part budgétaire pour l'enseignement supérieur est actuellement bien supérieure à 25 %, alors que dans d'autres, elle est plus réduite (Comores, Kenya, Niger, Cameroun), inférieure à 15 %.

Source : UNESCO-BREDA (2007)

Les résultats des quatre scénarios figurent dans le tableau 4.2. Les simulations se sont limitées à 30 pays à faible revenu dont les données étaient disponibles.

**Tableau 4.2 : Gap financier sur les dépenses publiques courantes de l'enseignement supérieur en 2015 selon différents scénarios, pour 30 pays africains à faible revenu**

Scénario de politique	Couverture en 2015	Dépense publique par étudiant en 2015	Mesures concernant le financement en 2015 <sup>a</sup>				Gap financier 2005-2015 millions de \$US de 2004	
			Recettes publiques		Supérieur en % des dépenses courantes pour l'éducation	% des étudiants dans le privé	Total	Annuel moyen
			En % du PIB	% pour l'éducation				
<b>Statut quo</b>	<b>Tendance</b>	<b>2004</b>	<b>2004</b>	<b>2004</b>	<b>2004</b>	<b>2004</b>	<b>6 416</b>	<b>583</b>
Scénario 2	Tendance	2004	14-16-18	2004	2004	2004	6 131	557
Scénario 3	Tendance	2004	14-16-18	15-20-25	15-20-25 <sup>b</sup>	2004	5 664	515
Scénario 4	Tendance	2004	14-16-18	20	20	2004	5 663	515

a/ Cf. encadré 2 pour plus de détails.

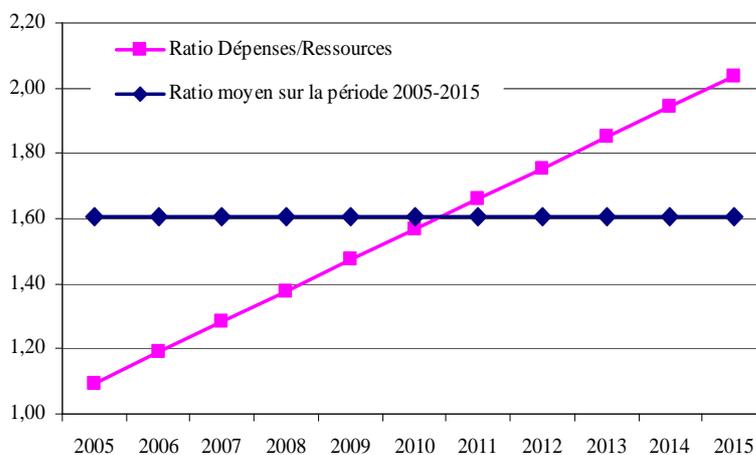
b/ Ce taux pour 2015 est calibré en fonction de son niveau actuel et du niveau d'avancement du pays vers la SPU

Source : UNESCO-BREDA (2007)

Ces simulations montrent que le maintien des rythmes d'expansion actuels représentera un énorme défi. Le gap financier annuel moyen pour l'ensemble des 30 pays varie entre 515 et 583 millions de dollars des E.U. par an entre 2005 et 2015, selon les modalités de financement (le détail par pays se trouve en annexe 4). Cela montre que les hypothèses alternatives concernant la mobilisation des ressources publiques pour l'enseignement supérieur ont une

influence limitée sur le gap financier. Celui-ci ne baisse en effet que de 12 % entre le scénario de statu quo (statu quo dans les arbitrages budgétaires, dans les modes d'organisation et de fourniture des services) et le scénario 4 (scénario alternatif de mobilisation des ressources qui essaie de « sécuriser » l'enveloppe budgétaire nécessaire à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle dans les pays les plus en retard sur ce plan). Dans le scénario de statu quo, la forte augmentation du nombre d'étudiants à l'horizon 2015 conduirait à un niveau de dépenses courantes cumulées de 60 % supérieur au volume des ressources publiques susceptibles d'être mobilisées pour l'enseignement supérieur. Mais comme on pouvait s'y attendre, le gap financier s'accroît progressivement, à mesure de l'expansion des systèmes. Ainsi, les dépenses publiques courantes nécessaires excèderaient de 50 % les ressources publiques mobilisables dès 2009 et de 75 % dès 2012.

**Graphique 4.1 : Evolution du rapport entre les dépenses courantes et les ressources publiques pour l'enseignement supérieur pour les 30 pays, scénario de statu quo, 2005-2015**



*Note : Le scénario de statu est le premier scénario décrit dans l'encadré 2.  
Les données de base sont celles de l'année 2004.  
Source : UNESCO-BREDA (2007).*

Ces simulations indiquent clairement que, même si des marges d'augmentation des ressources publiques en faveur de l'enseignement supérieur existent dans certains pays (voir résultats par pays en annexe), la dépense publique par étudiant continuera de baisser dans le futur, si l'expansion de l'enseignement supérieur se poursuivait au rythme actuel.

***Il sera pourtant nécessaire d'augmenter le niveau des coûts unitaires par étudiant, dans de nombreux pays, en vue d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur***

Il a été montré dans la section 3 que la dépense publique par étudiant est faible, en terme absolu, en Afrique, notamment dans les pays à faible revenu, et qu'elle s'est considérablement réduite au cours des 15 dernières années. Si cette baisse venait à se poursuivre, comme nous le suggèrent les simulations précédentes, il ne fait pas de doute que la qualité de l'enseignement, déjà faible selon de nombreux spécialistes, se dégradera davantage. Cette baisse de la qualité ne constituera guère un atout pour l'Afrique, pour qui l'internationalisation et la diversification croissante de l'enseignement supérieur exigeront, plus que par le passé, une attention particulière à la qualité. Comme indiqué dans la section 3, la poursuite du développement de mécanismes d'assurance qualité, souhaitable, ne sera

cependant pas suffisante pour conduire à une amélioration substantielle de la qualité de l'enseignement supérieur dans les années à venir. En effet, le retard pris en matière d'infrastructures, d'équipements pédagogiques et d'encadrement des étudiants est réel. Il sera également nécessaire (i) de recruter des enseignants en nombre suffisant et avec les qualifications académiques requises et (ii) de rendre suffisamment attractive la fonction enseignante pour « attirer » les meilleurs spécialistes dans la profession et limiter la fuite des cerveaux. L'amélioration de la pertinence de l'offre de formation exigera, dans certains cas, des ressources substantielles (les filières technologiques ou professionnelles, par exemple, sont très coûteuses) qu'il ne faudrait pas négliger. Au total, l'impératif lié à l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur appelle une réflexion sur les marges de manœuvres possibles pour accroître les ressources (publiques comme privées) en faveur de ce sous-secteur. Dans la mesure où la concurrence entre niveaux d'enseignement dans l'accès aux financements publics est inévitable, l'augmentation des coûts unitaires de formation dans l'enseignement supérieur ne sera pas possible en dehors d'une réflexion d'ensemble sur le financement du secteur de l'éducation.

## V. Les éléments du débat sur le financement de l'enseignement supérieur public

Les pays africains font face, dans leur grande majorité, à un développement rapide de la partie basse et médiane de leur système éducatif (Scolarisation Primaire Universelle, Education de Base, Enseignement et Formation Techniques et Professionnelles,...) et à la nécessité de lutter activement contre l'analphabétisme des jeunes et des adultes. Ces priorités contraignent fortement le financement sectoriel et annoncent qu'il sera difficile d'augmenter substantiellement les financements éducatifs publics dans l'enseignement supérieur. Les éléments examinés dans les sections précédentes font pourtant ressortir d'importants besoins de financement à ce niveau d'études, d'abord pour tenir compte de la forte dynamique du secteur, ensuite pour hausser significativement la qualité et la pertinence des enseignements offerts. La dégradation des conditions d'accueil et d'encadrement, la nécessité de développer une offre de filières techniques et technologiques et de rompre avec la fréquente hypertrophie des filières de sciences humaines et sociales, militent nettement pour une hausse de la dépense moyenne par étudiant. La résolution de cette tension devrait conduire de nombreux pays à reconsidérer la question du financement de l'enseignement supérieur.

Dans les pays où existe déjà un large secteur public<sup>39</sup>, le maintien des tendances actuelles en matière de croissance des effectifs annonce, sous ces fortes contraintes de financement, un dépérissement progressif de l'enseignement supérieur public et un déplacement vers le seul secteur privé (et un secteur public dont l'accès serait contrôlé) de l'offre de filières pertinentes assurant l'accès au marché du travail et la production des élites. L'université dans ce contexte opère au plan social une fonction de « *cooling out system* », décrit par Burton Clark à propos de l'université italienne des années quatre-vingt, en absorbant une part importante de la demande et en réduisant les tensions sociales liées à la mise en place d'un secteur sélectif. Dans cette configuration, le secteur sélectif se limite au secteur privé et à un petit nombre d'écoles publiques prestigieuses sur le modèle des « Grandes Ecoles » françaises.

---

<sup>39</sup> D'ailleurs, en Afrique, en moyenne 80% des étudiants sont inscrits dans des institutions d'enseignement supérieur publiques.

Si le développement de l'enseignement supérieur privé est évidemment de nature à compléter et à diversifier l'offre de formation, certains Etats peuvent souhaiter que ce développement se double de la promotion d'un système public de qualité, fixant des références, notamment en matière de recherche. Cet objectif, dans un contexte où il est nécessaire de hausser la dépense par étudiant, sans ressources publiques supplémentaires, conduit nécessairement à une réflexion politique sur (i) la taille souhaitable de l'enseignement supérieur en termes de nombre d'étudiants requis en fonction des caractéristiques structurelles des pays et des besoins de leurs économies, (ii) les marges d'amélioration de l'utilisation des ressources disponibles (gestion rationnelle des aides financières et non financières accordées aux étudiants en termes de services sociaux, gestion informatisée de l'information académique, logistique, financière<sup>40</sup>, ...) et (iii) les politiques de diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur, avec notamment une contribution accrue d'autres acteurs, et notamment des familles. L'augmentation de la contribution des familles passe par une remise en cause de la gratuité ou, lorsque celle-ci n'est déjà plus effective, à une hausse du coût privé d'accès aux institutions d'enseignement supérieur publiques. Cette dernière section entend rappeler les arguments à prendre en compte dans la perspective de cet aménagement du financement de l'enseignement supérieur public au plan de l'efficacité et à celui de l'équité.

### *Au plan de l'efficacité*

La remise en cause de la gratuité dans le contexte décrit précédemment présente deux conséquences triviales : la première est la mise à disposition de ressources nouvelles pour les institutions ; la seconde est l'effet induit de la hausse du coût des études sur la régulation des flux.

- La mise à disposition de ressources nouvelles aux institutions d'enseignement à travers une hausse des droits d'inscription peut passer par un fonds commun et être redistribué entre les institutions d'enseignement en raison du nombre d'inscrits, elle peut également, si on souhaite développer une politique d'attractivité des filières et des établissements, être modulée et/ou perçue directement par les institutions.
- L'effet sur la régulation des flux de la hausse des droits d'inscription est évidemment lié à l'importance de cette hausse et pourrait être plus importante pour ceux qui se destinaient, du fait de leur scolarité secondaire, à une filière à faible débouché. Cependant, si la hausse des droits se traduit par une amélioration de la qualité et de la pertinence des études, l'effet direct sur les flux pourrait être réduit.

La hausse des droits d'inscription pourrait avoir des conséquences plus indirectes sur l'efficacité de l'enseignement supérieur en renforçant le niveau d'exigence des étudiants mais aussi en rendant aux autorités une possibilité de peser sur les orientations des étudiants en favorisant la fréquentation des filières les plus utiles à la collectivité par un système d'incitations financières modulable en fonction de la situation du marché du travail

---

<sup>40</sup> Selon Ndoye (2004), ces systèmes informatisés ont montré leur efficacité dans plusieurs domaines : administration financière, gestion du personnel (meilleure visibilité des prestations des enseignants et gestion des heures supplémentaires), dossiers étudiants (contrôle des réinscriptions et changements de filières), bibliothèques, achats et passation des marchés, publications universitaires, structures d'accueil (cas de l'université de Lomé cité dans l'encadré 1).

(allègement des droits de scolarité, offre de prêts pour la prise en charge, partielle ou totale, de ces droits,...).

Le premier argument est d'une certaine manière un corollaire de celui examiné précédemment à travers la discussion de l'effet de la hausse des droits sur les flux d'inscrits. Si l'éducation, et notamment les niveaux élevés d'éducation, ont une composante élevée d'investissement, la hausse du coût direct n'a pas d'effet sur la demande dès lors que les perspectives de « gains » sont plus élevées, ce qui pourrait résulter d'une amélioration conséquente de la qualité et de la pertinence des formations. De fait, on n'a pas comme dans le cas d'une simple consommation, un effet négatif d'une hausse du prix sur la demande. Dans ces conditions, la hausse du coût renforce assurément le niveau d'exigence des étudiants en regard de l'enseignement qui leur est proposé qui conditionne les « gains » qu'ils espèrent en tirer sur le marché du travail.

Le second argument renvoie au fait que la hausse des droits peut être modulée pour favoriser l'accès à certaines filières (voire évidemment à certains groupes d'étudiants, comme on le verra par la suite) en raison de leur utilité pour la collectivité. Le renoncement à la gratuité offre ainsi l'opportunité d'une politique d'incitation qui permet de concilier l'orientation des étudiants avec le bénéfice que peut tirer la collectivité du développement de l'enseignement supérieur.

### ***Au plan de l'équité***

La question de l'équité est généralement convoquée pour mettre un terme définitif à toute interrogation sur une réforme du financement de l'éducation et plus particulièrement à l'évocation d'une hausse de la contribution des familles. Or, dans les conditions qui sont celles observées dans la plupart des pays d'Afrique, la gratuité profite surtout à ceux qui sont en situation de poursuivre des études longues, parmi lesquels les plus défavorisés sont très peu représentés (cf. section 1). En outre, cette redistribution inverse, de nature structurelle, est aggravée par le fait que la dégradation des conditions de prise en charge du système éducatif par la collectivité a conduit à une hausse de la prise en charge des coûts de l'éducation par les familles aux niveaux bas du système éducatif (cf. *infra*). La question de l'équité, qui reste donc entièrement posée dans un système dans lequel l'accès à l'école est gratuit, doit de ce fait être au centre d'une réforme du financement et en constituer un des objectifs.

- Au niveau de l'ensemble d'une classe d'âge, les économistes mesurent traditionnellement l'équité dans la répartition des ressources publiques en éducation par le bénéfice qu'en tirent les élèves en fonction de leurs parcours scolaire<sup>41</sup>. Plus un enfant prolonge sa scolarité, plus il bénéficie des ressources publiques mobilisées pour l'éducation du fait de son parcours et de la croissance de la dépense par élève selon le niveau d'études. En 2005, pour l'ensemble des pays africains dont les données autorisent ce type de calcul, on peut constater que les 10% les plus éduqués auront profité de 40% des ressources publiques d'éducation. Cette faible équité « structurelle », liée aux seuls parcours scolaires, est aggravée par le fait que ces

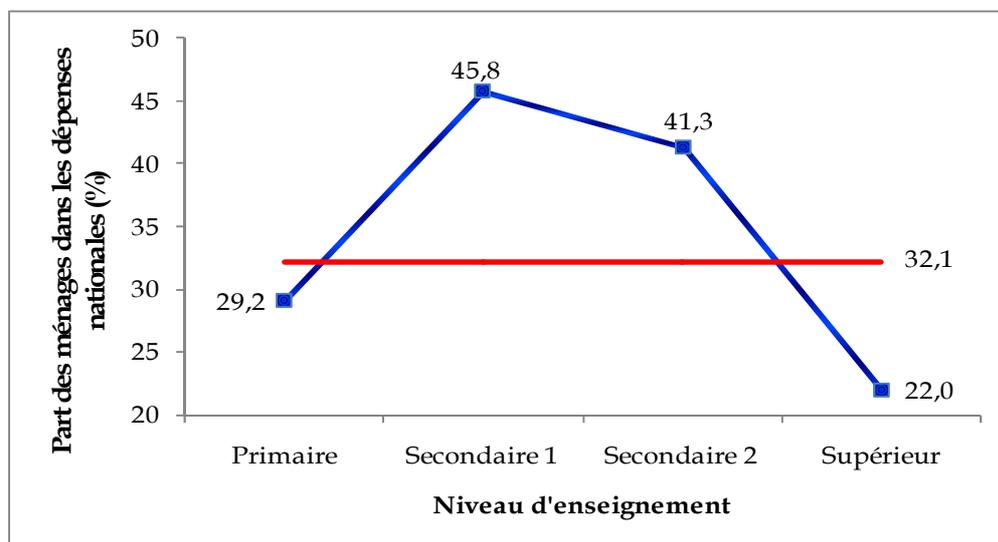
---

<sup>41</sup> L'analyse consiste à estimer, à partir des taux de scolarisation nets, la structure des scolarisations terminales (approximation de la part d'une génération achevant ses études à chacun des niveaux) et à calculer dans une seconde étape, en fonction de la dépense par élève et de la durée de chaque cycle, la structure des ressources publiques « appropriées » par les élèves en fonction de leur scolarisation. Finalement, on est amené à comparer la structure des scolarisations d'une part et la structure des dépenses d'autre part et à mesurer le caractère plus ou moins équitable de la répartition en mobilisant les outils traditionnels des analyses de répartition (courbe de Lorenz, coefficient de Gini).

parcours sont évidemment très dépendants de l'origine sociale des élèves. Même si on ne dispose pas d'une base comparative de données sur la fréquentation du système scolaire en fonction de l'origine sociale, il ne fait guère de doute que ceux qui ont fait aujourd'hui les études les plus longues appartiennent collectivement aux segments plutôt favorisés de la société (cf. section 1) et ont par ailleurs bénéficié d'une offre de qualité tant aux niveaux primaire que secondaire voire supérieur.

- En outre, l'examen de la part des dépenses de ménages dans les dépenses totales de scolarisation (dépenses de l'Etat + dépenses des ménages pour chacun des niveaux d'enseignement), réalisé à partir de la mobilisation d'enquêtes « ménages » dans une vingtaine de pays africains, fait clairement apparaître que c'est au niveau de l'enseignement primaire et plus encore à celui du collège que la contribution des ménages est aujourd'hui la plus importante. La gratuité n'est donc qu'apparente et c'est aux niveaux bas des systèmes éducatifs qu'elle est le plus souvent remise en cause.

**Graphique 5.1 : Part des dépenses des ménages dans les dépenses nationales d'éducation par niveau d'enseignement dans 18 pays d'Afrique subsaharienne (année 2003 ou proche)**

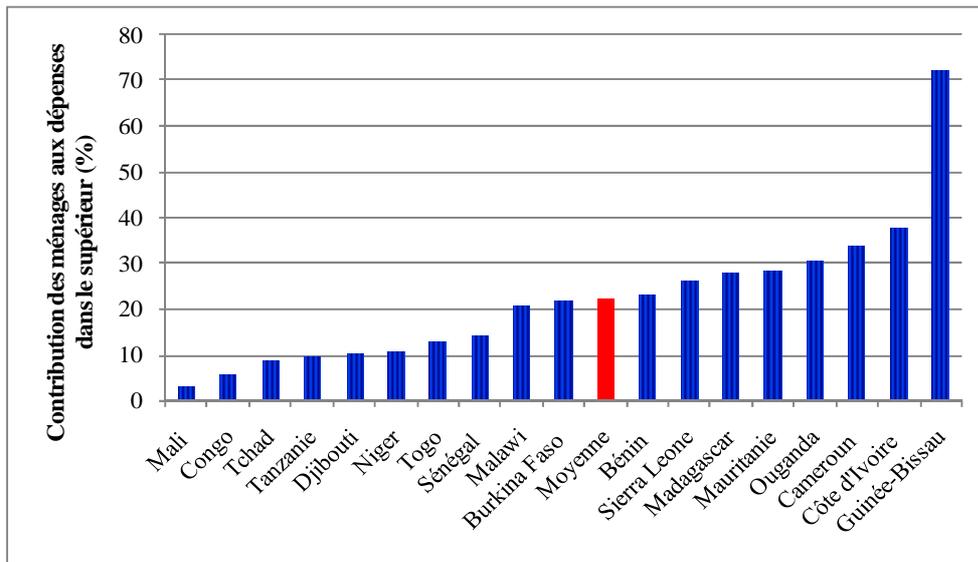


Source : Pôle de Dakar et Banque mondiale (étude à paraître en 2009)

On observe sur ce point d'importantes différences entre les pays. Au Mali, au Congo et au Tchad, les ménages contribuent à moins de 10% du financement national de l'enseignement supérieur. A l'exception notable de la Guinée-Bissau où l'enseignement supérieur est largement autonome au plan financier<sup>42</sup>, les ménages contribuent à moins de 40% du financement national de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays considérés ici.

<sup>42</sup> La dépense publique par étudiant en Guinée-Bissau (0,6 fois le PIB par habitant) est très faible, comparée à la moyenne des pays à faibles revenus d'Afrique subsaharienne (3,37 fois le PIB par habitant).

**Graphique 5.2 : Part des dépenses des ménages dans les dépenses nationales pour l'enseignement supérieur dans un échantillon de pays africains (%)**



Source : Idem Graphique 5.1

Si l'équité doit présider à l'orientation du système d'enseignement, il est clair que ce n'est pas la gratuité des études pour tous qui permettra d'atteindre cet objectif. Il conviendrait donc de renverser complètement l'argumentaire traditionnel pour faire de l'équité un des objectifs du renoncement à la gratuité aux niveaux post-primaires. A l'image des politiques de discrimination positive, la recherche de l'équité passe par un appui aux plus pauvres et le soutien substantiel à la poursuite des études pour les plus aptes d'entre eux. Une telle politique suppose évidemment le maintien de la gratuité pour les plus démunis et l'offre à ces derniers de moyens nécessaires à la poursuite d'études longues. Ces moyens additionnels pourraient être obtenus du renoncement à la gratuité pour les études longues.

Les éventuelles réformes du financement doivent s'accompagner d'une promotion de l'équité : d'abord au nom de la justice, puisqu'il convient qu'une telle réforme n'interdise pas aux plus pauvres de suivre des cycles d'enseignement longs quand ils en ont la capacité ; ensuite au nom de l'efficacité, parce que la non prise en compte de l'équité voue toute réforme du financement de l'éducation à l'échec. S'assurer que le financement des familles contribue au renforcement de la qualité de l'offre éducative et à la régulation des flux, tout en permettant d'améliorer l'accès des plus pauvres à des niveaux d'enseignement qui leur étaient de fait pratiquement fermés est donc une des clés du succès de ce type de réforme. Un système plus juste cantonnerait la gratuité aux niveaux fréquentés par tous (enseignement primaire et de base) et imposerait une participation à ceux qui ont la possibilité de prolonger leurs études tout en assurant, à tous les niveaux d'enseignement, une redistribution ciblée vers les plus défavorisés.

## Bibliographie sélective

1. Baduel P-R., 2007, « L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale : Standardisation internationale et marchandisation généralisée ». *Alfa* 2006. Éditorial, 9-11.
2. BAD-Sénégal, 2006, « Aide mémoire de la mission d'évaluation du projet d'appui à l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA ». Banque africaine de développement. Dakar, 18-24 mars 2006.
3. Banque mondiale, 2005, *World development indicators 2005*. Washington D.C. The World Bank.
4. Banque mondiale, 2002a, *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Washington D.C. The World Bank.
5. Banque mondiale, 2002b, *Education and Training in Madagascar. Toward a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington DC.
6. Banque mondiale, 2003, *Education in Rwanda. Accelerating The Agenda For Post Conflict Resolution*, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington D.C.
7. Beine M., Docquier F., Rapoport H., 2006, « Brain drain and human capital formation in developing countries: winners and losers », Université catholique de Louvain, Département des Sciences Economiques Working Paper, n°2006023.
8. Bloom, D., Caning, D., and K. Chan, 2005, 'Higher education and economic development in Africa', Harvard University.
9. Bollag B., 2004, *Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne : Ce qui marche ! Rapport pour la Banque mondiale d'une conférence régionale de formation tenue à Accra, Ghana, septembre, 2003*.
10. Brossard, M., Foko, B., Jarousse, J-P. et Ndém, A-F., « Les dépenses d'éducation des ménages en Afrique subsaharienne ». Pôle de Dakar et Banque mondiale. A paraître en 2009.
11. Brossard M. et Foko B., 2007, *Coûts et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone*. Banque mondiale. Washington D.C.
12. Coignard E., 2008, *Recueil de statistiques sur l'enseignement supérieur au Bénin*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France à Cotonou.
13. Coignard E., 2007, *Expertise sur le renouvellement et le renforcement du corps des enseignants chercheurs pour l'Enseignement Supérieur au Bénin*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la Formation Professionnelle du Benin et Ambassade de France à Cotonou.
14. Foko, B-A, Ndém, A-F. et N. Reuge, 2004, « L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal : une analyse économique ». Document de travail du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).
15. Gioan, 2008, « Etude relative à la mise en place du nouveau cadre institutionnel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Mauritanie ». rapport intérimaire provisoire, Février 2008, EduFrance.
16. Griffiths P-A., 2008, "Regional Networks to Strengthen Higher Education in Africa". A paper presented at the Higher Education Summit for Global Development, Washington D-C., USA, April 2008.

17. Kaijage, E., 2007, "Employment and work of African Graduates : An empirical analysis in six countries". Publié dans les éditions « Higher Education and work in Africa : A comparative empirical study in selected countries » par le centre international pour la recherche sur l'enseignement supérieur, basé à Kassel en, Allemagne. PP 95-109.
18. Kuepie, Nordman et Roubaud, 2006, « Marché du travail urbain et secteur informel en Afrique francophone : l'éducation est-elle encore rentable ? ». Lettre d'information de DIAL n°25. DIAL-Paris.
19. Mingat, A., 2007, "Education and Labor Markets : A Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries". IREDU-CNRS.
20. Hayward F., 2006, « Mécanismes d'assurance de qualité des systèmes d'enseignement supérieur privés et publiques : Accréditation et qualité d'audit en Afrique ». Document présenté à la conférence sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone, Ouagadougou, Burkina Faso, Juin 2006. Hmamouchi, A-C., 2005, *L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur*, disponible à <http://www.rdh50.ma/Fr/pdf/contributions/GT4-5.pdf>
21. INS, 2006, *Annuaire statistique du Cameroun 2006*. Institut national de la statistique.
22. UIS, 2006, *Global Education Digest 2006, with a focus on Higher education*. Institut de Statistique de l'UNESCO. Montréal.
23. Martin M., Stella A., 2007, *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Institut international de planification de l'éducation. Paris.
24. Materu P., 2007, *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa : Status, challenges, opportunities and promising practices*. World Bank working paper N° 124. Washington D.C.
25. MES-Côte d'Ivoire, 2008, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*. Ministère ivoirien de l'enseignement supérieur.
26. MES-Tunisie, 2005, *Les indicateurs de l'enseignement supérieur 2005*. Ministère tunisien de l'enseignement supérieur.
27. MESRS, 2008, « Tableau de bord de l'enseignement supérieur en Guinée ». Ministère guinéen de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Service de planification et des statistiques.
28. MESSRS, 2007, « Tableau de bord des enseignements secondaire et supérieur 2006/07 ». Ministère Burkinabè des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.
29. MHEST, 2007, "Basic statistics on Higher education 2002/2003-2006/2007". Ministry of Higher Education, Science and Technology, Tanzania, July 2007.
30. MHEST, 2006, "Basic statistics on Higher education, science and technology 2001/2002-2005/2006". Ministry of Higher Education, Science and Technology, Tanzania, July 2006.
31. Mignot, A., 2002, « Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon ». Disponible à [http://www.cenarest.ga.refer.org/IMG/pdf/Rapport\\_Gabon.pdf](http://www.cenarest.ga.refer.org/IMG/pdf/Rapport_Gabon.pdf)
32. Minésup-Cameroun, 2007, *Annuaire statistique 2006 de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun, Cellule des Statistiques et du Système d'Information Universitaire.
33. Ndoye, M., 2004, « L'enseignement supérieur en Afrique : problématique des réformes ».
34. OCDE, 2008, *Regards sur l'éducation 2008 : les indicateurs de l'OCDE*. OCDE
35. Oyewole O., 2007, "New challenges for quality assurance : African situation and the current African Union Harmonization Initiative". Association of African Universities.
36. RESEN-Bénin, 2008, *Le système éducatif béninois : diagnostic pour une politique éducative équilibrée et plus efficace*. Pôle de Dakar (UNESCO-Breda) et Banque mondiale. A paraître.
37. RESEN-CONGO, 2007, *Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une politique éducative dans un contexte macroéconomique plus favorable*. Rapport d'état d'un système éducatif national, Pôle de Dakar (UNESCO-Breda) et Banque mondiale. A paraître.

38. Saint W., 2004, "Higher Education in Ethiopia: The vision and its Challenges". Published in JHEA/RESA Vol. 2, No. 3, 2004, pp.83–113.
39. Saint W., 1992, *Universities in Africa : Strategies for stabilization and revitalization*. World Bank technical paper number 194. Africa technical department series.
40. Saint W., Hartnett T-A., et Strassner E., 2003, "Higher education in Nigeria : A status report". Published in Higher Education Policy, 2003, 16 pp. 259-281.
41. Tettey W-J., 2006, "Staff retention in African universities: elements of a sustainable strategy". A study commissioned by The World Bank.
42. Tchakpele K-P., 2006, « Amélioration de la gestion à l'université de Lomé : Mise en œuvre du plan stratégique de développement de l'université ». Document présenté à une conférence sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone à Ouagadougou, Burkina Faso, juin 2006.
43. Université de Bangui, 2008, « Quelques statistiques sur l'enseignement supérieur centrafricain ». Document présenté à l'atelier de l'ISU sur les statistiques de l'enseignement supérieur, Dakar, Sénégal, Avril 2008.
44. UNESCO, 2003, « Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle ». Documenté préparé par les bureaux régional de l'UNESCO à Dakar et le Bureau de l'UNESCO à Harare, pour la réunion des partenaires de l'enseignement supérieur ; Paris, 23-25 juin 2003.
45. UNESCO-BREDA, 2007, *Education Pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar+7*. UNESCO-Breda. Dakar.

# Annexes

## Annexe 1 : Nombre d'étudiants en 2006 en Afrique et projections en 2015

Pays	2006 ou proche			Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	Projections 2015 : Nombre d'étudiants (base tendance 2000-2004)
	Année	Nombre d'étudiants	% de filles		
Afrique du Sud	2006	741 380	55,1	1 547	1 185 000
Algérie	2006	817 968	54,8	2 490	1 344 000
Angola	2005	48 184	39,9	308	-
Bénin	2006	42 603	29,3	502	154 000
Botswana	2005	10 950	49,8	603	39 000
Burkina Faso	2006	30 472	31,0	219	125 000
Burundi	2006	17 061	30,6	217	48 000
Cameroun	2006	120 298	41,8	676	212 000
Cap-Vert	2006	4 567	52,1	901	8 000
Comores	2004	1 779	43,2	235	21 000
Congo	2007 <sup>a</sup>	20 542	15,8	557	24 000
Côte d'Ivoire	2005 <sup>b</sup>	146 490	29,7	802	282 000
Djibouti	2006	1 928	40,0	240	15 000
Egypte	2005	2 594 186	-	3 626	5 726 000
Erythrée	2004	4 612	13,1	110	7 000
Ethiopie	2007	180 286	24,2	223	678 000
Gabon	2004 <sup>d</sup>	7 804	-	625	22 000
Gambie	2004	1 530	19,2	100	3 000
Ghana	2007	110 184	33,7	479	350 000
Guinée	2006	42 711	21,4	474	54 000
Guinée Bissau	2006 <sup>c</sup>	3 689	-	231	1 000
Guinée Equatoriale	2004 <sup>d</sup>	1 281	-	277	3 000
Jamahiriya arabe libyenne	2003	375 028	51,4	6 735	728 000
Kenya	2004	102 798	37,5	304	179 000
Lesotho	2006	8 500	55,2	429	19 000
Libéria	-	-	-	-	-
Madagascar	2006	49 680	46,5	266	74 000
Malawi	2004	5 089	35,3	40	9 000
Mali	2005	32 609	31,5	289	152 000
Maroc	2006	384 595	45,2	1 261	501 000
Mauritanie	2006	10 157	25,6	343	18 000
Maurice	2006	16 773	52,9	1 351	47 000
Mozambique	2005	28 298	33,1	141	88 000
Namibie	2006	13 185	46,7	653	26 000
Niger	2006	11 208	26,6	84	15 000
Nigéria	2005	1 391 527	40,7	1 008	3 982 000
Ouganda	2004	88 360	38,4	326	287 000

a/ Modèle de simulation ; b/ Annuaire statistique ; c/ Etude sectorielle RESEN ; d/ Estimations du Pôle de Dakar.

Source : Calcul des auteurs à partir des données de l'ISU, de données nationales et des données de population des Nations Unies, révision 2006

### Annexe 1 : Nombre d'étudiants en 2006 et projections en 2015 (suite)

Pays	2006 ou proche				Projections 2015 : Nombre d'étudiants (base tendance 2000-2004)
	Année	Nombre d'étudiants	% de filles	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	
Rép. Démocratique du Congo	2004 <sup>d</sup>	193 908	-	351	317 000
Rép. Unie de Tanzanie	2007	55 134	32,3	140	189 000
République centrafricaine	2005 <sup>a</sup>	9 095	22,5	221	20 000
Rwanda	2005	26 378	39,0	291	78 000
Sao Tomé et Principé	2004 <sup>d</sup>	202	-	135	350
Sénégal	2006 <sup>b</sup>	62 539	31,6	531	154 000
Seychelles	-	-	-	-	-
Sierra Leone	2005 <sup>c</sup>	16 625	-	308	42 000
Somalie	-	-	-	-	-
Soudan	2004 <sup>d</sup>	349 442	-	986	1 401 000
Swaziland	2006	5 692	49,8	506	15 000
Tchad	2005	10 468	12,5	107	35 000
Togo	2007 <sup>a</sup>	41 124	-	642	35 000
Tunisie	2006	325 325	57,5	3 220	1 081 000
Zambie	2004 <sup>d</sup>	28 100	-	254	39 000
Zimbabwe	2004 <sup>d</sup>	61 353	38,8	474	84 000

a/ Modèle de simulation ; b/ Annuaire statistique ; c/ Etude sectorielle RESEN ; d/ Estimations du Pôle de Dakar.

Source : Calcul des auteurs à partir des données de l'ISU, de données nationales et des données de population des Nations Unies, révision 2006

### Annexe 3: Evolution de la dépense publique par étudiant par grand groupes de pays (% du PIB par habitant)

Région	1991	Nb pays	2005 ou proche	Nb pays	Ratio 2005/1991
<b>OCDE</b>	<b>38,9</b>	<b>25</b>	<b>33,4</b>	<b>25</b>	<b>0,86</b>
<b>Afrique</b>	<b>352,7</b>	<b>26</b>	<b>278,9</b>	<b>42</b>	<b>0,79</b>
Dont pays à faible revenu	437,6	17	337,3	32	0,77
Autres pays	192,4	9	91,8	10	0,48
<b>Hors Afrique et hors OCDE</b>	<b>61,1</b>	<b>50</b>	<b>52,1</b>	<b>61</b>	<b>0,85</b>
<b>Monde</b>	<b>130,7</b>	<b>101</b>	<b>122,8</b>	<b>128</b>	<b>0,94</b>

Source : Données de l'ISU, d'études sectorielles pays, revues des dépenses publiques et nos propres calculs.

**Annexe 4 : Gaps financiers par pays sur les dépenses publiques courantes de l'enseignement supérieur en 2015 selon différents scénarios, pays à faible revenu**

	Besoin de financement de 2005 à 2015 (millions de USD)			
	Scénario 1 (statu quo)	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 4
Bénin	307	306	323	341
Burkina Faso	360	335	327	341
Burundi	83	83	90	90
Cameroun	397	397	258	104
Comores	55	55	49	44
Congo	121	121	-133	-187
Côte d'Ivoire	240	226	79	189
Erythrée	4	4	-12	-16
Ethiopie	1 393	1 393	1 471	1 471
Gambie	4	3	-3	-2
Guinée	148	121	144	144
Guinée-Bissau	0	0	0	-1
Kenya	268	268	-209	-26
Lesotho	366	366	473	527
Madagascar	45	9	-22	2
Malawi	49	49	24	24
Mali	274	262	197	197
Mauritanie	9	9	-8	-26
Mozambique	605	571	597	609
Niger	7	-11	-21	-33
Ouganda	421	373	363	434
Rép. Démocratique du Congo	13	-38	-102	-120
République centrafricaine	26	7	11	11
Rwanda	304	276	370	395
Sénégal	546	546	592	703
Sierra Leone	85	85	90	90
Tchad	85	67	57	50
Togo	10	7	7	9
Zambie	28	27	-3	-63
Zimbabwe	163	163	142	230

*Note : les scénarios sont décrits dans le document (cf. encadré 2).*

*Source : UNESCO-BREDA (2007)*