

LE NIVEAU DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE,
ENTRE MESURES, USAGES ET ENJEUX

Exemples tirés d'Afrique

Étienne GÉRARD*, Marc PILON**

Dans les pays du “Sud” où le fait scolaire n’est pas institué, où la scolarisation primaire n’est pas généralisée – elle bute encore largement sur des pratiques éducatives inscrites en marge de l’espace scolaire –, se pose la question de la mesure de cette scolarisation – ou, plus justement, de la manière dont elle est mesurée.

De quelque discipline dont elles sont l’émanation, les analyses qui portent sur la scolarisation dans les pays du “Sud” prennent en compte, plus que tout autre indice statistique, le taux brut ou net de scolarisation, dans la mesure où il est censé rendre compte de l’état des systèmes éducatifs et de leur évolution, tant en termes de processus de développement que de rapports entre École et société – autrement dit de rapports entre l’offre scolaire et les demandes sociales d’éducation des populations. Comme le souligne par exemple Marie-France Lange (2003 : 6), « *Le seul moyen d’assurer un suivi de l’Éducation pour tous et de mesurer l’évolution des progrès, l’évolution des inégalités scolaires et d’identifier les régions ou les populations qui n’enregistrent pas de progrès – ou subissent des involutions – est de pouvoir disposer de données statistiques fiables, accessibles et relativement homogènes dans le choix des indicateurs retenus durant de longues périodes* ».

Partons d’un postulat : si intéressants soient-ils pour dresser une image de la scolarisation et de l’état du système scolaire à un moment donné, des indicateurs comme le taux de scolarisation ne sauraient, dans les pays où la scolarisation n’est pas généralisée, rendre compte en eux-mêmes de l’interaction entre les deux principales variables dont ils sont censés rendre compte : l’offre scolaire (qui, elle, n’est pas toujours totalement mesurée puisque la mesure renvoie bien souvent au système *public*

* Sociologue, Chargé de recherche, IRD, Bondy.

** Démographe, Directeur de recherche, IRD/UERD, Burkina Faso.

alors que des pans entiers du marché de l'éducation lui échappent) et les demandes sociales d'éducation qui, elles, impriment au système scolaire des inflexions souvent contraires à celles que veulent lui donner les politiques (Pilon & Yaro, 2001). Cette interaction est en effet le produit de phénomènes complexes, inscrits dans la durée ; elle est aussi modulée à différents niveaux (à commencer par le niveau géographique), et enregistre les actions des différents agents en présence (État, bailleurs et populations avant tout), leurs stratégies en matière d'éducation, ou encore leurs rapports de force.

La question, toujours légitime nous semble-t-il, pourrait donc être de savoir si un tel indicateur suffit à cerner la scolarisation, autrement dit de savoir si ses modes de construction et d'utilisation satisfont l'objectif, affiché par les politiques, de rendre compte de l'évolution des systèmes scolaires et de la généralisation de la scolarisation.

L'ambition de cette contribution est moindre. Il s'agira, tout en gardant à l'esprit cette dimension essentielle de la scolarisation, de "mettre à plat" ces mesures de base toujours utilisées pour rendre compte de l'état de la scolarisation, par l'examen de leurs modes de construction. Ce faisant, nous nous intéresserons à certains des usages qui en sont faits et aux enjeux dont une telle mesure peut faire l'objet. Des données puisées notamment dans les réalités burkinabé et marocaine serviront ici de support.

Les mesures du niveau de scolarisation primaire : des produits de systèmes complexes

La mesure du niveau de la scolarisation est liée à la fois au développement de l'institution scolaire et à celui des services de statistique, scolaire et démographique. Historiquement, elle est du ressort du ministère de l'Éducation, qui produit ses propres statistiques scolaires (le nombre d'élèves) et les rapporte à l'effectif de la population scolarisable issu des directions ou instituts nationaux de la statistique démographique.

Taux brut ou taux net de scolarisation ?

Selon la définition statistique communément admise, le "taux de scolarisation (primaire)" désigne le rapport entre l'effectif des élèves inscrits ayant l'âge légal de scolarisation dans le niveau d'études (numérateur) et le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans ce niveau (dénominateur). Ce rapport est en fait dénommé "taux net" de scolarisation. Le "taux brut" de scolarisation primaire, expression impropre apparue au sein de l'UNESCO dans les années soixante-dix, rapporte quant à lui le nombre total d'enfants scolarisés au primaire, quel que soit leur âge, à l'effectif de la population d'âge scolaire correspondant à ce niveau.

Simple en apparence, le calcul de ces taux soulève cependant de nombreuses interrogations, relatives à ses deux composantes : la population scolarisée et la population scolarisable.

Tout d'abord, la tranche d'âge scolaire officielle varie selon les pays en fonction de leur système éducatif : 6-9 ans, 6-10 ans, 6-11 ans, 6-12 ans, 7-10 ans, 7-12 ans, 7-13 ans. Des changements interviennent par ailleurs au cours du temps au sein d'un même pays (au Burkina Faso par exemple, elle est passée au début des années quatre-vingt-dix de 6-11 ans à 7-12 ans) ; mais ces changements ne sont pas toujours explicités. Le taux de scolarisation peut ainsi faire l'objet de fausses interprétations, en termes d'évolution notamment.

En considérant au numérateur l'ensemble des élèves du primaire, quel que soit leur âge, le taux brut tend par ailleurs à surestimer la couverture scolaire. Un taux brut de scolarisation élevé, proche de 100 %, voire supérieur à 100 %, ne signifie pas pour autant que la scolarisation universelle est (presque) atteinte ; ces fortes valeurs sont souvent dues à la fois aux entrées précoces et tardives dans le système éducatif et surtout à l'importance des redoublants ayant dépassé la tranche d'âge officielle et qui gonflent la valeur du taux. Comme le souligne par exemple Bernard, « *une augmentation du nombre de redoublants implique un accroissement du taux de scolarisation qui ne reflète en rien une amélioration de la couverture scolaire*¹ » (Bernard, 2004 : 2). Une valeur élevée du taux brut peut être ainsi davantage le signe d'une faible efficacité du système scolaire plutôt que le signe d'un fort niveau de scolarisation. Le taux net, quant à lui, sous-estime la couverture scolaire en ignorant les élèves entrés précocement ou tardivement à l'école ; mais il rend davantage compte de l'importance de la scolarisation à un niveau d'étude par rapport à la population scolarisable correspondante et, à ce titre, constitue un assez bon indicateur de participation (Pôle de Dakar, 2003). Au demeurant, ces taux ne fournissent « *aucune information sur l'accès à l'école, sur la rétention en cours de cycle et donc sur l'achèvement du cycle* » ; et « *il faut cependant reconnaître que l'usage courant dans les ministères de ces taux comme indicateurs de la scolarisation primaire universelle est abusif. Sans remettre en cause l'intérêt de ces taux, il serait souhaitable d'éviter de leur faire dire ce qu'ils ne peuvent pas dire* » (Bernard, 2004 : 2). Des exemples permettront par la suite de l'illustrer.

1 C'est pour cette raison qu'on peut observer dans certains pays à fort taux de redoublement, comme au Togo ou à Madagascar, des TBS supérieurs à 100 % alors que ces pays sont encore très loin de la scolarisation primaire universelle.

*“Taux de scolarisation” ou “taux d’inscription” ?
Regards sur la population scolaire*

Le calcul de la population scolaire (l’effectif des élèves) pose d’abord cette question : qu’entend-on par “scolarisation” ? Est-il question des élèves inscrits ou de ceux qui fréquentent “réellement” l’école ? En référence au développement de l’enseignement primaire en France au XIX^e siècle, Raymond Grew et Patrick J. Harrison (2002 : 84) observaient que le taux de scolarisation (relatif aux inscrits) « *révèle peu de chose de l’assiduité des écoliers, et ne dit rien de ce qu’ils apprenaient. C’est un bon outil d’analyse, en revanche, des schémas d’évolution, un bon indicateur des attitudes sociales, qui rend compte, sinon de l’instruction dispensée, du moins du processus d’institutionnalisation de l’école. Aller s’inscrire, c’était accepter le principe de l’enseignement primaire...* ». Cette appréciation garde toute sa pertinence aujourd’hui, notamment dans les pays où la scolarisation n’est pas généralisée, d’autant plus que les élèves pris en compte pour le calcul des taux sont généralement les inscrits.

Il serait donc plus opportun de parler d’un “taux d’inscription scolaire”².

204

Selon les pays, les types d’enseignement (d’école) reconnus par les systèmes éducatifs peuvent par ailleurs varier ; en témoigne de manière exemplaire l’enseignement islamique, présent dans la majorité des pays africains à travers les écoles coraniques et les médersas et autres écoles franco-arabes mais de manière « *diffuse et variée selon les pays* » (Gandolfi, 2003 : 273). « *Le système cognitif original, poursuit cet auteur, la pédagogie singulière, les fonctions culturelles, religieuses et politiques spécifiques en font un enseignement aux formes variées et évolutives qui rendent complexe son analyse. La place qu’occupe l’enseignement islamique dans les politiques nationales d’éducation demeure encore souvent marginale au sein des pays d’Afrique noire, tout particulièrement en Afrique francophone. Pourtant, la question de l’impact de cet enseignement sur le plan de sa contribution à l’alphabétisation et à la généralisation de l’éducation de base au sein des pays doit être posée.* » (ibid., : 273-274)

Contrairement aux écoles coraniques qui ne dispensent qu’un enseignement religieux (apprendre le Coran), certaines médersas et/ou écoles franco-arabes enseignent, outre la théologie, les disciplines telles que les

2 Dans certains pays cependant, comme au Burkina Faso depuis la fin des années quatre-vingt-dix, une enquête annuelle auprès de toutes les écoles comptabilise, vers février ou mars, l’effectif des élèves qui fréquentent alors l’école et non pas les inscrits.

mathématiques, la géographie, l'histoire, etc., en arabe et, parfois aussi, en français. Mais la connaissance statistique de l'évolution de ces types d'école reste très partielle. Leur prise en compte dans les statistiques scolaires a une ancienneté variable selon les pays concernés, généralement plutôt récente. Au Burkina Faso, par exemple, ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 1996/97 que les médersas et les écoles franco-arabes apparaissent dans l'annuaire statistique publié annuellement par le ministère de l'Éducation. Si les statistiques révèlent un poids plus important des écoles franco-arabes (les deux tiers en 2000/01), nombre de médersas, en marge du système éducatif burkinabé, ne sont cependant pas déclarées, de sorte que le nombre d'élèves les fréquentant est assurément sous-évalué (mais dans une proportion qui reste inconnue). Dans le même temps, les écoles franco-arabes et les médersas constituent souvent un ensemble très hétérogène, très peu contrôlé sur le plan pédagogique, au point que l'on peut s'interroger parfois sur la pertinence de la comptabilisation des enfants fréquentant certaines de ces écoles (Pilon, 2004). Si, dans certains cas, il paraît tout à fait justifié de prendre ces derniers en compte, dans d'autres leur prise en considération semble plutôt relever du souci de faire croître le niveau de scolarisation...

Par-delà ces questions, des problèmes de collecte affectent très souvent la mesure elle-même. Le nombre d'élèves provient des statistiques scolaires élaborées à partir de fiches adressées aux établissements scolaires (publics et, parfois aussi, privés) par le ministère de l'Éducation puis synthétisées au niveau national. Une « *enquête de diagnostic de systèmes nationaux d'information statistique sur l'éducation* », réalisée à la fin des années quatre-vingt-dix auprès de vingt et un pays, révéla ainsi que « *les obstacles se situaient non seulement au niveau de l'unité statistique des MEN [Ministères de l'éducation nationale], mais tout au long de la chaîne des données, depuis la tenue des registres scolaires et les procédures de collecte des données dans les services de district et provinciaux jusqu'à la diffusion et l'utilisation des informations statistiques pour la formulation et la gestion des politiques (...)* » (SISED, 2001 : 4-5). Une autre enquête, réalisée auprès de quarante-neuf pays, traduit une certaine amélioration de la situation, mais aussi la persistance de nombreux problèmes, au point que, au tournant des années 2000 et en dépit des actions du programme de « *Renforcement des Systèmes Nationaux d'Information Statistique sur l'Éducation* » (SISED/NESIS)³, la plupart des pays déclarent comme priorité « *la collecte des données* ». Lors d'une réunion du Groupe de Travail

3 Ce programme SISED, mis en place en 1992 après le lancement du GTSE en 1989, s'inscrit dans le processus institutionnel devant contribuer à atteindre « *l'Éducation Pour Tous* ».

sur les Statistiques de l'Éducation (GTSE) de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), tenue à Dakar en mars 2001, presque tous les responsables de services de statistiques scolaires évoquèrent les problèmes récurrents du manque de moyens financiers et de ressources humaines (affectées par un fort taux de mobilité et caractérisées par une fréquente "inadéquation" des compétences).

Des difficultés à mesurer la population scolarisable

Parallèlement, la connaissance de la population scolarisable, c'est-à-dire de la tranche d'âge retenue officiellement pour l'enseignement primaire, n'est pas non plus sans poser de problèmes. Cette connaissance implique en effet un état civil généralisé et fiable, ce qui n'est pas encore le cas dans nombre de pays du "Sud". Au Maroc par exemple, deux institutions suppléent dans une certaine mesure à l'absence d'état civil : le Ministère du Plan, dont les services de démographie réalisent le recensement, et le maillage du Ministère de l'Intérieur ("la mère de tous les Ministères") sur tout le territoire, en particulier grâce à son premier maillon (le *mokkadem*) qui connaît tous les individus relevant de son "territoire" (le quartier urbain ou le village) et grâce auquel peuvent par exemple être connus les individus nés de parents mariés officieusement⁴ et qui, pour cette raison, ne sont pas enregistrés sur les registres de l'État⁵.

206

Le recensement est réalisé tous les dix ans par les services du Ministère du Plan. Des agents recenseurs (50 000 étaient prévus pour le recensement de 2004) sont recrutés et formés par des démographes statisticiens, rompus à cet exercice, pour réaliser l'opération sur tout le territoire. Les données du recensement obtenues pour une année T fournissent la base de calculs pour les neuf années suivantes, selon des projections réalisées sur la base de quelques paramètres – en particulier les taux de fécondité, de mortalité et de migration. Les données absolues relatives à la population des années T2 à T9 sont donc autant d'estimations déduites de projections et de calculs statistiques réalisés à partir du recensement. Le ministère du Plan ne l'ignore pas : dans son

4 Selon une procédure dénommée *a'arf*, c'est-à-dire devant douze témoins, en regard de la loi musulmane mais pas devant l'autorité publique. La légalisation officielle nécessite de nouveau la présence des douze témoins devant l'autorité publique.

5 En 2000, le ministère de l'Intérieur publiait d'ailleurs une note (n°100, 26 juin) mentionnant l'obligation de déclarer les enfants ayant atteint l'âge de quatre ans. Dans le cadre de l'obligation scolaire dès l'âge de six ans instituée en 2000 suite à l'élaboration de la Charte nationale de l'éducation et de la formation, le ministère de l'Éducation nationale a pour sa part réaffirmé cette obligation (<http://www.men.gov.ma>).

annuaire des statistiques, il ne livre jamais des taux, mais uniquement des données en valeur absolue. Lorsqu'ils sont calculés, les taux sont produits par les différents services ou Ministères, comme celui de l'Éducation nationale, qui les calculent pour leurs besoins, parfois en interprétant ou transformant les données de base qui constituent le dénominateur des différents taux.

Du ressort des Directions ou Instituts nationaux de la statistique, le recensement peut ainsi donner lieu à plusieurs scénarii, notamment selon les hypothèses de croissance de la population retenue (au niveau de la fécondité, de la mortalité et des migrations). Une pratique courante consiste tout simplement à utiliser, chaque année, le taux moyen annuel de croissance démographique relatif à la dernière période intercensitaire ; ce qui suppose donc l'hypothèse d'une stabilité du rythme de la croissance depuis le dernier recensement⁶. Bien entendu, la qualité des projections dépend aussi de la qualité même des recensements, notamment de leur degré d'exhaustivité, que des problèmes à la fois techniques et politiques remettent parfois en cause (*infra*). Elle dépend aussi de la date du recensement ; plus il est ancien, plus la fiabilité des projections devient douteuse. Selon l'enquête réalisée à la fin des années quatre-vingt-dix auprès de quarante-neuf pays, évoquée plus haut, dix pays africains recouraient à un recensement vieux de plus de dix ans, et trois pays à un recensement datant de plus de quinze ans (Djibouti, Angola et Togo) ! Au Togo, où le dernier recensement date de 1981, on ne peut que s'interroger sur la validité des projections de population scolarisable aujourd'hui...

207

Lorsque les techniques de projections sont bien éprouvées, leur utilisation requiert rigueur et prudence, d'autant plus que les services de statistique du ministère de l'éducation produisent aussi parfois eux-mêmes leurs propres projections sans vraiment en maîtriser les techniques, et que les paramètres et hypothèses retenus sont rarement explicités. Notons par ailleurs que l'exercice s'avère d'autant plus délicat qu'on l'applique à des niveaux géographiques plus fins : la région, la province, le département, voire la ville. L'exemple de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso, est à ce propos illustratif. L'application du taux de croissance moyen annuel de la population observé sur la période intercensitaire 1985-1996 pour l'ensemble du pays, qui fut de 2,37 %, aboutit pour l'année scolaire 2000-01 à un taux net de scolarisation de 83,7 %. Mais si l'on applique le taux de croissance observé pour la capitale sur la même période, à savoir 4,32 %, on obtient alors 76,1 %. Et un raisonnement sur la base de la tranche d'âge scolaire donne un résultat encore différent : en prenant en compte celle des

6 La procédure adoptée dépend d'abord des données démographiques disponibles (et de leur qualité) ; elle varie selon les pays, et peut varier au cours du temps au sein d'un même pays.

7-12 ans, qui aurait connu dans la capitale un rythme de croissance légèrement inférieur, à savoir 3,96 %, le taux net de scolarisation est en effet de 77,4 %... Mais on ignore aussi si le taux de croissance intercensitaire 1985-96 de 4,32 % est toujours valable pour la période actuelle (il était de 9,4 % entre 1975 et 1985). Cet exemple montre combien, par le système des projections, les différences de rythme de la croissance démographique peuvent affecter les niveaux de scolarisation calculés.

Ces biais afférents au comptage des individus scolarisables ou scolarisés sont davantage encore accusés par la “chaîne statistique” mise en place pour les calculs aux différentes échelles du territoire (local, régional, provincial et national) et en particulier par les “jeux” des différents agents de cette chaîne : agents recenseurs, statisticiens-informaticiens des différents ministères, politiques enfin. Dans bon nombre de pays⁷, cette chaîne est en effet discontinue et segmentée : d’une part, les agents qui y sont engagés sont de formation différente ; d’autre part, ils sont cantonnés à une opération précise, dans l’ignorance des différentes étapes de cette chaîne statistique. Pour Madagascar, M.-C. Deleigne note ainsi que « *la multiplicité des intermédiaires dans le parcours des questionnaires [adressés aux chefs d’établissements] et leur difficile acheminement jusqu’aux directions régionales puis au ministère pose le problème de la fiabilité des données recueillies* » (2004 : 171). Enfin, le statut des agents interfère bien souvent dans la neutralité des données qui serviront aux synthèses élaborées par le ministère. Comme le note encore cet auteur, le taux de scolarisation est au centre d’enjeux interpersonnels nourris par le rôle et la fonction des différents personnels de l’éducation : par exemple, à Madagascar toujours, « *les chefs de circonscription scolaire sont, depuis le changement de présidence⁸, recrutés sur contrat de résultat avec des indicateurs comme le taux de scolarisation, le taux de rendement (redoublement et promotion), indicateurs de bonne gestion, encadrement des écoles, participation communautaire* »⁹.

*Question de normes. Entre recensements et enquêtes,
des niveaux de scolarisation différenciés*

Deux sources principales collectent des informations relatives à l’éducation, notamment le fait qu’une personne fréquente ou non un établissement

7 Tel est par exemple, le cas de Madagascar. Cf. M.-C. Deleigne (2004).

8 « *Autrefois nommés par le Ministère de l’éducation, ils détenaient un rôle politique au niveau local en tant qu’acteurs de la propagande pour le parti au pouvoir* » (d’après M.-C. Deleigne, communication personnelle).

9 *Ibid.*

scolaire au moment de l'opération, et le niveau d'instruction atteint : les recensements de la population et la plupart des enquêtes démographiques ou socio-économiques¹⁰. De manière quasi systématique sont produits et publiés des taux de scolarisation, qui sont des taux de fréquentation scolaire à un moment donné de l'année – celui de la date du recensement ou de l'enquête – qui peut correspondre aussi bien au début qu'au milieu ou à la fin d'une année scolaire.

La publication de ces taux de scolarisation directement issus des données des recensements ou, d'un autre côté, d'enquêtes nationales, est souvent l'objet de relations tendues, voire conflictuelles, entre les Directions ou Instituts nationaux de la statistique et le ministère de l'Éducation. Institutionnellement responsable de la production des taux de scolarisation, ce dernier s'en estime le seul dépositaire¹¹ et conteste alors volontiers les taux de scolarisation provenant de sources de données non scolaires, surtout lorsqu'ils s'avèrent inférieurs à ceux calculés et publiés par le service des statistiques scolaires. Une récente étude propose une comparaison entre les taux nets de scolarisation (*Net Attendance Ratio*, soit un taux de fréquentation scolaire) issus des Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS/DHS) et des enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF, et ceux (*Net Enrollment Ratio*, soit un taux d'inscription scolaire) publiés par l'UNESCO (Huebler et Loaza, 2003). Les auteurs observent ainsi que :

209

« The data from household surveys yields an average net attendance rate for Africa that is 8 percentage points lower than the average net enrollment rate derived from administrative sources : 60 percent for the former compared to 68 percent for the latter. In twenty-four countries, the survey-based estimates of primary school attendance are 5 or more percentage points below the latest UNESCO estimates. In nine of these countries, the difference is 20 percentage points or more : Comoros, Ethiopia, Gambia, Malawi, Mauritania, Rwanda, Swaziland, Togo, and Uganda. In a further seven countries, the difference is between 10 and 20 percentage points : Benin, Central African Republic, Chad, Equatorial Guinea, Guinea-Bissau, Lesotho, and Senegal.

In five countries – Angola, Gabon, Ghana, Sudan, and Zimbabwe – the surveys yield an attendance rate that is at least

10 Notamment, les Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS/DHS), les enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF, les enquêtes sur les conditions de vie des ménages.

11 Les statistiques publiées par l'UNESCO reprennent en effet les chiffres fournis par les ministères de l'Éducation, les seuls du reste à pouvoir être produits annuellement.

5 percentage points higher than the UNESCO enrollment rate. In eleven countries the attendance rates differ by less than 5 percentage points » (Huebler & Loaza, 2003 : 8 ; voir tableau en annexe).

Sans pouvoir expliquer les écarts observés pour chaque pays, les auteurs exposent d'une manière générale plusieurs facteurs possibles : les différences entre « *inscription* » (« *enrollment* ») et « *fréquentation* » (« *attendance* »), la méthode d'échantillonnage, la période de collecte des enquêtes démographiques et la qualité des déclarations des enquêtés, ou encore les différences de prise en compte des types d'enseignement (notamment le cas des écoles coraniques). En dépit de ces réserves, les auteurs concluent que « *the estimates of school attendance derived from MICS¹² and DHS household surveys are more accurate than the estimates provided by UNESCO* » (*ibid.*, : 9).

Les débats relatifs aux écarts entre ces deux types de mesure constituent de fausses polémiques. Chacun a ses avantages et ses inconvénients ; ils représentent en fait des éclairages complémentaires du fait scolaire. Plus que les écarts entre les deux types de calcul, comptent avant tout les évolutions observées pour chacun d'eux et l'évolution même de l'écart. Un intérêt majeur des données de recensement et d'enquête tient précisément à leur nature "non scolaire" ; n'ayant pas pour objectif premier la mesure de la scolarisation, les données obtenues apparaissent en quelque sorte plus "neutres", moins chargées d'enjeux et de risques de "manipulations". Leur principale limite est sans doute de ne pouvoir fournir des résultats que de manière ponctuelle, pour l'année de référence de chaque opération de collecte.

Ces quelques exemples suggèrent l'existence d'usages différenciés des taux de scolarisation, celle d'enjeux aussi, noués autour de la production et de l'utilisation des données. Examinons maintenant certains d'entre eux.

Usages et enjeux des taux de scolarisation

La mesure, entre enjeux éducatifs et politiques

Produite sur la base de données qui renvoient à deux ordres de facteurs – l'un lié à la population scolarisable, l'autre à la population scolarisée – et à différentes institutions (chargées du recensement et des questions

12 *Multiple Indicator Cluster Survey*. Ces enquêtes programmées par l'UNESCO, répétées, sont conçues pour documenter la situation des femmes et des enfants (santé de la reproduction, mortalité, santé des enfants, éducation...).

de population), la mesure du taux de scolarisation est, pour cette raison même, objet de multiples enjeux, en lien avec l'éducation ou sans rapport direct avec elle.

À la base, la généralisation de l'état civil est par exemple souvent assujettie à des luttes entre appareils, qu'ils soient ou non engagés dans des actions d'éducation ou, démographiques, de recensement. Ainsi un informateur marocain nous dit-il qu'« *On fait voter les morts* », en référence à la manipulation passée des chiffres de recensement par un gouverneur dans le dessein de se faire élire. Une manipulation qui, au-delà des conséquences qu'elle peut entraîner sur le plan statistique, met au jour toute l'importance des rapports entre les différentes institutions intéressées par de telles données : au vu de ces distorsions, les personnels de la division des statistiques (Ministère du Plan) se virent en effet opposer à leur "vérité chiffrée" la "vérité supérieure" du gouverneur en tant que représentant régional du ministère de l'Intérieur...

La fiabilité des chiffres de populations bute par ailleurs sur l'intérêt de certains organismes qui, si elle était réalisée, seraient privés des financements accordés par les bailleurs (onusiens notamment) pour les études sur la population¹³. À un autre niveau, et plus fondamentalement peut-être, le Ministère de l'Éducation nationale peut avoir tout intérêt à gonfler les chiffres de scolarisation pour s'assurer, notamment, de subsides subséquents de la part du Ministère des Finances au prétexte d'une impossibilité à satisfaire la demande d'éducation¹⁴. Il en va de même, en de nombreux cas, avec la pression des bailleurs de fonds (Lange, 2003 : 6), soucieux que leurs financements s'accompagnent bien d'une croissance de la scolarisation ; une situation, difficile à mettre en lumière, qui empêche souvent de disposer de séries statistiques homogènes sur de longues durées.

13 Extrait d'entretien personnel, Rabat, mai 2004.

14 *Idem*. En échos à ces propos, on peut relever par exemple que, dans le bilan des actions réalisées depuis l'adoption en 2000 de la Charte nationale d'éducation et de formation, le Ministère affiche une quasi-généralisation de la scolarisation au niveau primaire mais, conjointement, « *les faiblesses et les limites à la réalisation satisfaisante des politiques et programmes éducatifs* », en raison, notamment, de « (...) contraintes, dont notamment l'insuffisance des crédits alloués au département [de l'Éducation nationale] dans le cadre de la loi de finances, et qui ne permettent pas de répondre aux besoins des réformes découlant des recommandations de la charte nationale d'Éducation et de formation » (<http://www.men.gov.ma>). Au-delà de ce contexte particulier, des enquêtes spécifiques, que nous n'avons pu mener ici, mériteraient d'être réalisées sur les rapports entre sources de financement et réalisation des banques de données, pour apporter des réponses à des questions importantes. Notamment : quels sont les modes de publication des données nationales au niveau international ? Quels sont, là aussi, les enjeux de cette publication ?

De manière générale, un indicateur comme le taux de scolarisation exacerbe les tensions politiques internes à chaque pays concerné par la généralisation de l'éducation, en raison de l'impératif d'afficher un développement du système scolaire et des difficultés conjointes à normer et centraliser les différentes données collectées. Le Burkina Faso en fournit un exemple. Engagé dans un Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2001-2010 (PDDEB), il est bénéficiaire de l'initiative « *fast track* » pour l'accélération du processus en vue de la scolarisation universelle en 2015 ; pour l'enseignement primaire, l'objectif fixé est d'atteindre un taux brut de scolarisation de 70 %. Selon un compte rendu du Conseil des Ministres du 31 décembre 2003, « *Après une année de mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2001-10 (PDDEB), la rentrée scolaire 2003-04 est intervenue dans un contexte de forte mobilisation politique et sociale ; ce qui a eu pour conséquence une forte poussée de la demande éducative (...); le taux brut de scolarisation est de 52,25 %, dépassant cette année le seuil symbolique des 50 %* » (Sidwaya, 2004 : 3). Si la mobilisation a été bien réelle et a sans aucun doute stimulé la demande d'éducation (instruction avait été notamment donnée aux directeurs d'école de ne pas refuser d'enfants, quelles que soient les capacités d'accueil)¹⁵, l'annonce officielle de chiffres a été faite alors que la collecte des statistiques scolaires n'avait pas encore eu lieu (elle s'est déroulée en avril 2004). Annoncé en décembre 2003, ce taux brut de scolarisation n'a pu être obtenu que sur la base de données fournies par les services provinciaux de l'éducation, relatives aux inscriptions scolaires. Les résultats de l'enquête annuelle auprès des écoles (réalisée en avril, elle considère les élèves qui fréquentent l'école et non les inscrits) ont officiellement abouti à un taux brut de 52,2 %, équivalent à la décimale près à celui annoncé par le Ministre... ! Une telle équivalence des taux est surprenante et jette un doute sur leur mode de calcul, et donc sur la fiabilité des statistiques scolaires pour cette année 2004-05. Mais, compte tenu de l'annonce officielle, par le Ministre, que le Burkina franchissait pour la première fois le seuil symbolique de 50 %, la publication d'un taux plus faible par ses services statistiques se serait, assurément, avérée politiquement délicate.

La sensibilité politique des taux de scolarisation est telle que le moindre fléchissement observé par rapport aux prévisions pose problème.

15 Qu'il y ait eu une forte poussée des effectifs scolaires pour les raisons évoquées ci-dessus ne fait aucun doute ; sa signification demande cependant à être nuancée en raison des retours massifs (mais non connus précisément) d'élèves issus de familles rapatriées de Côte d'Ivoire, qui viennent en quelque sorte gonfler "artificiellement", conjoncturellement (?), la population scolaire du Burkina Faso.

Le mythe du chiffre, qui se traduit souvent par la publication de taux avec deux décimales, peut ainsi provoquer des situations de blocage institutionnel. Au début des années 2000, au Burkina Faso, le calcul du taux brut de scolarisation révélait une baisse de la scolarisation, mais seulement de quelques décimales ! Un niveau de précision tout à fait illusoire quand on sait les incertitudes liées à la collecte et au processus de calcul, mais qui avait bloqué pendant plusieurs mois la sortie de l'annuaire statistique¹⁶...

Ces quelques exemples mettent en évidence les enjeux liés à l'éducation et les différents ordres de facteurs qui président au calcul du taux de scolarisation :

- ▶ un ordre technique, où se combinent les opérations de recensement et de calculs statistiques, qui, pour être effectuées par des agents et selon des méthodes différentes, sont nécessairement affectées par de nombreux biais ;
- ▶ un ordre politico-administratif de recensement des individus, qui, dans certains cas, impose des distorsions aux données collectées pour le calcul des différents taux ;
- ▶ un ordre politique afférent aux questions d'éducation (les taux seront parfois calculés de manière discrète par le Ministère concerné en fonction de données collectées par d'autres services) ;
- ▶ enfin un ordre socioculturel, qui, en certains cas, confère aux données de base des dimensions particulières ; tel est le cas de l'âge qui, dans les pays où l'état civil n'est pas généralisé, infléchit les données relatives à la population scolarisable en raison des règles officieuses qui entourent les naissances.

213

Pratiques et modes de collecte et de calcul, usages et enjeux impliqués par la nature politique de l'éducation, participent donc à un "ordre statistique" propre à chaque pays, dont les spécificités obligent à la prudence en matière d'analyse et d'interprétation des taux de scolarisation.

Effets et méfaits de l'agrégation...

Certains "usages" liés aux statistiques contribuent également à masquer les paramètres retenus à la base pour calculer ces taux. L'agrégation statistique en fournit un exemple. À travers elle, des situations différentes sont gommées, comme c'est le cas des catégories urbain et rural : bien souvent, les disparités et inégalités propres à chaque milieu

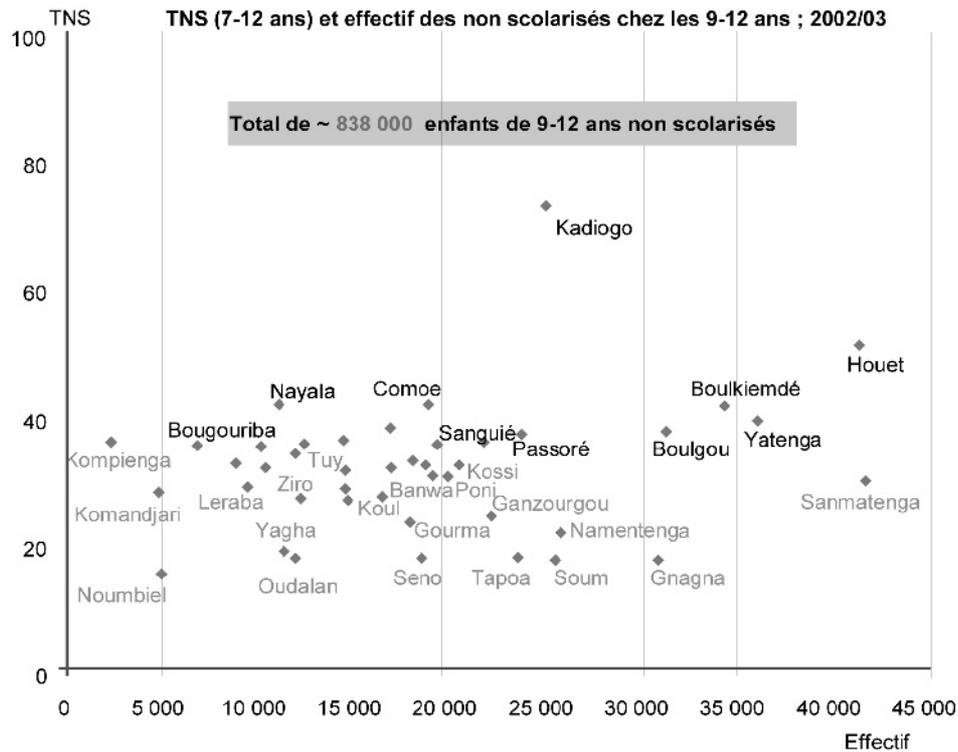
16 Selon le témoignage d'un acteur du système éducatif.

et, plus encore, aux différentes localités, disparaissent. L'exemple du Burkina Faso permet de l'illustrer. L'élaboration du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2001-2010 a prévu dans une première phase (triennale) de mettre l'accent sur les Provinces considérées « prioritaires », à savoir celles qui présentaient en 1997-98, année de référence statistique, les plus faibles taux bruts de scolarisation, notamment pour les filles. En fonction de cette approche, les acteurs du Plan burkinabé (Ministère et partenaires techniques et financiers) ont identifié vingt Provinces prioritaires. Alors que l'un des objectifs du Plan est de réduire les disparités spatiales, la procédure retenue a précisément ignoré les disparités entre les milieux urbain et rural, en se fondant sur la valeur des taux bruts de scolarisation au niveau provincial. Cela a conduit à ne pas retenir comme prioritaires certaines provinces, où le milieu urbain est relativement important, alors qu'elles auraient dû l'être sur la base des taux de scolarisation de leur milieu rural.

Par ailleurs, cette seule approche par les taux ignore le poids démographique des entités administratives. La figure ci-contre donne pour l'année scolaire 2002-03 la répartition des Provinces selon leur taux net de scolarisation et une estimation de l'effectif des enfants âgés de 9 à 12 ans non scolarisés. Cette estimation a été effectuée en soustrayant le nombre total d'élèves du primaire âgés de 9-12 ans issu des statistiques scolaires de l'effectif total des 9-12 ans (calculé à partir de l'effectif projeté des 7-12 ans). L'intérêt de ce chiffre est de fournir une estimation, même grossière, des enfants d'âge scolaire "exclus" du système éducatif.

Au niveau des taux de scolarisation, les vingt provinces considérées comme prioritaires présentent bien les plus faibles taux. Mais la distribution des Provinces selon l'effectif des enfants âgés de 9 à 12 ans non scolarisés montre que l'on trouve parmi celles qui présentent les plus forts effectifs certaines des provinces les plus fortement scolarisées (Boulgou, Boulkiemdé, Yatenga, Houet) ; mais ce sont aussi les plus peuplées et les plus urbanisées. La prise en compte du poids démographique montre des situations très diversifiées. Des provinces ayant un taux de scolarisation identique présentent des effectifs d'enfants de 9 à 12 ans non scolarisés qui peuvent varier parfois de un à dix. Par ailleurs, l'existence d'effectifs élevés de ces enfants dans les provinces les plus urbanisées met en lumière la spécificité de la situation des enfants citadins en termes de perspectives d'insertion sociale et professionnelle, en particulier dans les grandes villes.

FIGURE 1
Taux Net de Scolarisation (7-12 ans) et effectifs des non scolarisés
chez les 9-12 ans, par Province, au Burkina Faso en 2002-03



215

Légende : les villes signalées en gris sont celles qui ont été retenues comme prioritaires dans le cadre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2001-2010.

D'après une estimation basée sur les données du recensement de 1996, la ville de Ouagadougou, qui présente le taux de scolarisation le plus élevé du pays, comptabilisait alors environ 20 000 enfants âgés de 10 à 14 ans n'ayant jamais été scolarisés ou déscolarisés avant d'avoir achevé le primaire (soit 22,5 % de l'ensemble des enfants de cette tranche d'âge). Un tel effectif est loin d'être négligeable à l'échelle de la capitale burkinabé et suscite des interrogations d'ordre socio-politique : trop âgés pour pouvoir commencer une scolarité et trop jeunes pour le marché du travail, quel peut être l'avenir socioprofessionnel de ces enfants-adolescents ?

Par ailleurs, à des niveaux géographiques infra nationaux, la comparaison dans le temps de niveaux de scolarisation requiert des précautions qui sont rarement prises. D'une part, comme nous l'avons vu, les tranches d'âge considérées pour le calcul du taux de scolarisation peuvent varier. D'autre part, les mouvements spatiaux et temporels de la population n'apparaissent pas à travers une telle mesure. Dans les villes africaines ou dans des zones susceptibles de connaître des modifications rapides du profil socio-économique de leur population, les évolutions déduites des statistiques scolaires peuvent donner lieu à des erreurs d'interprétation. Par exemple, une baisse du taux de scolarisation peut laisser penser à un processus de déscolarisation, alors que cette évolution peut résulter d'un changement socio-démographique de la population de référence, dû à l'arrivée de nouvelles populations moins enclines à la scolarisation.

*Le taux de scolarisation :
un indicateur insuffisant pour apprécier les processus de scolarisation*

Comme nous avons tenté de le montrer, la mesure est toujours assujettie au fonctionnement du ou des appareils impliqués dans sa construction. Que ces appareils fassent ou non partie intégrante du système scolaire, cette mesure a des visées avant tout opératoires : elle est en effet réalisée pour agir politiquement sur un ensemble de variables dont dépendraient l'état et l'évolution de la scolarisation (comme de la non scolarisation et de la déscolarisation). Elle est en outre mise au service de plans et programmes de développement selon lesquels la formation du "capital humain" serait la condition de ce développement. Elle répond donc à des principes idéologiques et politiques, exclusifs de certaines dimensions sociales et politiques, en l'occurrence les conditions sociales de formation des individus et les inégalités en matière d'éducation.

Considérés avant tout comme des indicateurs à un niveau macro, les taux (brut et net) de scolarisation sont généralement calculés à l'échelle nationale, désagrégés selon le sexe ; ils sont souvent produits à des niveaux géographiques plus fins (province, département...) et, parfois, en fonction du milieu de résidence (urbain ou rural). Mais l'affinement ou la désagrégation ne va pas au-delà, par exemple en fonction des caractéristiques des enfants et/ou de leur milieu social. Pourquoi une telle orientation ? La vision, très largement partagée, des acteurs du système éducatif, permet en partie de la comprendre : l'offre scolaire est en effet au cœur de leurs préoccupations, le système scolaire étant le cadre principal, sinon unique, de référence et d'action. Comme l'a observé G. Hallack (1994 : 14), « *La question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre*

(accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'éducation pour tous sera atteint ». De nombreuses études de sociologie ou de démographie (Pilon et al., 2001) ont pourtant montré que de telles assertions étaient contredites par les pratiques sociales de scolarisation. Par exemple, si le capital scolaire est apprécié par certaines couches sociales comme un moyen de promotion sociale – son acquisition faisant alors l'objet de stratégies “d'acharnement” –, d'autres ne voient en revanche dans la scolarisation que le vecteur d'acquisition des données (en l'occurrence l'instruction de base) indispensables pour éviter la relégation et choisissent de retirer les enfants de l'école dès qu'ils sont, à leurs yeux, capables de lire, écrire et compter, tandis que d'autres encore, faute de moyens, rechignent à se priver plus de quelques années de la main d'œuvre enfantine et en interrompent bien vite la scolarité.

L'évolution de la scolarisation n'étant guère appréhendée qu'en termes de poids démographique, on ne se soucie donc guère de produire des mesures “socialement différenciées”, autres que selon le sexe et le milieu de résidence, qui rendent compte de certaines formes d'inégalités. De surcroît, les statistiques scolaires sont muettes sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves (mis à part l'âge et le sexe) ; de par leur nature, elles ne concernent en outre que les enfants scolarisés, ignorant ceux qui ne sont pas ou plus à l'école. De ce fait, elles ne permettent en aucune façon d'aborder la question de la demande sociale d'éducation¹⁷ (*ibid.*).

Par-delà le rôle de l'offre scolaire (qu'il convient de ne surtout pas minimiser), les études existantes révèlent pourtant la diversité des facteurs qui influencent les pratiques familiales de scolarisation : des facteurs démographiques, comme la taille et la composition des familles ; des facteurs socio-économiques, comme les modes de production et les types de besoin en main d'œuvre enfantine ; des logiques d'organisation et de reproduction sociale, au titre desquelles comptent tout autant le statut et les rôles assignés aux enfants selon leur sexe que le niveau d'instruction

17 « Faute d'une définition reconnue, nous proposons de considérer la demande d'éducation comme le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité. » (Pilon et al., 2001 : 8)

des parents et, plus largement, leur position sociale ; ou encore des facteurs, tels que les représentations et attentes vis-à-vis de l'école, qui sont liés à la transmission et aux institutions de transmission des savoirs ; etc. Selon les contextes sociaux, historiques, économiques et politiques, tous ces facteurs peuvent agir différemment, et selon des agencements variables.

Parce qu'il ne prend en compte que ce qui ressortit au système en laissant de côté ce qui, dans le champ social et politique, interfère dans ce processus de scolarisation, un indicateur comme le taux de scolarisation conduit à invisibiliser les facteurs sociopolitiques de scolarisation et peut amener, pour cette raison, à développer des actions en matière d'offre incompatibles avec la réalité scolaire. Une focalisation sur l'offre scolaire uniquement pourrait donc, en un sens, être contre-productive.

Le taux de scolarisation apporte un éclairage précieux sur l'état de la scolarisation d'un pays. Compte tenu des conditions techniques et politiques de sa construction, il doit cependant n'être considéré que comme un indicateur, à un moment donné, de la fréquentation scolaire d'une partie des enfants (ceux qui, faute d'état civil dans les pays où il n'est pas généralisé, ont pu être recensés ou estimés), et être appréhendé non seulement au niveau national, mais aussi au niveau plus fin des entités socio-démographiques locales. Ainsi peut-il fournir des éléments d'hypothèse – et non davantage – pour l'analyse de processus, en l'occurrence celui de la scolarisation (ou, dans certains cas, de la déscolarisation), en tant que produit de logiques sociales et politiques, nationales et internationales. Aussi doit-il faire l'objet de précautions lors de son interprétation. Et d'études fines : au-delà des réalités locales, ce sont bien en effet les rapports entre les différents agents (individus et institutions, nationales et internationales) en charge de l'éducation qui orientent le développement de la scolarisation et permettent de comprendre plus avant la question scolaire dans les pays dits du "Sud".

D'autres mesures sont désormais effectuées pour cerner la dynamique de la scolarisation. Parce que la scolarisation universelle implique que les enfants accédant à l'école terminent le cycle primaire, sont calculés des indicateurs comme le « *profil de scolarisation qui combine des taux brut d'accès (ou d'admission) en première année du primaire et en dernière année du primaire (ou "taux d'achèvement")* » (Mingat et al., 2001). Demeure cependant en suspens la question de la "qualité de l'éducation" : que signifie avoir achevé le primaire si les connaissances attendues ne sont pas réellement acquises ? Sur la base des résultats de plusieurs études, Jean-Marc Bernard (*op. cit.*) observe que la seule prise en compte du nombre d'années d'études s'avère insuffisante et qu'il faudrait

pouvoir mesurer un « *taux de connaissance de base* ». Le principe est pertinent, mais il reste à s'accorder, entre autres, sur la manière de mesurer ces connaissances de base attendues en fin de primaire¹⁸.

18 Au cours des années quatre-vingt-dix, l'Afrique a connu plusieurs expériences de test des acquis scolaires : le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), couvrant quinze pays ; le projet conjoint UNESCO/UNICEF de suivi permanent des acquis scolaires « *Monitoring Learning Acquisition* » (MLA) et le PASEC – Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage) – qui a réalisé une série d'enquêtes nationales dans quinze pays d'Afrique et de l'Océan indien. Si ces opérations ont une assez bonne couverture géographique, elles n'ont pas encore livré tous leurs résultats et n'ont pas encore pu suivre les acquis d'apprentissage sur une durée suffisante. Il conviendrait de pouvoir effectuer une évaluation critique de ces différents programmes, alors que la question de la qualité de l'éducation fait l'objet d'une préoccupation croissante – comme en témoigne le dernier « Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 » publié par l'UNESCO, dans lequel on peut lire : « *dans de nombreuses régions du monde, un énorme écart subsiste entre le nombre des élèves qui terminent l'école et le nombre de ceux qui, parmi eux, maîtrisent un minimum de compétences cognitives* » (2004 : 2).

BIBLIOGRAPHIE

BERNARD (J.-M.), 2004, « Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ? », Communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelles effectivités au Nord et au Sud ?*, AFEC-FASAF-IRD-GRETAF-IIEDH, Ouagadougou, 9-12 mars 2004, (à paraître).

CEPED-UEPA-UNESCO (coordonné par PILON M.), 1999, *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Paris, CEPED-UEPA-UNESCO, Coll. « Les Documents et Manuels du CEPED », n° 9.

DELEIGNE (M.-C.), 2004, « La mesure statistique et ses limites. L'exemple du système scolaire malgache », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, n°3, pp. 167-189.

GANDOLFI (S.), 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 261-277.

GÉRARD (É.), 2003, « L'éducation : un droit dans l'impasse. Entre l'Éducation pour tous (EPT) et la logique de marché, l'école marocaine en réforme », in G. Henaff & P. Merle éd., *Droit à l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 237-252.

GREW (R.) & HARRISON (P.-J.), 2002, *L'école primaire en France au 19ème siècle*, Paris, Édition de l'EHESS.

HALLAK (G.), 1994, *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Paris, IIEP/UNESCO, Contribution de l'IIEP, n° 3.

HUEBLER (F.) & LOAZA (E.), 2003, *Primary School Attendance in Africa : Empirical Evidence from Recent Household Surveys*, New York, UNICEF, Division of Policy and Planning.

LANGE (M.-F.), 2003, « Inégalités de genre et éducation au Mali », Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO de suivi sur l'EPT 2003/04.

MARCOUX (R.) & PILON (M.), 2003, « Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the South : the point of view of demographers », in M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon & A. Quesnel (eds), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, Paris, CICRED, pp. 77-100.

MINISTÈRE DU PLAN, 2002, *Éducation, formation et niveau de vie*, Rabat, Direction de la statistique.

MINGAT (A.), RAKOTOMALALA (R.) & TAN (J.-P.), 2001, *Rapport d'État d'un Système Éducatif National (RESEN), guide méthodologique pour sa préparation*, Washington, Banque Mondiale, Équipe DH-PYTE, Afrique.

PILON (M.), 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, sept., pp. 143-165.

PILON (M.), GÉRARD (É.) & YARO (Y.), 2001, « Introduction », in M. Pilon & Y. Yaro (éds.), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar, UEPA, pp. 5-15.

PÔLE D'ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION DE DAKAR (2003), *Indicateurs de couverture quantitative : quel choix pour mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle ?*, Dakar, Coopération Française-UNESCO, note méthodologique, document de travail, www.poledakar.org.

SIDWAYA (Journal), 2004, *Conseil des ministres du mercredi 31 décembre 2003*, n° 4912, du vendredi 2 au dimanche 4 janvier 2004.

SISED, 2001, *Présentation du SISED*, Pôle de Dakar, ADEA, multigraphié.

UNESCO, 2004, *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Paris.

SURVEY AND UNESCO ESTIMATES OF PRIMARY SCHOOL ATTENDANCE
(Huebler & Loaza, 2003 : 24)

222

Country	Survey estimate (NAR, %)	Survey year	UNESCO estimate (NER, %)	UNESCO year	Difference survey – UNESCO estimate
Algeria	90.8	2000	98.3	2000-01	-7.5
Angola	55.8	2000	36.9	2000-01	18.9
Benin	53.7	2001	70.3	1999-2000	-16.6
Botswana	83.7	2000	84.3	2000-01	-0.6
Burkina Faso	27.4	1998-99	35.5	2000-01	-8.1
Burundi	46.5	2000	53.7	2000-01	-7.2
Cameroon	73.7	2000			
Central African Republic	42.9	2000	54.7	2000-01	-11.7
Chad	39.2	2000	58.2	2000-01	-19.0
Comoros	30.4	2000	56.2	2000-01	-25.8
Congo (DRC)	51.4	2000	60.8	1994	-9.4
Côte d'Ivoire	57.2	2000	64.2	2000-01	-7.0
Egypt	85.1	2000	92.6	2000-01	-7.5
Equatorial Guinea	60.5	2000	71.7	2000-01	-11.2
Eritrea	44.2	1995-96	41.0	2000-01	3.2
Ethiopia	25.5	2000	46.7	2000-01	-21.2
Gabon	93.0	2000-01	87.6	2000-01	5.4
Gambia	43.6	2000	68.7	2000-01	-25.1
Ghana	74.3	1998-99	58.3	2000-01	16.0
Guinea	39.3	1999	47.0	2000-01	-7.7
Guinea-Bissau	41.1	2000	53.5	1999-2000	-12.4
Kenya	72.1	2000	68.5	2000-01	3.6
Lesotho	65.0	2000	78.4	2000-01	-13.4
Madagascar	61.7	2000	67.7	2000-01	-6.0
Malawi	70.8	2000	100.6	2000-01	-29.8
Mali	38.5	2001	43.3	1998-99	-4.8
Mauritania	43.9	2000-01	64.0	2000-01	-20.1
Mozambique	49.9	1997	54.4	2000-01	-4.5
Namibia	77.5	2000	81.6	2000-01	-4.1
Niger	30.2	2000	30.4	2000-01	-0.2
Nigeria	55.6	1999			
Rwanda	67.0	2000	97.3	1999-2000	-30.3
Sao Tome and Principe	68.2	2000			
Senegal	47.3	2000	63.1	2000-01	-15.8
Sierra Leone	40.5	2000			
Somalia	10.9	1999			
South Africa	84.9	1998	88.9	2000-01	-4.0
Sudan	52.5	2000	46.3	1999-2000	6.2
Swaziland	70.7	2000	92.8	2000-01	-22.2
Tanzania	48.9	1999	46.7	2000-01	2.2
Togo	63.0	2000	92.3	2000-01	-29.3
Tunisia	94.4	2000	99.2	2000-01	-4.8
Uganda	87.1	2001	109.5	2000-01	-22.4
Zambia	61.5	1999	65.5	2000-01	-4.0
Zimbabwe	84.9	1999	79.6	2000-01	5.3
Africa	59.9		68.1		-8.2
Sub-Saharan Africa	55.4		63.4		-8.0

Data sources : MICS and DHS surveys, 1995-2001; and UNESCO, 2003. – Note : For two countries, Malawi and Uganda, UNESCO reports a net enrolment rate above 100 percent, although this is theoretically impossible.