

L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest

Education for all in West Africa

Educación para todos en África del Oeste

Dario Pellegrini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2377>

DOI : 10.4000/ries.2377

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2000

Pagination : 51-61

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Dario Pellegrini, « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2377> ; DOI : 10.4000/ries.2377

L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest

Dario Pellegrini

Résumé

Dix ans après Jomtien, on a pu noter à Dakar (avril 2000) que les objectifs proposés à la Conférence mondiale de l'éducation de 1990 – malgré quelques avancées – sont bien loin d'avoir été atteints. Parallèlement, le contexte mondial a changé aux plans économique et technologique, introduisant des paramètres nouveaux qu'il est nécessaire de prendre en compte. L'Afrique de l'Ouest est, quant à elle, en mesure de relever ces nouveaux défis.

Education for all in West Africa

It was clear at Dakar in April 2000, ten years after Jomtien, that the objectives put forward at the World Conference on Education in 1990 are, despite some progress, far from having been reached. At the same time, economically and technologically speaking, the world context has changed, introducing new parameters which must be considered. As far as West Africa is concerned, the country is capable of meeting these challenges.

Educación para todos en África del Oeste

Diez años después de Jomtien (Dakar, abril 2000), se puede notar que los objetivos propuestos durante la Conferencia mundial de la educación en 1990, no han sido alcanzados a pesar de algunos progresos. Paralelamente, el contexto mundial ha cambiado desde el punto de vista económico y tecnológico con nuevos parámetros. África del Oeste es capaz de tomarlos en cuenta.

De Jomtien à Dakar

La Conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien avait proposé, en 1990, un cadre d'action autour de six grands objectifs pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux :

- « – expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris à travers la famille et les communautés ;
- universalisation de l'éducation primaire ou fondamentale ;
- amélioration des résultats de l'apprentissage afin d'atteindre ou de dépasser un niveau d'acquisition jugé nécessaire ;
- réduction du taux d'analphabétisme des adultes, notamment des femmes ;
- extension des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences, essentielles aux adolescents et adultes ;
- acquisitions par les individus et les familles et à travers tous les canaux d'éducation, médias et actions sociales, de connaissances, compétences et valeurs durables à même de modifier les comportements. »

Dix-huit indicateurs avaient été fixés afin de suivre par pays le développement de l'éducation pour tous.

Les données collectées en vue du Forum mondial sur l'éducation pour tous (Dakar, avril 2000) ont mis en évidence un indéniable progrès dans les taux de scolarisation, une première diminution des taux de redoublement et d'abandon, ainsi qu'une relative amélioration de l'égalité entre les sexes dans les écoles primaires. Mais l'effort est à poursuivre : moins d'un tiers des enfants bénéficient d'une éducation préscolaire ; des millions de filles n'ont pas accès à l'éducation ; les taux d'analphabétisme restent très élevés. Et les seuls résultats quantitatifs ne nous informent pas sur les exclus du savoir, ni sur la qualité de l'enseignement ou les résultats de l'apprentissage.

Un « saut qualitatif » est donc nécessaire. On le retrouve à travers les six nouveaux objectifs de Dakar 2000 :

- développer et améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance ;
- offrir d'ici 2015 à tous les enfants et notamment aux filles la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité ;
- assurer un accès équitable de tous les jeunes à des programmes d'acquisition de connaissances, ainsi que de compétences liées à la vie courante ;
- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes d'ici 2015 ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement d'ici 2005 ;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables.

De nouveaux contextes

Si la vision de Jomtien demeure pertinente, elle est loin de correspondre à la réalité. En effet, parmi les transformations les plus importantes de la décennie 1990-2000, l'UNESCO cite :

- les transitions politiques et sociales ;
- l'émergence d'une économie qui exige une très grande capacité d'adaptation et de nouvelles compétences ;
- le développement rapide des technologies de l'information et de la communication, ainsi que d'internet ;
- les progrès dans le domaine des sciences de la vie ;
- les migrations et le métissage des peuples et des cultures.

Mais on évoque aussi, eu égard à ces mutations, la multiplication de zones de conflit, l'accroissement de la pauvreté et de l'endettement, la mondialisation étant perçue à la fois comme créatrice d'opportunités et d'échanges et comme marché du savoir excluant les défavorisés. Enfin, l'UNESCO rappelle l'impact terrifiant du sida – même s'il varie selon les zones géographiques – sur la demande, l'offre et la qualité de l'éducation. L'Afrique subsaharienne, en particulier, reste à l'écart des grands progrès en matière de technologie tout comme de santé, de nutrition et d'éducation.

Au plan des stratégies et des plans d'action, on relèvera également la part grandissante des ONG et organisations bénévoles dans l'appui à l'éducation.

53

Les perspectives après Dakar 2000

Pour une éducation de qualité pour tous

L'éducation pour tous, telle qu'elle est redéfinie, invite les États et partenaires à porter leurs efforts sur l'accès diversifié à l'éducation, la qualité des apprentissages ainsi que sur le pilotage et la gestion du système. Cela implique tout autant l'évolution des concepts que des dispositifs.

Le suivi des plans d'action nationaux depuis Jomtien, les évaluations conduites, les réflexions pilotées tant par les organisations internationales (UNICEF, UNESCO, OUA, CONFEMEN, ADEA¹), les partenaires (Coopération française, ONG) que par des pays concernés (Conférences nationales, lois d'orientation et lettres de politique éducative) ont permis d'aller au-delà des

1 Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Organisation de l'unité africaine (OUA), Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN), Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

LE PROGRAMME DÉCENNAL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1998-2008) AU SÉNÉGAL (extraits)

Dans le sous-secteur de l'éducation de base, domaine prioritaire, trois objectifs stratégiques sont ciblés :

- élargissement de l'accès à l'école pour atteindre la scolarisation totale en 2008 ;
- pilotage et gestion du secteur qui tiennent compte de la dynamique de décentralisation et de déconcentration, pour une meilleure prise en compte des spécificités à la base ;
- amélioration de la qualité des apprentissages.

C'est la mise en œuvre de ce troisième objectif qui a rendu nécessaire la mise en place de dix sous-composantes identifiées au niveau de l'école de base.

Développement de la petite enfance

Relèvement du taux de scolarisation de 2,7 à 30 % par la création de 300 garderies communautaires et développement d'un curriculum adapté aux réalités socioculturelles.

Éducation spéciale

Renforcement du développement et de la gestion de l'éducation spéciale à travers une approche intégratrice afin d'assurer à travers le pays l'égalité des chances aux enfants ayant des besoins spécifiques.

Curriculum de l'éducation de base

Il s'agit de repenser entièrement les programmes en termes de compétences précises ayant une pertinence culturelle, sociale et économique, de promouvoir des pédagogies actives ancrées dans les réalités du milieu et un environnement didactique diversifié, de construire un dispositif d'évaluation critérié et de former les maîtres à ces approches innovantes.

Réduction des redoublements et abandons

La stratégie définie inclut la mise en place de dispositifs plus ouverts aux filles, la pratique du soutien scolaire avec une implication de la communauté, la mise en œuvre d'un suivi du rendement interne.

Évaluation des apprentissages

Il s'agit de développer un système d'évaluation qui permette aux enseignants de mieux piloter les enseignements à travers des épreuves standardisées, le renforcement des capacités des enseignants et des personnels d'encadrement, la pratique de la démarche diagnostic-remédiation.

Expérimentation de l'enseignement des langues nationales

L'introduction de six langues nationales dans le curriculum de l'éducation de base est prévue, afin de permettre une alphabétisation initiale plus facile des enfants, l'acquisition de compétences linguistiques transférables à d'autres langues, une éducation de base plus identitaire, plus pertinente et plus complète et, par là même, une réduction de la déperdition.

Développement de la lecture

Il s'agit de créer un environnement favorable pour installer chez les élèves le goût de la lecture, favoriser la production et l'édition d'ouvrages, former à l'entrée par les compétences en lecture.

Gestion et qualité des classes à double flux et multigrades

Réduire le nombre d'écoles à cycle incomplet en étendant les classes à cours multiples. Améliorer la qualité en renforçant les capacités des maîtres, l'accueil et l'équipement des locaux, y compris les cantines scolaires.

Projet d'école

Il doit permettre d'améliorer la qualité des apprentissages et l'acquisition de valeurs collectives, d'accroître l'accès et la scolarisation, et de lier école et développement du milieu.

Formation des enseignants

Le programme décennal vise à former ou requalifier les enseignants en fonction de nouveaux profils (curriculum de l'éducation de base, qualité des apprentissages, polyvalence) et à adapter la formation continue aux besoins des sous-composantes du programme et aux besoins à la base.

Source : MEN Sénégal

premières définitions d'une scolarisation universelle comprise uniquement à travers des progressions statistiques vers 100 % : les chercheurs et responsables raisonnent aujourd'hui davantage en termes d'éducation de qualité pour tous, au sein de laquelle l'éducation de base englobe à la fois le scolaire formel et des approches alternatives.

Après les premiers progrès enregistrés entre 1990 et 2000, les nouveaux plans d'action continueront naturellement à consolider l'accès quantitatif à l'éducation (élévation des taux de scolarisation, notamment des filles, augmentation du nombre de structures tant dans le secteur formel que dans le secteur alternatif, développement de l'éducation préscolaire, intégration des enfants handicapés, alphabétisation). Mais ils visent aussi à agir sur les facteurs qualitatifs, notamment :

- l'amélioration de l'accueil ainsi que le maintien des filles à l'école ;
- l'adaptation des objectifs, des contenus, des dispositifs et des matériels, avec une articulation entre éducation, santé et nutrition ;
- le développement des compétences des enseignants et des éducateurs ;
- la prise en compte des exigences de pilotage et de gestion ;
- l'intégration des acteurs dans le cadre du jeu déconcentration-décentralisation ;
- une meilleure coordination des appuis extérieurs et autres partenariats.

Il s'agit de créer « un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage, avec des niveaux d'acquisition bien définis pour tous » (Cadre d'action, Dakar 2000). Les stratégies mettent en avant l'importance de synergies intégratrices, multisectorielles et d'approches par des programmes qui articulent éducation, développement sanitaire et élimination de la pauvreté, tels qu'enseignement scolaire formel, éducation de la petite enfance et programmes d'alphabétisation ou éducation, nutrition et santé.

Des plans d'action régionaux et par pays sont prévus sur ces bases, comme, par exemple, le programme décennal de l'éducation et de la formation au Sénégal (voir encadré ci-contre).

Quelques questions actuelles

La rénovation des curricula

Les pays de la sous-région sont tous engagés, bien qu'à des rythmes différents, dans la rénovation des programmes – en priorité du curriculum de l'éducation de base, affiché maintenant comme axe majeur de transformation des systèmes éducatifs et entendu comme curriculum de l'école de base et curriculum du non-formel. Le comité de pilotage sous-régional de Bamako de juin 1999 (réunissant les ministres de l'Éducation du Burkina, du Mali, de la Guinée,

du Sénégal et du Tchad) a réaffirmé : « En dépit des réformes déjà entreprises, la nécessité de faire émerger des modèles éducatifs adaptés aux besoins et ressources des pays africains se fait d'autant plus urgente que l'Afrique est confrontée à la mondialisation et au XXI^e siècle. »

Dans ce contexte, le concept de curriculum se dégage du simple programme d'enseignement réduit à une nomenclature de thèmes. Il s'agit, selon une définition communément admise, d'« un ensemble structuré de compétences à construire, de moyens associés et de personnes qui l'animent. Le curriculum se justifie sur la base de besoins définis chez les individus et au sein d'une collectivité ou d'une société. » Ce qui sous-entend, comme nous l'avons indiqué par ailleurs, la relance d'une dynamique de mobilisation autour des objectifs d'éducation de qualité pour tous.

Tous les travaux sur le thème ont ainsi mis en relief l'importance d'une réelle prise en compte des paramètres culturels spécifiques (y compris les langues nationales dont l'introduction est déjà entreprise par plusieurs pays de la sous-région, leur impact psycholinguistique, social et cognitif étant maintenant largement reconnu et intégré aux plans d'éducation de base). Dans ce même registre et pour atteindre les objectifs d'une éducation pour tous revus et renforcés lors de Dakar 2000, émerge également avec une nouvelle force la nécessité du développement contextualisé de la petite enfance (c'est-à-dire dégagé du modèle prestigieux mais sans doute inadapté pour de multiples raisons de l'« école maternelle » occidentale) ; les propositions vont plutôt vers des formules d'accueil communautaire à visée sociale, éducative et prédeutive.

Par ailleurs, le développement d'un curriculum global et intégré (« démarche curriculaire ») passe également par :

- l'adaptation des contenus aux exigences du développement social de base et à la réalité, ainsi qu'une formation axée sur des compétences précises ;
- un système d'évaluation congruent ;
- un recentrage sur l'apprenant et la mise en œuvre de pédagogies actives ;
- l'interaction avec les communautés de base ;
- l'enrichissement de l'environnement de l'apprentissage, la production endogène de supports didactiques (prise en compte éducative des ressources de l'environnement local et du patrimoine notamment) ;
- une formation des enseignants et éducateurs en fonction de nouveaux profils de compétence ;
- une nouvelle organisation de l'école et de la classe.

On retiendra enfin que les échanges sous-régionaux sur le développement et la mise en place des nouveaux curricula de l'éducation de base sont entrés dans une phase active (cellule de coordination, basée à Dakar, et réseau internet).

Le rôle de l'éducation non formelle et des modèles alternatifs d'éducation de base

L'un des moyens retenus pour atteindre les objectifs d'éducation de base pour tous, tout en limitant les incidences budgétaires pour les États, est la diversification des approches éducatives, au-delà du seul cadre scolaire formel. Les études de cas sur l'éducation non formelle présentées par différents pays au dernier symposium de l'ADEA (Johannesburg, décembre 1999) ont montré que lorsque les programmes correspondent aux valeurs et aux besoins des communautés, et si celles-ci ont participé à leur planification, ils se révèlent utiles et durables, en renforçant les compétences des apprenants en termes de savoirs fondamentaux (alphabétisation et lecture), mais aussi les valeurs démocratiques et sociales et une éducation à l'environnement et à la santé : « La valorisation des méthodes d'apprentissage concrètes et participatives élaborées par les ONG, qui associent alphabétisation, responsabilisation et développement local, est particulièrement importante » (Cadre d'action, Dakar 2000). Il faut noter qu'un centre de ressources sur l'éducation non formelle en Afrique va permettre de recenser et documenter les initiatives innovantes.

Le débat porte cependant sur les finalités et la place des structures alternatives. En effet, deux grandes options coexistent. D'une part, face à une demande non satisfaite par l'État, de nombreuses communautés, souvent rurales, prennent l'initiative de créer une école avec des moyens réduits (écoles communautaires, écoles d'initiative locale, écoles des parents, etc.) ; on trouve ce type d'écoles au Tchad, au Niger, au Togo, par exemple. Dans d'autres cas (écoles communautaires de base au Sénégal, centres d'éducation pour le développement au Mali), l'État incite les communautés à prendre en charge des écoles différentes, avec des approches pédagogiques innovantes : adaptation au milieu local, réponses aux besoins des jeunes déscolarisés, méthodes inspirées de l'alphabétisation.

Il est clair que dans un cas il s'agit d'offrir un enseignement de base de substitution, équivalent aux écoles publiques formelles et qui puisse établir une passerelle vers le secondaire. Dans l'autre cas, il s'agit d'innover en construisant des compétences et une qualification directement réinvesties dans le milieu, pour des publics d'enfants mais aussi de jeunes (9-15 ans). La pertinence de cette deuxième approche n'est pas toujours perçue par les familles, qui ont une double demande pour leurs enfants : ancrage dans le milieu et ouverture socio-économique, mais en même temps possibilité de rejoindre le cursus scolaire formel du secondaire. D'autres difficultés touchent au statut précaire des éducateurs et aux aléas de la pérennisation par la communauté elle-même d'expériences souvent initiées à partir d'une forte dynamique sociale, et des partenariats locaux.

Pilotage, gestion et communication

Les stratégies préconisées par le Forum mondial sur l'éducation insistent sur « la mise en place de systèmes de gestion et de gouvernance éducative qui soient réactifs, participatifs et évaluables [...]. Les systèmes éducatifs de demain devront être transparents et rendre compte de la façon dont ils sont dirigés, gérés et financés » (Cadre d'action, Dakar 2000).

Déconcentration et décentralisation

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la déconcentration des systèmes éducatifs est en marche. Elle s'est traduite de manière générale par la création d'échelons intermédiaires comme les directions régionales de l'éducation ou les inspections d'académie, avec les services associés, mais sans qu'on ait totalement délégué à ces niveaux et services territoriaux l'ensemble des compétences de décision, de gestion, de suivi qui auraient pu permettre d'en faire de véritables centres de responsabilité. La raison est sans doute à rechercher dans l'absence fréquente de schémas directeurs et d'analyses systémiques ainsi que dans une sensibilisation insuffisante des directions des ministères, qui n'ont pas toujours perçu les avancées fonctionnelles nécessaires et qui s'accrochent à des pouvoirs, prérogatives et réflexes centralisateurs ou hégémoniques, notamment autour de la gestion de l'information ou des affectations.

58

Les défis actuels en ce domaine concernent donc la mise à jour des textes réglementaires et de comptabilité publique, la délimitation précise des responsabilités et la mise en place de plans régionaux et départementaux intégrés d'éducation et de formation véritablement pilotés par les échelons déconcentrés.

Cela sous-entend en premier lieu le renforcement des capacités locales de planification, notamment de la carte éducative de chaque zone à travers la constitution de bases de données fiables et communicables au sein du système (voir ci-dessous). Et cela passe nécessairement par la formation, sur de nouveaux profils de compétences, des inspecteurs et directeurs d'école au pilotage et à la gestion de projets de circonscription et d'école ou de contrats locaux d'éducation.

C'est dans ces conditions que déconcentration, décentralisation et partenariat dessineront de manière sans doute irréversible un espace de consultation directe et régulière avec la société civile, c'est-à-dire une démocratie participative, des obligations de transparence, et des contrats qui traduisent les engagements mutuels.

Les défis de l'évaluation et de l'information

Les responsables et les partenaires du développement n'ont encore aujourd'hui que peu d'informations sur la nature et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que sur les résultats de l'éducation à tous les niveaux

des systèmes éducatifs. L'installation d'une culture de l'évaluation et de tableaux de bord constitue un autre grand défi des dix ans à venir, lié aux questions précédentes de planification et de pilotage. Outre l'importance d'indicateurs touchant à la carte scolaire à chaque niveau du système éducatif, les récentes opérations conduites par la CONFEMEN, puis par l'UNESCO (suivi des acquis scolaires, MLA ²) dans un échantillon de pays africains ont permis de forger des instruments de référence dans le champ de la qualité de l'éducation. Le cadre d'action pour dix ans, redéfini à Dakar 2000, prévoit ainsi le suivi comparatif du développement de l'éducation de qualité pour tous, et notamment de sa composante éducation de base.

La constitution de bases de données complètes et fiables pour chaque système éducatif est donc devenue une priorité absolue. Plusieurs pays de la sous-région s'y appliquent actuellement en conjuguant la mise en place d'outils d'analyse du fonctionnement du système qui débouchent sur la rationalisation des structures centrales et déconcentrées avec la mise en œuvre de schémas directeurs pour l'informatisation des systèmes éducatifs, qui intègrent à la fois les structures de planification et la mise en réseau des unités de base.

Les connexions intranet et internet ouvrent en ce domaine des possibilités importantes, y compris maintenant en termes de coût-efficacité et de productivité (préparation de la carte scolaire, synthèse des informations utiles à la décision et à la programmation des actions de formation, tableaux de bord pour les inspections territoriales, banques de données et sites sur les projets et innovations, documentation en ligne).

On consultera avec intérêt certains sites nationaux, mais également les sites des ONG intervenant dans les pays de la sous-région.

Le financement de l'éducation

Les États seuls ne peuvent plus supporter le financement des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest. Plus de 90 % des budgets sont consacrés au paiement des salaires des personnels, ce qui laisse peu de place au financement des autres intrants qualitatifs. Une réduction des coûts est possible ; elle passe essentiellement par l'assainissement de la gestion des personnels (mise à jour des fichiers, mise en adéquation recrutement-besoins, affectations prioritaires et redéploiement). L'une des réponses novatrices, actuellement testée, est le recrutement de volontaires et de contractuels de l'éducation (au Mali, au Sénégal, au Niger notamment) diplômés, mais moins coûteux.

En tout état de cause, la mobilisation de ressources complémentaires est devenue la règle générale. Le rôle indispensable des États en matière d'éducation doit être étayé par des partenariats élargis à tous les niveaux de la société. En contrepartie, l'exigence de mécanismes efficaces et transparents de consulta-

2 *Monitoring of Learning Achievement.*

tion, d'élaboration, de planification et de gestion, et la nécessité de rendre des comptes sont indispensables. Dans plusieurs pays de la sous-région, les familles sont fortement sollicitées : contribution à la construction d'écoles voire à la rémunération des enseignants, paiement de fournitures et de manuels, cotisation quasiment obligatoire à la coopérative scolaire. Mais la question des limites de cette ponction est aujourd'hui posée, compte tenu de la paupérisation quasi générale des sociétés africaines. Dans certains pays, les frais mis à la charge des familles ont un effet désastreux sur la scolarisation.

De même, la part des collectivités locales (communes, conseils généraux), encore relativement limitée, devrait croître à la mesure des objectifs de décentralisation dans la plupart des pays. Il ne peut s'agir seulement de transférer des compétences en matière d'éducation, mais de mettre en place des mécanismes de fonds de développement. Malheureusement, l'expérience de ces dernières années impose de revoir souvent les règles de gestion comptable afin d'affecter à l'éducation des lignes budgétaires dédiées ou une part suffisante des ressources fiscales. Des structures doivent être mises en place pour permettre à la société civile d'être associée à des dispositifs de budgétisation et de financement transparents et responsables. De plus « les ressources doivent être utilisées de manière plus efficace et plus honnête » (Cadre d'action, Dakar 2000).

Les partenaires extérieurs devraient encore jouer un rôle essentiel dans les années à venir, alors même que l'aide au développement a globalement baissé ces dernières années. Outre la réduction de la dette des pays africains, l'accroissement de l'aide internationale aux plans d'éducation de qualité pour tous reste un des facteurs déterminants de leur réussite. L'effort de rigueur et d'évaluation exigé en échange et le renforcement de la coopération entre les agences et les opérateurs plaident en faveur de cadres de développement intégrés (*cf.* plan des Nations Unies pour la lutte contre la pauvreté).

Annexe

LE CONCEPT D'ÉDUCATION DE BASE

L'objectif fixé à Jomtien suppose que chaque individu ait accès à une éducation de base qui s'attache à développer les talents et la personnalité des apprenants, leur permettant d'améliorer leur vie personnelle et de transformer la société dans laquelle ils vivent.

Telle que la définit la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien 1990), l'éducation de base désigne tout une série d'activités éducatives qui ont lieu dans différents cadres et visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de groupes de personnes de tous âges. Elle comprend donc à la fois l'enseignement scolaire formel (primaire et parfois premier cycle du secondaire) et un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées (alphabétisation, acquisitions de compétences essentielles). Ce concept d'éducation de base renvoie donc à une scolarisation, une éducation et un apprentissage tout au long de la vie, indissociables du développement de la santé et de la nutrition. Il renvoie également à un ensemble de réponses et de structures sur le terrain, assurant cohérence et continuité des cursus ou des acquis. On retrouve ici l'orientation des systèmes éducatifs vers une école fondamentale 6-14 ans, maintenant des passerelles d'accueil pour des structures alternatives également qualifiantes aux différents niveaux (écoles communautaires de base, dispositifs post-primaire à vocation pré-professionnelle ou professionnelle dans le milieu).

Source : UNESCO

QUELQUES CHIFFRES SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS D'AFRIQUE DE L'OUEST

Indicateurs	Dépenses Primaire/ PNB (%)	TBS Préscolaire Total (%)	TNS Primaire Total et filles *	Ratio Élèves/ maître	% Enseignants qualifiés	Taux d'alphabétisation Adultes (%)*	Taux de redoublement moyen (%)	Taux de survie en fin de cycle primaire*	Taux de réussite 6 ^e (%)
Pays									
Mali	2.1	1.5	38.2 29.7	72	nd	35.5 28	18	81 % 70	nd
Côte d'Ivoire	2.2	2.1	55.2 47.3	43	nd	42.5 34	24.5	74 71	37.7
Guinée	nd	nd	48.5 29.9	49	nd	38 24	28	nd	41.5
Niger	1.6	0.7	27.2 21.4	41	21.8	14.5 7	13.4	72.5 73	nd
Sénégal	1.3	2.7	65.5 57	51	99	35 25	15	87 85	23.2
Burkina	1.6	1.1	32.4 26	nd	nd	20.5 11	16	75.5 77	nd
Tchad	1	1.9	46 33	68	nd	64 37	32	57.5 53	nd

Source : UNESCO et Banque mondiale – données disponibles les plus récentes.

TBS : taux brut de scolarisation. TNS : taux net de scolarisation. Nd : non disponible.

* Chiffres donnés pour la population masculine et féminine.

Comme le montre le tableau statistique ci-dessus, et comme l'a mis en évidence la préparation du Bilan sur l'éducation pour tous 2000, il est encore presque impossible de disposer de données complètes et fiables par pays, ce qui rend la comparaison, la mesure de l'évolution quantitative et qualitative et l'analyse très difficiles. C'est bien là l'un des défis soulignés d'autant plus que l'on connaît l'importance de ces informations pour la planification éducative, la programmation des ressources, le suivi et l'évaluation des actions.