



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique**

**Biennale de l'éducation en Afrique**  
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)

**Ecoles efficaces et amélioration de la qualité**

**Session parallèle B-4**

**Le renforcement des  
responsabilités et des capacités  
des écoles et des communautés  
dans l'amélioration des  
performances scolaires**

---

**Leçons tirées de l'utilisation du mécanisme d'aide directe  
aux écoles : une synthèse**

---

*par Aloys Blasie' Ayako*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC B-4.1**

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

**© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006**

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : **[www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)**

## TABLE DES MATIERES

Sigles et abréviations-----	4
<b>1. ABRÉGÉ-----</b>	<b>5</b>
<b>2. RÉSUMÉ-----</b>	<b>7</b>
<b>3. INTRODUCTION-----</b>	<b>10</b>
<b>4. RESULTATS DU BILAN DE L'UTILISATION DU MÉCANISME D'AIDE-----</b>	<b>12</b>
4.1 <i>Philosophie du mécanisme-----</i>	12
4.2 <i>Caractéristiques du mécanisme d'Aide Directe aux Ecoles-----</i>	12
4.3 <i>Processus de répartition des ressources au niveau des établissements             scolaires -----</i>	13
4.4 <i>Procédures de responsabilité et transparence publiques-----</i>	13
4.5 <i>Obstacles à la mise en œuvre du mécanisme-----</i>	14
4.6 <i>Incidence du mécanisme sur l'enseignement et l'apprentissage-----</i>	15
4.7 <i>Incidence du mécanisme sur l'accès à l'Enseignement primaire-----</i>	16
<b>5. CONCLUSIONS -----</b>	<b>16</b>
<b>6. RECOMMANDATIONS POUR LE FUTUR -----</b>	<b>18</b>
<b>7. BIBLIOGRAPHIE -----</b>	<b>19</b>

## Sigles et abréviations

ADEA	Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique
ADE	Aide Directe aux Ecoles
EPT	Education Pour Tous
EPG	Enseignement Primaire Gratuit
ODM	Objectifs de Développement du Millénaire
ME	Ministère de l'Education
CGS	Comité de Gestion Scolaire
ASS	Afrique Sub-Saharienne
EPU	Enseignement Primaire Universel

## 1. ABRÉGÉ

1. Ce document présente une synthèse des résultats et des leçons à tirer de l'expérience faite avec l'ADE fondée sur le mécanisme de l'octroi d'une enveloppe de subvention forfaitaire. Ces résultats et leçons proviennent d'une étude commandée par l'ADEA pour servir de base de discussion lors de sa Biennale en 2006. A cette occasion l'ADEA entend examiner plus avant les retombées des processus de changement et de réforme au niveau des établissements scolaires et notamment leur incidence sur leur mode de financement et de gestion. L'étude portait sur le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Mozambique, pays où le mécanisme avait été mis en œuvre dès le début de l'année 2003.
2. L'étude était globale, s'attachant à faire le bilan de l'expérience et à en tirer des leçons en se penchant sur les éléments essentiels du mécanisme y compris sa conception (philosophie générale sous-jacente, objectifs et structure), la stratégie de mise en œuvre (les processus utilisés au niveau de l'établissement pour déterminer la répartition des ressources, les procédures de responsabilité mises en place pour assurer sa transparence publique, les principaux obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre du programme) ainsi que son incidence sur l'accès à l'éducation (scolarisation) et sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage (c'est-à-dire la qualité de l'éducation).
3. La méthodologie principale utilisée pour cette étude impliquait la réalisation d'études de cas dans les quatre pays susmentionnés incluant l'analyse des contenus, l'examen de toute publication pertinente dans les revues spécialisées, livres, publications des agences et sites web. En complément, des entretiens individuels approfondis ont été menés avec un échantillon représentatif de parties prenantes des secteurs clé de l'éducation à savoir les fonctionnaires du ME, les parents, les enseignants et les partenaires au développement. Etant donné les contraintes liées au temps et aux ressources disponibles, l'étendue géographique des entretiens s'est limitée aux capitales et leurs environs.
4. Les résultats de l'étude indiquent que le mécanisme de l'ADE, conçu pour faciliter la mise en place de l'EPU, avait reçu un accueil généralement favorable et donné des résultats positifs. Sa philosophie générale (basée sur un partenariat entre les différentes parties prenantes du secteur de l'éducation) ainsi que ses fondements politiques, économiques, financiers et sociaux ont été jugés solides et réalistes. Il a amélioré l'accès à l'enseignement primaire avec une augmentation rapide des taux de scolarisation. Par voie de conséquence, les disparités de taux de scolarisation entre zones urbaines et rurales, riches et pauvres, filles et garçons se sont atténuées. En revanche la qualité de l'enseignement et de

l'apprentissage semble s'être détériorée au cours de la mise en œuvre du mécanisme.

5. Sur la base des résultats observés, l'étude conclut que pour une mise en œuvre efficace du mécanisme une planification précoce et rigoureuse ne devrait jamais être sacrifiée au calcul politique. La mise en œuvre précipitée de l'EPU, sans l'analyse préalable de la situation qui s'imposait, semble avoir été dictée par des considérations politiques pour tenir les promesses électorales du régime. Elle s'est faite aux dépens de la prise en compte de questions critiques pendant la phase d'application telles que la formation des chefs d'établissement et de leurs suppléants ainsi que des membres des CGS en matière de gestion des fonds, la sensibilisation des parents et des communautés quant à leur rôle et la nécessité de prévoir des enseignants et des salles de classes supplémentaires.
6. Sur la base des résultats obtenus et de l'expérience internationale, l'étude a identifié les éléments clé d'une mise en œuvre réussie du mécanisme de l'ADE à savoir : (i) la nécessité d'impliquer de multiples parties prenantes telles que des entreprises, des institutions culturelles, des étudiants et des groupes marginalisés. A cela s'ajoute, conclut l'étude, que des programmes d'alphabétisation efficaces pourraient être nécessaires au renforcement des capacités de la communauté. En effet, faute de connaissances techniques des chefs de communauté la participation n'a pu être pleine et entière ; (ii) l'importance, pour le succès du programme, de définir clairement le rôle de chacune des parties prenantes ; (iii) la nécessité pour les services de l'Education au niveau des régions et des districts de disposer d'équipements leur permettant : de communiquer facilement, de mieux utiliser les moyens et les personnels d'inspection et de fournir un retour d'information aux écoles sur la gestion des ressources.
7. Enfin, l'étude a permis d'identifier de nombreux obstacles à la mise en œuvre du mécanisme et de faire des recommandations pour leur suppression : i) ingérence politique ; ii) faiblesse de l'organisation et du contrôle ; iii) mauvaise gestion (détournement) des fonds ; iv) faible implication de la communauté dans la prise de décision ; v) faiblesse du contrôle et du suivi de la part du ME ; vi) manque général de capacités en gestion de beaucoup de chefs d'établissement et de leurs collaborateurs, notamment en matière de contrôle de recettes et de dépenses, ou d'établissement d'un budget ; vii) double emploi dans l'utilisation des fonds ; viii) délais d'acquisition des intrants ; ix) quantité et qualité insuffisantes des infrastructures scolaires y compris des salles de classe ; x) manque d'enseignants formés. En outre, certains facteurs économiques, et notamment la pauvreté, ont entravé le mécanisme. Ainsi des parents pauvres n'avaient toujours pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école faute de ressources complémentaires pour les repas et les uniformes scolaires.

## 2. RÉSUMÉ

8. La dernière Biennale ADEA en 2003 a mis en exergue le rôle important que jouent les questions de la qualité de l'école, des politiques pour l'égalité des chances, des cadres de soutien à la prise de décision et au suivi, du financement de la qualité et des intrants essentiels, de l'ajustement des programmes et de l'utilisation des langues africaines, de la décentralisation et de l'offre pour améliorer les performances du secteur éducatif dans les pays en voie de développement, notamment en Afrique. A l'occasion de sa Biennale 2006, l'ADEA se propose d'approfondir sa réflexion sur l'incidence du processus de changement et de réforme au niveau scolaire, et plus particulièrement sur le financement et la gestion de l'éducation. Pour ce faire, l'ADEA a commandé une étude permettant de faire le bilan, de documenter et de tirer les leçons de l'expérience faite avec l'ADE basée sur un mécanisme d'octroi d'une subvention forfaitaire, et pouvant servir de base de discussion lors de la Biennale. L'étude couvrait le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Mozambique, pays où le mécanisme avait été mis en œuvre dès le début de l'année 2003.
  
9. Le présent document fait la synthèse des résultats de cette étude et des leçons à tirer de l'expérience acquise avec le mécanisme d'octroi d'une enveloppe de subvention forfaitaire à partir d'études de cas menées dans quatre pays à savoir le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Mozambique où le mécanisme est opérationnel depuis plusieurs années. L'étude était globale, s'attachant à faire le bilan de l'expérience et à en tirer des leçons en se penchant sur les éléments essentiels du mécanisme y compris sa conception (philosophie générale sous-jacente, objectifs et structure), la stratégie de mise en œuvre (les processus utilisés au niveau de l'établissement pour déterminer la répartition des ressources, les procédures de responsabilité mises en place pour assurer sa transparence publique, les principaux obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre du programme) ainsi que son incidence sur l'accès à l'éducation (scolarisation) et sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage (c'est-à-dire la qualité de l'éducation).
  
10. La méthodologie principale utilisée pour cette étude impliquait la réalisation d'études de cas dans les quatre pays susmentionnés incluant l'analyse des contenus, l'examen de toute publication pertinente dans les revues spécialisées, livres, publications des agences et sites web. En complément, des entretiens

individuels approfondis ont été menés avec un échantillon représentatif de parties prenantes des secteurs clé de l'éducation à savoir les fonctionnaires du ME, les parents, les enseignants et les partenaires au développement. Etant donné les contraintes liées au temps et aux ressources disponibles, l'étendue géographique des entretiens s'est limitée aux capitales et leurs environs.

11. Le mécanisme de l'ADE a pour principal objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base en réduisant les taux d'abandon, de redoublement et l'échec scolaire. En ciblant une meilleure maintenance des établissements, l'introduction du mécanisme devait permettre l'amélioration de la qualité de l'enseignement grâce à de meilleures performances à la fois des enseignants et des apprenants. Elle était largement étayée par des preuves empiriques de plus en plus nombreuses montrant l'incidence positive des dépenses publiques pour l'éducation sur la croissance économique et le développement social. Ses fondements politiques sont en cohérence avec la stratégie globale de développement des gouvernements visant à réduire la pauvreté et les inégalités de salaire. Le mécanisme se fondait également sur les réformes en cours du secteur public visant la décentralisation, l'amélioration des structures de gestion et d'administration ainsi que le renforcement des capacités à tous les niveaux.
12. Le mécanisme de l'ADE était conçu et géré par différents organes des ME respectifs. Son but était d'assurer les conditions de base telles que la maintenance des écoles afin d'améliorer tant la quantité que la qualité de l'enseignement. Un des éléments clé du mécanisme est l'octroi d'une subvention forfaitaire à toutes les écoles publiques selon une formule de financement basée sur le nombre d'élèves scolarisés et de classes par école. Une fois que le ME a calculé les besoins de financement requis pour chacun des établissements, il procède au virement télégraphique des fonds directement sur le compte bancaire soit des services administratifs de l'Education soit de l'école au niveau du district. Le virement s'accompagnait de directives du ME concernant les procédures à suivre pour le paiement des factures ainsi que la répartition des ressources entre matériels pédagogiques et dépenses générales.
13. Dans le cadre de la *décentralisation* du système éducatif et des directives pour la mise en œuvre du mécanisme, le processus utilisé au niveau des écoles pour l'acquisition d'intrants qualifiés, la prise de décision sur les priorités de l'établissement, les appels d'offres, les paiements, la gestion et le contrôle était généralement de nature participative, indiquant une étroite coordination entre le CGS (comprenant le directeur, le président de l'association des parents d'élèves, deux membres non parents d'élèves choisis par les parents, le directeur adjoint et un enseignant de chaque classe) et le comité de la communauté locale. L'implication de la communauté dans la prise de décision devait engendrer un certain sens de la propriété, améliorer la responsabilité et garantir que les contenus, les emplois du temps et les besoins éducatifs soient correctement identifiés et adaptés aux conditions locales. Dans certains cas, l'implication limitée de la communauté dans la gestion, la planification et l'apprentissage, était attribuée au manque de compétences requises et à l'ignorance.



14. Les résultats de l'étude montrent que la mise en œuvre du mécanisme a partiellement réussi à atteindre ses objectifs. Elle a amélioré l'accès à l'enseignement primaire avec une augmentation rapide du taux de scolarisation. Par voie de conséquence les disparités des taux de scolarisation entre zones urbaines et rurales, riches et pauvres, filles et garçons se sont estompées. En revanche, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage semble s'être détériorée au cours de la mise en œuvre du mécanisme. Ce résultat est imputable à plusieurs facteurs dont : i) la proportion croissante d'enseignants non qualifiés dans les écoles, suggérant une baisse de la qualité de l'enseignement primaire, ii) les traitements excessivement bas des enseignants, entraînant l'absentéisme et un faible moral de ceux qui avaient un deuxième emploi, ce qui peut à son tour entraîner une baisse de la performance, iii) la menace d'une pandémie du VIH/SIDA, entraînant une augmentation des taux d'absentéisme et donc une baisse du temps consacré à l'enseignement et à d'autres activités pédagogiques, iv) la forte augmentation du ratio élève/enseignant due à la croissance plus rapide du nombre des enfants scolarisés que de celui des enseignants recrutés.
15. La mise en œuvre du mécanisme s'est heurtée à de nombreux obstacles : i) ingérence politique ; ii) faiblesse de l'organisation et du contrôle ; iii) mauvaise gestion (détournement) des fonds ; iv) faible implication de la communauté dans la prise de décision ; v) faiblesse des inspections et du suivi de la part du ME ; vi) manque général de capacités en gestion de beaucoup de chefs d'établissement et de leurs collaborateurs, notamment en matière de contrôle de recettes et de dépenses, et de l'établissement d'un budget ; vii) double emploi dans l'utilisation des fonds ; viii) délais d'acquisition des intrants ; ix) quantité et qualité insuffisantes des infrastructures scolaires y compris les salles de classe ; x) manque d'enseignants formés. En outre, certains facteurs économiques, et notamment la pauvreté, ont contrarié le mécanisme. Ainsi des parents pauvres n'avaient toujours pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école faute de ressources complémentaires pour les repas et les uniformes scolaires.
16. Les ME ont mis en place diverses actions pour éliminer ces obstacles dont: i) des activités de sensibilisation destinées à faire davantage prendre conscience aux communautés locales de l'importance de la participation locale au programme ; ii) l'amélioration du contrôle et de la surveillance afin de garantir la transparence publique en matière d'utilisation des ressources ; iii) la diffusion publique du programme ; iv) des mesures incitatives destinées à permettre aux directeurs, enseignants et collaborateurs de poursuivre leur formation. L'impact de ces initiatives n'est pas encore manifeste.
17. Sur la base des résultats constatés, l'étude tire la leçon que pour une mise en œuvre efficace du mécanisme une planification précoce et rigoureuse est un impératif qui avait été sacrifié au calcul politique. La mise en œuvre subite de l'EPU au milieu d'un exercice budgétaire sans analyse de situation préalable en bonne et due forme semble avoir été dictée par des considérations politiques en vue de tenir les promesses électorales des régimes respectifs. Elle s'est faite aux dépens de la prise en compte de questions critiques pendant la phase de la mise

en oeuvre telles que la formation des chefs d'établissement et de leurs suppléants ainsi que des membres des CGS en matière de gestion des fonds, la sensibilisation des parents et des communautés quant à leur rôle, et la nécessité de prévoir des enseignants et des salles de classes supplémentaires.

18. Sur la base des résultats obtenus et de l'expérience internationale, l'étude a identifié les éléments clé d'une mise en œuvre réussie du mécanisme de l'ADE à savoir : (i) la nécessité d'impliquer de multiples parties prenantes telles que des entreprises, des institutions culturelles, des étudiants et des groupes marginalisés. A cela s'ajoute, conclut l'étude, que des programmes d'alphabétisation efficaces pourraient être nécessaires au renforcement des capacités de la communauté. En effet, faute de connaissances techniques des chefs de communauté, la participation n'a pu être pleine et entière ; (ii) l'importance, pour le succès du programme, de définir clairement le rôle de chacune des parties prenantes ; (iii) la nécessité pour les services de l'Education au niveau des régions et des districts de disposer d'équipements leur permettant : de communiquer facilement, de mieux utiliser les moyens et les personnels d'inspection et de fournir un retour d'information aux écoles sur la gestion des ressources.

### 3. INTRODUCTION

19. Lors de la Biennale de l'ADEA en 2003 le thème de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne (ASS) a permis d'aborder les questions cruciales que sont : les concepts de qualité, les politiques pour l'égalité des chances, les cadres de soutien à la prise de décision et au suivi, le financement de la qualité et des intrants essentiels, l'ajustement des programmes et l'utilisation des langues africaines, les stratégies assurant des maîtres compétents et des écoles efficaces, la décentralisation et la diversification de l'offre éducative, la santé/SIDA et la qualité. L'approfondissement de ce thème lors de la Biennale était étayé par la nécessité de soutenir les efforts des pays d'ASS qui essayent de relever le défi d'atteindre les objectifs de l'Education pour tous (EPT) fixés lors du Forum Mondial qui s'est tenu à Dakar en l'an 2000.
20. Au-delà des objectifs standard de renforcement de la compréhension et de l'apprentissage mutuels, la Biennale s'est concentrée sur le thème de l'amélioration de la qualité de l'éducation mettant en exergue son but et ses défis majeurs. Ceux-ci sont exposés dans le Document de Base de la Biennale « *Le Défi de l'apprentissage : Améliorer la Qualité de l'Education de Base en Afrique Subsaharienne* » et comprennent : i) la promotion d'une culture de la qualité parmi les principaux acteurs et partenaires au développement de l'éducation en Afrique, ii) l'élaboration d'un cadre conceptuel, politique, stratégique et méthodologique ainsi que d'instruments efficaces et opérationnels pour sa mise en œuvre, iii) l'aide nécessaire afin que les leçons apprises au niveau international et/ou régional puissent être appliquées aux contextes nationaux respectifs, partout où des actions sont effectivement menées.

21. Lors de sa prochaine Biennale, prévue en mars 2006, l'ADEA se propose d'approfondir sa réflexion sur la manière dont le processus de changement et de réforme agit au niveau de l'école. A cet égard, les changements survenus en ASS quant au financement et à la gestion de l'éducation constituent un élément important. Les écoles en ASS sont de plus en plus encouragées à prendre leurs propres responsabilités en matière d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage ; parallèlement, la responsabilité pour la gestion de toutes les ressources non-salariales est déléguée au niveau des établissements. Des pays comme le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie et le Mozambique fournissent des subventions forfaitaires annuelles aux écoles selon un barème basé essentiellement sur le nombre des élèves inscrits. L'administration de l'établissement décide, en général avec les membres d'un Comité de gestion scolaire (CGS), de la répartition de ces ressources sur différents intrants du processus éducatif selon des directives développées par le Ministère de l'Education (ME). Ces processus s'accompagnent bien évidemment d'un mécanisme garantissant la responsabilité et la transparence publiques quant à l'usage des fonds. Une étude faisant le point sur les leçons tirées de l'utilisation faite dans ces pays du mécanisme d'ADE et les documentant a été commandée par l'ADEA pour servir de base de discussion lors de la Biennale.
22. La méthodologie principale utilisée pour cette étude impliquait la réalisation d'études de cas dans les quatre pays susmentionnés incluant l'analyse des contenus, l'examen de toute publication pertinente dans les revues spécialisées, livres, publications des agences et sites web. En complément, des entretiens individuels approfondis ont été menés avec un échantillon représentatif de parties prenantes des secteurs clé de l'éducation à savoir les fonctionnaires du ME, les parents, les enseignants et les partenaires au développement. Etant donné les contraintes liées au temps et aux ressources disponibles, l'étendue géographique des entretiens s'est limitée aux capitales et leurs environs.
23. Ce document se propose de fournir une synthèse des résultats et leçons à tirer de l'expérience faite avec le mécanisme de la subvention forfaitaire sur la base des études de cas menées au niveau des quatre pays cités. Tout comme les études de cas, la synthèse sera de caractère global et couvrira les éléments essentiels de la conception (philosophie générale sous-jacente), de la mise en œuvre (processus appliqués au niveau des établissements pour déterminer l'affectation des ressources, mécanismes de responsabilité mis en place pour garantir la transparence de celle-ci, principaux obstacles rencontrés au cours de la mise en œuvre du programme), et de l'impact du mécanisme. Le document est structuré en cinq parties : après ce premier chapitre introductif, la deuxième partie présentera une synthèse des résultats et leçons tirés de l'expérience quant à la conception du mécanisme. La synthèse des résultats et leçons tirés de l'expérience sur le plan de sa mise en œuvre et de sa gestion sera présentée dans la troisième partie. La quatrième partie est une synthèse des résultats et leçons tirés de l'expérience quant à l'incidence du mécanisme sur : i) l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage et ii) son efficacité interne. La cinquième partie résumera les principales conclusions de l'étude.

## 4. RESULTATS DES RECHERCHES SUR L'UTILISATION DU MÉCANISME D'AIDE

### 4.1 Philosophie du mécanisme

24. Afin de relever le défi d'atteindre les objectifs de base de l'Education pour Tous (EPT) fixés lors du Forum Mondial qui s'est tenu à Dakar en l'an 2000, les Objectifs de Développement du Millénaire (ODM) ainsi que les objectifs de développement nationaux de relance économique et d'éradication de la pauvreté, bon nombre de pays d'ASS ont procédé à la réforme de leur système éducatif. Le mécanisme de subvention forfaitaire annuelle dit ADE était une composante faisant partie intégrante des réformes des systèmes éducatifs des pays participant destinées à assurer l'Enseignement Primaire Universel (EPU). Selon sa définition internationale, l'EPU est l'enseignement de base *obligatoire et gratuit* dispensé par le gouvernement à tout enfant en âge scolaire dans un pays donné. Ainsi, l'introduction de l'Enseignement Primaire Gratuit (promesse électorale faite au Kenya) a permis l'abolition des frais de scolarité dans le primaire, identifiés comme étant une des causes majeures des taux d'abandon élevés, réduisant ainsi la charge du financement de l'enseignement primaire pesant sur les ménages. L'Enseignement Primaire Gratuit prévoit la scolarisation et le maintien à l'école primaire de tous les enfants en âge scolaire, leur permettant d'acquérir des connaissances et des compétences de base de qualité. Afin d'être en mesure de relever le défi de mobiliser les énormes ressources nécessaires à la concrétisation de l'EPG, les gouvernements ont encouragé et renforcé les partenariats avec toutes les parties prenantes du secteur éducatif (à savoir les parents, les communautés locales, le secteur privé, les agences multilatérales et bilatérales). Le gouvernement et les parents ont chacun leur part d'obligations financières. Le gouvernement est responsable de la mobilisation des ressources, des frais de scolarité, de la fourniture des infrastructures et du matériel pédagogique, du recrutement et de la formation des maîtres et du développement des programmes, les parents, quant à eux, fournissent le matériel scolaire, les uniformes et les denrées de survie essentielles.

### 4.2 Caractéristiques du mécanisme d'ADE

25. Dans le cadre de la philosophie du développement participatif de l'éducation (sur la base du partage des coûts), la contribution des gouvernements à la résorption du manque à gagner entraîné par la mise en place de l'EPG a pris la forme d'une subvention forfaitaire octroyée une fois par an à toutes les écoles publiques (sous tutelle de l'Etat) destinée à financer l'enseignement, ainsi que les matériels et activités pédagogiques. Le montant de l'enveloppe est, pour l'essentiel, fixé en fonction des statistiques de scolarisation collectées et établies par les fonctionnaires de l'Education au niveau du district sur la base des informations mensuelles fournies par les écoles. D'autres critères parfois appliqués dans le cadre du processus d'octroi de la subvention incluent l'équipement de base dans les écoles ou l'état de dégradation des infrastructures scolaires. Le mécanisme prévoit l'attribution d'un montant x par élève et par an (Ksh 1.20 soit \$US 13,20 au Kenya, Ush 5000 en Ouganda). Une fois que le ME a calculé les besoins de financement pour chacune des écoles, il envoie les fonds

par virement télégraphique, directement sur le compte bancaire soit des services de l'Éducation soit de l'école au niveau du district. Lors de la remise des fonds, le ME fournit également des directives concernant les procédures à suivre pour le paiement des factures comprenant la répartition entre matériels pédagogiques (à savoir manuels, cahiers, stylos, tableaux et cartes de géographie, registres) et dépenses générales (telles que salaires des personnels auxiliaires, factures d'eau et d'électricité, communications).

#### 4.3 Processus de répartition des ressources au niveau de l'école

26. Dans le cadre de la *décentralisation* du système éducatif et des directives pour la mise en œuvre du mécanisme, le processus utilisé au niveau des écoles pour l'acquisition d'intrants qualifiés, les décisions sur les priorités de l'établissement, les appels d'offres, le paiement des factures, la gestion et le contrôle était généralement de nature participative, indiquant une étroite coordination entre le CGS (comprenant le directeur, le président de l'association des parents d'élèves, deux membres non parents d'élèves choisis par les parents, le directeur adjoint et un enseignant de chaque classe) et le comité de la communauté locale. L'implication de la communauté dans la prise de décision devait engendrer un certain sens de la propriété, améliorer la responsabilité et garantir que les contenus, les horaires et les besoins éducatifs soient correctement identifiés et adaptés aux conditions locales (Naidoo, 2003 :9). Dans certains cas, l'implication limitée de la communauté dans la gestion, la planification et l'apprentissage, était attribuable au manque de compétences requises et à l'ignorance. Une participation significative de la communauté au mécanisme se limitait alors à l'aspect bien connu de l'entretien de l'école.

#### 4.4 Procédures de responsabilité et transparence publique

27. Le ME a mis au point des directives établissant les procédures à suivre pour l'utilisation des subventions. Les services de l'Éducation du district (District Education Offices) étaient, par le biais des services locaux (Area Education Offices), l'instance responsable du contrôle et de l'évaluation réguliers (S&E) du respect des directives et ce pour éviter tout comportement opportuniste. Les fonctionnaires de l'Administration centrale procédaient également à des contrôles et évaluations ponctuels de la conformité aux directives pour l'utilisation des ressources sur un échantillon d'écoles au niveau national. Les activités de S&E comprenaient : (i) la vérification du système de contrôle interne de l'affectation des ressources ; (ii) la vérification des rapports d'avancement de mise en œuvre présentés ; et (iii) l'examen de la fiabilité des informations fournies par les rapports d'avancement. En outre, le ME assurait un audit aussi bien interne qu'externe des comptes annuels de l'école et recommandait des sanctions appropriées en cas de non-conformité aux directives. L'étude indique que les directeurs d'école ont, en règle générale, respecté les directives établies, mais que parfois, ils ont retouché certains votes, notamment lors du paiement tardif des factures.

28. Cependant, une participation limitée des communautés à la mise en œuvre du mécanisme, la faiblesse des activités de contrôle du ME ainsi que le manque d'indicateurs décomposés de performance éducative pour zones urbaines et rurales semblent avoir sapé les principes de transparence et de responsabilité du mécanisme. Les systèmes de contrôle et d'évaluation du mécanisme devraient bénéficier des enquêtes des ménages récemment conduites ou prévues au niveau national. Les données

issues de ces enquêtes devraient faciliter la mise au point d'indicateurs décomposés pour l'éducation à des fins de contrôle et d'évaluation.

#### 4.5 Obstacles à la mise en œuvre du mécanisme

29. La mise en œuvre du mécanisme s'est heurtée à de nombreux obstacles. Parmi les plus importants nous citerons :

- L'absence de contrôle effectif de la mise en œuvre du mécanisme a favorisé le gonflement des chiffres de la scolarisation, le détournement de fonds, leur mauvaise répartition et les négligences au niveau de la procédure d'appel d'offre pour les intrants. Certains des fonctionnaires locaux de l'Education (Area Education Officers), inspecteurs et commissaires aux comptes supposés rendre régulièrement visite aux écoles de leur juridiction manquent d'assistants et de moyens de transport. Cela nuit à leur efficacité ce qui, par voie de conséquence, affecte la mise en œuvre efficace du mécanisme.
- La faible implication de la communauté. Dans beaucoup de districts les représentants de la communauté locale n'ont pas participé au processus décisionnel.
- Les délais d'acquisition d'intrants (p.ex. : même après la mise à disposition des ressources certaines écoles pouvaient mettre deux à trois mois pour utiliser leurs fonds contrairement aux quatre semaines préconisées par les directives du ministère).
- L'incidence négative de plus en plus marquée de la pandémie du VIH/SIDA sur l'éducation au fur et à mesure que les enseignants infectés contractaient la maladie (absentéisme croissant et baisse de leur efficacité) et y succombaient (diminution du nombre d'enseignants disponibles), ainsi que du fait de l'augmentation rapide du nombre des orphelins. Sans compter la souffrance humaine, cette situation entraîne une augmentation des coûts liés à l'EPG. Le problème résulte en partie du défaut d'intégration efficace des mesures de prévention du VIH/SIDA dans les programmes scolaires.
- Le nombre croissant d'élèves, entraînant la pénurie d'enseignants. Le manque d'enseignants est un fléau du secteur de l'éducation (notamment dans le primaire) depuis le milieu des années 90, lorsque le gouvernement a gelé les nouveaux recrutements dans le cadre du Programme d'Ajustement Structurel (PAS) préconisé par la Banque Mondiale. Au cours des cinq dernières années, le gouvernement s'est limité à pourvoir les postes rendus vacants par les décès, les départs à la retraite ou les démissions. L'aptitude du gouvernement à maintenir une tendance positive dans le secteur de l'éducation est notamment contrecarrée par de sévères contraintes budgétaires et une faible capacité ; à cela s'ajoutent le manque de directives claires en matière d'inscription, le manque de concertation avec les directeurs d'école et les parents, les délais de transfert des fonds ainsi que les tâches nouvelles confiées aux chefs d'établissements sans augmentation correspondante de leur rémunération.
- La grave pénurie de salles de classes, de maîtres et d'équipements, à la suite de l'arrivée inopinée d'un million d'élèves supplémentaires non scolarisés auparavant et qui ont répondu présent à l'appel du gouvernement. Dans beaucoup d'écoles, la taille des classes, notamment dans les petites classes, est passée d'une moyenne de 40 élèves à 120.

- La gestion financière des écoles laissait en général à désirer. Le manque de compétences des directeurs et des Comités de gestion scolaire (CGS) en matière de gestion était important. Lorsqu'un enseignant est promu chef d'établissement, il ne bénéficie, dans la plupart des cas, d'aucune formation supplémentaire le préparant à son rôle de gestionnaire. De ce fait, il apprend sur le tas (le plus souvent par tâtonnement). La même chose vaut pour les membres des CGS (notamment dans les zones rurales) qui sont, pour la plupart, des villageois analphabètes.
- L'ingérence politique est un autre sujet épineux pour les écoles, certains politiques exigeant que les chefs d'établissement de leur circonscription soient de leur obédience (et de préférence issu de leur communauté), escomptant un regain de soutien électoral grâce à leur influence. Aussi, lorsqu'un chef d'établissement issu d'une autre localité, voire communauté, est affecté dans une école, il pourrait ne pas être aussi efficace qu'il ne l'aurait souhaité du fait de l'ingérence constante des élus (allant parfois jusqu'à monter les parents ou la communauté contre lui).
- L'introduction du mécanisme a suscité l'augmentation du nombre d'élèves et partant des classes surchargées dans la plupart des écoles. A son tour cela réduisait l'efficacité de l'enseignement dans la mesure où les maîtres n'avaient plus le même niveau d'interaction avec les élèves. Dans certaines écoles, notamment dans les zones urbaines, le ratio maître/élève a pu atteindre 1/120, bien au-dessus du ratio de 1/40 recommandé par le ME.
- Les délais de paiement des factures figurent également parmi les obstacles cités. Ils sont attribués à la lenteur du déblocage des fonds par le ministère des Finances ainsi qu'à des raisons logistiques telles que le transfert sur des numéros de compte erronés. Il arrive que des écoles doivent fonctionner sans les moindres fonds pendant un trimestre entier. Cela gêne les écoles dans l'exécution d'activités critiques prévues par le calendrier scolaire.

#### **4.6 Incidence du mécanisme sur l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage**

30. Au cours de la mise en œuvre du mécanisme de l'ADE la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage s'est en général détériorée. Ce résultat peut être imputé à plusieurs facteurs dont : i) la proportion croissante d'enseignants non qualifiés dans les écoles, suggérant une baisse de la qualité de l'enseignement primaire, ii) les traitements excessivement bas des enseignants, entraînant l'absentéisme et un faible moral de ceux qui, par nécessité, ont un deuxième emploi, ce qui peut à son tour entraîner une baisse de la performance, iii) la menace d'une pandémie du VIH/SIDA, entraînant une augmentation des taux d'absentéisme et donc une baisse du temps consacré à l'enseignement et à d'autres activités pédagogiques et de ce fait une chute de la qualité de l'enseignement.

31. L'étude n'a par ailleurs révélé aucun gain de qualité au niveau de l'apprentissage étant donné que le nombre des élèves du primaire n'a cessé d'augmenter dans le temps, et ce, plus rapidement que celui des enseignants. Il en résulte une forte augmentation du ratio

maître/élève qui pourrait avoir contribué à la détérioration de l'environnement de l'apprentissage<sup>1</sup> dans les écoles primaires.

32. En ce qui concerne son incidence sur l'efficacité interne, l'apprentissage des élèves et l'égalité des chances, il faut signaler que depuis son introduction, le mécanisme a permis, malgré une relative détérioration de l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage, une légère amélioration de l'efficacité interne mesurée par les taux d'abandon, de redoublement et d'achèvement de scolarité. Ces résultats suggèrent qu'à l'heure actuelle les élèves tendent à effectuer plus rapidement une scolarité normale qu'au cours de la dernière décennie.

#### **4.7 Incidence du Mécanisme sur l'Accès à l'Enseignement Primaire**

33. Les résultats de l'étude montrent que la mise en œuvre du mécanisme a en partie réussi à atteindre ses objectifs. Elle a permis d'améliorer l'accès à l'enseignement primaire avec des taux de scolarisation en augmentation rapide. Par voie de conséquence, les disparités de taux de scolarisation entre zones urbaines et rurales, riches et pauvres, filles et garçons se sont atténuées. En revanche la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage semble s'être détériorée au cours de la mise en œuvre du mécanisme.

### **5. CONCLUSIONS**

34. Le mécanisme de l'ADE, conçu pour faciliter la mise en place de l'EPU, a, dans l'ensemble, reçu un accueil favorable et donné des résultats positifs. Sa philosophie générale (s'appuyant sur le partenariat avec les parties prenantes du secteur éducatif) ainsi que ses fondements politique, économique, financier et social étaient solides et réalistes. Dans certains cas cependant, le calendrier de son lancement était décidé en fonction de considérations d'opportunité politique plutôt que d'une stratégie de financement des écoles bien pensée et planifiée. Aucune analyse de situation ne semble avoir été faite avant le lancement du mécanisme, ce qui expliquerait les nombreux obstacles rencontrés lors de sa mise en œuvre. La leçon à tirer est qu'une planification précoce et rigoureuse est la condition sine qua non pour une mise en œuvre efficace du mécanisme. De telles analyses préalables devraient cerner les questions critiques de sa conception et de sa gestion tels que la formation des chefs d'établissement, de leurs adjoints et des membres des CGS en matière de gestion de fonds, de la sensibilisation des parents et des communautés au rôle qui leur incombe, des besoins en maîtres et salles de classe supplémentaires, et permettre ainsi une bonne vue d'ensemble de la situation. Enfin, l'étude indique que les subventions sont octroyées aux écoles sur la base de formules de calcul et de critères d'éligibilité (s'appuyant principalement sur les statistiques de scolarisation) bien connus et que des directives claires avaient été données afin de garantir la transparence et la responsabilité en matière d'affectation des fonds.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que des classes peu chargées minimisent les risques de désordre et permettent aux maîtres d'accorder plus d'attention individuelle aux élèves, augmentant de ce fait leur temps d'instruction. (...) En revanche des classes surchargées (plus de 60 élèves par enseignant) sont inacceptables puisqu'elles nuisent à un bon apprentissage.



35. A l'instar d'expériences antérieures impliquant des aides en numéraire ou en nature (p.ex. : Bolsa Escola au Brésil ou Progressa au Mexique) aux ménages démunis visant à les encourager à investir davantage dans l'éducation de leurs enfants, le programme d'ADE a prouvé qu'il a contribué à augmenter l'accès à l'enseignement primaire. Il subsiste néanmoins un certain nombre de disparités, en termes d'accès à l'éducation, entre zones urbaines et zones rurales où les filles sont désavantagées par rapport aux garçons. Tant que ce fossé ne sera pas comblé l'inégalité entre les sexes ne cessera de s'aggraver et, ce qui est le plus inquiétant, le piège de la pauvreté pourrait rester sans issue. Les implications politiques sont évidentes : si l'objectif est de réduire les inégalités, alors l'Etat doit intervenir par des mesures incitatives pour la scolarisation des enfants des zones rurales. Ces mesures incitatives pourraient prendre la forme de programmes de cantine scolaire ou d'aide financière aux ménages démunis.
36. Il se peut, néanmoins, que des contraintes budgétaires ou le manque d'efficacité dans l'allocation des ressources viennent contrecarrer la mise en œuvre de ces mesures. Cela indique que l'aide étrangère est toujours nécessaire pour améliorer la qualité de l'éducation. Toutefois, les indicateurs d'efficacité interne, tels que taux d'abandon et de redoublement, montrent que le parcours scolaire des élèves est actuellement plus rapide. En revanche, la qualité de l'enseignement a légèrement baissé. Cela implique la nécessité fondamentale d'un surcroît de formation. En termes généraux, les mesures à préconiser seraient les suivantes : (i) formation initiale et formation continue des enseignants ; (ii) formation de maîtres capables d'enseigner en classe unique ; (iii) enseignement à distance et introduction des nouvelles technologies et (iv) recours aux non diplômés pour réduire les ratios maître/élèves trop élevés.
37. Par ailleurs, le manque de contrôle et d'organisation semble avoir été préjudiciable à la transparence en matière d'utilisation des ressources. Dans certains districts, les chefs d'établissement n'ont pas suivi les directives du ME visant à améliorer la gestion des subventions de l'ADE. Comme cela a déjà été évoqué, des concepts tels que coûts et recettes étaient à peine compris. Aussi, pour assurer le succès d'un programme de développement des capacités, faudrait-il que les chefs d'établissement soient formés en contrôle et gestion. En outre, étant donné que la mise en œuvre de programmes de réforme implique un changement de culture au niveau du système, des districts et des écoles ainsi que des communautés, le ME devrait adapter la formation des maîtres et des cadres pour s'assurer que ses diplômés sont pleinement formés et préparés au rôle qu'ils auront à jouer dans la nouvelle économie de l'éducation. Enfin, la mise en œuvre de programmes décentralisés tel que l'ADE nécessite des données décomposées permettant un suivi précis des progrès réalisés.
38. Bien que les directives du ME régissant la mise en œuvre du programme ADE définissent clairement le rôle dévolu aux membres de la communauté, leur implication dans les questions de gestion et de planification est encore limitée. A cet égard les associations de parents d'élèves constituent une forme novatrice de participation à l'éducation de base dans bon nombre de pays qui semble extrêmement prometteuse pour la gestion du système éducatif.

39. Enfin, quelques stratégies de base se sont révélées être fondamentales pour assurer la réussite des programmes de soutien au secteur éducatif dans plusieurs pays. Elles incluent : (i) la nécessité d'impliquer de multiples parties prenantes telles que des entreprises, des institutions culturelles, des étudiants et des groupes marginalisés, et de prévoir des programmes d'alphabétisation efficaces qui pourraient être nécessaires au renforcement des capacités de la communauté. En effet, faute de connaissances techniques des chefs de communauté, la participation n'a pu être pleine et entière ; (ii) l'importance, pour le succès du programme, de définir clairement le rôle de chacune des parties prenantes ; (iii) la nécessité pour les services de l'Education au niveau des régions et des districts de disposer d'équipements leur permettant : de communiquer facilement, de mieux utiliser les moyens et les personnels d'inspection et de fournir un retour d'information aux écoles sur la gestion des ressources.

## 6. RECOMMANDATIONS POUR LE FUTUR

40. Pour améliorer la gestion et les performances du mécanisme d'ADE l'étude formule les recommandations suivantes :
- a) Etant donné la difficulté pour un enseignant sans formation en comptabilité de gérer correctement les fonds scolaires, le gouvernement devrait envisager de créer des postes de comptables chargés d'administrer les fonds de l'EPG, comme il en existe dans les établissements secondaires.
  - b) Un stage d'une semaine étant insuffisant, le gouvernement devrait organiser des cours de formation en gestion financière plus intensifs pour les chefs d'établissement, leurs adjoints et les membres des CGS. Cette formation des gestionnaires des écoles devrait être régulière et continue. De plus, il serait bon que le ME rende obligatoires les cours de gestion financière dans les centres de formation des enseignants. A long terme cela réduirait considérablement les problèmes de gestion dont souffre la majorité des écoles publiques.
  - c) Les allocations par enfant et par an pour les livres scolaires, matériels pédagogiques et autres frais étant insuffisantes, le gouvernement doit impérativement trouver des sources de financement supplémentaires (tant au niveau local qu'à l'extérieur) pour en augmenter le montant.
  - d) Les commissaires aux comptes et les inspecteurs du ministère devraient se rendre plus fréquemment dans les écoles et devraient donner régulièrement des orientations aux chefs d'établissement ainsi qu'aux comités de gestion. Il est de ce fait indispensable que les ME renforcent leurs capacités dans ce domaine.
  - e) L'opinion publique sachant peu de chose du mécanisme, mis à part la gratuité de l'enseignement, il est nécessaire d'organiser des campagnes de sensibilisation de la population expliquant clairement la politique poursuivie et le contenu du programme ainsi que le rôle des différentes parties prenantes au cours de sa mise en œuvre.
  - f) Le gouvernement devrait se préoccuper de la durabilité du programme d'EPG et de son mécanisme, ainsi que des questions d'assurance et de maintien de la qualité.

- g) Le gouvernement devrait distinguer entre écoles en zone urbaine et écoles en zone rurale pour l'attribution de la subvention, plutôt que de fonder le calcul de son montant exclusivement sur les chiffres de la scolarisation.
- h) Globalement, le gouvernement devrait également prendre en compte les questions et défis macro socioéconomiques qui n'influent pas seulement sur les taux de scolarisation mais aussi sur les facultés d'apprentissage et de mémorisation. Cela inclut des facteurs comme la pauvreté, la faim, les conditions sanitaires, les maladies, etc....
- i) Les institutions de l'Etat chargées de la lutte contre la corruption devraient répondre aux attentes qu'elles ont fait naître. Les services du Vérificateur général aux Comptes (qui a déjà fait un travail appréciable), la Commission du Contrôle Budgétaire du Parlement, l'Inspection Générale du Gouvernement, les services de la Police Judiciaire ainsi que les services du Procureur (Director of Public Prosecution) devraient renforcer leur action.
- j) Les ME devraient procéder tous les deux ans à un audit sérieux du mécanisme d'ADE pour préparer la voie à son extension à l'enseignement secondaire.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Education et des Sports (2003), Etude de cas ADEA: Incidence du Programme de Réforme de l'Education Primaire (PREP) sur l'éducation de base en Ouganda.

Ministère de l'Education et des Sports (2003c), Projet de rapport: Value for Money Audit on the Universal Primary Education Programme, préparé par the Office of the Auditor General, Kampala, Ouganda.

USAID/Ministère de l'Education et des Sports (2005), The UPE Magazine: Enhancing Universal Primary Education.

Ministère de l'Education et des Sports (2002), UPE Capitation Grant: Planning and Implementation Guidelines for District and Urban Councils, Kampala, Ouganda.

Uganda Debt Network, Can you listen to us? Children's Views about Universal Primary Education (UPE) and Poverty Eradication in Uganda, Rapport de recherche No.5 janvier 2004, Kampala, Ouganda.

Document présenté à la Conférence de l'Association des Enseignants Africains, Nairobi

Mutiiria, S.M (2004): *Management Problems Hindering Effective Implementation of FPE in Abogeta Division, Meru Central District*, Thèse de MA inédite, Université Kenyatta, Nairobi

- Mwanzia, M. (2004): *Double-Edged Sword That's Free Schooling*, in "School & Career", The Standard, daté du 12 mai
- Sifuna D. N. (2003): *The Pastoralist Communities and Free Primary Education in Kenya: a Preliminary Survey*, Nairobi
- Sifuna. D. N. (1990): *Development of Education in Africa: the Kenyan Experience*. Initiatives Ltd., Nairobi
- ADEA (2003). "Le défi de l'apprentissage: Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique". Document de discussion, in Biennale ADEA, Grand Baie, Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- APPLETON S., et BALIHUTA, A. (1996). "Education and Agricultural Productivity: Evidence from Uganda." *Journal of International Development*, 8 (3), 415-444.
- ARNDT Channing; JENSEN H. T.; and TARP Finn (1998). "Stabilization and Structural Adjustment in Mozambique". *Journal of International Development*, 12, (2000), pp. 299 – 323.
- BANQUE MONDIALE (2003). "Cost and Financing of Education. Opportunities and Obstacles for Expanding and Improving Education in Mozambique". *Working paper series*, Région Afrique, Banque Mondiale, juillet 2003
- BLOOM D. E., CANNING, D., et SEVILLA, J. (2001). *Health, Human Capital, and Economic Growth*. Document de travail de la Commission de la Macroéconomie et de la Santé GT1: 8. OMS, Genève.
- BOISSIERE Maurice (2004). "Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries". Document de fond pour l'évaluation de l'aide de la Banque Mondiale à l'éducation primaire, Banque Mondiale, Washington D.C, 2004.
- CARD David et KRUEGER Allain B. (1992). "Does School Quality Matter? Returns to Education and Characteristics of Public Schools in the United States. *The Journal of Political Economy*, vol.100, no. 1, février 1992, pp. 1 – 40.
- DEARDEN Lorraine; FERRI Javier; et MEGHIR Costas (2002). "The Effect of School Quality on Educational Attainment and Wages". *The Review of Economics and Statistics*, vol. LXXXIV, no. 1, février 2002.
- FAO/IPE/UNESCO et ADEA (2003). "Education pour les populations rurales au Mozambique: situation présente et perspectives". Document présenté lors du *Séminaire ministériel sur l'Education pour les populations rurales en Afrique: Leçons politiques, options et priorités*, 7 -9 septembre 2005, Addis- Abéba, Ethiopie.
- FILMER Deon (2003). "Determinants of Health and Educational Outcomes". Document de fond pour le Rapport de Développement mondial 2003, Banque Mondiale.
- GOUVERNEMENT du MOZAMBIQUE (2004). "IIIème Plan stratégique pour le secteur éducatif, 2005 – 2009". Maputo, octobre 2004.

- HANUSHEK Eric A. (1986). "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools". *Journal of Economic Literature*, no. 24, septembre 1986, pp. 1141 – 1177.
- HANUSHEK Eric A. (1994). "Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs". Brookings Institution. Washington DC.
- HANUSHEK Eric A.; KAIN John F. et RIVKIN Steven G. (1998). "Teachers, Schools and Academic Achievement". NBER Document de travail 6691. Août 1998.
- HANUSHEK Eric A.; RIVKIN Steven G. et TAYLOR Lori L. (1996). "Aggregation and Estimated Effects of School Resources". *id.*, vol. 78, no. 4, 1996, pp. 611 – 627.
- HORN Robin (2002). "Improving Schools and Schooling in Brazil: The Fundescola Approach". *Em breve*, octobre 2002, no. 10. Banque Mondiale.
- LINK Charles R. et RATLEDGE Edward C. (1975). "Social Returns to Quantity and Quality of Education: A Further Statement". *The Journal of Human Resources*, vol. 10, no. 1, pp. 78 – 89.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2005). "Manual de Procedimentos para as Escolas Primarias Publicas do Ensino Basico (EP1 e EP2). Programa Apoio Directo às Escolas, 4º Fase". Maputo, février 2005.
- MINISTÈRE DES FINANCES/ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2003). "Dépenses publiques pour l'Education au Mozambique". PRINCIPIA éditeurs, juillet 2003, Maputo, Mozambique.
- NAIDOO Jordan (2003). "Implementing Educational Decentralization". Document de politique et de stratégie. Octobre 2003.
- PINCKNEY, T. C. (1997). Does Education Increase Agricultural Productivity in Africa? in travaux de la réunion de AIEA 1997, 345-353.
- PSACHAROPOLOUS, G. (1994). "Returns to Investment in Education: A Global Update." *World Development*. Vol. 22, No. 9, pp. 1325-1343.
- RAYMOND Melanie; SADOULET Elizabeth (2003). "Educational Grants Closing the Gap in Schooling Attainment between poor and non-poor". CUDARE Documents de travail 986, Université de Californie, Berkeley, 2003.
- RONDINELLI, D. (1981). "Government Decentralization in Comparative Perspective. Theory and Practice in Developing Countries". *International Review of Administrative Sciences*, 47, pp. 133 – 141.
- SEEKINGS Jeremy (2002). "Indicators of Performance in South Africa's Public Schools System". CSSR Document de travail no. 10, Centre for Social Science Research, Social Surveys Unit, septembre 2002.
- UNESCO (2003, 2004). Genre et éducation pour tous: le pari de l'égalité, rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4, aperçu régional

WEIR S. et KNIGHT, J. (2000a). *Adoption and Diffusion of Agricultural Innovations in Ethiopia: The Role of Education*. Center for the Study of African Economies WPS2000-5, Oxford.

WEIR, S. et KNIGHT, J. (2000b). Education Externalities in Rural Ethiopia: Evidence from Average and Stochastic Frontier Production Functions. Center for the Study of African Economies WPS2000-4, Oxford.

WHITTY Geoff; POWER Sally (2000). "The Marketization and Privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, pp. 93 – 107.