

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

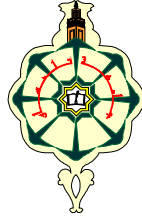
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie



جامعة أبي بكر بلقايد

تلمسان الجزائر

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion



Mémoire de Magister en Sciences Economiques

Ecole Doctorale : gestion des finances publiques

Thème

Les dépenses publiques et leurs incidence sur le secteur de
l'éducation « le cas de l'Algérie »

Présenté et soutenu publiquement par :

Mr : BOUMAHDHI Mohamed

Sous la direction du : Pr. BENHABIB Abderrezak (U. Tlemcen)

JURY

| | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------|
| Pr BELMOKADEM Mustapha | Université de Tlemcen | Président |
| Pr. BENHABIB Abderrezak | Université de Tlemcen | Encadreur |
| Pr. TCHOUAR Kheyr-eddine | Université de Tlemcen | Examineur |
| Dr. TAOULI Mustapha | Université de Tlemcen | Examineur |

Année Universitaire : 2011/ 2012

Remerciements

Je remercie, d'abord, Monsieur le Professeur BENHABIB Abderrezak (Université de Tlemcen) d'avoir suivi mon travail de près et qui a lu plusieurs versions de cette thèse, ses remarques et critiques m'ont été d'une grande utilité. Je ne saurais aussi oublier que c'est grâce à ses encouragements que j'ai pu achever ce mémoire.

Mes remerciements vont également à l'encontre de Monsieur le professeur BELMOKADEM Mustapha pour avoir accepté de présider le présent jury et sa précieuse contribution à l'évaluation de ce mémoire.

Je remercie, Docteur TECHEWAR Kheireddine qui nous a honoré parmi le jury ainsi que par sa présence pour évaluer ce travail.

Je remercie également Docteur TAOULI Mustapha qui nous a lui aussi honoré parmi le jury ainsi par sa présence pour évaluer ce travail.

En outre, je voudrais remercier les enseignants de la faculté des sciences économiques et de gestion, Je remercie toutes les personnes m'ayant permis de mener à bien ce travail.

Je ne saurai citer ici tous ceux qui m'ont aidé et soutenu par leurs conseils éclairés, par leur assistance et par leur amitié sincère. De peur d'en oublier quelques uns, il me tient à cœur de les remercier tous pour leur contribution de près comme de loin à la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais, à travers ces quelques lignes, leur exprimer ma reconnaissance et gratitude. Ces personnes qui m'ont apporté leur appui et grâce à qui ce travail n'aurait probablement pu jamais voir le jour.

Bien entendu, je reste seule responsable des erreurs et imperfections qui pourraient subsister dans ce mémoire.

Dédicace

À toutes les personnes qui ont cru en moi,
qui ont priées pour moi, Je dédie ce travail



INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE :

Aujourd'hui il est clair que l'éducation a un rôle très important que ce soit au niveau individuel qu'au niveau de la nation.

D'une part l'éducation permet aux individus d'améliorer leurs situations financières et de mieux intégrer le marché du travail qui est de plus en plus exigeant en matière de qualifications techniques de la main-d'œuvre ; les personnes les mieux formés ont plus de chance de trouver du travail que ceux qui n'ont pas ou peu de formation, et verront ainsi leurs revenus augmentés.

D'autre part, l'éducation est au cœur du processus du développement, parce qu'elle permet l'accumulation du capital humain facteur clé de la croissance, et elle assure à l'économie une compétitivité en ce tournant vers l'économie du savoir.

Par ailleurs, hormis son importance dans le développement, l'éducation a un rôle social très important qui est de préserver les valeurs de la nation, de renforcer la cohésion sociale et de faire face à l'exclusion dans toutes ses formes. Donc La qualité de l'éducation constitue une question prioritaire à analyser

La relation entre la qualité mesurée de la main-d'œuvre et la croissance économique est peut-être encore plus importante que l'impact du capital humain et de la qualité de l'école sur la productivité individuelle et les revenus personnels. La croissance économique détermine dans quelle mesure il est possible d'améliorer le niveau de vie global d'une société.

De plus, l'éducation de chaque individu peut apporter une plus grande aisance à ses concitoyens (en dehors des bénéfices individuels dont il vient d'être question). En particulier, l'avènement d'une société plus éduquée peut se traduire par une dynamisation de l'innovation, une plus grande productivité globale - grâce à l'aptitude des entreprises à adopter de nouvelles méthodes de production plus appropriées - et la mise en œuvre plus rapide des nouvelles technologies. Ces facteurs externes sont des raisons supplémentaires de se préoccuper de la qualité de l'éducation.

Les économistes ont élaboré divers modèles et proposé plusieurs idées pour expliquer les différences de taux de croissance entre pays, en soulignant invariablement l'importance du capital humain¹. En testant ces modèles, les travaux empiriques ont mis l'accent sur les différences d'acquis scolaires en tant que mesure d'approximation des différences de capital humain. De nombreuses études constatent que la quantité d'éducation ainsi mesurée est étroitement liée aux taux de croissance économique². Cependant, la quantité d'éducation est une mesure très grossière des connaissances et compétences cognitives, particulièrement dans un contexte international marqué par des grandes différences quant aux ressources dont disposent les systèmes éducatifs et aux niveaux de pauvreté des ménages³.

Au cours des deux derniers siècles, l'intensification de l'intervention publique dans le financement de l'enseignement est incontestablement devenue la règle dans les pays développés. Depuis plusieurs décennies en effet, plus de 90% de la dépense intérieure d'éducation (DIE) y est ainsi financée par des institutions publiques⁴. Cette tendance est également vérifiée pour les pays en développement⁵, bien que dans une moindre mesure. L'éducation en tant que moyen d'acquisition et de transmission du capital humain au sens large ne réunit pourtant pas les conditions nécessaires pour être qualifiée de bien collectif au sens économique du terme (Stiglitz)⁶.

Cette intervention massive de l'Etat a causé une augmentation continue des dépenses publiques (c'est un fait stylisé) exprimé dans la littérature économique, cette augmentation est expliquée par de nombreuses théories économiques, ces théories ont essayé d'expliquer cette tendance à la hausse, à la fois par des approches de l'offre et de la demandes des services publics

Les arguments théoriques, qui permettent de justifier l'intervention de l'Etat dans la fourniture de ses services, renvoient alors à deux problématiques différentes. Un

¹ Hugon P. (2005), « *La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement?* », *Mondes en Développement*, 33(132).

² Eric A. Hanushek. (2005). « *L'importance de la qualité de l'enseignement* », *Finances & Développement*, P 16

³ Aghion P. et Cohen E. (2004), « *Éducation et croissance* », Conseil d'Analyse Économique – La Documentation Française, Paris

⁴ « Education ; Dépenses d'éducation », *Panorama des statistiques de l'OCDE 2005*, p 36.

⁵ Ernesto Schiefelbein, « *Financement de l'éducation dans les pays en développement Conclusions de recherche et contexte actuel* », Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, 1983. P 47

⁶ Joseph E. STIGLITZ, Amartya SEN, Jean-Paul FITOUSSI « *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social* », 2008

premier ensemble d'analyses porte sur *les imperfections des marchés* qui, sans intervention publique, éloigneraient le niveau d'investissement agrégé en capital humain du niveau socialement optimal. Le second ensemble de contributions souligne que cette intervention publique peut constituer un *puissant facteur de réduction des inégalités économiques*, à travers la redistribution des ressources initiales qu'elle engendre.

D'un autre côté, le rôle de l'éducation dans la redistribution des richesses occupe une place particulièrement importante dans cette dialectique, car il jette les bases d'une réconciliation entre équité et efficacité, deux objectifs jusque là considérés comme contradictoire dans la littérature consacrée à l'impact des inégalités sur la croissance. La performance agrégée en terme d'investissement en capital humain est en effet considéré comme l'un des principaux canaux de transmission entre la répartition des revenus et la croissance économique *Perotti (1996), Chiu (1998)*, ou encore *Easterly & Rebelo (1993)*. L'éducation participe aux théories du développement, à la fois comme cause et conséquence d'un niveau toujours plus faible d'inégalité. L'évolution de la répartition des revenus dans un certain nombre de pays émergents semble confirmer cette hypothèse. Elle constitue ainsi un élément de compréhension des trajectoires de développement divergentes suivie par les pays d'Amérique du Sud d'une part, et certains pays du Sud Est asiatique d'autre part *Birdsall et al. (1995), Birdsall & Sabot (1996)*, ou encore *L'Hoir (2002)*.

L'Algérie

Problématique

Afin d'étudier l'impact des dépenses publiques sur le secteur de l'éducation en Algérie, nous avons posé la problématique suivante :

L'orientation et le niveau des dépenses publiques affectées au secteur de l'éducation sont-ils de nature à améliorer les performances du secteur, et ont-ils un effet favorable sur les résultats ?

Et pour répondre à cette question, il faut en premier lieu, répondre à des questions secondaires comme : comment comprendre au mieux le marché du service de l'éducation ?, Quelle sont les méthodologies utilisé pour estimer et comparer les dépenses d'éducation ?

Et en second lieu, comprendre le fonctionnement et l'évolution du system éducatif algérien, à l'aide de plusieurs types d'indicateurs et enfin analyser en détails les dépenses d'éducation

Et pour arriver à cette fin nous utilisons une méthode descriptive pour présenter les statistiques les plus à jour du secteur,

Objectif de cette recherche :

Pour l'économie algérienne, la dépense publique représente le moteur de toutes les activités hors hydrocarbure, dans ce cas cette dépense doit être un levier pour le développement et doit préparer l'économie nationale à la période de l'après pétrole. Le secteur de l'éducation représente un domaine de très grande importance et qui a une part dominante dans les budgets de la plus part des Etats du monde, de sa qualité et de sa performance dépend l'avenir des générations à venir.

CHAPITRE I :

*DEPENSES PUBLIQUES
D'EDUCATION : EXPOSE DES
THEORIES ET COMPARAISON
INTERNATIONALE.*

Introduction :

La dépense publique à longterm occupé une place importante dans la littérature économique, et plus particulièrement le problème de la croissance constante de celle-ci. Plusieurs analyses ont été proposées pour expliquer cette croissance dont la plus célèbre est « loi de Wagner ». Deux facteurs justifient l'importance des études faites en ce sens¹ :

- 1- Le changement du rôle de l'Etat et le développement des interventions publiques dans de nombreux secteurs de l'économie jusque là considérés comme le domaine exclusif de l'initiative privée a entraîné une rapide expansion des dépenses publiques, au point que la part des dépenses publiques dans le PIB est supérieure à 30% dans de nombreux pays.
- 2- Avec le développement des systèmes de transferts sociaux, certains services qui ont un caractère de bien public total ou partiel (comme l'éducation, la santé ou bien les systèmes de protection social ne peuvent être laissés gouvernés uniquement par la loi de marché et nécessitent une intervention publique pour limité les écarts ; d'une part entre les individus et d'une autre part entre génération.

Dans cette optique, de nombreuses études ont essayées d'expliqué cette croissance des dépenses publiques par la demande, et d'autres études par l'offre c'est ce qu'on va exposer dans la section1 de ce chapitre pour comprendre les motivations d'une intervention publique dans le secteur de l'éducation.

Les dépenses d'éducation quand à elles, représentent une part importante des dépenses publiques. Même si l'éducation, en tant que processus d'acquisition et de

¹ Cf. FMI : « Dépenses publiques : fondement et structures », institut du FMI

transmission d'informations et de savoirs, n'a a priori pas toutes les qualités requises pour être considérée comme un bien collectif proprement dit.

Deux types d'arguments sont alors avancés pour justifier l'intervention des pouvoirs publics, sur le plan du financement comme de la fourniture. Ces arguments relèvent soit de la question de l'allocation optimale des ressources (imperfection de marchés), soit de la question de leur répartition (justice sociale).

Section I : que justifie une intervention publique dans le secteur de l'éducation.

Dans cette section nous allons essayer de suivre l'évolution historique du rôle de l'Etat pour mieux comprendre les causes de la croissance continue des niveaux de dépenses publiques en général, et par la même occasion exposé les fonctions économiques de l'Etat moderne. Par la suite cette croissance va être expliquée par une revue de littérature basée sur l'offre et la demande.

Ensuite en mettra l'accent sur les justifications économiques et sociales d'une intervention publique dans le secteur de l'éducation.

1.1- Évolution du rôle de l'état :

1.1.1- L'État régalien, un concept étroit de l'état :

L'expression État-providence apparaît au cours de la seconde moitié du XIXe siècle puis- qu'elle est employée, pour la première fois, par un député libéral en 1870, *Émile Olivier*. Cependant, l'expression est péjorative, car elle dénonce la prétention de l'État à se substituer à la providence divine. Seul le marché peut réguler l'économie et l'État ne doit avoir pour seules fonctions que ses missions

régaliennes : la défense de la propriété privée contre les agressions intérieures (domaine de la police et de la justice) ou extérieures (domaine de l'armée)¹.

Néanmoins, la réalité montre que l'État est toujours intervenu et que son rôle a dépassé les limites du simple État-gendarme en pratiquant des politiques protectionnistes ou en prenant en charge, directement ou indirectement, des investissements difficilement rentables pour le secteur privé (infrastructures), mais indispensables à la collectivité, ainsi que dans le domaine de l'éducation, afin de fournir une main-d'œuvre suffisamment qualifiée pour faire face aux besoins de l'industrie.

L'idée d'État-providence est le produit d'un processus historique qui va aboutir à l'idée de conscience sociale. S'il est difficile de dater précisément l'apparition des notions de solidarité et de cohésion sociale, certains événements comme la révolution de 1848 favorisent l'émergence de la question de l'injustice sociale.

Peu à peu, on se rend compte que la pauvreté, n'est pas une nécessité indispensable à l'équilibre de la société, mais un véritable danger pour l'ordre social. Il faut donc définir de nouveaux droits qui permettent aux plus démunis de se prémunir contre les risques que fait courir la société.

Ce droit social apparaît pour la première fois dans l'Allemagne de Bismarck qui met en place des lois sociales entre 1883 et 1889.

a- Les nouvelles missions de l'Etat :

Les théoriciens libéraux affirment qu'en économie de marché, l'État doit se contenter d'assurer ses missions régaliennes ; c'est ce qu'on a appelé l'État-gendarme. Mais dans la première moitié du XXe siècle, l'intervention économique et sociale s'est développée : l'État-gendarme fait place à l'État-providence².

¹ Vie publique « Découverte des institutions ; L'État-providence », publié le 30/05/2006 sur, <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/finances-publiques/approfondissements/etat-providence.html>

² Marie-Louise Duboin, « L'économie distributive », in Agone, 21, 1999, pp. 120 et 132

L'État-providence ajoute à l'état régalien des fonctions de mutualisation des dépenses de santé, des charges de retraite, de certains transports en communs, de certaines productions dites culturelles¹ et, plus généralement, des fonctions d'intervention dans l'économie². C'est la crise économique des années 1930 et la progression des idées de KEYNES qui ont convaincu les dirigeants occidentaux de la nécessité et de l'efficacité d'une intervention de l'Etat dans l'économie. Cette idée de l'intervention de l'Etat dans l'économie n'a commencé à être rediscutée qu'à partir des années 1970, d'abord aux Etats-Unis avec la montée simultanée de l'inflation et du chômage à partir de 1973, puis aux Etats- Unis et en Angleterre à partir du début des années 1980³. (voir tableau N° 1)

L'anglais William BEVERIDGE (1879-1963) est connu pour avoir popularisé l'expression « Welfare State », mais celle-ci aurait été inventée par l'archevêque anglais William TEMPLE.

TABLEAU N° 1 : intervention de l'Etat dans l'économie

| | Politiques conjoncturelles | Place économique de l'État |
|--------------------------------------|---|--|
| Courant néoclassique | Non | Seulement dans trois cas (monopole, biens publics et externalités) |
| Courant keynésien | Oui, politiques conjoncturelles systématiques pour réguler la conjoncture | Comme les néoclassiques avec, en plus, une forte intervention dans le système bancaire et redistribution |
| Nouvelle économie classique | Non, il faut respecter la cohérence temporelle | Rôle très modéré, mais peut favoriser la croissance de longue période |
| Nouvelle économie publique | Non | Aucun rôle économique |
| Nouvelle économie keynésienne | Oui, mais seulement si la situation l'exige | Rôle économique possible, mais à réduire au maximum |

Source : Marc Montoussé, Nouvelles théories économiques⁴

¹ Jonah D. Levy, « La recomposition des politiques économiques et sociales de l'État, Projet transversal rEr sur les recompositions de l'Etat Contemporain », centre d'études européennes, Mai 2011, p9

² Pierre Rosanvallon, « La nouvelle question sociale » Paris, éditions Seuil, 1995 pp38-46.

³ François Pétry et Howard R. Hartz « Test empirique d'explications de l'évolution des dépenses publiques au Canada 1960-1990 » Revue québécoise de science politique, n° 25, 1994, p. 31-64.
<http://id.erudit.org/iderudit/040336ar>

⁴ Marc Montoussé, « Nouvelles théories économiques », Bréal, Paris, 2002 ISBN 2 84291 967 X, 128 pages, page 100

b- La montée de l'État-providence

Mais la crise des années trente et l'œuvre théorique de Keynes vont conduire à un renouvellement de la conception de l'État-providence. En 1942, est publié le plan Beveridge qui propose un système de Sécurité sociale fortement influencé par la théorie keynésienne¹. Dans ce plan, on trouve les fondements du « Welfare State », qui seront mis en œuvre après la Seconde Guerre mondiale. Au cours de la période des Trente Glorieuses, on assiste à une croissance régulière des dépenses publiques et des prélèvements obligatoires (impôts et cotisations sociales), et à la mise en place d'un système de protection sociale².

Cependant, la crise économique des années soixante-dix marque la fin de l'âge d'or de l'État-providence, qui est progressivement remis en cause dans tous les pays développés. Le renouveau des théories libérales accentue le phénomène. Néanmoins, l'importance croissante de besoins collectifs ne permet pas d'envisager un retour à un « État minimal », et oblige les pouvoirs publics à prendre en charge des secteurs entiers de l'économie et de la société (éducation, santé...).

c- Les différentes formes de l'État-providence

On peut distinguer trois formes de l'État-providence³.

- Sous la première forme (aux États-Unis, au Canada, en Australie), il est qualifié de « libéral » et encourage le marché en garantissant un minimum de bien-être pour les plus défavorisés en subventionnant les projets privés d'assurance sociale.
- Sous la deuxième forme (comme France, Autriche, Allemagne, Italie), il est qualifié de corporatiste et prévoit une intervention de l'État pour se

¹ Jonah D. Levy, op. cit p 4

² François-Xavier MERRIEN, « L'Etat - providence », éditions PUF, Paris, 3e édition 2007, p 25

³ Philippe Van Parijs, « au delà de la solidarité ; Les fondements éthiques de l'Etat-Providence et de son dépassement », Cahiers de l'Ecole des sciences philosophiques et religieuses (Bruxelles) p12, 1992

substituer au marché, si celui-ci ne peut assurer le bien-être à la population.

- Enfin, le dernier modèle (dans les pays scandinaves) peut être qualifié de social-démocrate, car il vise à instaurer l'égalité des conditions entre les différents membres de la société.

Il faut rechercher les causes des différents régimes d'État-providence dans l'histoire des pays, notamment dans l'interaction entre la mobilisation des catégories les plus défavorisées (la classe ouvrière) et les forces politiques de ces pays¹.

1.1.2- Les fonctions de l'Etat selon R. Musgrave :

En 1959, dans un ouvrage² devenu un classique de l'analyse économique, Richard Musgrave donnait la définition désormais canonique des fonctions de l'Etat. Ces fonctions sont au nombre de trois³ :

- L'allocation et la production de biens publics naissent du caractère socialement insatisfaisant ou sous optimal du fonctionnement des marchés notamment du fait de la présence d'externalités.
- L'équité et la justice distributive visent en particulier à corriger les inégalités engendrées par la répartition primaire des revenus, dans le sens de la justice sociale.

¹ Augusta ANATA MAWATA, « Un faisceau de solidarité pour la prise en charge des vieilles personnes dans les pays du Sud », Actes du Colloque international de Meknès sur le thème relations intergénérationnelles et solidarités, 17-19 mars 2011

² Richard A. Musgrave (1959), *The Theory of Public Finance. A study in public economy*, New York, McGraw-Hill.

³ Aurélien Bealeu, « Théorie de la taxation optimale et politique de stabilisation : Une incompatibilité théorique ? », CNRS et Université Paris I Panthéon-Sorbonne Octobre 2009, PP 4-9. http://ces.univ-paris1.fr/membre/seminaire/S2I/pdf/Bealeu_09.pdf

➤ La stabilisation et la politique macroéconomique sont essentiellement tournées vers la lutte contre l'inflation et le chômage et pour relancer l'activité en situation dépressive.

Cette division des tâches de l'Etat en trois fonctions vise essentiellement à organiser conceptuellement l'étude des finances publiques à partir d'une typologie simple. Mais elle conduit également à mettre en évidence des dimensions microéconomiques et des dimensions macroéconomiques de l'activité publique. En outre, dans son ouvrage de 1959, Musgrave s'attache à montrer que les budgets publics sont interdépendants de sorte que les trois fonctions elles-mêmes sont interdépendantes¹. Par exemple l'allocation de ressources pour pallier la présence d'effets externes négatifs (la pollution notamment) ou la stimulation de la demande dans le cadre de stratégies de croissance ne sont pas sans conséquences sur la redistribution².

Si la politique budgétaire peut se définir comme l'ensemble des actions menées par les pouvoirs publics ayant un support financier, qu'il s'agisse de dépenses ou de recettes³, alors la politique fiscale n'est que l'une des dimensions de cet ensemble. Concrètement, elle est le produit de choix explicites ou implicites des décideurs publics dans des domaines économiques et extra-économiques, qui déterminent les caractéristiques générales des prélèvements obligatoires. Ce faisant, elle articule les aspects économiques et les dimensions juridiques des prélèvements obligatoires.

D'un autre point de vue si la fiscalité participe aux fonctions de l'Etat, elle ne s'adapte pas directement à la typologie de Musgrave. C'est la raison pour laquelle, l'intervention de l'impôt dans l'activité publique peu être divisée de quatre fonctions :

¹ Aurélien Bealeu, op. cit P 12-13

² Philippe Hugon, « les biens publics mondiaux et le niveau transnational de la régulation », La lettre de la régulation n°48 - Avril 2004 P3

³ Sébastien Guex, « L'argent de l'État ; Parcours des finances publiques au XXIe siècle », Les Éditions «Réalités sociales», 1998, Lausanne ISBN 2-88146-095-5

a- Le financement des dépenses publiques

Le financement des dépenses publiques est habituellement considéré comme la principale fonction des prélèvements obligatoires. Dans la tradition originelle issue de Locke, la protection de la propriété est la principale fonction dévolue à l'Etat. En conséquence, l'impôt doit correspondre aux services rendus, c'est-à-dire au paiement de l'Etat pour la protection des droits qu'il dispense. On est ici à l'origine de la doctrine du bénéfice selon laquelle il doit y avoir équivalence entre l'utilité que retirent les citoyens des services publics qu'ils consomment et le "prix" fiscal qu'ils acquittent¹.

Avec le développement des fonctions de l'Etat, justifié soit par la nécessité de pallier les échecs du marché, soit pour assurer un développement harmonieux du capitalisme industriel, les dépenses publiques se sont accrues, en particulier les dépenses d'infrastructures et d'éducation, réclamant ainsi une extension du rôle de l'impôt. Enfin, l'épanouissement de l'Etat-providence a vu la croissance d'une nouvelle catégorie de contribution, se distinguant principalement des impôts au plan juridique par l'absence d'autorisation législative de prélèvement, les cotisations sociales

b- La redistribution

La redistribution vise à corriger les inégalités de la répartition des revenus et des richesses. Elle peut prendre une forme monétaire ou non monétaire. Traditionnellement, on distingue deux dimensions de la redistribution. La redistribution horizontale opère des transferts qui ne sont pas motivés par la hiérarchie des revenus. Il s'agit donc soit d'opérations intervenant entre ménages situés dans la même strate de revenus, soit d'opérations fondées sur d'autres critères que le revenu. La protection sociale répond le plus souvent à ce type de problématique puisqu'elle vise à effectuer des transferts de ressources au profit de personnes exposées à un risque social : maladie, maternité, famille...

¹ Jean-Marie Monnier, « La formation des conceptions de la justice fiscale dans la pensée économique anglo-saxonne », *Revue Française de Finances Publiques*, n° 84, décembre 2003, pp. 91-133.

Quant à la redistribution verticale elle prend en compte la hiérarchie des revenus et cherche à en réduire les inégalités. Dans ce cadre, l'objectif de la redistribution fiscale est le resserrement de l'éventail des revenus et son instrument privilégié est l'impôt progressif sur le revenu. On dit d'un impôt qu'il est progressif lorsque le taux moyen d'imposition croît plus vite que le revenu ce qui signifie que l'élasticité du rendement de l'impôt est supérieure à 1. Il s'ensuit que la progressivité peut être entendue comme une déviation positive par rapport à un prélèvement proportionnel au revenu. De fait, la progressivité peut s'analyser comme la structure d'un prélèvement, c'est-à-dire la répartition d'une unité d'impôt entre les contribuables classés selon leur position dans l'éventail des revenus, tandis que les effets redistributifs mesurent l'ampleur des variations introduites par ce prélèvement dans la distribution des revenus. A distribution primaire des revenus donnée, l'ampleur de ces effets redistributifs dépend à la fois du degré de progressivité et du taux moyen d'imposition, c'est-à-dire de la masse des revenus effectivement prélevée. En d'autres termes, la variation d'inégalité résultant d'un prélèvement peut être exprimée comme le produit de sa progressivité par le taux moyen d'imposition.

c- Régulation de l'activité économique et stabilisation

Pour contrôler l'équilibre macroéconomique, assurer la croissance et tendre vers le plein emploi, on distingue habituellement les politiques centrées sur la demande visant au soutien ou à la relance de l'activité économique, des politiques privilégiant l'offre, plus restrictives, favorables à l'épargne et/ou cherchant à améliorer la compétitivité des entreprises.

Selon l'analyse keynésienne, l'impact positif sur la croissance et l'emploi des politiques budgétaires est le résultat du multiplicateur. Toutefois, pour les keynésiens, une hausse des dépenses publiques n'est pas équivalente à une diminution des recettes. En effet, le multiplicateur des dépenses budgétaires est supérieur au multiplicateur fiscal en raison des délais plus lents de réaction des revenus individuels et donc de la consommation, aux modifications de la fiscalité.

Pour leur part, les économistes de l'offre ne croient pas en l'effectivité du multiplicateur et critiquent ce qu'ils appellent les "dégâts du keynésianisme", en particulier la mauvaise allocation des capacités productives au sein de l'économie qui serait engendrée par les distorsions que provoquent les prélèvements obligatoires et les dépenses publiques. C'est la raison pour laquelle ils soutiennent que la baisse des charges fiscales est l'instrument de la réduction des dépenses publiques dont il devrait résulter une relance de l'investissement et de l'activité permettant à terme de combler les déficits publics.

Comme cela a été souligné à l'occasion des débats récents sur l'efficacité de la politique budgétaire¹, il faut également tenir compte de l'effet contra-cyclique de la plupart des activités publiques, notamment les prélèvements obligatoires. Ces activités présentent une certaine inertie par rapport à la conjoncture et agissent comme des stabilisateurs automatiques. En particulier, les prélèvements obligatoires et singulièrement l'impôt sur le revenu des personnes physiques augmentent en période d'expansion et diminuent durant les récessions. Les variations sont d'autant plus importantes que les prélèvements présentent un profil progressif. A cet égard, Robert Solow soutient que les politiques fiscales s'attaquant à la progressivité des prélèvements remettent en cause la capacité des budgets à atténuer spontanément l'impact des chocs conjoncturels².

d- Incitations fiscales et manipulation des comportements

Les incitations fiscales visant à manipuler les comportements des agents économiques, occupent une place de plus en plus importante dans les politiques fiscales. L'interventionnisme fiscal est pratiqué, de manière massive, depuis très longtemps, mais il avait surtout une vocation économique et sociale³. Dans la période récente les incitations fiscales sont de plus en plus utilisées pour décourager les

¹ Henry Sterdyniak, « Faut-il une politique budgétaire ? », *Les Cahiers français*, n° 329, Novembre-décembre 2005, pp. 34-39.

² Robert Solow, « Peut-on recourir à la politique budgétaire ? Est-ce souhaitable ? », *Revue de l'OFCE*, n° 83, 2002, pp. 7-24.

³ Gilbert Orsoni, « *L'interventionisme fiscal* », Paris, PUF, 1995.

activités nuisibles ou encourager les activités socialement appréciées de manière positive.

Le mécanisme par lequel procèdent les incitations fiscales peut être décrit en partant de l'impact d'un prélèvement sur un marché quelconque. La présence d'un impôt provoque dans une transaction quelconque une disjonction entre le prix payé par l'acheteur et le prix encaissé par le vendeur. Cette différence entre le prix toutes taxes et/ou toutes charges sociales comprises et le prix hors taxes, collectée par les administrations publiques et sociales, est appelée "coin fiscal". Selon les économistes le coût en bien-être de l'impôt est supérieur à cette seule ponction de valeur monétaire, car en modifiant le système des prix relatifs, l'impôt modifie également les comportements économiques. Si l'on distingue l'effet de revenu qui résulte directement du prélèvement opéré sur les ressources des agents de l'effet de substitution qui provient des nouveaux arbitrages ou des réaffectations de ressources qui apparaissent après la modification du signal transmis par les prix, l'excès de charge fiscale correspond à ce dernier effet de substitution. C'est la raison pour laquelle l'une des conditions d'une fiscalité efficace est qu'elle minimise l'excès de charge fiscale¹.

Plusieurs raisons peuvent expliquer que l'on n'atteigne pas cette situation idéale d'efficacité fiscale. Les instruments fiscaux indispensables peuvent n'être pas disponibles². Surtout, les marchés peuvent eux-mêmes n'être pas efficaces. Cela pose bien sûr le problème de la concurrence imparfaite mais surtout celui de la présence d'externalités. Il y a externalité lorsque l'action d'un agent économique influe positivement ou négativement sur l'utilité d'au moins un autre agent, sans que cette interaction transite par le mécanisme des prix. Par exemple, la pollution (ou le tabagisme) peut être considérée comme une externalité négative que les économistes proposent d'internaliser selon la solution formulée par Pigou en 1920³, afin que les acteurs économiques prennent en charge tous les coûts engendrés par leurs activités. Dans ce cadre, le recours à la fiscalité doit permettre l'internalisation du coût de la

¹ Aurélien Bebeau, op. cit

² Jean-Marie Monnier, « Les prélèvements obligatoires », Paris, Economica, 1998.

³ Arthur Cecil Pigou, " *The Economics of Welfare*", New Brunswick, Transaction Publishers 2002.

pollution car elle corrige la perception qu'ont les agents économiques du prix ou du coût de leurs activités¹.

1.2 - la dépense publique comme un instrument d'intervention

Jusqu'aux environs de 1960, les dépenses publiques étaient un domaine relativement négligé de l'étude d'ensemble des finances publiques. Depuis, on attache une attention considérable aux différents aspects des dépenses publiques en essayant de redresser le déséquilibre résultant de l'accent mis dans le passé sur le rôle de la fiscalité dans l'économie. C'est ainsi que de nombreuses idées furent émises pour expliquer la croissance des dépenses publiques². En se situant dans une perspective d'offre et de demande, et non dans une perspective historique, certains auteurs ont expliqué cette croissance des dépenses publiques par la demande des agents économiques pour les biens publics. D'autres plutôt avancent l'idée selon laquelle cette croissance des dépenses publiques est due au niveau d'offre des ressources publiques. Du fait qu'il n'existe pas un marché où la demande des biens publics et l'offre des ressources publiques se rencontrent, certains auteurs plus récents avancent l'hypothèse de recourir à l'approche du déséquilibre où l'offre et la demande s'ajustent en même temps et le niveau des dépenses publiques se situent soit sur l'offre soit sur la demande³.

1.2.1- Les dépenses publiques expliquées par l'approche basée sur la demande :

L'une des principales explications traditionnelles pour la justification de l'intervention gouvernementale est la présence d'économies externes. Lorsque l'action d'un individu ou d'une firme cause des effets (désirés ou non désirés) sur la fonction d'utilité ou sur l'ensemble des possibilités de production d'un autre individu

¹ Bleijenberg A.N. « Internaliser les coûts sociaux des transports ; L'art de l'internalisation », CEMT, 1994, OCDE, P 4 -16

² Sébastien Guex, « L'argent de l'État ; Parcours des finances publiques au XXe siècle », Les Éditions «Réalités sociales», 1998, Lausanne ISBN 2-88146-095-5

³ Paysant, A, « Finances publiques », éditions Masson, Paris 1992, P11.

ou d'une autre firme on est en présence d'économie externe. D'après Pigou (1946)¹ l'intervention du gouvernement pour corriger les externalités, à l'aide des taxes et des subventions est suffisante pour justifier les dépenses gouvernementales². Cette idée est rapidement critiquée par Coase (1960)³ qui stipule que si les droits propriété sont bien définies, les négociations privées entre les individus sont socialement efficaces, donc aucune intervention gouvernementale n'est nécessaire en cas d'économie externe⁴.

La tendance à l'accroissement exponentiel des dépenses publiques est un « fait stylisé » de l'histoire économique qui trouve des explications classiques et multiformes qui seront examinées ci-dessous⁵.

a- La problématique de l'augmentation des dépenses publiques, et l'efficacité de la dépense (la loi de Wagner exposé et critiques).

Dans ce cadre, c'est au financier allemand *Adolphe WAGNER* que revient le mérite d'avoir formulé une constatation de l'évolution des dépenses publiques, mettant à jour les facteurs susceptibles d'expliquer et par conséquent d'influer leur croissance sur une longue période. En terme plus court, cette loi de Wagner met en relation l'évolution et de l'empire, les dépenses publiques.⁶

Les dépenses publiques sont liées :⁷

¹ Ronald Coase, « *L'entreprise, le marché et le droit* » Traduit de l'anglais et présenté par Boualem Aliouat, Éditions d'Organisation, 2005, P42. ISBN : 2-7081-2000-X

² OCDE, « La capacité du gouvernement à produire des réglementations de grande qualité », Éditions de l'OCDE (2004), Paris, P27.

³ Jeimar Tapasco, « *Quelles sont les implications de l'utilisation de mécanismes de protection environnementale comme instruments de redistribution de la richesse* ». Cinquième Sommet des Amériques, mars 2009, http://www.summit-americas.org/GA09_CD/Colombia%20-%20Jeimar%20Tapasco%20-%20FRA.pdf

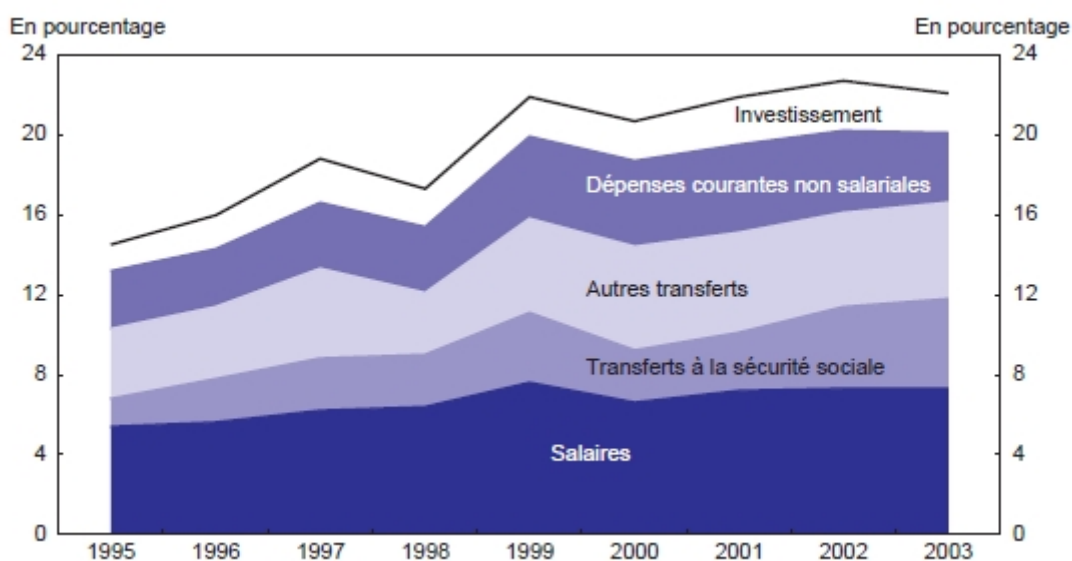
⁴ Jérôme Ballet, « *Propriété, biens publics mondiaux, bien(s) commun(s) : Une lecture des concepts économiques* », Développement durable et territoires [En ligne], Dossier 10 : Biens communs et propriété, mis en ligne le 07 mars 2008, consulté le 21 mai 2012, p3. URL : <http://developpementdurable.revues.org/5553>

⁵ R.J Barro, X. Sala-martin, « *La croissance économique* » Paris ediscience international, 1996 P193-224

⁶ Maurice Duverger, « *finances publiques* », p75.

- ✓ Aux achats de bien et services nécessaire à la production par les administrations publiques des services collectifs;
- ✓ Au service de la dette publique;
- ✓ Au paiement des prestations sociales;
- ✓ Au versement de subventions.

FIGURE N° 1 : Dépenses publiques en % du PIB



Source : Etudes économiques de l'OCDE¹

En 1828 pour la première fois, le budget français atteignit le milliard « saluez se chiffres, messieurs, disait Villèle a la tribune de la chambre, bous ne le révéler plus »².

Pourquoi les dépenses publiques augmentent-elles ?

Le politicien aura pour objectif central de se faire élire, puis réélire. Sa stratégie consistera donc à échanger, avec des catégories ciblées d'électeurs, des intentions de vote en sa faveur contre des promesses d'intervention étatique en leur faveur

⁷ BEITONE Alain, Antoine CAZORLA, Christine DOLLO et Anne Mary DRAI ; « Dictionnaire des sciences économiques », Armand Colin, 2ème édition, 2007, Paris, P133.

¹ « Améliorer la qualité et l'efficacité économique des dépenses publiques », Etudes économiques de l'OCDE, 2004/15 no 15, p. 87-164. <http://www.cairn.info/revue-etudes-economiques-de-l-ocde-2004-15-page-87.htm>

² Bouvier. M, Eclassan. M. C, Lassale, J.P « Manuel de Finances Publiques », LGDJ, 2008

(Schuknecht, 2000; Yoo, 1998; Blais et Nadeau, 1992)¹. Le fonctionnaire aura pour stratégie de chercher à maximiser les ressources qu'il contrôle : budget, personnel, responsabilités (Niskanen, 1971 et 1975).

Cinq propositions synthétisent donc la contribution néo-institutionnaliste du *Public Choice* à l'explication de la croissance des dépenses publiques (Oates, 1988)²:

1. le marchandage de promesses d'interventions étatiques contre des promesses de vote,
2. la stratégie de maximisation des ressources par le fonctionnaire,
3. la faiblesse du contrôle politique sur la bureaucratie par manque d'information,
4. la force des minorités organisées, et
5. l'illusion fiscale du contribuable.³

Le développement économique se traduit par une plus grande demande de services spécifiques tels que l'éducation, la santé et la culture. Enfin, l'industrialisation exige des investissements nouveaux que seul l'état est en mesure de prendre en charge, tels que la construction des voies ferrées. Ainsi la croissance de l'état des DP est lui-même commandé par le développement économique⁴.

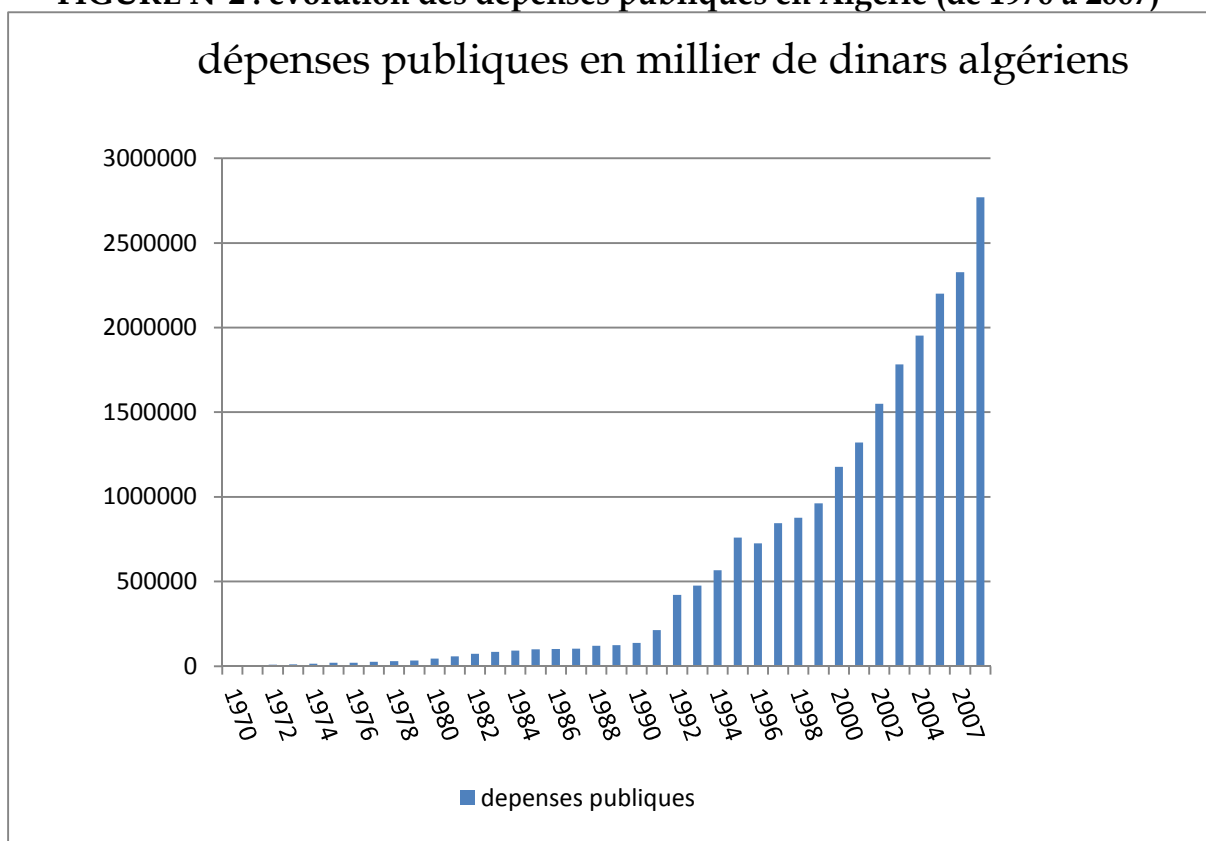
¹ Gervasio Semedo « L'évolution des dépenses publiques en France : loi de Wagner, cycle électoral et contrainte européenne de subsidiarité » L'Actualité économique, vol. 83, n° 2, 2007, p. 123-162.
<http://id.erudit.org/iderudit/017515ar>

² Bilek. A, « économie politique des déterminants des dépenses publiques d'éducation ; analyses théoriques et empiriques appliquées au cas français », thèse soutenue décembre 2006, l'Université de Paris P 147

³ Joseph Facal, « La croissance des dépenses publiques dans les pays de l'OCDE : que valent les explications par les théories néo institutionnelles du choix rationnel ? », *Cahier de recherche no 06-01 janvier/2006*, ISSN : 0846-0647, p3.

⁴ Gilbert orsoni, *op. Cit*, p16.

FIGURE N°2 : évolution des dépenses publiques en Algérie (de 1970 à 2007)



Source : rétrospective économique MF

Cette inflation des dépenses publiques à l'époque contemporaine est due, principalement, à deux types de dépense : **les transferts sociaux** et les charges de la dette publique.

La loi de Wagner serait une explication empirique des causes de l'accroissement des dépenses publiques sur une longue période. C'est une « loi » d'évolution « théorique » qui énumère un certain nombre de raisons d'une intervention possible de l'état.¹

Au moment de sa présentation par Wagner, cette explication n'était pas fondée sur une observation passée. Cette intuition s'est révélée correcte quelque temps après, grâce aux vérifications statistiques entreprises.

¹ Robert Cros, « Finances Publiques institutions et mécanismes économiques », éditions CUJAS, 1994, P138.

- *Les critiques :*

Des études ont été menées pour valider ou non la loi de Wagner. Les modèles utilisés diffèrent d'un auteur à l'autre. Les auteurs comme Musgrave (1959) et Borcheding (1977) pour les Etats-Unis, d'Alcantara et Barten (1976) pour la CEE ont cherché à élucider la part des diverses variables pouvant agir sur la demande (à l'occurrence celle de l'électeur médian) et à la mesurer économétriquement.

Borcheding construit son modèle sur une fonction de demande agrégée de type multiplicatif (style COBB-DOUGLAS)¹. Il obtient sur la période 1902-1970 une somme d'élasticités supérieure à l'unité de sorte que la croissance des facteurs inclus de la relation pousse à une croissance plus forte de la dépense publique. Mais l'élasticité partielle de la dépense publique par rapport au revenu national par tête \hat{a} est nettement inférieure à l'unité ($\hat{a} = 0,75$).

Dans le même sens d'Alcantara et Barten (1976) construisent un modèle de demande notionnelle de dépenses publiques. Pour une période allant de 1953 à 1972 ils obtiennent comme estimation économétrique pour l'élasticité partielle de la dépense publique civile par rapport à la consommation privée des valeurs nettement inférieures à l'unité.

Contrairement aux travaux précédents des auteurs comme Ram (1987), Abizadeh et Yousefi (1988), Muller (1989), Henreckson et Lydbeck (1988), Dudley et Montmarquette (1992) utilisent des modèles de séries chronologiques pour tester la validité de la loi de Wagner. Il en ressort un plus ou moins consensus sur la validité de cette loi²

¹ Gervasio Semedo, « L'évolution des dépenses publiques en France : loi de Wagner, cycle électoral et contrainte européenne de subsidiarité », L'Actualité économique, vol. 83, n° 2, 2007, p. 123-162.

² François Pétry et Howard R. Harmatz, « Test empirique d'explications de l'évolution des dépenses publiques au Canada 1960-1990 » Revue québécoise de science politique, n° 25, 1994, p. 31-64.

Il semble, avec Bernard (1985), que l'effet de la croissance du revenu national sur la dépense publique soit moins déterminant que Wagner et bien d'autres ne l'ont affirmé, à partir du moment où l'on prend en soin de distinguer et de mesurer les effets d'autres facteurs non moins décisifs.

b- L'hypothèse de l'électeur médian

Pour expliquer la croissance des dépenses publiques, l'hypothèse de l'électeur médian peut être vue selon deux aspects :

b.1- Demande de bien public par l'électeur-médian

Il est communément admis que le gouvernement a le rôle de procurer les biens publics et de contribuer à éliminer les économies externes et que chaque citoyen a une demande pour le bien public. Selon le théorème du votant médian qui revient à Black (1948), c'est la demande des électeurs possédant le revenu médian qui détermine le niveau des dépenses publiques. Ce théorème suppose un seul bien public financé par des impôts proportionnels au revenu, l'utilisation de la règle majoritaire du vote et la distribution des préférences à un seul sommet. C'est cette demande des électeurs qui est prise en compte et démontrée implicitement dans le paragraphe précédent¹

Peltzman (1980)² quant à lui insiste sur l'importance de l' « électeur-médian » c'est-à-dire les classes moyennes qui ont tendance à utiliser des mécanismes politiques en vue d'accroître la production des biens collectifs, puisque ceux-ci les favorisent davantage que ne les frappent leurs contreparties fiscales. Dans ce contexte, la réduction des inégalités sociales et la progression des classes moyennes constituent une source importante d'accroissement des dépenses publiques, ce qui confère un

¹ Dominique Bureau, Michel Mougeot, « *Performance, incitations et gestion publique* » un rapport Conseil d'Analyse Économique La Documentation française. Paris, 2007 - ISBN : 978-2-11-006636-7 p 29

² Joseph Facal, « *La croissance des dépenses publiques dans les pays de l'OCDE : que valent les explications par les théories néo-institutionnelles du choix rationnel?* », Cahier de recherche no 06-01janvier/2006 ISSN : 0846-0647, p 10

rôle décisif à l'électeur-médian. Cependant le gouvernement n'existe pas uniquement pour la fourniture des biens publics mais aussi pour la redistribution du revenu.

b.2- Redistribution de revenu à l'électeur-médian

L'application la plus connue du théorème du votant médian pour l'analyse de la croissance des dépenses publiques est celle de Meltzer et Richard (1981, 1983)¹. Ils suggèrent que c'est le votant médian qui détermine le niveau des dépenses publiques. Leur explication principale pour la croissance de la part publique à travers le temps vient à l'extension du droit de vote, ceux qui ce sont ajoutés à la liste électorale ont un revenu inférieur à la médiane. Pour eux, tous les revenus des électeurs qui sont inférieurs au revenu médian vont préférer voter en faveur de l'augmentation des transferts (bien-être social, pensions)². De même si l'électeur-médian a une productivité inférieure à la moyenne, il a avantage à recevoir des revenus de transferts et donc à décider une redistribution, alors qu'il en va à l'inverse si sa productivité individuelle tend vers la moyenne. On peut penser que l'évolution des dépenses publiques du dernier demi-siècle a découlé de la prépondérance d'électeurs-médians aux productivités individuelles inférieures à la moyenne accentuée par l'accroissement corrélatif du nombre des citoyens non actifs.

Néanmoins ces électeurs ne votent pas sur chaque question concernant les dépenses publiques ils mettent plutôt quelqu'un au pouvoir qui décide le montant qui sera alloué dans chaque catégorie des dépenses. Ce montant peut être plutôt la résultante d'une pression quelconque exercée sur le gouvernement.

¹ Artus Patrick, Kaabi Moncef. « *Dépenses publiques, progrès technique et croissance* », Revue économique. Volume 44, n°2, 1993. pp. 287-318.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1993_num_44_2_409451

² Joseph E. STIGLITZ, Amartya SEN, Jean-Paul FITOUSSI « *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social* », 2008

c- Existence de la demande pour la redistribution de revenu aux groupes d'intérêt

Buchanan et Tullock (1962) ont avancé un argument qui n'est pas la redistribution de revenu au votant médian mais une redistribution aux groupes de pression dans la société¹. L'idée principale est que chaque groupe d'intérêt peut demander une réduction des taxes et des subventions plus élevées pour une minorité dans la société². Afin d'obtenir leurs bénéfices, ils peuvent promettre au gouvernement des votes aux prochaines élections. Becker (1983)³ démontre que cette concurrence entre les groupes de pression permet une allocation efficace des ressources du gouvernement⁴. De même par le « marchandage politique » à la Buchanan et Tullock, les politiciens contribuent à la croissance des dépenses publiques. Les candidats aux élections ont tendance, pour attirer le maximum de votes possible, à multiplier les concessions faites aux électeurs et à élargir les programmes d'investissement et de soutien demandés par ceux-ci. Ceux au pouvoir, en vue de se faire réélire (Nordhaus 1975)⁵, ne peuvent qu'accroître les dépenses publiques en période préélectorale. Blais et Nadeau (1992) arrivent à démontrer que dans une année électorale les dépenses totales des gouvernements provinciaux canadiens augmentent de 1%.

Cette hypothèse de redistribution de revenu aux groupes d'intérêt est traduite par Greffe (1994)⁶ comme la « thèse de la concentration différentielle des bénéfices et des coûts ». En même temps qu'elle se développait, l'école des choix publics a proposé une autre interprétation de la croissance des dépenses publiques que l'on trouve

¹ Joseph Facal, op .cit, p2

² Jean-Jacques Laffont, « *Étapes vers un État moderne : une analyse économique* », Colloque État et gestion publique, conseil d'analyse économique, 16 décembre 1999, p 143

³ Georges Lane, « *Gary S. Becker, prix Nobel de sciences économiques 1992* », Liberté économique et progrès social, n°67, mars 1993, pp.2-14

⁴ Ronald Coase, op. cit, p18

⁵ François Pétry et Howard R. Harmatz, op. cit p50

⁶ Marc PILON et al, « *Défis du développement en Afrique subsaharienne ; L'éducation en jeu* », Savoirs et développement N° 105, paris 2006, p104.

aussi bien chez Tullock que chez Stigler¹. Le point de départ est simple : l'Etat ne met pas en œuvre la production des biens à part, mais celle des biens normaux demandés par certains agents que d'autres. Mais comme le financement de ces biens est reparti entre tous les membres de la collectivité, nombreux sont les groupes de pression qui se constitueront, s'organiseront et/ou investiront pour que l'Etat entreprenne la production des biens qui leur profitent particulièrement².

Mais les autres citoyens qui ne tirent pas profit et bénéficie d'une telle dépense, mais en supportent une perte nette, s'organiseront pour résister à ces pressions et à conduire l'Etat à refuser sa mise en œuvre. Cette nouvelle coalition a une probabilité très réduite de succès car pour ce grand nombre de contribuables il sera difficile de se mettre ensemble. Il est à noter tout de même la possibilité d'existence des contre-tendances qui viendront affaiblir l'hypothèse de groupes de pression.

1.2.2- Les dépenses publiques expliquées par l'approche basée sur l'offre

La deuxième approche a trait à l'offre des services publics. Plusieurs contributions ont été mises en exergue afin d'enrichir cette approche.

a- La thèse de différence de productivité

Si certaines activités ne peuvent économiser du travail autant que d'autres, et s'il est nécessaire de rémunérer ce travail à peu près de la même manière quel que soit le secteur où il est mobilisé, le coût de certaines activités augmentera plus vite que d'autres, ces activités absorbant alors une part croissante du revenu national. La production de services publics non marchands connaît en effet de faibles gains de

¹ Bilek. A., op. cit, p 45

² Mills Philippe, Quinet Alain. « *Dépenses publiques et croissance* ». Revue française d'économie. Volume 7 N°3, 1992. pp. 29-60. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfec0_0769-0479_1992_num_7_3_1314

productivité et c'est aussi ce qui peut expliquer le développement des dépenses publiques¹. Même à activité publique inchangée, son coût relatif augmenterait².

Cette thèse renvoie aux travaux de Baumol dont l'objectif initial n'était pas d'expliquer la croissance des dépenses publiques mais les difficultés de gestion de certains secteurs³. Dans la société, il existe deux grands types d'activité : celles où il est possible de capter en permanence d'importants gains de productivité, par exemple les industries automobiles ou chimiques ; et celles où il est pratiquement impossible d'économiser le travail utilisé au cours du temps. L'exemple de référence est celui de l'éducation où le maître peut voir son nombre d'élève augmenter, mais il lui faudra à peu près le même temps, à nombre d'élève donné, pour enseigner des principes mathématiques qu'il y a vingt ou trente ans. Il existe donc des activités où on ne peut pas économiser du travail et réaliser des gains de productivité correspondants, alors que c'est le cas dans le reste de l'économie. Le secteur de l'économie qui capte des gains de productivité en fera bénéficier ses salariés qui verront leurs rémunérations augmenter, la limite maximale de cette hausse étant donnée par la récupération maximale de ces gains de productivité. Et Baumol de remarquer qu'une part centrale des interventions croissantes de l'Etat a porté sur des activités telles que l'éducation, la santé, le bien-être, la culture, autant d'activités où les gains de productivité sont faibles sinon absents. Ceci explique donc l'emprise croissante de l'intervention publique sur un certain nombre d'activité, celles où les gains de productivité sont systématiquement plus faibles que dans d'autres, et le coût croissant de ces activités⁴.

¹ Serge Coulombe et al, « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE », Collection Canada. Développement des ressources humaines Canada. Juin 2004, p26

² Toulouse, J.B., J.F. de Leusse, Y. Rolland et X. Pillot, « Finances publiques et politiques publiques », Economica. 1987

³ Harvey Mara C. Ecart de productivité et « maladie des coûts ». Apports et limites du modèle de croissance déséquilibrée de William J. Baumol. In: Revue économique. Volume 49, n°2, 1998. pp. 437-467. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1998_num_49_2_409986

⁴ Bouvier, M., M.C. Esclassan, J.P. Lassale, « Finances publiques », LGDJ, 2^{ème} édition, 1995, p2.

Cette thèse a donné lieu à des malentendus. D'une part, il est rare que les gains de productivité soient systématiquement impossibles, quelle que soit l'activité considérée : Baumol avait largement révisé ses premières positions en expliquant d'ailleurs que c'était le différentiel des gains de productivité qui importait. D'autre part, certains en ont déduit que ces activités ne pouvaient qu'être déficitaires, ce qui pourrait revenir à cacher des déficits artificiels derrière des déficits structurels : là encore, Baumol avait répondu en disant qu'une chose était d'identifier des facteurs objectifs de déficit, autre chose de se servir de son approche pour légitimer des déficits inadmissibles liés à la gestion des bureaucrates¹.

b- L'effet de déplacement de PEACOCK et WISEMAN

Une autre explication théorique, proposée par Peacock et Wiseman, peut être mentionnée ici. Dans leur analyse des effets à long terme de l'accroissement des dépenses publiques qui s'est produit en temps de guerre, Peacock et Wiseman ont émis que cet accroissement avait levé les limites de la taxation, ce qui avait permis de maintenir ensuite en permanence un niveau plus élevé de dépenses civiles². Ils sont d'avis que de tels accroissements des activités de l'Etat ont des effets de déplacement, de concentration et de contrôle. Selon eux, en période de stabilité, les considérations de fiscalité ont plus d'influence sur la taille du secteur public et son taux de croissance que les conceptions relatives à l'accroissement souhaitable des dépenses. Il peut donc y avoir une divergence persistante entre les concepts de dépenses souhaitables et ceux de limitation du niveau de la fiscalité. Cette divergence peut être réduite par les événements comme les guerres qui peuvent, par un *effet de déplacement*³, amener les revenus et les dépenses publiques à de nouveaux niveaux. Après les événements, des idées nouvelles émergent concernant le niveau tolérable

¹ Honoré AHISHAKIYE, « Hétérogénéité de la causalité entre dépenses publiques et croissance économique dans les pays de l'EAC », Revue de l'Institut de Développement Economique (RIDECE), 2011, pp 3-12

² François Pétry et Howard R. Harmatz, *op. cit* p 37-64

³ Gervasio Semedo, *op. cit* p128

de fiscalité et un nouveau palier peut être atteint, les dépenses publiques représentant à nouveau une partie approximativement constante du PNB, même si les composantes de cette dernière ne sont plus les mêmes¹.

Ils ont aussi avancé que cet effet de déplacement s'accompagne de l'apparition d'un *processus de concentration* apportant des changements dans l'importance relative des administrations centrales et des autorités locales, les premières assumant des attributions publiques nouvelles tout en s'attribuant des fonctions jusqu'alors exercées par les autorités locales². Ils ajoutent que les guerres forcent souvent les gouvernements et la population à prendre mieux conscience de certains problèmes, il y a là un *effet de contrôle* qu'on ne doit pas sous-estimer. Depuis cette étude de 1967, de nombreux efforts ont été faits pour soumettre la thèse de l'effet de déplacement à une vérification empirique et plusieurs d'entre eux ne l'ont pas confirmée, au contraire. En partie en raison du nombre croissant des données statistiques tendant à prouver le contraire (les guerres ne provoquent pas de tels effets de déplacement mais entraînent des temps d'arrêt dans la tendance à la hausse).

Bird (1972) complète la thèse de l'effet de déplacement, en signalant une évolution contrainte par un *effet de Cliquet*. L'effet de Cliquet impliquerait le maintien des dépenses publiques exceptionnelles caractérisant l'effet de déplacement en périodes de crises ou de guerre. Le rythme de dépenses exceptionnelles se maintient même après le retour à une période économique stable ; les dépenses stratégiques militaires ou spécifiques de relance se transformant dès lors en nouvelles dépenses sous forme de transferts supplémentaires.

L'effet de Cliquet est critiqué par Diamond (1977) qui suggère une autre présentation de la thèse de Peacock et Wiseman en la validant par le test de Chow sur le cas du Royaume-Uni pour la période 1885-1913 (remise en cause de l'hégémonie

¹ António Afonso, Davide Furceri « *government size, composition, volatility and economic growth* » working paper series no 849, European Central Bank january 2008, p9

² Martial Foucault, « *institutions, croissance économique et dépenses publiques* », Le Québec économique 2010, p269

britannique avec l'industrialisation progressive des autres pays) et la période 1920-1938 (déclin économique britannique). Diamond confirme la croissance des dépenses publiques en période stratégique mais la justifie comme la recherche d'un compromis négocié entre l'Etat et les électeurs éventuels offreurs de soutien politique ou dans la logique d'Olson (1965)¹ entre le gouvernement et tout groupe d'intérêt².

Peacock et Wiseman, par la suite, ont modifié dans une certaine mesure leurs premières propositions et font maintenant valoir que les perturbations provoquées par les guerres modifient la structure des dépenses publiques. Toutefois, ce point de vue modifié transfère sur les questions de composition de la dépense l'accent mis précédemment sur le volume total.

c- la théorie de la bureaucratie

Le pouvoir administratif met en évidence le passage de l'échange volontaire à la dérive bureaucratique à cause du théorème d'impossibilité d'Arrow, un ensemble de logiques individuelles ne peut pas conduire à une rationalité collective. Dès lors, le risque est grand de voir, au mépris de la démocratie, les choix publics correspondre davantage aux préférences des dirigeants qu'à une expression de la volonté populaire. La classe dirigeante peut alors se servir des dépenses publiques pour assurer la réalisation de ses objectifs et la défense de ses intérêts propres. Cette dérive bureaucratique peut également s'expliquer en faisant recours à la théorie économique de la bureaucratie. Elle résulte de la conjonction d'approches sociologiques de la bureaucratie et d'analyses managériales des grandes firmes transposées aux administrations.

¹ William ROY, « *Coût des transports collectifs urbains : L'organisation institutionnelle est-elle défaillante ?* », Laboratoire d'Économie des Transports (LET) Université Lumière Lyon 2 – CNRS, Groupe opérationnel n°1 Mobilité territoires et développement durable PREDIT, 2006 p154

² FMI, « *Perspectives économiques régionales : Afrique subsaharienne* » Washington, D.C. : Fonds monétaire international, 2007. (Études économiques et financières) Avr. 2007 p67

c.1- Les caractéristiques de la bureaucratie

Le terme « bureaucratie » souvent utilisé de façon polémique et péjorative dans la langue française, n'a ici aucune connotation de ce type. Il est employé au sens étymologique de « *gouvernement par les bureaux* ». Telle est la signification que lui donnent les sociologues notamment Weber (1922)¹. On y distingue l'approche wébérienne ou sociologique qui explique les dysfonctionnements en raison d'un manque de liberté ou d'initiative dans un système bureaucratique, de l'approche économique ou managériale pour qui c'est l'autonomie des bureaucrates qui est source de biais observés (biais par rapport aux situations optimales au sens de Pareto)².

Pour les tenants de la conception wébérienne, la bureaucratie se caractérise comme une organisation hiérarchique à la discipline quasi militaire, obéissant à des règlements internes minutieux qui en garantissent le fonctionnement précis et régulier. Le comportement optimal du fonctionnaire consiste à se conformer le mieux possible aux règles établies et aux ordres reçus à l'intérieur de ces règles. Son efficacité et sa carrière sont fonction de cette observance des règles. Ainsi se trouve garantie l'indépendance de l'administration à l'égard des intérêts privés en même temps que sa dépendance vis-à-vis du pouvoir politique.

Par contre les tenants de la conception managériale de la bureaucratie mettent l'accent sur le pouvoir discrétionnaire, analogue à celui du manager des grandes entreprises vis-à-vis des actionnaires. Tandis qu'à l'intérieur de la bureaucratie, le fonctionnement demeure wébérien, à son sommet, des marges de jeu apparaissent entre la direction bureaucratique et le pouvoir politique. La direction managéro-bureaucratique en profitera naturellement pour développer ses avantages en terme de pouvoir, de prestige, voire d'intérêts matériels. Cette conception managériale se

¹ Imen JAOUADI, « *Equité et efficacité des systèmes de santé: fondements théoriques et applications aux pays de la région MENA* » Thèse de Doctorat soutenue en 2010, université de Tunis el Manar, p 34

² N'Guessan Tchétché. « *Un modèle de comportement bureaucratique de la Banque centrale. Le cas de la BCEAO* ». In: Revue économique. Volume 42, n°5, 1991. pp. 901-916.

traduit plus aisément en termes économiques que la conception wébérienne. Elle a vu le jour et s'est développée aux Etats-Unis dans les années 70 avec les travaux de Niskanen (1968 et 1971)¹. Il existe un certain nombre de modèles de comportement bureaucratique notamment celui de Niskanen, de Migue-Belanger et de Miller que nous verrons par la suite.

c.2- Les modèles de comportement bureaucratique

La bureaucratie influence le niveau des dépenses publiques. L'auteur le plus connu qui traite de ce sujet est Niskanen (1968, 1971). Le modèle de Niskanen décrit la situation d'une administration produisant un seul bien public en quantité q sous un certain nombre d'hypothèses², le modèle montre comment l'optimum bureaucratique diffère de l'optimum parétien. En particulier, le modèle montre les excès de production dans les administrations bureaucratiques, car celles-ci essaient surtout de maximiser leur budget³. Les fonctionnaires disposant d'une information privilégiée et désireux d'accroître leur pouvoir, ont tendance à surestimer les montants de leurs besoins en investissements sans souci de leur efficacité, de sorte que le poids des dépenses budgétaires ne fait que croître de période en période, sans que l'intérêt public ne le justifie. Selon Niskanen, les organismes publics croissent du fait de leur inefficacité et du désir de puissance de leurs dirigeants (Delas, 2001)⁴.

Certains auteurs ont apporté, à la suite de Niskanen, leur contribution à la théorie de la bureaucratie. Notamment Migue-Belanger (1974) et Miller (1977)⁵.

¹ François Pétry et Howard R. Harmatz, *op. cit* p47

² « *Revue de l'OCDE sur la gestion budgétaire* »- VOL. 2, N° 4 - ISSN 1608-7151 - © OCDE 2003, p32

³ Robert LAUNOIS, « *La Théorie de la Bureaucratie à l'Hôpital* », Les colloques de l'INSERM - Conceptions, mesures et actions en santé publique INSERM Vol. 104, 1981, pp. 625-652

⁴ Joseph Facal, « *La croissance des dépenses publiques dans les pays de l'OCDE : que valent les explications par les théories néo-institutionnelles du choix rationnel ?* », Cahier de recherche no 06-01 janvier/2006, HEC Montréal p2-6

⁵ Claude Montmarquette, « *L'importance relative des gouvernements: Causes, conséquences et organisations alternatives* », Cahiers CIRANO, N° 94c-3, Montréal Octobre 1994

Le modèle de Migue-Belanger complète celui de Niskanen en explicitant la fonction d'utilité du bureaucrate notée $U(q, R)$ où R représente un ensemble d'avantages qui est déterminé par la taille de son revenu discrétionnaire. Le modèle montre que le bureaucrate produira plus qu'à l'optimum mais moins que le bureaucrate de Niskanen.

Miller quant à lui généralise les deux modèles précédents car il analyse les liens entre le pouvoir politique et le manager bureaucrate en termes de jeu de stratégie. Il suppose que le parti au pouvoir choisit la part des ressources publiques qu'il décide d'affecter au bureaucrate. Cette proportion α est comprise entre 0 et 1. Le bureaucrate décide lui de la part du budget qu'il affectera à la production, le reste étant le budget discrétionnaire à la Migue-Belanger β compris entre 0 et 1 est cette part.

Ces modèles expliquent pourquoi le niveau de production du secteur public et les coûts sont excessifs pour le gouvernement et pourquoi le niveau d'output est supérieur à ce que le votant médian désire. Cependant, il n'explique pas directement le phénomène de croissance des dépenses publiques dans le temps¹.

d- La théorie de la capacité fiscale

Il y a très peu de tentatives dans la littérature pour expliquer la croissance des dépenses publiques à l'aide du modèle de revenu, plus précisément la capacité du système fiscal. Certains économistes comme Musgrave (1969) et Kau et Raubin (1981) considèrent plutôt les facteurs influençant l'offre des fonds publics comme déterminants du niveau des dépenses publiques². D'après ces auteurs, le niveau de développement d'un pays a un effet sur la capacité de percevoir des taxes. Si tel est le cas, on devrait s'attendre à ce que dans les pays à faible revenu *per capita*, les électeurs soient contraints par la capacité du système fiscal d'extraire des revenus

¹ Dorra Skander et al, « *La collaboration dans le cadre des PPP : une perspective constructiviste* », XVème Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy / Genève 13-16 Juin 2006, p10

² Soulef DAMMAK, « *Impact de la fiscalité sur les décisions et modalités de financement des investissements, ainsi que sur la valeur de la firme. Analyse comparative (France, Allemagne, Royaume Uni, Etats-Unis et Tunisie)* », Thèse de Doctorat soutenue en Décembre 2006, Université de Sfax, p65

provenant des taxes. Musgrave (1986) suggère par exemple que, la contrainte imposée par la capacité de taxation est une variable qui détermine directement le niveau total des dépenses gouvernementales¹. Leur théorie est construite autour de l'argument de Friedman (1977) qui stipule que la possibilité de maximiser les revenus provenant des taxes est déterminée par la taille et par la forme d'une nation, et cela conduit à une croissance des dépenses publiques. Leur principal argument, pour expliquer la croissance de la part du secteur public, est le changement de technologie qui a conduit à une diminution dans les coûts de perception d'impôts. Donc s'il est peu coûteux de taxer et que le gouvernement réussit à éviter l'évasion fiscale, les dépenses publiques seront d'autant plus élevées. Ils posent comme hypothèse que le revenu du gouvernement provenant des taxes dépend de quatre paramètres que nous expliciterons : le pourcentage de travailleurs autonomes, des économies d'échelles, du taux de participation féminine et de l'urbanisation².

D'après les auteurs, le changement technologique dans la production a contribué à la spécialisation et à la division du travail, ce qui a permis de réduire le nombre d'employés travaillant à leur propre compte. Ces individus augmentaient leurs possibilités de cacher leurs revenus auprès du gouvernement, mais en diminuant le nombre d'employés autonomes, cela augmente la capacité du système fiscal de générer des revenus.

Un autre changement technologique important est l'accroissement d'économie d'échelle dans la production. Cela permet d'accroître la taille des firmes et par le fait même cela augmente la demande de capital. Ceux qui investissent dans ces grandes firmes exigent des informations afin de s'assurer qu'il n'y a pas de fraude. Cette information est aussi disponible auprès du gouvernement, ainsi il augmente sa capacité de taxer.

¹ Le Pen Claude, « *analyse critique de l'ouvrage de Dafflon B. et Weber L. : Le financement du secteur public* », Politiques et management public, 1988, Volume 6, Numéro 1 p. 135 - 137

² DAFFLON B. et WEBER L., « *Le financement du secteur public* », Presses universitaires de France, Paris, 1984, pp. 44-58.

Les auteurs reconnaissent un changement important dans l'augmentation du taux de participation de la main d'œuvre féminine sur le marché. La production faite par la femme qui passe de la production de maison à la production de marché facilite le gouvernement à augmenter sa source de revenu.

Le dernier paramètre est l'urbanisation. On ne peut pas connaître a priori, l'effet exact de l'urbanisation sur le niveau de revenu du gouvernement. Mais le fait qu'elle conduit à la concentration d'ouvriers, il sera alors plus facile pour le gouvernement de les taxer¹.

Jusqu'à présent, nous avons examiné séparément la demande et l'offre des biens publics. Dans le cas des modèles traditionnels de Wagner, du votant médian ou des groupes d'intérêt la demande était fixe ; et c'était l'offre qui variait. Tandis que dans l'hypothèse de Baumol ou de Peacock et Wiseman, dans les théories de la bureaucratie ou de la capacité fiscale c'est l'offre qu'on considère uniquement en supposant que la demande s'ajuste. Toutes ces approches supposaient alors un modèle d'équilibre. Nous allons à présent analyser à une approche non traditionnelle, celle du déséquilibre pour expliquer la croissance des dépenses publiques.

e- Les approches du déséquilibre

Les justifications théoriques ont été cherchées tantôt du côté de l'offre, tantôt du côté de la demande des biens publics non marchands et ce n'est qu'assez récemment que la recommandation de V.P Gandhi, de considérer les deux aspects de façon interdépendante ainsi que leurs effets sur le reste de l'économie, a été suivie. C'est de cette façon que nous aborderons l'analyse des dépenses publiques dans cette section. Avant d'appréhender les dépenses publiques par l'approche du déséquilibre, nous essayerons tout d'abord de présenter « l'approche dite du déséquilibre ».

¹ Jean-François GAUTIER, « *Taxation optimale et réformes fiscales dans les PED ; Une revue de littérature tropicalisée* », développement et insertion internationale, 2001, p15

e.1- Le modèle de déséquilibre

Dans un modèle de déséquilibre, on suppose que les prix ne sont pas flexibles de façon à ce qu'ils s'ajustent jusqu'à l'équilibre sur le marché de l'offre et de la demande. En macroéconomie, on fait souvent l'hypothèse que si l'on n'atteint pas l'équilibre alors, les transactions se trouveront au minimum de l'offre et de la demande¹.

Si le prix (P_1) est inférieur au prix d'équilibre (P^*) alors la demande sera supérieure à l'offre (S) et donc la demande sera contrainte car elle ne pourra être entièrement satisfaite (demande contrainte par l'offre). Si par contre, le prix (P_2) est supérieur à (P^*) alors l'offre sera supérieure à la demande et donc dans ce cas, c'est l'offre qui sera contrainte par la demande². La quantité Q observée est la quantité échangée sur le marché et il représente la « règle du côté court » du marché. Selon cette règle, les agents du côté court obtiendront les quantités désirées tandis que ceux du côté long seront rationnés en supposant que l'échange est volontaire. Donc, si on a $Q^S > Q^D$, la quantité Q est sur la courbe de demande et si $Q^S = Q^D$, c'est l'offre qui est observée. La demande et l'offre ne sont donc pas toujours observés sauf dans le cas où $D=S=Q$.

Dans le cas d'un modèle d'équilibre on observe Q qui est égal à l'offre et à la demande. Dans le modèle de déséquilibre on observe Q et on sait qu'il appartient soit à l'offre, ou soit à la demande, mais on ne sait pas sur quelle courbe il est observé puisque la fonction de demande D , la fonction d'offre S ne sont pas observées³. Ce genre de modèle statistique dans lequel on ne peut prédire avec certitude le résultat

¹ Muet Pierre-Alain. « Modèles d'équilibre et de déséquilibre dans les théories contemporaines des cycles », Revue de l'OFCE. N°45, 1993. pp. 53-93.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ofce_0751-6614_1993_num_45_1_1324

² G. Ducos, « Modèle macroéconomique de déséquilibre avec délais d'attente », L'Actualité économique, vol. 61, n° 3, 1985, p. 316-329. <http://id.erudit.org/iderudit/601336ar>

³ Bureau Dominique, Miqueu Didier, Norotte Michel. « Déséquilibre et modèles macroéconomiques ». Économie & prévision. Numéro 65, 1984., pp. 3-43.

de Q , puisque cette variable est aléatoire, partage quelques caractéristiques importantes avec le modèle TOBIT¹.

Voilà brièvement ce que recouvre le concept de modèle de déséquilibre. Maintenant faisons ressortir, dans le paragraphe suivant quelques formes de modèles de déséquilibre de croissance des dépenses publiques qui existent dans la littérature.

e.2- L'évolution des dépenses publiques expliquée par l'approche du déséquilibre

Il existe cependant une approche non traditionnelle qui permet à la demande et à l'offre d'exister à la fois. C'est-à-dire, qu'en certaines périodes, c'est la demande qui prédomine (choix des électeurs) et à d'autres moments, c'est la capacité d'offre du service public qui détermine le niveau des dépenses publiques. Dans cette sous-section nous examinerons deux applications de l'approche du déséquilibre pour expliquer la croissance des dépenses publiques : soit celle d'Henrekson et Lybeck (1988) et de Dudley et Montmarquette (1992)².

Soucieux d'expliquer la croissance rapide des dépenses publiques en Suède, entre 1950 et 1983, Henrekson et Lybeck (1988) proposent un modèle dans lequel ils intègrent à la fois le côté de l'offre et de la demande, ce qui diffère des modèles de dépenses publiques antérieures. L'hypothèse avancée par les auteurs est qu'il n'y a pas de mécanisme de prix pour équilibrer l'offre et la demande, étant donné que les biens et services du gouvernement ne sont pas vendus sur le marché. Le résultat est que les quantités observées ne sont pas nécessairement en un point d'équilibre mais peuvent se situer sur l'offre ou sur la demande, d'où la nécessité d'utiliser un modèle de déséquilibre. Les auteurs utilisent trois équations pour définir leur modèle de déséquilibre, soit l'équation d'offre, de demande et de quantité observée (qui est le maximum de la demande et de l'offre). $G/Y = \text{MAX } f(\text{demande}, \text{offre})$. Lorsque l'offre est supérieure à la demande, ils supposent que c'est l'offre qui domine. Ils

¹ Arestoff Florence, « Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement » Une analyse micro-économétrique, *Revue économique*, 2001/3 Vol. 52, p. 705-715.

² Claude Montmarquette, « L'importance relative des gouvernements: Causes, conséquences et organisations alternatives », Cahiers CIRANO, N° 94c-3, Montréal Octobre 1994

expliquent ce résultat en supposant que c'est les politiciens qui ont le pouvoir de décision et donc le surplus des ressources sera néanmoins dépensé. Mais quand la demande est supérieure à l'offre, c'est la demande qui détermine le niveau des dépenses publiques, puisque les politiciens et les bureaucrates répondent directement à l'augmentation de la demande même si cela peut entraîner un déficit.

Dudley et Montmarquette utilisent aussi l'approche de déséquilibre afin d'expliquer les dépenses publiques. Cependant, ils supposent que c'est le côté court qui détermine le niveau des dépenses publiques. Ils ne sont pas d'accord avec la condition du maximum qu'utilisent Henrekson et Lybeck (1988), pour eux, si la capacité fiscale du gouvernement est supérieure à la demande des électeurs, alors c'est la demande qui détermine le niveau des dépenses publiques. Par contre, si la demande des électeurs dépasse la capacité fiscale du gouvernement, les dépenses véritables seront limitées par la capacité de financement. Les auteurs présentent un modèle de déséquilibre dans lequel ils incorporent à la fois, les éléments du choix de l'électeur et la capacité fiscale. $G/Y = \text{MIN } f(\text{choix des électeurs, capacité fiscale})$. Ils testent les trois approches possibles afin de choisir laquelle des trois expliquera le mieux le phénomène de croissance des dépenses publiques pour la période considérée.

En définitive, il apparaît d'une part que le niveau de développement, qui induit une demande de plus en plus poussée de biens publics par l'électeur médian, est déterminant du niveau de dépenses publiques. D'autre part, ce même niveau de développement a un effet sur la capacité de percevoir des taxes, d'où son influence sur l'offre des fonds publics. Ces deux approches (offre et demande) ont été combinées pour donner une approche de déséquilibre. De cette approche il en découle un profond débat sur la règle de détermination du niveau de dépenses publiques : soit il se situe du côté long, soit du côté court. Dans de nombreux pays aux niveaux de développement différents et de système politiques variés, on a observé que les dépenses publiques croissent plus rapidement que le revenu national. Les ressources disponibles sont généralement limitées dans les pays en voie de développement et en particulier le Cameroun, et selon la théorie de la capacité

fiscale, qu'est ce qui peut bien justifier la croissance des dépenses publiques dans ce pays ? C'est ce que nous essayerons d'élucider dans le chapitre suivant, en adoptant l'approche du déséquilibre qui nous semble la plus complète.

1.2.3- Améliore l'efficacité des dépenses publiques :

En fonction d'impératifs économiques et les immenses besoins des services publics, et puis que les procédures employées en matière d'évaluation des dépenses publiques restent empiriques et ne donnent pas entièrement satisfaction¹.

Depuis 1968, ²un important effort de remise en cause des procédures de préparation du budget a été entrepris grâce à l'expérimentation d'une méthode nouvelle dite rationalisation des choix (R.C.B), mais au point en 1961 au ministère de la défense des Etats-Unis puis étendue sous l'appellation planning programming budgeting system (P.P.B.S) puis étendu quelques années plus tard, aux département civils de l'administration fédérale américaine³.

L'expérience R.C.B a cependant atteint un stade avancé au sein des ministères de la défense nationale, de l'équipement et de l'éducation nationale qui sont parvenus à mettre sur pied des budgets de programmes.

Le 25 novembre 1960, la commission interministérielle de R.C.B a été créée. Réunie deux fois par an, elle coordonne l'effort de R.C.B.⁴

Sur une longue période, les budgets publics augmentent plus vite que la richesse nationale⁵.

La RCB est un système de décision basé sur des règles entièrement nouvelles. Elle met en cause la répartition du pouvoir dans le milieu politique comme administratif.¹

¹ Soufi . I, « *Impact des dépenses publiques sur la pauvreté en Algérie* », Mémoire de Magister, université de Tlemcen, 2010/2011, pp 29-34

² Aude Terray, « *Le lancement de la rationalisation des choix budgétaires* » (1966-1968)

³ REVUE DE L'OCDE SUR LA GESTION BUDGÉTAIRE - VOL. 2, N° 4 - ISSN 1608-7151 - © OCDE 2003

⁴ Muzellec (1986), *op cit*, p 63.

⁵ Luc saidji jean luc albert- *finances de publiques* - édition Dalloz ,2007

L'innovation de la RCB consiste à mettre l'accent sur les objectifs ou les finalistes des actions administratives ; il s'agit d'une remise en cause des « budgets de moyens » ; l'analyse de système consiste en la deuxième phase fondamentale de toutes les études de RCB.

La démarche de la RCB implique le choix des objectifs, moyens, le contrôle des résultats.

a- Le choix des objectifs :

Définir les objectifs est aussi difficile que de la sélectionner².

-*La définition des objectifs* : cette notion est complexe (objectifs du ministère de l'éducation, de l'intérieur,...) et relative (objectifs à court terme).

- *la sélection des objectifs* : se fait à partir de critères dont il faut établir les priorités, des urgences, hiérarchiser les objectifs.

b- Le choix des moyens :

Après avoir recensé les moyens, il faut les sélectionner.

-*Le recensement des moyens* : déterminer toutes les solutions possibles.

-*La sélection des moyens* : il y a plusieurs techniques, quantitatives la plus célèbre est méthode coûts-avantages, pour établir à la fin un programme qui indique l'ensemble des moyens pour atteindre l'objectif que l'on s'est assigné (program), et la tranche de crédit annuels (budgeting).

c- Le contrôle des résultats :

Il s'agit d'apprécier le degré de réalisation des objectifs, on détermine les écarts et on s'interroge sur les écarts.³

-*La constatation des écarts* : par le biais de la comptabilité analytique qui fait ressortir de la masse dans opérations effectuées, les diverses catégories de coût.

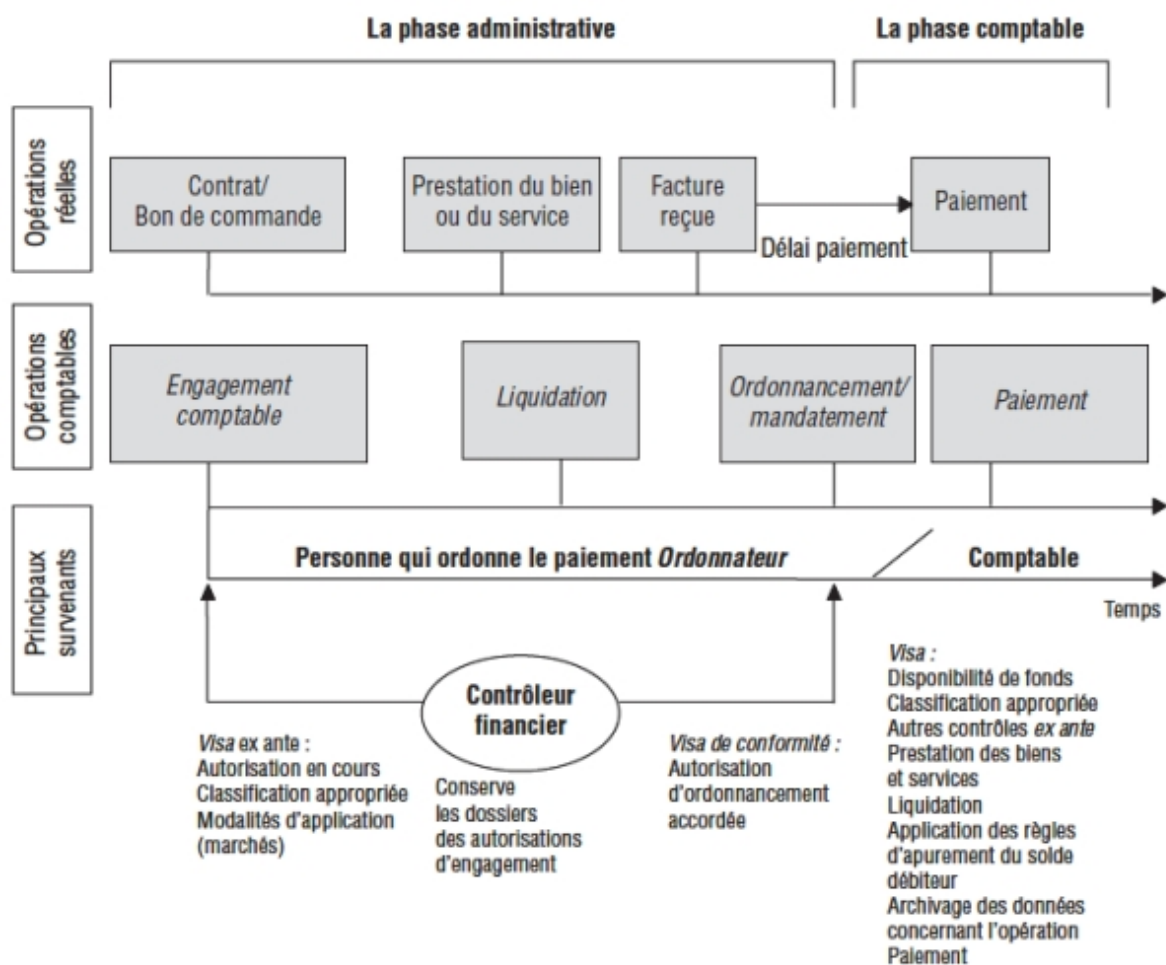
¹ A. Terray, *Des francs-tireurs ara experts. L'organisation de la prévision économique au ministère des Finances (1948-1968)* Apparaitre n décembre2002, Paris, CHEFF.cité dans Aude Terray

²Luc Weber, *l'état acteur économique analyse économique du rôle de l'état, economica* ,3^e édition, P323.

³ La lumière (1976) ; Op Cit ; p193.

-La signification des écarts : à partir des « tableaux de bord » ; les responsables doivent éventuellement refaire en sens inverse le chemin parcouru, feed-back, de façon à réexaminer l'ensemble du programme et de gestion.

Figure 3: Le processus des dépenses publiques de biens et services



Source : Revue de l'OCDE sur la gestion budgétaire¹

1.3- Justifications économiques et sociales d'une intervention étatique par la dépense publique dans l'éducation

1.3.1- L'éducation comme Bien Public

Forgée dans le cadre des Etats-nations, la notion de bien collectif, consacrée par le

¹ Revue de l'OCDE sur la gestion budgétaire Op Cit, 62

prix Nobel d'économie Paul Samuelson¹, s'inscrit désormais dans un contexte de mondialisation des marchés et de limites des interventions des États². Les décideurs politiques ont ainsi développé depuis plusieurs années le concept de Biens Publics, transposition sur le plan international du concept de bien public. Il est désormais largement admis que certains secteurs ne peuvent avoir un caractère public qu'au niveau international et que leur provision, notamment pour les plus pauvres, dépasse le cadre défini des frontières nationales. L'offre efficace de biens publics constitue ainsi un volet important de la stratégie de réduction de la pauvreté³.

Le débat sur l'éducation comme bien public universel peut s'articuler autour de deux conceptions doctrinales opposées. La première, d'essence économique, justifie l'existence des biens publics uniquement par la défaillance des marchés et adopte une approche utilitariste, en termes d'intérêts. La seconde, d'inspiration d'économie politique mondiale, analyse les mécanismes d'appropriation privée et publique de ces biens et aborde la notion de patrimoine commun (Gabas et Hugon, 2001).

Selon la théorie microéconomique standard, un bien public répond à deux critères fondamentaux :⁴

- La **non-exclusion** suppose qu'on ne peut pas empêcher l'entrée d'un individu dans la consommation du bien par les règles du marché (coût) ;
- L'**indivisibilité** ou **non-rivalité** dans la consommation signifie que la consommation de ce bien par un individu ne

¹ Françoise VASSELIN, MATISSE, « Les fondements économiques de la gratuité des biens et services informationnels. Financement indirect et investissement en gratuité », cahier de la MSE, Maison des Sciences Économiques, Paris, 2005, p4

² François Lévêque, « Concepts économiques et conceptions juridiques de la notion de service public », CERNA, Centre d'économie industrielle, CNRS Editions, 2000.

³ Paul T. Perrault, « Vers une théorie du développement coopératif : la notion de bien collectif », L'Actualité économique, vol. 57, n° 3, 1981, p. 314-324.

⁴ Hugon Philippe. « Les biens publics mondiaux : un renouveau théorique pour penser l'action publique à l'échelle mondiale ? ». Politiques et management public, vol. 21 n° 3, 2003. « L'action publique face à la mondialisation », Actes du douzième colloque international - Paris, jeudi 14 et vendredi 15 novembre 2002 - Tome 2. pp. 55-72.

diminue pas sa consommation disponible pour les autres individus.

Très peu de biens publics satisfont strictement à ces deux critères. En ce sens, la bien « éducation » peut être considéré comme un bien public partiel (ou impur) dans la mesure où la présence d'un individu supplémentaire ne perturbe pas l'apprentissage des individus déjà présents (non-rivalité) mais qu'on peut exclure certains individus de la consommation du bien public d'éducation (on peut tout simplement ne pas autoriser une personne à assister à une leçon). Ainsi, le principe de non-exclusion n'est pas respecté pour l'éducation¹. Le bien éducation est considéré comme public, d'une part parce que sa production résulte de choix collectifs, d'autre part du fait des externalités qu'il engendre sur l'ensemble des acteurs de la société.

Les théories néoclassiques adoptent une position normative des biens publics en indiquant que l'État se doit d'intervenir uniquement pour répondre aux imperfections du marché, tout en limitant a priori les fonctions qu'il doit assumer (Gabas et Hugon, 2001). Cependant, le marché ne garantit pas une production optimale des BPM. Au niveau international, les États auront intérêt à être des « passagers clandestins » en laissant aux autres le soin de financer et produire ces biens publics. Ainsi, la définition économique des biens publics, inscrite dans une perspective libérale, se réfère aux défaillances des marchés et aux moyens d'y remédier par des arrangements collectifs, en donnant une dimension internationale aux politiques sectorielles nationales².

Contrairement à l'approche néoclassique, la conception d'économie politique considère que ce sont les acteurs qui définissent l'intérêt général et non les forces du marché. Cette vision pose donc la question des procédures et des décisions permettant de hiérarchiser les biens publics, de les produire et de les financer

¹ ALTINOK. N, « *La Banque Mondiale et l'Education en Afrique Subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif.* » IREDU-CNRS, Université de Bourgogne, 2004, p 13

² Lagi Zoundi, « les politiques de la banque mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement: promesse d'équité ou renforcement des inégalités? », Canadian journal of education 31, 1 (2008): pp 229-254

par la mise en place d'encadrements normatifs (Bissiriou et Kern, 2005). En privilégiant les patrimoines communs, lesquels dépendent des choix collectifs, l'économie politique ne permet pas de dégager un consensus sur ce qui constitue un bien public.

1.3.2- Une action publique fondue sur l'efficacité et l'équité

L'État, que ce soit au niveau central ou à un niveau plus décentralisé, finance et produit la majeure partie de l'offre d'enseignement et de formation. Aux Etats-Unis par exemple, 92% des dépenses d'éducation (primaire et secondaire) étaient réalisés par les pouvoirs publics en 2002¹ (voire tableau N°2)

TABLEAU N°2 : Dépense publique d'éducation (primaire et secondaire) en % de la dépense intérieure d'éducation (2002)

| | | | | | |
|-----------------|-------------|-------------------|-------------|--------------------|-------------|
| Portugal | 99.9 | Pays-Bas | 94.1 | Suisse | 86.6 |
| Suède | 99.9 | Hongrie | 93.8 | Royaume-Uni | 86.5 |
| Norvège | 99.4 | Espagne | 93.5 | Australie | 83.9 |
| Finlande | 99.2 | Grèce | 93.1 | Mexique | 83.1 |
| Danemark | 98.0 | France | 93.0 | Allemagne | 81.7 |
| Rép. tchèque | 97.4 | Uruguay | 92.0 | Corée | 77.4 |
| Pologne | 97.1 | Japon | 91.7 | Indonésie | 76.2 |
| Italie | 96.9 | États-Unis | 91.6 | Paraguay | 74.3 |
| Irlande | 96.5 | Turquie | 89.6 | Chili | 71.3 |
| Belgique | 96.1 | Nouvelle-Zélande | 89.6 | Inde | 70.7 |
| Autriche | 96.0 | Argentine | 87.7 | Pérou | 59.3 |
| Islande | 95.1 | Russie | 87.6 | Jamaïque | 52.4 |

Source : OCDE (2005)

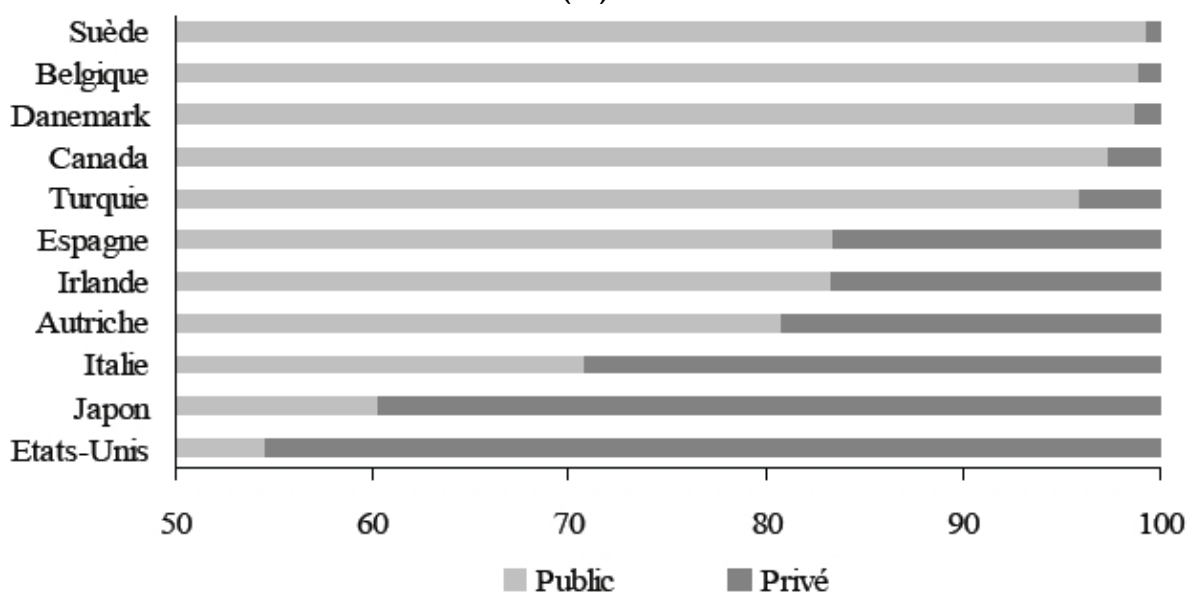
L'éducation représente ainsi une part significative des finances publiques de nombreux gouvernements, et ce depuis déjà plusieurs décennies. Il s'agit du premier poste budgétaire de l'Etat français et le troisième poste budgétaire du Gouvernement fédéral des Etats-Unis (après la défense et la sécurité sociale)² où le financement de l'éducation est pourtant l'un des plus décentralisé qui soit.

¹ Bourdon, J., et A.P. Nkengne-Nkengne (2007). « Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'Education Pour Tous ». In La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale (Sèvres, 11-15 juin 2007).

² Philippe Aghion, Élie Cohe, « Éducation et croissance », Conseil d'Analyse Économique, La Documentation française. Paris, 2004 - ISBN : 2-11-05533-2, p10

De nombreuses contributions permettent néanmoins de justifier l'intervention publique en matière d'éducation. Deux types d'arguments sont généralement avancés. Le premier renvoie aux imperfections de marché qui ne permettent pas au marché de l'éducation d'aboutir à une allocation socialement optimale des ressources. Ce type d'argument s'intéresse donc à la question de l'efficacité d'un système éducatif purement décentralisé. Le second type d'arguments s'intéresse au rôle de l'éducation dans la production et la transmission des inégalités de revenus et renvoie aux théories de la justice sociale. Ces dernières, chacune à leur manière et selon leur critère, justifie des concepts différenciés de l'égalité des chances à l'école et légitiment ainsi une intervention publique plus ou moins importante et avec des modalités variables.

FIGURE N° 4 : Financement public/privé de l'enseignement supérieur en 1992 (%)



Source : OCDE 2005

a- Education imperfection des marchés

Si l'on considère l'éducation comme un bien donnant lieu à un marché, mettre en évidence les imperfections de ce marché, peut permettre de justifier l'intervention de l'État. En ce qui concerne l'éducation plusieurs imperfections ont été mises en évidence dont les causes sont :

- la dualité du consommateur ;

- la nature de l'information qui conditionne la capacité des agents à prendre les décisions optimales (on parle alors de rationalité limitée), ou qui les contraint dans leurs choix éducatifs à travers les conséquences de l'asymétrie d'information sur le marché du crédit ; et
- l'existence d'externalités liées à la nature même de l'éducation.

a.1- Les conséquences de la dualité du consommateur

L'éducation peut être considérée comme un bien particulier dans la mesure où le prescripteur (qui est aussi le payeur) n'est pas directement l'utilisateur (le bénéficiaire) des biens et services délivrés. L'éducation concerne dans sa plus grande partie les enfants qui constituent la seule partie de la population totalement exonérée d'impôt¹. De plus, ce sont les parents qui décident et financent la scolarité de leurs enfants, c'est à ces derniers que revient la plus grande part des bénéfices de cet investissement. Pour que les parents aient intérêt à prendre des décisions optimales du point de vue de leurs enfants, il faut donc qu'ils soient relativement altruistes. Formellement, cette condition signifie que leur fonction d'utilité inter temporelle doit intégrer tout ou partie de celle de leurs enfants. Si les parents ne sont pas sensibles à l'évolution future du niveau de vie de leurs enfants, il n'y a, a priori, aucune raison pour qu'ils réalisent des dépenses d'éducation, si ce n'est dans le but d'en tirer un profit personnel immédiatement ou dans le futur. Bien qu'étonnant, le fait de discuter cette hypothèse prend tout son sens si l'on songe à certaines situations comme le malthusianisme de pauvreté qui caractérise les pays les moins développés². Cremer et al³. (1992), Bardhan et al

¹ Bilek A, « Eléments d'analyse positive du problème politique de la redistribution des richesses, » Mémoire de DEA, (2002), Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

² Albouy V., F.Bouton et N.Roth (2002), Les transferts en faveur des familles : un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs, Communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC : Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique

³ Sen Amartya. « La possibilité du choix social » . In: Revue de l'OFCE. N°70, 1999. pp. 7-61.

(2000), ou encore Balestrino (1997) montrent ainsi qu'en l'absence d'altruisme intergénérationnel le niveau d'investissement des familles dans l'éducation des enfants n'est pas socialement optimal¹. Il est alors possible de justifier l'intervention coercitive de l'État pour contraindre les parents à fournir un enseignement de base à leurs enfants. La volonté de l'État se substitue à celle des parents pour protéger les enfants de leurs parents. Ainsi, pour J.S.Mill, qui est historiquement le premier auteur chez qui l'on trouve une référence à ce sujet², cette imperfection du marché justifie que l'État intervienne pour rendre l'école obligatoire jusqu'à un certain âge. Elle ne nécessite pas en revanche que l'État finance ou produise directement les biens et services d'enseignement.

Cet argument n'a cependant qu'une portée limitée. Si l'on considère en effet que les parents ne sont pas suffisamment altruistes en matière d'éducation, pourquoi le seraient-ils davantage en matière de soins, d'alimentation, de loisir etc. ? Cependant les études empiriques ne permettent pas d'exclure totalement l'hypothèse d'égoïsme intergénérationnel malgré ses implications qui ne paraissent guère réalistes.

a.2- Information et éducation

L'information dont ils disposent influence directement et indirectement le comportement des acteurs sur le marché de l'éducation. D'une part il est évident que l'hypothèse de parfaite information concernant les différents produits et services éducatifs proposés sur le marché n'est pas remplie. En effet, quand bien même ils

url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ofce_0751-6614_1999_num_70_1_1691 Consulté le 19 juin 2012

¹ Nathalie Mons, « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie* No. 146, Politiques et discours éducatifs : comparaisons internationales (janvier-février-mars 2004), pp. 41-52

² Frederick Rosen, « La science politique de John Stuart Mill », *Revue d'études benthamiennes* [En ligne], 4 | 2008, mis en ligne le 01 février 2008, consulté le 19 juin 2012. URL : <http://etudes-benthamiennes.revues.org/194>

seraient parfaitement altruistes, comment des parents illettrés percevraient-ils l'enjeu de la maîtrise de la lecture pour leurs enfants ou encore les aptitudes de ces derniers? La sous optimalité du comportement des parents provient alors du fait qu'ils perçoivent mal, voire pas du tout, l'impact positif de l'éducation sur le niveau de vie futur de leurs enfants. Cet argument relève donc d'un problème classique de rationalité limitée au même titre que la santé. Il est alors possible de considérer l'éducation comme un bien tutélaire.

D'autre part, l'asymétrie d'information sur le marché du crédit a un impact sensible sur la demande d'éducation. Se former ou éduquer les siens revient à acheter des biens et services éducatifs en vue d'acquérir un certain niveau de capital humain. Cet investissement implique un coût pour les individus eux-mêmes ou pour ceux qui en ont la charge. Quand bien même ils souhaiteraient acquérir ces biens et services, seul un certain nombre d'entre eux possèdent les capacités financières requises. Pour les autres il faut recourir à l'emprunt, ce qui peut engendrer, en cas d'imperfection du marché du crédit, plusieurs conséquences qui tendent à réduire la demande d'éducation en renforçant la contrainte budgétaire des agents. Dire que le marché du crédit est imparfait signifie que la décision d'accorder un crédit à un agent ne dépend pas seulement de la viabilité intrinsèque de son projet (taux de rendement, risque, capacités de l'entrepreneur à mener à bien le projet, etc.), mais dépend également de ses ressources initiales (ce que l'on appelle couramment les garanties). Cette imperfection du marché du crédit restreint les agents dépourvus de capital dans leur choix en leur interdisant l'accès à certaines opportunités ou en enrenchérissant le coût. L'origine de ce rationnement du crédit a été formellement identifiée depuis quelques années déjà: dans un monde où l'information n'est pas parfaitement connue de tous, le fait que les créanciers demandent des garanties aux emprunteurs potentiels est une réponse à des phénomènes bien connus tels que l'aléa moral et la sélection adverse. Du point de vue du créancier, la prise en compte de garanties permet à la fois de mesurer la

qualité et la crédibilité de l'emprunteur tout en s'assurant qu'il adoptera le meilleur comportement possible pour mener à bien son projet et honorer ses engagements. L'asymétrie d'information qui en est à l'origine a donc des conséquences dommageables tant du point de vue distributif que du point de l'efficacité dans l'allocation des ressources sur le marché du crédit. D'une part elle ne permettra pas la réalisation de projets pourtant viables, alors que des projets peu rentables seront financés. En matière d'éducation cela signifie que la formation d'un individu issu d'un ménage riche mais dont les capacités intellectuelles sont limitées aura une probabilité plus grande d'être financée que la formation d'un individu qui a de réelles capacités intellectuelles mais qui ne peut pas présenter les mêmes garanties. De plus, outre le fait qu'une partie de la population n'a pas accès au crédit, le rationnement du crédit implique qu'il est d'autant plus coûteux pour les emprunteurs d'obtenir un financement qu'augmente le montant du prêt. Il en découle que le niveau d'effort est une fonction décroissante du montant de l'investissement pour les agents à besoin de financement, alors qu'il est maximal et constant pour les agents à capacité de financement [Aghion & Bolton (1997)]. Notons que le rationnement du crédit est encore plus sévère en ce qui concerne l'éducation dans la mesure où il est plus difficile pour les parents de garantir le comportement de leurs enfants que le leur. Ainsi la répartition inégale des richesses ne pourra que se transmettre, voire s'accroître, d'une génération à l'autre puisque seuls les agents initialement riches auront accès au marché du crédit pour investir dans un capital productif, qu'il soit physique ou humain¹.

Lorsque les parents sont totalement altruistes, parfaitement rationnels et qu'il n'y a pas d'asymétrie d'information qui entrave le fonctionnement du marché du capital, les décisions prises par les agents sont optimales du point de vue de

¹ Bilek. A, « économie politique des déterminants des dépenses publiques d'éducation ; analyses théoriques et empiriques appliquées au cas français », thèse soutenue décembre 2006, l'Université de Paris P 10

chaque ménage. Cependant l'éducation provoque aussi une série d'externalités positives qui ne sont pas prises en compte par les agents. Ainsi la quantité d'éducation choisie par les agents ne sera pas optimale du point de vue de la collectivité, ce qui constitue une nouvelle justification à l'intervention de l'État.

1.3.3- L'impact de l'éducation

a- L'impact économique :

a.1- La rentabilité individuelle

Il existe plusieurs centaines d'études qui ont mesuré la rentabilité individuelle de l'éducation. La plupart porte sur un pays donné ayant réalisé une enquête de revenus de ménages sur la base d'un échantillon représentatif, y compris au niveau de l'âge des actifs. Ces études ont été compilées à plusieurs reprises par G. Psacharopoulos¹, et l'on dispose d'un corpus de résultats solides qui convergent vers un ensemble de conclusions que l'on peut résumer de la manière suivante :

✚ Le taux de rentabilité de l'éducation est effectivement élevé : plus de 90% des taux de rendement calculés dépassent 10% par an, soit au-delà des normes de rentabilité recherchées pour tout investissement.

✚ Le taux de rentabilité est d'autant plus élevé que le pays est peu développé, en raison du fait que la loi des rendements décroissants ne s'y exerce que faiblement. Il peut atteindre jusqu'à 40% dans certains pays².

✚ Dans les pays les moins développés, la rentabilité de l'éducation primaire est beaucoup plus forte que celle des niveaux secondaire et supérieur. Ce résultat milite pour une priorité forte à donner en faveur de ce

¹ « RECUEIL DE DONNÉES MONDIALES SUR L'ÉDUCATION 2011 / Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2011, P7

² Morné Oosthuizen, « Investir en capital humain : l'éducation en Afrique », Conférence internationale sur le développement de l'Afrique ; cinq ans pour entrer dans le 21^e siècle, octobre 2006, p14

niveau, ce qui a été reconnu dans l'objectif d'éducation pour tous mis en avant par les Nations Unies et l'ensemble de la communauté internationale depuis l'an 2000.

✚ La rentabilité privée, c'est-à-dire au bénéfice de la personne qui reçoit l'éducation, est plus forte que la rentabilité sociale, qui se place du point de vue de la collectivité. Cet écart résulte du fait que la plus grande partie des coûts est prise en charge collectivement, alors que la répartition des bénéfices est plus favorable aux individus. Ce résultat montre que sur le plan strict des principes de rationalité économique, une plus grande contribution des familles serait justifiée.

✚ Dans les pays développés, on a observé dans les années 80 une tendance à la baisse des taux de rendement, notamment au niveau supérieur. On pouvait conclure que la demande de capital humain atteignait son point de saturation. Ce mouvement de baisse s'est arrêté, et pour certains types de formation, notamment les filières d'excellence, il est reparti à la hausse. Cela est dû au fait que dans les pays les plus avancés, la croissance est conditionnée par leur capacité à se maintenir au plus près de la frontière technologique. Ce maintien est clairement lié aux politiques de soutien à la recherche fondamentale et appliquée, qui dépend elle-même de la qualité et du dynamisme des systèmes d'enseignement supérieur.

a.2- La rentabilité macro-économique

Beaucoup d'économistes, et pas seulement ceux qui se considèrent comme des spécialistes de l'économie de l'éducation, ont tenté de mesurer l'impact de l'éducation sur la croissance économique¹. Le pionnier d'entre eux, Denison², a mené des recherches empiriques dans les années 60 qui montraient que la croissance américaine durant les 30 années qui ont précédé était due largement à l'amélioration

¹ Malinvaud Edmond. « Éducation et développement économique ». *Économie & prévision*. Numéro 116, 1994-5. *Économie de l'éducation*. pp. 1-15.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ecop_0249-4744_1994_num_116_5_5695

² Claude Diebolt, *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 29-38

du niveau d'éducation de la population active. Toutefois, les mêmes études sur des pays européens ne mirent pas en évidence un impact similaire. En réalité, l'analyse empirique se heurte ici à un problème de mesure du capital humain. Au niveau individuel, on compare des individus entre eux (niveaux d'éducation et revenus), mais au niveau macroéconomique, il faut intégrer dans le modèle des facteurs de production agrégés qui ne possèdent pas une unité de mesure homogène. Si l'on mesure l'éducation par ses coûts, on fait l'impasse sur l'efficacité des systèmes éducatifs à produire du capital humain pour un budget donné.

Au cours des années 90, plusieurs auteurs ont repris l'analyse de la contribution de l'éducation à la croissance avec des modèles théoriques plutôt séduisants, mais ils se sont heurtés de la même façon à la difficulté de mesure du capital humain pour tester de façon empirique la validité de leurs hypothèses. Il n'en reste pas moins vrai qu'aucun pays n'a connu de croissance économique soutenue et n'est sorti du sous-développement sans un effort massif en faveur de l'éducation. Les seules exceptions à la règle sont les pays exportateurs de pétrole qui ont pu se développer avec l'exploitation d'une rente, mais non à travers un processus d'augmentation de la productivité du travail. Ce type de croissance économique ne peut que rester exceptionnel. Une étude sur le Brésil a montré que le processus de décollage économique, dans un Etat donné du pays, se déclenchait lorsque le niveau moyen d'éducation de la population active atteignait quatre années de fréquentation scolaire. Dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, la valeur de cet indicateur n'a pas atteint ce seuil, ce qui peut expliquer leur retard de croissance.

Tableau N°3: les différents concepts du taux de rendement

| Agents | Rendement Social (La société) | Rendement Privé (Etudiant, Elève) | Rendement Public (fiscal) (L'Etat) |
|------------------|--|--|---|
| Coûts | Coûts Directs : montant global des dépenses d'éducation (salaires, budget de fonctionnement, coût du capital, etc). Coûts Indirects : Montant global des biens et services non produits (estimation de la valeur des revenus non reçus) | Coûts Directs : Montant global des frais de scolarité et accessoires Coûts Indirects : revenus non perçus durant la forant (coût de renonciation) | Coûts Directs : Subventions versées aux établissements et aux apprenants Coûts Indirects : Montant des impôts non prélevés sur les revenus perdus lors de la formation |
| Bénéfices | Supplément de production pour L'ensemble de la société (effet de diffusion de l'éducation) | Gains supplémentaires perçus par un diplômé à un niveau post secondaire par rapport à un diplômé d'un niveau de scolarité inférieure | Montant total de l'impôt prélevé sur la marge des gains perçus par les plus instruits |

D'après J. Appleby, M. Fougère et M. Rouleau (Juin 2002), Lemelin (1998)

b- L'impact social de l'éducation :

L'école n'est pas le seul et unique cadre de l'apprentissage : celui-ci s'effectue en effet « dans tous les domaines de la vie » (c'est-à-dire dans des contextes divers, tels que les sphères professionnelle, privée et sociale), mais aussi « tout au long de la vie » (quel que soit l'âge des individus). Ces différents types d'apprentissage s'influencent les uns les autres de façons très diverses. Leur impact en termes de retombées de l'éducation est également complexe, que l'on considère les sphères économique et sociale, individuelle et collective, ou encore financière et non-financière¹.

Accentuant la complexité de ce tableau, notre base de connaissances présente en outre des lacunes considérables sur un certain nombre de points, parmi lesquels :

- les impacts cumulatifs et interactifs de l'éducation « dans tous les domaines de la vie » et « tout au long de la vie » ; les impacts potentiels de

¹ OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, OCDE, Paris

l'apprentissage informel, des formations ultérieures à l'âge adulte, voire des différents types d'éducation formelle ;

- les impacts des différents cursus (enseignement général, enseignement supérieur et filières professionnelles) et de l'éducation à différents âges et étapes de la vie.

b.1- Impact sur la santé :

Les bénéfices de l'éducation en termes de santé sont potentiellement très importants. Or le coût des services de santé est voué à augmenter considérablement pour des raisons démographiques et technologiques – essentiellement liées au vieillissement de la population et à l'apparition de nouvelles formes de traitement. L'un des avantages de l'éducation dans le domaine de la santé est donc, clairement, associé à la maîtrise des coûts. Il est essentiel que les pouvoirs publics comprennent mieux l'ampleur du potentiel d'économies que représente une politique axée sur les investissements dans l'éducation, non seulement en faveur des enfants en âge d'être scolarisés, mais aussi des adultes¹.

L'éducation a par ailleurs un effet plus positif que celui de la réduction des dépenses de santé, puisqu'elle améliore le bien-être et la qualité de vie des individus. Outre le fait qu'il contribue à la prévention des maladies ou à l'amélioration de l'efficacité des traitements, le niveau d'éducation peut permettre de vivre plus sainement. Cette dimension est certes plus difficile à quantifier, mais revêt sans doute une importance encore supérieure.

Toutefois, bien que l'on dispose de plus en plus de données indiquant l'existence d'un lien de cause à effet entre l'éducation et la santé, on ignore encore si celui-ci est important ou systématique, ou s'il peut être exploité. Le rapport passe en revue un certain nombre d'autres possibilités. En un mot, le niveau d'éducation peut

¹ OCDE (2007c), *Panorama de la santé 2007: Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris

aider les individus à mener une vie plus saine en optant pour un mode de vie plus sain, et à pallier un mauvais état de santé en leur permettant de mieux gérer leur(s) maladie(s) et de prévenir la survenue d'autres maladies. On distingue trois principaux types d'effets de l'éducation sur la santé :

- les effets indirects, tels que ceux induits par la hausse des revenus ;
- les effets directs, tels que l'amélioration des compétences et des aptitudes individuelles, les changements de comportement face aux risques et l'évolution du sentiment d'auto-efficacité et de l'estime de soi ;
- les effets intergénérationnels des parents instruits sur la santé de leurs enfants.

Tableau N°4 : Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé et sur l'intérêt déclaré pour la politique dans les pays de l'OCDE

| | Perception de l'état de santé | | Intérêt pour la politique | | Source des données |
|-------------------------|---|--|---|--|----------------------|
| | Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire | Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire | Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire | Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire | |
| Belgique | 0,153 | 0,083 | 0,052 | 0,250 | ESS 2006 |
| Canada | 0,126 | 0,04 | 0,017 | 0,246 | ALL 2003 / ISSP 2006 |
| République tchèque | 0,227 | 0,051 | 0,025 | 0,168 | ESS 2004 |
| Danemark | 0,087 | 0,065 | 0,195 | 0,179 | ESS 2006 |
| Finlande | 0,180 | 0,144 | 0,021 | 0,150 | ESS 2006 |
| Allemagne | 0,100 | 0,072 | 0,263 | 0,236 | ESS 2004 |
| Grèce | 0,178 | -0,012 | 0,075 | 0,151 | ESS 2004 |
| Irlande | 0,055 | 0,016 | 0,182 | 0,087 | ESS 2006 |
| Italie | 0,135 | 0,032 | 0,133 | 0,195 | ALL 2003 / WVS 2005 |
| Corée | 0,148 | 0,063 | -0,001 | 0,072 | WVS 2005 |
| Pays-Bas | 0,114 | 0,032 | 0,154 | 0,176 | ESS 2006 |
| Nouvelle-Zélande | m | m | 0,026 | 0,071 | ISSP 2004 |
| Norvège | 0,117 | 0,100 | 0,067 | 0,247 | ESS 2006 |
| Pologne | 0,127 | 0,261 | 0,146 | 0,153 | ESS 2006 |
| Portugal | 0,225 | 0,005 | 0,248 | 0,099 | ESS 2006 |
| République slovaque | 0,303 | 0,076 | 0,032 | 0,170 | ESS 2006 |
| Espagne | 0,133 | 0,066 | 0,138 | 0,105 | ESS 2006 |
| Suède | 0,106 | 0,030 | -0,004 | 0,215 | ESS 2006 |
| Suisse | 0,152 | 0,079 | 0,336 | 0,180 | ESS 2006 |
| Turquie | 0,135 | 0,101 | 0,159 | 0,178 | ESS 2004 |
| États-Unis | 0,182 | 0,089 | 0,199 | 0,132 | ALL 2003 / ISSP 2004 |
| <i>Moyenne des pays</i> | <i>0,149</i> | <i>0,070</i> | <i>0,117</i> | <i>0,165</i> | |

Source : Regards sur l'éducation, OCDE 2009

L'allongement de la durée d'études est dans une large mesure associé à l'amélioration de la santé et du bien-être, et à l'adoption de comportements sains. Dans certains cas, les preuves dont on dispose sont nombreuses, et suggèrent l'existence d'un lien de cause à effet¹.

b.2- Impact sur la fécondité :

Selon la Banque mondiale, l'éducation des femmes est « l'investissement le plus judicieux qui puisse être réalisé dans le monde en développement ». De nombreux gouvernements encouragent l'éducation des femmes non seulement pour promouvoir le développement économique, mais également pour encourager la limitation des naissances, accroître l'usage des moyens contraceptifs modernes et améliorer la santé des enfants. L'éducation des femmes devrait être une fin en soi².

Les Nations Unies, l'Académie nationale des sciences aux Etats-Unis (U.S. National Academy of Sciences), le Conseil de la population et d'autres organisations ont examiné les liens entre l'éducation et la procréation afin de mieux apprécier ces questions. Les femmes plus éduquées ont en général des familles moins nombreuses et en meilleure santé. A travers le monde, la durée des études s'avère être inversement proportionnelle à la taille du ménage.

Dans un certain nombre de pays en développement, les femmes non instruites ont environ deux fois plus d'enfants que celles qui ont suivi 10 années d'études ou davantage.¹ Les femmes plus instruites entrent généralement dans la vie adulte plus tard et cette transition est moins brutale : elles ont leurs premiers rapports sexuels plus tard, se marient plus tard, désirent moins d'enfants et sont plus enclines à utiliser des moyens de contraception que les femmes moins éduquées³. Le lien entre l'éducation des femmes et le nombre d'enfants varie selon le contexte. Les taux de

¹ OCDE, « *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* » - Édition 2006, OCDE, Paris. p185

² Desplanques G, « *Fécondité et milieu social, Economie et Statistiques* », mars, (1985), p.21

³ Hady. G, « *Sénégal : Prestation efficace des services d'éducation* », Open Society Initiative for West Africa, Rosebank, Novembre 2009, p64.

fécondité des femmes ayant un niveau d'éducation similaire varient d'un pays à un autre

Ainsi, dans certains pays africains, les femmes les plus éduquées ont plus d'enfants que les femmes d'autres régions du monde qui ont suivi des études plus courtes. D'autre part, les études menées dans le passé ont montré qu'un faible niveau d'éducation n'est pas toujours associé à un nombre d'enfants inférieur. Selon une étude réalisée en 1995 dans des pays en développement, les femmes ayant suivi quelques années d'étude seulement ont pratiquement le même nombre d'enfants (ou davantage) que les femmes non scolarisées.² Cette étude a conclu que dans les pays qui sont plus développés et où les femmes ont un niveau d'instruction supérieur, la durée des études est systématiquement associée à un taux de fécondité inférieur. Dans les pays les plus pauvres, cependant, un niveau d'instruction modeste a peu d'effet sur les taux de fécondité.

Le taux de fécondité est nettement inférieur chez les femmes qui ont suivi sept années d'études ou davantage. Dans nombre de pays très pauvres, sept années d'études est le « seuil » nécessaire pour enregistrer une baisse d'au moins 20 % du taux de fécondité. Des études montrent que moins un pays est développé, plus il faut d'années d'études¹

b.3- Impact sur la pauvreté et la cohésion social :

Dans les études empiriques internationales, le rapport direct entre les dépenses d'éducation et les résultats éducatifs s'avère généralement significatif et positif. Pourtant la marge de variation reste large, et cela pour les indicateurs quantitatifs (taux d'inscriptions et durée des scolarisations), comme pour les indicateurs qualitatifs (indices de performance) (Banque Africaine de Développement 1998, p. 164 ; Mingat, Suchaut 1998, p. 12,79.). Avec les mêmes

¹ Banque mondiale, « *Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique* », le développement humain en Afrique, document de travail de la banque mondiale no. 110, 2007, p120

ressources, des pays distincts obtiennent donc des niveaux très différents pour les indicateurs d'éducation. Ces différences s'expliquent d'un côté par le cadre socio-économique, culturel et géographique des pays, et de l'autre par leurs choix politiques. Ce sont ces variables politiques qui déterminent l'allocation des ressources à des fins précises, l'organisation des classes et le fonctionnement du système éducatif en général. Si le cadre socio-économique, culturel et géographique peut être conçu comme une contrainte extérieure du système, ce sont ces variables politiques qui permettent d'obtenir des gains d'efficacité. Il s'agit donc de les distinguer des contraintes extérieures et d'en déduire des mesures concrètes pour s'approcher du seuil d'efficacité.

Section II : couts et dépenses de l'éducation

2.1- Les notions de coût: généralités

2.1.1- Le concept de coût en économie

Avant de définir le coût en éducation, il est important de rappeler la signification de ce terme dans la science économique.

D'une manière générale, la notion de coût intervient quand il y a production d'un bien ou/et d'un service. Rappelons que: a) le coût peut être défini en termes monétaires et non monétaires ; b) le coût se rapporte à un agent économique déterminé : producteur, vendeur, acheteur, consommateur, etc.

C'est ainsi que lorsqu'un propriétaire de facteur de production offre ce facteur à un producteur, le coût pour le propriétaire est représenté par «le manque à consommer», alors que pour le producteur, il y a un coût monétaire défini et mesurable, composé de salaires, intérêt, charges, etc.

Cette idée de distinguer entre «coût réel» et dépenses pour la production » a été poussée fort loin par plusieurs économistes. Par exemple, Marshall distingue le coût réel qui correspond à l'effort et à l'abstinence pour produire le bien ou le service

d'une part, des débours consistant en versements effectués aux propriétaires des facteurs de production, d'autre part.

Autrement dit, le coût réel correspond au coût d'opportunité: il est supposé implicitement que pendant toute la durée de vie économique d'un bien, il y a toujours le choix entre diverses alternatives et le coût d'un choix doit s'exprimer en «manque à réaliser) les alternatives. Le coût monétaire pour le consommateur du bien ou/et du service est censé représenter une certaine équivalence en termes financiers du coût réel pour le vendeur. En raison de l'existence d'une «chaîne» d'agents économiques depuis le propriétaire ou le premier producteur, jusqu'au consommateur final, la logique économique et les lois de comportement veulent que le coût pour un agent déterminé soit supérieur ou égal au coût pour l'agent en amont, et inférieur ou égal pour l'agent en aval.

Par exemple, pour un produit alimentaire le coût pour le consommateur final (prix d'achat au détail) est supérieur au coût pour le détaillant (prix de vente du grossiste+charges), lequel est supérieur au coût pour le grossiste (prix d'achat du grossiste+charges). De même le coût pour le grossiste est supérieur au coût pour le producteur, etc.

Ayant rappelé rapidement les concepts de coûts en économie, examinons comment ces notions interviennent dans le domaine de l'éducation.

2.1.2- Les problèmes posés par le caractère particulier du secteur éducatif¹

Le secteur éducatif, producteur du (service éducation), et ressemblant aux autres secteurs d'activité, fait théoriquement intervenir les mêmes notions de coût. Un examen attentif de l'application du concept de coût en éducation révèle cependant

¹ Christopher Colclough. Jacques Hallak, « La problématique de l'éducation rurale : équité, efficacité et emploi », Perspectives, vol. VI, n° 4, Unesco, Paris, 1976, p 535

trois types de difficultés qui tiennent à la nature même de l'activité éducative, et qui résultent plus précisément a) de la définition de la production d'éducation; b) de la détermination des agents économiques participant à l'activité éducative; c) du fait que l'activité éducative a un caractère de service public.

a- La production

Par analogie avec les autres secteurs d'activité, il est admis que l'activité d'éducation consiste à produire un service qu'il est possible d'explicitier en fonction des objectifs du système d'éducation. Par exemple, l'un des produits de l'enseignement peut être la préservation et l'élargissement de l'ensemble des connaissances; un autre produit est apprécié par la création et le développement d'une civilisation; un autre produit est mesurable en fonction de l'expansion du stock de capital humain¹.

Pour simplifier la présentation considérons que la production d'éducation consiste, soit à *transmettre*, soit à faire *assimiler* une quantité de savoir, certaines habitudes de comportement, etc. Dans un cas, la production d'éducation est évaluée principalement par l'importance des effectifs scolaires; dans l'autre cas, la production est directement fonction du nombre de succès ou des performances pédagogiques.

Les deux définitions impliquent pour un même système deux mesures différentes de la quantité d'enseignement produite. Contrairement à ce qui est constaté dans toute transaction portant sur un bien ou service, la quantité d'enseignement fournie ou (vendue) par le producteur n'est pas égale à la quantité d'enseignement obtenue ou «achetée» par le consommateur. En conséquence, dans l'estimation des coûts totaux et unitaires, il est nécessaire de préciser clairement si l'on se réfère au producteur ou au consommateur; encore cela suppose-t-il que l'on puisse distinguer entre producteur et consommateur d'enseignement.

¹ Ernesto Schiefelbein, « Financement de l'éducation dans les pays en développement Conclusions de recherche et contexte actuel », Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, 1983. p168

b- Les agents économiques participant à l'activité éducative

Les producteurs pourraient être : l'établissement d'enseignement, le maître, l'administration publique (le Ministère de l'éducation nationale) une administration privée (dans le cas de l'enseignement privé), les familles (qui contribuent, à la maison, à la formation des enfants) et toute autre institution d'enseignement non formel. Les consommateurs sont les élèves, les étudiants et également les familles qui sont, en quelque sorte, (acheteur >s) d'enseignement pour leurs enfants. On pourrait alors parler de *a)* coût pour les organismes producteurs d'enseignement, essentiellement établissements d'enseignement ou/et administration de tutelle et *b)* coût pour les agents consommateurs d'enseignement, essentiellement les familles.

Le coût pour les familles correspond aux versements éventuels de droits de scolarité et à la quote-part des impôts payés. Doit-on inclure également les coûts d'opportunité, c'est-à-dire le (manque à gagner) pour les familles, dû à l'envoi de leurs enfants à l'école ? Nous y reviendrons plus loin. Il est bon simplement de rappeler *qu'il* y a là un problème: dans certaines familles à bas revenu, le (manque à gagner) est un facteur explicatif des déperditions scolaires¹.

Le coût, pour les établissements ou plus généralement pour les administrations d'enseignement, correspond aux budgets des établissements : salaires, charges d'entretien et de maintenance, fournitures, amortissement, etc. Là également le problème des coûts d'opportunité se pose, problème qui sera considéré ultérieurement. Examinons pour le moment les coûts monétaires.

c- L'enseignement, un service public

A l'échelle micro-économique, au niveau d'une famille et d'un établissement d'enseignement en particulier, il n'y a pas de rapport très étroit entre le coût pour le

¹ François Orivel, et al, « Evolution du financement de l'éducation dans les pays en développement : Quelques réflexions de synthèse à partir de dix études de cas », Rapport de recherche de l'IIEP No. 89, Institut international de planification de l'éducation Paris 1990

producteur (l'établissement d'enseignement) et le coût pour le consommateur (la famille). En effet, d'une part, l'établissement d'enseignement n'assume généralement pas directement la totalité des coûts de son fonctionnement puisque les maîtres sont souvent directement payés par l'administration centrale ; d'autre part, en régime de gratuité, le coût direct pour la famille est nul ou négligeable, le coût indirect (c'est-à-dire le financement par l'impôt) dépend moins du fait que la famille est ou non «consommatrice» d'enseignement que d'autres facteurs tel le revenu de la famille. Ces difficultés dans l'approche micro-économique s'expliquent par le fait que l'activité d'enseignement a un caractère de service public.

Il est alors plus naturel de traiter les familles dans leur ensemble et de considérer les administrations d'enseignement comme un seul agent.

Dans la mesure où les budgets des administrations d'enseignement sont financés essentiellement par les familles¹ (impôts et droits de scolarité), il y a égalité globale entre les coûts monétaires pour le producteur et le consommateur d'enseignement. Il n'en est évidemment pas de même pour les coûts réels: les coûts d'opportunité pour les familles sont quasi indépendants des coûts d'opportunité pour les administrations d'enseignement. Pour toutes ces raisons, on en arrive, en définitive, à définir un agent économique particulier: la (collectivité nationale). Parler du coût de l'éducation signifie G coût pour la collectivité nationale de l'expansion et du fonctionnement du système éducatif). Sont confondus ainsi en un même agent: les producteurs, les vendeurs et les consommateurs d'enseignement. Cette notion de coût implique que soit inventorié et consolidé l'ensemble de l'effort monétaire et non monétaire que la collectivité nationale consacre à l'enseignement.

2.1.3- Les composantes du coût pour la collectivité

Il résulte de la définition du coût pour la collectivité l'égalité suivante¹:

Coût de l'éducation = dépenses d'éducation publique et privée (en évitant les doubles emplois) + coûts d'opportunité

Définissons plus précisément les éléments constitutifs du coût pour la collectivité.

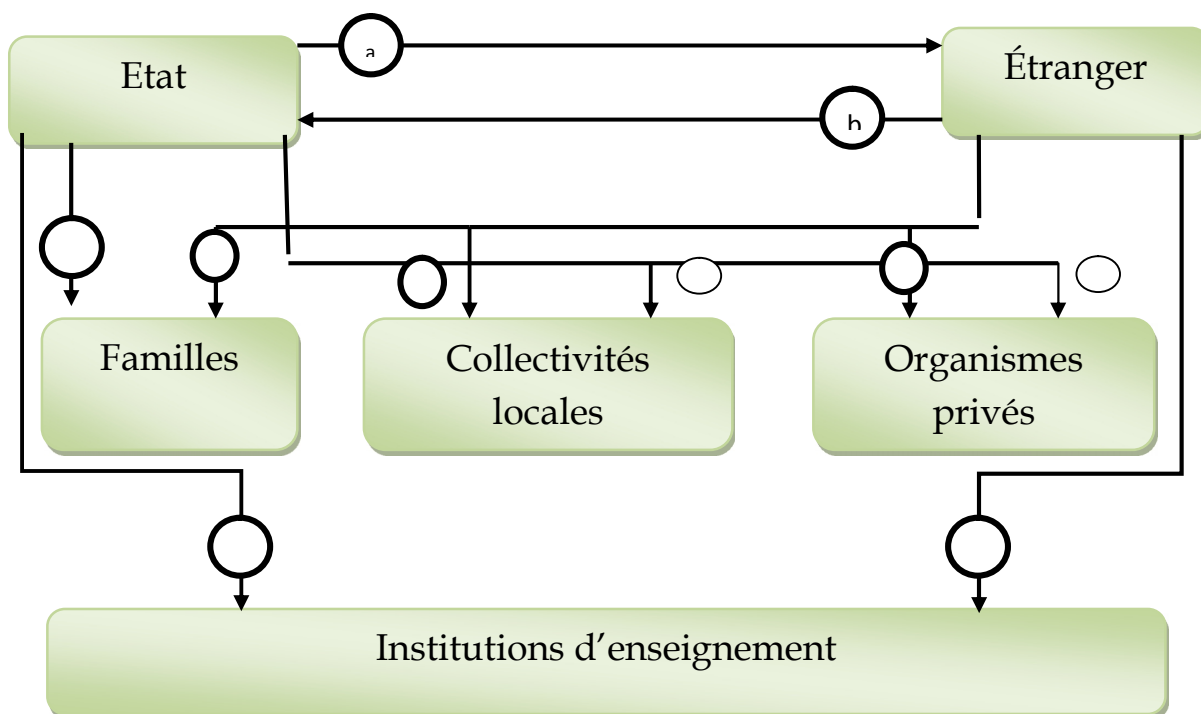
Pour une meilleure visibilité, la figure N°5 montre les flux monétaires essentiels entre les agents économiques concernés par le secteur éducatif. Il est bien évident que dans certains pays des flux doivent être éliminés du (ou ajoutés au) graphique.

Il ne s'agit en fait que d'une représentation schématique. Par exemple, dans les pays en voie de développement, il est très exceptionnel de constater un mouvement de fonds de l'État vers l'étranger - sauf dans le cadre d'une aide à un autre pays en voie de développement; en tout état de cause, le flux a sera bien plus important que le flux b, alors que dans les pays industrialisés pourvoyeurs d'aide, c'est surtout le flux b qui correspond aux mouvements de fonds les plus importants.

Des distinctions peuvent être notées entre: a) les coûts monétaires sur ressources nationales; b) les coûts monétaires totaux; c) les coûts pour la collectivité nationale; d) les coûts totaux.

¹ J. Hallak, « Coûts et dépenses en éducation », « Principes de la planification de l'éducation N° 10 », Institut international de planification de l'éducation Unesco, Paris, 1969

FIGURE N° 5 : schéma des divers coûts en éducation



Source : Institut international de planification de l'éducation

Les coûts monétaires sur ressources nationales représentent le montant du financement direct allant aux institutions d'enseignement en provenance de l'État i , des collectivités locales k , des familles j et des organismes privés l ; ce montant doit être corrigé du mouvement des fonds avec l'étranger $[(a - b) + d + f + h]$. La correction n'est pas nécessaire quand il s'agit d'estimer les coûts monétaires totaux d'enseignement; après avoir calculé les coûts sur ressources nationales, il convient d'ajouter le montant net de l'aide extérieure. Dans l'évaluation des coûts réels totaux, il est proposé d'ajouter aux dépenses effectives, les coûts d'opportunité pour les agents intérieurs et extérieurs.

Les coûts d'opportunité représentent ici les charges réelles résultant du fonctionnement des systèmes d'enseignement n'occasionnant pas de dépenses effectives. Par exemple: une partie du parc de constructions scolaires, propriété de

l'État, ne donne lieu à aucune dépense; son coût monétaire est nul. Pourtant, ces constructions pourraient être louées en vue d'être affectées à d'autres utilisations, et le coût réel ou d'opportunité devrait théoriquement comprendre le produit des loyers que ces constructions rapporteraient dans d'autres alternatives à l'État. Le cas de l'aide extérieure est un autre exemple qui mérite d'être évoqué. Il existe un coût d'opportunité de l'enseignement résultant d'une affectation de raide globale à d'autres emplois, par exemple au secteur des «transports », des «routes», des «hôpitaux», etc. Le cas des exemptions fiscales accordées aux établissements d'enseignement ou de droits de douanes à l'importation pour certains produits, montre également la nécessité d'ajouter les coûts d'opportunité aux dépenses, pour estimer le coût total. En effet, il s'agit d'un «manque à gagner» pour les administrations publiques ou d'une aide déguisée de l'État au secteur éducatif, aide qui pourrait profiter à d'autres utilisateurs. Un dernier exemple, celui du «manque à gagner) des élèves et des étudiants mérite d'être rappelé; les effectifs scolaires, s'ils venaient à être affectés à la production nationale, seraient générateurs de revenus. Dans l'estimation des coûts d'opportunité, il conviendrait théoriquement de tenir compte de la perte de revenus due au renoncement à la vie active d'une fraction de la population scolarisée.

Pourtant, l'inclusion des coûts d'opportunité dans l'estimation des coûts d'enseignement n'est pas admise par tous les économistes spécialisés dans le domaine de l'éducation.

Mais on peut rappeler que:

- ✚ Dans la science économique, le coût réel, comprenant le coût d'opportunité, se distingue nettement du coût monétaire en ce sens qu'il s'agit du coût exprimé en (manque à réaliser) la meilleure

alternative et non pas des dépenses effectuées par le consommateur du bien et du service¹.

- ✚ Dans le secteur éducatif, il a paru plus cohérent de considérer uniquement le coût pour l'ensemble de la collectivité et non pas le coût pour un agent déterminé, par exemple, les familles.

En ce sens, ce qui est vrai au niveau des individus ou des ménages ne l'est pas nécessairement au niveau de l'ensemble de la collectivité. Par exemple, dans l'estimation du coût total d'enseignement, le *manque à gagner*, si élevé soit-il, pour une famille en particulier, peut être quasi négligeable pour l'ensemble de la nation. C'est ce qui se passe en particulier en période de sous-emploi de la main-d'œuvre; le fait qu'une population d'un groupe d'âge soit disponible sur le marché du travail ne signifie pas le moins du monde que cette population trouvera à s'employer. Il n'en demeure pas moins, que, par respect pour la définition même des coûts d'opportunité, le principe de son inclusion doit être retenu.

Ce qui en revanche n'est pas très précis, c'est la méthode correcte d'estimation, méthode qui devrait tenir compte de l'importance du *manque à gagner* dans l'alternative où tous les (ou une fraction des) élèves d'un certain niveau d'enseignement viendraient à être versés sur le marché du travail.

L'approche consistant à tenir compte des coûts d'opportunité présenterait un intérêt réel pour les administrations responsables de la préparation des mesures de politique sociale, d'allocation des ressources entre divers investissements sociaux et de subventions aux secteurs les plus utiles à la collectivité nationale. Mais en l'état actuel des choses, il faut en convenir, l'essentiel des débats et des recherches autour de ce thème est rarement sorti du cercle étroit des spécialistes pour avoir un effet pratique quelconque sur les décisions des administrateurs.

¹ Maureen Woodhall, « *l'analyse coût- bénéfice dans la planification de l'éducation* », 4eme édition Paris 2004, p 34.

Dans la suite, nous nous intéresserons donc uniquement aux coûts monétaires, c'est-à-dire, compte tenu des conventions adoptées ici, ceux que l'on peut estimer par les dépenses effectives.

2.2- Les analyses de coûts

Les coûts d'éducation peuvent servir comme: a) instruments pour l'analyse des aspects financiers de l'éducation (diagnostic) ; b) paramètres intervenant dans les projections de développement des systèmes d'éducation (pronostic) ; et les méthodes d'approche diffèrent selon les domaines d'utilisation.

Dans cette partie, les coûts seront examinés uniquement en tant qu'instruments d'analyse. L'analyse globale, consistant à situer le secteur d'enseignement dans l'activité économique nationale, sera traitée dans la première section. La deuxième section sera consacrée à l'analyse détaillée des coûts totaux et unitaires par type et par niveau d'enseignement ainsi que par nature et par objet de dépenses¹.

2.2.1- L'analyse globale

Fournir des indications aussi précises que possible sur l'effort financier consacré à l'enseignement (tendances et état actuel), tel est l'objet de l'analyse globale. L'intérêt de cette approche est de permettre de situer l'importance du secteur éducatif dans l'économie nationale, de déboucher sur des études de financement et de faciliter des comparaisons internationales.

Une fois estimé le coût total (monétaire) de l'activité éducation par le montant des dépenses effectives, comment procéder à l'analyse ? C'est à cette question que tentent de répondre les paragraphes qui suivent.

¹ N'Dri Thérèse Assié Lumumba, « Coûts, financement de l'analyse de base en participation des familles et des communautés rurales dans les pays du tiers monde », institut de planification et de l'éducation, Paris 1993, p5

a- Une première manière d'analyser :

L'effort financier consacré à l'enseignement consiste à étudier l'évolution des dépenses d'enseignement dans le temps. En construisant des séries temporelles suffisamment longues, il est possible d'apprécier dans quel sens l'effort financier s'est modifié depuis les dernières années. Prenons un exemple:

TABLEAU N° 5: *Évolution des contributions aux dépenses d'éducation selon les sources de financement (en millions de francs courants)*

| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | Variation 2003-2006 |
|--------------------------------|---------|---------|---------|---------|------------------------|
| État | 160 000 | 199 766 | 213 349 | 241 705 | 51,1% |
| Collectivités locales | | 3 899 | 4 094 | 3 200 | -18,0% |
| Ménages | 14 436 | 17 324 | 20 789 | 24 948 | 72,8% |
| Partenaires extérieurs | 8 300 | 15 438 | 22 575 | 27 065 | 226,1% |
| Total | 182 736 | 236 427 | 260 807 | 296 918 | 62,5% |
| Dépenses totales en% du PIB | 4,61% | 5,63% | 5,72% | 6,06% | |

Source : CRES, ministère de l'Éducation / DPPE, 2007, Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), *Rapport économique et financier du PDEF 2006*.

(ligne 1) montre la tendance des dépenses d'enseignement en Sénégal entre 2003 et 2006. La ligne 5 du tableau montre en particulier qu'après une croissance de l'effort financier de l'ordre de 20% en début de période, le taux annuel de croissance a été autour de 10 % avec un minimum de 4,61 % entre 2003 et 2006 et un maximum de 6,06 %. Pour toute la période, la croissance de l'effort financier consacré à l'éducation est considérable puisqu'en valeur absolue les dépenses en 2006 représentent plus du quadruple de celles de 2003. Il est vrai que la croissance de 62 % de l'effort financier ne correspond pas à une augmentation de même amplitude de l'effort

Cet exemple montre la nécessité de traduire les coûts totaux d'enseignement en monnaies constantes si l'on veut apprécier l'évolution «en volume» de l'effort financier consacré au secteur éducatif. Pour ce faire, il conviendrait de construire un indice de prix de l'éducation pour ajuster les séries statistiques.

b- L'analyse des dépenses d'enseignement donne des indications intéressantes

Sur l'évolution de l'effort financier dans le temps mais ne permet pas d'apprécier l'importance de l'effort en valeur relative, effort qui varie en particulier en fonction de la taille du pays. Ne serait-ce que pour cette raison, il n'est guère possible en comparant les montants des dépenses d'enseignement entre deux pays, de dire lequel des deux fournit le plus gros effort. Il a donc été nécessaire de chercher, en toute logique, des indicateurs caractéristiques des pays de manière à exprimer les coûts en fonction de ces indicateurs. Les grandeurs généralement choisies sont le produit intérieur brut (monétaire et total), les dépenses publiques totales, le budget de l'état et les effectifs du groupe d'âge scolaire¹.

c- Le produit intérieur brut (PIB)

Est un agrégat de la comptabilité nationale. Il représente le total des biens et services qui sont produits dans le pays. Une partie de cette production, dont l'importance varie selon le niveau du développement du pays, ne fait pas l'objet de transactions monétaires. Dans certains cas, la fraction de la production hors du circuit monétaire est tellement importante que les comptes nationaux ont naturellement été conduits à distinguer entre PIB total et PIB monétaire.

¹ FRIEDRICH EDDING, « Méthodes d'analyse des dépenses d'enseignement », Paris 1967 p 10 consulté au site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131745fb.pdf>

a- Le rôle secteur public dans les pays développés ou en voie de développement

Le secteur public joue généralement un rôle de premier plan dans le financement de l'enseignement. D'autre part, les sources privées de financement étant souvent mal connues, les économistes de l'enseignement n'ont pas d'autre possibilité que celle d'apprécier uniquement l'effort d'enseignement sur ressources publiques. L'idée la plus naturelle est alors de comparer les dépenses publiques (ou coûts monétaires pour les autorités publiques) en pourcentage des dépenses publiques totales. Par ailleurs, cherchant à analyser les capacités de financement et à décrire l'importance du domaine de l'enseignement dans le champ d'action de l'État, il semble logique de mesurer la part du «budget éducation) dans le budget total. Que penser de ces modes d'approche? Deux remarques peuvent être faites : la première vise à préciser les méthodes ; la seconde cherche à définir les limites de ce type d'analyse.

d.1- préciser les grandeurs qu'il est possible de comparer:

1. Les dépenses publiques d'enseignement représentant une contraction des dépenses de l'Etat, des collectivités locales et des autres organismes publics (avec ou sans l'aide extérieure), les dépenses publiques totales doivent représenter également une contraction de l'ensemble des budgets publics (avec ou sans l'aide extérieure).
2. Le budget éducation comprend non seulement le budget du Ministère de l'éducation nationale mais également la quote-part dans les budgets des autres ministères, qui représente les dépenses d'enseignement.

d.2- des pays à structure de financement comparable,

L'analyse globale à travers les seules finances publiques, cesse d'être significative dès lors que les évolutions concernent un même pays dont le régime des finances

publiques s'est modifié, ou dès lors qu'elle porte sur un échantillon de pays à structure de financement différente.

Pour donner quelques ordres de grandeurs, les Philippines consacrent plus de 30%¹ de leur budget à l'éducation, mais au Cameroun², les dépenses publiques d'éducation en budget consolidé ne représentent que 15,7%. Tout dépend des grandeurs auxquelles il est fait référence.³

b- L'importance du facteur démographique

dans le domaine de la scolarisation, il peut être intéressant de comparer l'effort financier consacré à l'éducation aux tranches d'âge scolarisable et scolarisé. Ce type d'analyse est particulièrement significatif pour l'enseignement primaire ; il complète favorablement les renseignements généraux fournis par les comparaisons évoquées précédemment.

Certaines difficultés d'interprétation persistent cependant et ne peuvent être levées que par une analyse plus détaillée.

2.2.2- L'analyse détaillée

Pour une l'analyse plus poussée de l'effort financier consacré à l'enseignement, il convient de procéder un peu plus dans le détail, d'examiner comment se répartissent les dépenses d'enseignement selon les différents critères et comment évoluent les coûts en fonction de variables explicatives. Afin d'être concret et par souci de clarté, quelques méthodes d'analyses de coûts courants' seront présentées avec des exemples chiffrés illustratifs.

¹ « Education pour tous, l'exigence en qualité », Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2005, Paris, p23.

² R.Djamé, P.Esquieu, Marie M Onana, B. Mvogo, « Les écoles privées au Cameroun », document de travail de la série de : mécanismes et stratégies de financement de l'éducation, Paris 2000, p 17.

³ Rapport des services du FMI N 11/10 Mars 2010, p 20

a- Coût par type d'enseignement :

Il est intéressant de distinguer entre dépenses dans l'enseignement public et dépenses dans l'enseignement privé. Cette répartition de la dépense totale par type d'enseignement est évidemment fonction en premier lieu des effectifs scolarisés dans les établissements des secteurs public et privé. Pour cette raison, il convient de comparer les dépenses aux effectifs¹. Généralement, un autre facteur explicatif intervient dans l'analyse: en effet, il a été remarqué que les coûts unitaires moyens ne sont pas identiques dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé; que la qualité du service rendu est également à prendre en considération. Par exemple, dans certains pays, les maîtres de l'enseignement privé sont moins qualifiés en moyenne que ceux de l'enseignement public; dans d'autres pays l'enseignement privé est un enseignement pour l'élite, très coûteux et particulièrement recherché².

b- Dépenses et coûts unitaires par niveau d'enseignement.

La répartition des dépenses d'enseignement par niveau permet de pousser l'analyse dans plusieurs directions. Par exemple, l'examen de la distribution dans le temps des dépenses d'enseignement pour l'Etat de Malaya (de la Fédération de Malaisie) et pour Singapour, montre que la part des enseignements des second et troisième degrés s'est accrue au détriment du premier degré. Cela s'explique par le fait que le développement des enseignements secondaire et supérieur a suivi beaucoup plus tard celui du primaire.

La confrontation des dépenses courantes et des effectifs par niveau montre que les coûts courants unitaires moyens varient considérablement entre les niveaux d'enseignement. Dans ce cas, il est très utile de distinguer, dans l'enseignement supérieur, les universités des grandes écoles, et pour chaque université, entre les

¹ Maureen Woodhall, *op.cit.*, p 34.

² Ta Ngoc Châu with contributions of Françoise Caillods, Jaques HALLAK and Claude Tibi, « *Population growth and costs of education in developing countries* », Paris 1972, p258.

disciplines. Les coûts unitaires varient considérablement pour chacune des catégories.

Les variations dans les coûts unitaires par niveau et dans l'université par discipline résultent de plusieurs facteurs : rapport entre le nombre d'élèves ou d'étudiants et le nombre d'enseignants, part des coûts salariaux dans les dépenses totales, salaires plus importants pour les maîtres dont les niveaux de qualification et de formation sont plus élevés, proportion plus ou moins grande des coûts sociaux (cantines, internats, bourses, etc.) dans les dépenses totales, équipements de laboratoires et de salles de travaux dirigés, plus coûteux dans les enseignements scientifiques et techniques, etc. Pour illustrer ces observations, il est intéressant d'examiner la décomposition des coûts par objet et par nature¹.

c- Coûts par objet.

Il est généralement possible de distinguer, en dépouillant les documents de statistiques globales entre: a) les coûts directs qui comprennent les dépenses courantes de personnel et de matériel; b) les coûts indirects d'éducation (estimés par les dépenses d'administration générale et services communs) et les autres dépenses pour lesquelles se pose un problème d'imputation; e) les coûts d'encouragement à la fréquentation scolaire, appelés par certains auteurs «coûts d'intervention), par d'autres, «coûts de transfert ou coûts sociaux). Ces coûts comprennent les dépenses de cantine, d'internats, de transport, ainsi que les bourses.

L'analyse des coûts par objet, en isolant cette dernière catégorie, montre que:

1. Les coûts d'intervention contribuent à expliquer les disparités des coûts moyens existant entre des pays de niveau de développement économique et de système d'enseignement très comparables.

¹ « Education ; Dépenses d'éducation », Panorama des statistiques de l'OCDE 2005, p 157.

2. Les coûts d'intervention contribuent à expliquer les disparités des coûts moyens existant dans un même pays entre les niveaux d'enseignement. Par exemple, en Côte-d'Ivoire¹, les coûts d'intervention représentent moins de 1 % des coûts courants dans l'enseignement primaire et 46,4 % dans l'enseignement supérieur²

d- Coûts par nature de dépenses.

Cette répartition est également très intéressante à analyser. En particulier, il est un facteur qui contribue généralement pour plus de 60 % aux coûts courants: il s'agit des coûts en salaires. L'importance des salaires a justifié la place qui leur a été réservée dans l'étude des coûts prospectifs³.

Il a été possible, à partir d'analyses sur des statistiques globales, de mettre en lumière des corrélations significatives entre les coûts moyens et leurs composants. En général, comme le montre une étude de l'IPE portant sur quatorze pays africains, il n'est guère aisé d'aboutir à des conclusions définitives lorsqu'on cherche à rapprocher les coûts unitaires, les niveaux de qualification des maîtres et les rapports élèves/maître. Il semble que trop de facteurs interviennent pour qu'il puisse être possible de procéder à ce niveau d'agrégation. Une bonne méthode d'approche consiste à travailler sur un échantillon de quelques centaines d'établissements en prenant soin pour chaque corrélation recherchée d'opérer à l'aide de sous-échantillons d'établissements «homogènes». Les méthodes de ce genre sont certes coûteuses, mais l'intérêt des conclusions qu'elles permettront de dégager, les rend suffisamment attrayantes pour mériter d'être utilisées dans les études de coûts.

¹ « Education pour tous, l'exigence en qualité », Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2005, Paris, p23.

² Maureen Woodhall, op.cit., p 38.

³ Education. Dépenses d'éducation, op.cit., p 158.

2.3- Méthodes d'évaluation des dépenses d'enseignement

Cette partie est consacrée à l'étude des méthodes d'estimation des dépenses globales et des coûts unitaires. Premièrement une méthode d'estimation des dépenses d'enseignement à partir des documents publiés par les agents de financement sera présentée. Ensuite une autre méthode d'estimation des dépenses sera présentée en utilisant la comptabilité des établissements d'enseignement. Enfin, le troisième point traite problèmes du choix des unités et à leur signification.

L'intérêt de ce rappel méthodologique est très important; non seulement l'administrateur joue et doit jouer un rôle très important dans la conception, la mise sur pied et le fonctionnement d'un réseau de collectes de statistiques de l'éducation, mais également, il doit garder à l'esprit la fragilité et le degré de confiance qu'il peut attribuer à ces statistiques dans le processus de prise de décision¹.

2.3.1- Estimation des dépenses en recensant les informations fournies par les organismes de financement

En principe cette méthode est très simple: en considérant les comptabilités des différents agents de financement de l'enseignement, il est théoriquement possible d'estimer le montant des dépenses, c'est-à-dire les coûts monétaires, sous réserve d'éviter les doubles emplois. L'application pratique se heurte cependant à certaines difficultés.

Nous examinons successivement les méthodes d'estimation des dépenses globales et celles de leur répartition par niveau d'enseignement et par nature de dépenses.

a- Dépenses globales

¹ « Rapport d'évaluation technique du document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers » à l'initiative Fast-Track, Yaoundé, 9 juin 2006, p 10-11.

- *L'État* : La contribution de l'État au financement de l'enseignement apparaît non seulement au budget du Ministère de l'éducation nationale, mais également aux budgets des autres ministères responsables de certains types de formation. Par exemple, le Ministère du travail ou de la main-d'œuvre est souvent responsable de l'enseignement technique et professionnel; le Ministère de l'agriculture, de l'enseignement agricole et de la formation rurale; le Ministère de la santé, des écoles d'infirmières ; les services du premier ministre, des écoles d'administration, etc¹.
- *Les collectivités publiques* : Elles jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement, en particulier dans les pays à système de financement décentralisé comme les Etats-Unis d'Amérique ou le Royaume-Uni. Leur contribution est rarement tout à fait négligeable, même dans un pays à système de financement centralisé comme la France où elles prennent en charge certaines dépenses des écoles publiques de leurs circonscriptions. Mais l'estimation de leur contribution au financement de l'enseignement est difficile en raison de leur grand nombre et du fait que, dans leurs budgets, les dépenses ne sont pas réparties par fonction.

Notons que, généralement, il existe, entre l'État et les autres collectivités publiques, des subventions et des mouvements de fonds réciproques (c'est le cas en particulier à Madagascar, entre l'État, les provinces et les communes); de sorte que dans l'estimation des coûts de l'enseignement, il convient d'éviter de compter les mêmes dépenses à plusieurs reprises

- *L'aide extérieure* : Dans les pays en voie de développement, l'aide étrangère joue souvent un rôle de premier plan dans le financement de

¹ Thành Khôi Lê, « l'évaluation financière d'un plan d'enseignement », In: Tiers-Monde. 1970 tome 11 n°41, p 88.

l'enseignement; il est donc nécessaire d'en tenir compte dans l'évaluation des coûts totaux.

Comme il a été remarqué précédemment, dans l'évaluation de l'aide extérieure, il convient d'estimer le coût des prestations en nature, tels les services des enseignants expatriés. L'estimation de l'aide extérieure sera très différente selon qu'elle sera effectuée avec le système de prix du pays donateur ou avec celui du pays aidé. La logique voudrait que l'on procède selon le système de prix du pays aidé; mais en pratique une telle démarche n'est pas toujours possible ou aboutit à d'importantes difficultés conceptuelles.

Une autre importante difficulté dans l'estimation de l'aide est relative aux dépenses d'investissement. Ces dépenses, en une année déterminée, pour être significatives doivent correspondre d'aussi près que possible au volume des travaux réalisés. Quand il s'agit d'investissements effectués sur les ressources nationales, l'analyse des budgets permet de procéder aux estimations. Mais quand il s'agit d'investissements réalisés avec l'aide extérieure, l'information, quand elle existe, ne porte pas sur des périodes mais sur des projets ou des programmes; il est donc difficile d'estimer de manière précise le montant des investissements réalisés pendant une année déterminée¹.

- *Les sources privées* : Il est très difficile, d'estimer la contribution des familles, sans une monographie appropriée ou une étude statistique spécifique. les experts se contentent d'évaluations approximatives sur la base des renseignements disponibles. Par exemple, les taux des droits de scolarité par niveau et par type d'établissement et les effectifs scolarisés

¹ P. Guillaumont, D.Garbe, P.Verdun, « les dépenses d'enseignement au Sénégal », Monographies africaines 5, Paris1967, p 12-13.

permettent d'estimer le montant des droits de scolarité versés; de même, le produit de la taxe d'apprentissage donne des indications sur la contribution des entreprises au financement de l'enseignement professionnel. D'autres contributions, en nature, telles les constructions d'écoles faites par les particuliers dans les communes, doivent également être chiffrées et leur montant est à ajouter au total des contributions privées.

L'importance de la contribution privée, mal connue, varie considérablement selon les pays en fonction de facteurs sociaux, économiques et institutionnels. Pour cette raison, afin que les comparaisons internationales, portant sur l'effort financier global consacré à l'enseignement soient plus significatives, il est indispensable de développer ou de perfectionner, selon les cas, les méthodes d'estimation des contributions privées¹.

b- Dépenses par type, par niveau et par nature

1. terminologie : il est nécessaire de préciser la terminologie utilisée; l'expression (dépenses publiques (ou privées) d'enseignement signifie dépenses sur ressources publiques (ou privées) ; en revanche, l'expression (dépenses dans l'enseignement public (ou privé) signifie dépenses dans les établissements publics (ou privés) d'enseignement quelles que soient les sources de financement.

Les établissements d'enseignement privés peuvent être confessionnels, laïcs ou d'entreprises. Dans certains pays, une autre distinction est proposée selon les critères de financement; en Afrique anglophone, par exemple, il y a les aided schools et les non-aided schools. S'il est relativement facile d'obtenir des renseignements sur le secteur «aidé», ce n'est pas le cas pour le secteur «non aidé»

¹ P. Guillaumont, D.Garbe, P.Verdun, op.cit., p 16-17.

2. La ventilation des dépenses par degré (ou par niveau) : elle ne présente pas en principe de difficultés dans la mesure où les postes budgétaires des sources de financement sont individualisés par niveau. Mais ce n'est pas toujours le cas. Il y a deux manières de procéder: soit par voie d'enquête directe, soit par répartition proportionnelle, par exemple en fonction des effectifs d'enseignants par degré et des niveaux de traitements par qualification. D'une manière générale les dépenses relatives aux cas suivants peuvent être difficiles à ventiler: a) enseignement préscolaire et enseignement primaire ; b) enseignement primaire et secondaire court; c) enseignement général et normal du second degré.

Suivant les classifications en vigueur à l'Unesco, la répartition des dépenses par nature devrait être effectuée ainsi :

Dépenses ordinaires

Dépenses d'enseignement, dont

Traitements et indemnités divers (personnel enseignant et non enseignant).

Manuels scolaires.

Autres dépenses d'enseignement, matériels et fournitures, etc.

Bourses et allocations: a) pour étudier dans le pays; b) pour étudier à l'étranger.

Services sociaux, cantines, transports, internats, sports.

Entretien des bâtiments et du matériel.

Fonctionnement (combustibles, électricité, eau et gaz).

Autres.

Autres dépenses ordinaires, dont

Dépenses en capital

Achat et mise en valeur de terrains.

Bâtiments scolaires, salles de classe, équipement de laboratoires et installations fixes.

Autre matériel pédagogique durable.

Services sociaux, maisons d'étudiants, etc.

Autres.

Service de la dette Il est bien évident que, dans l'état actuel de l'information statistique, tous les pays ne sont pas à même de fournir une répartition de ce type, surtout pour chaque niveau d'enseignement.

Il y a au moins quatre séries de raisons à cet état de choses¹.

1. Ainsi qu'il a été dit précédemment, absence d'informations pour certaines sources de financement. Par exemple, les terrains peuvent n'avoir pas été achetés, mais simplement offerts par des particuliers ou par la commune. Il est alors impossible de procéder à l'estimation de leur coût, comme il est nécessaire de le faire.

2. Certaines dépenses relèvent traditionnellement de titres budgétaires couvrant d'autres services que le service éducation. Par exemple, dans certains pays les dépenses de chauffage et d'éclairage scolaires peuvent être à la charge des communes ; or il n'existe dans les budgets communaux qu'un montant unique de dépenses de chauffage à la fois pour les écoles, pour la mairie et pour l'hôpital. De même, certains employés de la mairie peuvent cumuler plusieurs charges et ne reçoivent qu'un seul traitement avec de petites indemnités. Il est facile de multiplier ces exemples où, à moins d'effectuer des enquêtes monographiques, la seule manière de procéder pour ventiler les dépenses est la répartition proportionnelle selon des modalités appropriées.

3. Pour des raisons juridiques ou institutionnelles, ou plus simplement par habitude, certaines dépenses sont financées par voie de subventions globales. C'est ainsi que

¹ P. Guillaumont, D.Garbe, P.Verdun, op.cit. p 18.

l'Etat peut allouer une subvention aux écoles privées, subvention proportionnelle, par exemple, au nombre d'élèves inscrits, en laissant les directeurs d'écoles libres de définir leurs budgets comme ils l'entendent¹.

4. Tout simplement, parce que les établissements d'enseignement ou certaines administrations privées ne désirent pas du tout fournir des renseignements statistiques. Le cas des *non-aided schools* des pays d'Afrique orientale est particulièrement illustratif à cet égard, puisque dans certains pays, même le nombre exact d'élèves inscrits dans les établissements n'est guère fourni.

2.3.2- Le choix des unités en vue de l'estimation des coûts unitaires

Le coût unitaire d'un bien ou d'un service représente le coût pour une unité de bien ou de service, c'est-à-dire le rapport entre le coût (de production, de vente ou d'achat) d'une certaine quantité de bien ou de service et la quantité exprimée en nombre d'unités. L'éducation suit la même logique de calcul de coûts. Les modes d'estimation des coûts monétaires (en calculant les dépenses) ont été traités dans les sections précédentes².

Au préalable, il est utile de rappeler que l'évaluation du coût de l'unité de service d'enseignement (produite, vendue ou achetée) suppose que soit précisée la notion de quantité de production d'enseignement. En simplifiant à l'extrême, et en évitant de développer les difficultés inhérentes à la définition des buts mêmes de l'activité d'enseignement, on peut distinguer entre deux modes d'appréciation de la quantité d'enseignement produite:

¹ André LEMELIN, Pierre MAINGUY Economie, « revue des méthodes d'estimation du produit intérieur brute régional », institut de la statistique du Québec, février 2009, p8

² J HALLAK, « les principes de la planification de l'éducation », conférences et discussions, N°24 couts globaux et couts unitaires dans la planification de l'éducation, UNESCO, Paris, p34.

- par référence au nombre de succès ou de performances pédagogiques, et
- par référence à la taille de l'audience.

Dans le premier cas, les unités les plus simples à décompter sont le nombre de succès aux examens ou, plus généralement, le nombre d'élèves ayant atteint un certain niveau de formation. Dans le second cas, on considère soit la capacité de production en se rapportant au nombre de maîtres, de classes ou de places, soit l'audience elle-même en se rapportant au nombre d'années / élève. Examinons les avantages et les inconvénients des différentes formules de coûts unitaires.

a- Le coût pur diplômé.

Pour estimer le coût moyen par diplômé, il faut considérer une cohorte théorique d'étudiants ou d'élèves ; évaluer le coût total de formation de la cohorte jusqu'à ce que l'ensemble de la cohorte quitte le secteur éducatif; calculer le nombre total de diplômés de la cohorte. Le coût moyen par diplômé est le rapport du coût total par le nombre de diplômés. Il n'est pas toujours possible de procéder de cette manière, car il faudra pratiquement une statistique sous forme de fiches individualisées pour pouvoir suivre la cohorte dans le temps et une statistique de coût pour chaque sous-groupe de la cohorte et pour chaque niveau de formation. Il est évidemment illusoire d'espérer disposer annuellement ou même de façon irrégulière de ce type d'information chiffrée. Aussi procède-t-on concrètement de manière beaucoup plus simple: après avoir estimé sur une période de temps le nombre moyen de diplômés, et le rapport entre le nombre moyen et les effectifs initialement inscrits, il est possible de calculer le coût total de formation et, par voie de conséquence, le coût moyen par diplômé.

b- Le coût par niveau de formation atteint.

Pour cette raison, il est proposé de généraliser la procédure théorique esquissée précédemment en considérant non seulement les diplômés mais également les étudiants et élèves ayant quitté le système après avoir terminé une, deux, trois, etc., années d'études. Conceptuellement, de telles précisions dans les évaluations s'imposent par le fait (constaté) que les effectifs quittant le système scolaire avant d'avoir obtenu leur diplôme se révèlent tout de même avoir acquis une formation et des connaissances appréciables et appréciées, en particulier par leurs futurs employeurs. Il n'est donc que nécessaire d'en tenir compte dans les calculs de coûts¹.

c- Le coût unitaire par élève,

C'est la formule la plus couramment utilisée.

Il s'agit du rapport entre les coûts monétaires courants et les effectifs, coûts courants et non pas en capital, le rapport entre les dépenses d'investissement effectuées en une année et les effectifs inscrits la même année n'ayant guère de signification.

d- Le coût par audience quotidienne moyenne.

Dans certains pays, et pour tenir compte du fait que le nombre d'élèves inscrits ne correspond pas toujours à l'audience effective, une autre formule a été adoptée. Elle consiste à diviser les coûts courants par une grandeur « représentant la moyenne d'élèves présents par jour », c'est-à-dire (l'audience quotidienne moyenne). C'est ainsi que, par exemple, le Canada et les Etats- Unis d'Amérique publient, pour l'enseignement primaire et secondaire réunis, des coûts par (audience quotidienne moyenne).

¹ J HALLAK, « les principes de la planification de l'éducation », op.cit., p38.

e- Le coût d'investissement par place.

Pour les dépenses en capital, il est significatif d'utiliser la formule du coût par place, en rapportant les coûts de construction et de premier équipement au nombre de places construites. Ce coût est très utile dans les projections. Les techniques habituelles utilisées dans le choix des investissements pourraient être appliquées facilement au cas des constructions scolaires en comparant les coûts annuels par place de divers projets, coûts estimés compte tenu des durées de vie de différents investissements et de taux d'actualisation appropriés

f- Le coût moyen par classe.

De plus en plus les économistes marquent leur préférence pour le coût moyen par classe au détriment du coût unitaire par élève en raison de la relative homogénéité de l'unité, la classe, et de la simplicité de l'utilisation de ce coût moyen dans les projections¹. Il convient cependant de remarquer que cette formule suppose une standardisation de la définition de la classe dans un même pays (et entre les pays pour se prêter aux comparaisons internationales), alors qu'il est bien connu que la taille d'une classe varie entre les pays et dans un même pays selon les niveaux d'enseignement.

g- Le coût courant moyen par maître.

Cette formule intéresse surtout les chercheurs et les spécialistes des analyses de coûts en raison de sa sensibilité à la plus importante des variables explicatives de l'évolution des coûts, c'est-à-dire aux salaires des maîtres. Le coût par maître ne peut évidemment pas être utilisé sans précaution, surtout dans l'enseignement du second et du troisième degré où le nombre de maîtres (de professeurs) par «classe» varie en fonction de tant de facteurs qu'il n'est guère possible de procéder de manière significative ni à des comparaisons temporelles ou régionales ni à des comparaisons internationales.

Après avoir ainsi présenté quelques aspects de la méthodologie d'estimation des coûts, abordons maintenant l'examen des modes d'utilisation des coûts dans les projections

Section III : les dépenses d'éducation comparaison internationale

Dans cette section nous avons voulu présenté les expériences des pays dans le domaine de l'éducation. Notre choix était porté sur trois groupes qui nous semblé présenter un meilleur moyen de comparaison pour comprendre à la fois la situation actuel du secteur en Algérie et cerner les manques à plier.

- Le premier groupe est celui des pays qui on participés au programme OCDE/UNESCO d'indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). Qui est un groupe de pays présentant des similitudes avec l'Algérie au niveau des revenus.
- Le second groupe est le groupe des pays d'Afrique du nord
- Le troisième groupe est constitué des pays de l'OCDE

3.1- Groupe des pays participant programme OCDE/UNESCO indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) :

3.1.1- présentation du groupe des pays IEM :

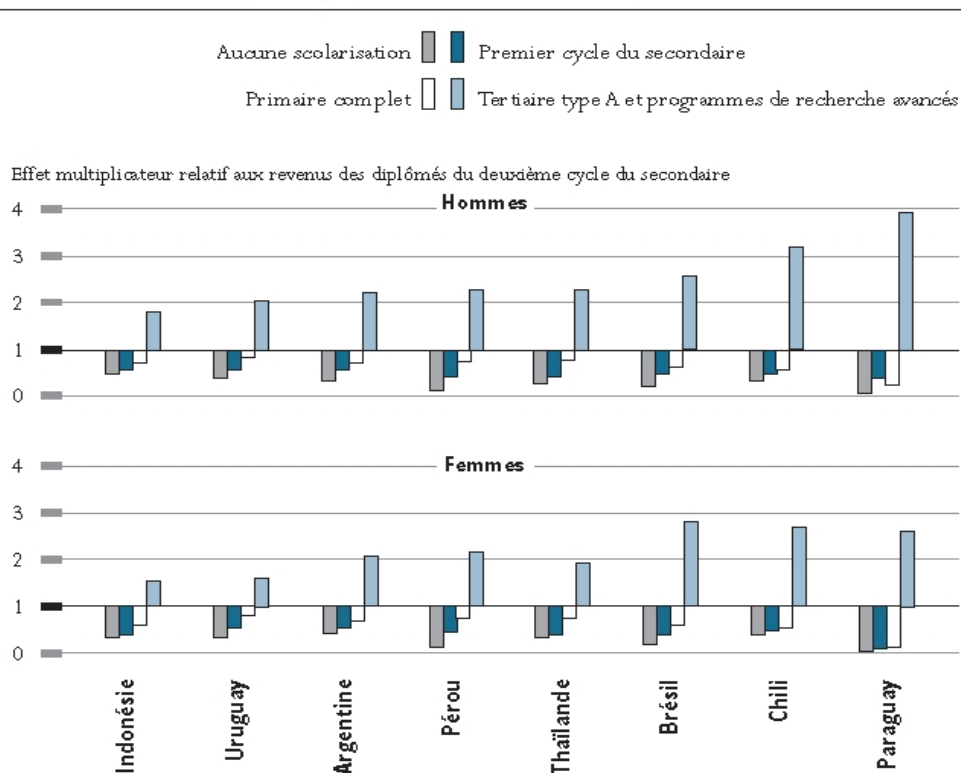
Les pays IEM, sont principalement des pays à revenus intermédiaires, qui ont en grande partie atteint l'objectif de l'éducation de base universelle et cherchent maintenant à élargir l'accès aux programmes éducatifs secondaires et tertiaires et à améliorer leur qualité. Cependant, beaucoup des pays IEM rencontrent des obstacles pour mobiliser des ressources publiques et privées supplémentaires afin de faire face au coût élevé de l'éducation post-obligatoire¹.

¹ Le financement de l'éducation- investissement et rendement, analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde 2002.p 3.

Les pays IEM s'orientant vers des économies « basées sur la connaissance », l'importance du capital humain continuera à augmenter. Bientôt les travailleurs qui créent et utilisent la connaissance pour apporter une nouvelle valeur aux produits et aux services seront un groupe important, voire le groupe dominant, au sein de la main-d'œuvre de certains pays IEM. Ces « travailleurs de la connaissance » seront présents dans tous les secteurs de l'économie – de l'informatique à l'agriculture – et dans tous les types de professions – des programmeurs aux enseignants. Ils auront un haut degré de mobilité sociale ascendante, car la connaissance est potentiellement disponible à tout un chacun. Leur travail connaîtra de moins en moins de frontières, parce que la connaissance voyage plus facilement encore que l'argent (voire figure N°6 revenu et niveau d'éducation).

FIGURE N° 6 : revenu et niveau d'éducation

Différences de revenu suivant le niveau d'éducation atteint par la population de 25 à 64 ans, 1999



Source : OCDE/UNESCO IEM

3.1.2- L'offre et le financement des services éducatifs nécessaires dans les pays IEM :

Les gouvernements des pays IEM se sont engagés à améliorer les résultats éducatifs mais ils le font dans le contexte de sociétés souvent fortement inégales. En fait, les inégalités dans le système éducatif, notamment au niveau de l'enseignement post-secondaire, peuvent renforcer des inégalités sociales plus larges. Certains gouvernements ont accompli des efforts importants pour atténuer les effets de la pauvreté et de l'exclusion sociale grâce au système éducatif, mais il reste beaucoup de questions non résolues.¹

Ces questions consistent par exemple à veiller à ce que les opportunités éducatives soient distribuées équitablement à tous les niveaux d'études, et à ce que l'expansion de l'accès aux niveaux éducatifs plus avancés ne se fasse pas aux dépens du maintien de la bonne qualité de l'enseignement primaire. Ces défis doivent guider les investissements éducatifs car ils en détermineront les bénéficiaires. Par ailleurs, des arguments d'ordre économiques suggèrent qu'une distribution plus égale des opportunités éducatives contribue à soutenir la croissance économique et que l'investissement dans l'enseignement primaire universel amène des avantages notables pour la société.

Le but d'étendre des systèmes d'éducation et celui de maintenir l'accès équitable à l'éducation sont inextricablement liés aux questions du financement de l'éducation : Quel montant investissent les différents pays dans l'éducation ?

Comment les gouvernements soutiennent-ils les écoles ? Quel est le rôle joué par le secteur privé dans l'offre de services éducatifs ? Comment les élèves et les ménages contribuent-ils financièrement à l'éducation ?

¹ Christine RAGOUCY, « les effets redistributifs de l'éducation, les enseignements d'une approche monétaire, statique », communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC, Comparaisons internationales des dépenses d'éducation : indicateurs de l'OCDE et position de la France, Paris 15 novembre 2002.

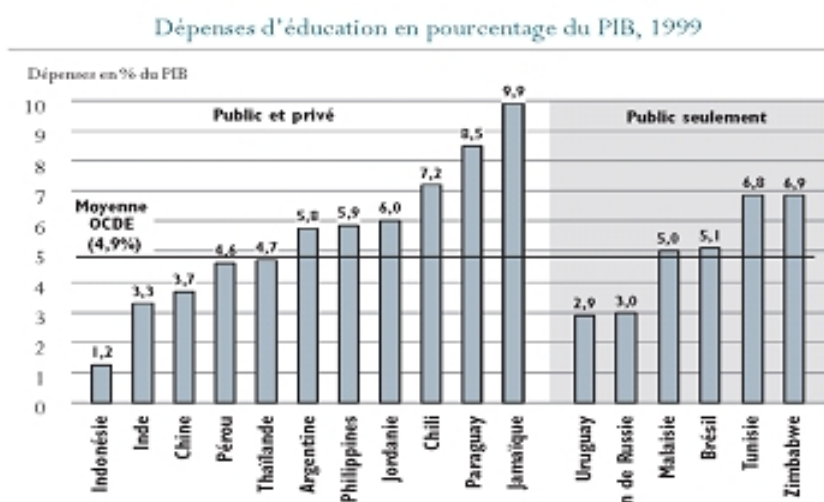
Peut-être la principale question est-elle: qui paie l'éducation dans des pays IEM ? Au cours des récentes décennies, quelques-uns des pays IEM ont accompli de rapides progrès en matière d'éducation grâce à des politiques éducatives volontaristes mais souvent coûteuses. En même temps, d'autres gouvernements ont investi nettement moins dans l'éducation et leurs progrès dans ce domaine ont été beaucoup plus lents. La question de la nécessité d'une adaptation des modèles actuels de financement se pose donc pour ces deux groupes de pays¹.

a- Sources de financement

Pour réfléchir à ces questions, il est nécessaire d'examiner les acteurs publics et privés impliqués, la façon dont ils partagent la gestion et le financement des institutions éducatives, et la nature des mécanismes de financement sous-jacents.

La Figure N°7 montre que le niveau d'investissement public et privé dans l'éducation connaît de grandes variations dans les pays IEM : de 1,2% du PIB en Indonésie à 9,9% du PIB en Jamaïque. Les dépenses privées représentent souvent une contribution importante aux dépenses globales d'éducation.

FIGURE N°7 : dépenses d'éducation en % du PIB dans les pays IEM



Source : OCDE/UNESCO IEM

¹ OCDE/UNESCO, 2002, Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), *Le financement de l'éducation - investissements et rendements*.

La répartition des dépenses d'éducation d'un pays donne une grossière indication des priorités de sa politique. Au Zimbabwe et aux Philippines, la majorité des ressources se concentre sur l'enseignement primaire, qui rassemble la majorité des élèves du système. En fait, les Philippines sont le seul pays IEM où la proportion des dépenses consacrées au primaire dépasse la proportion d'élèves du primaire dans la population scolarisée totale.

Généralement, la proportion des dépenses par rapport à la population est assez semblable dans le primaire et dans le secondaire.

Ceci est beaucoup plus rarement le cas au niveau tertiaire, où la proportion de dépenses publiques est disproportionnée par rapport à la proportion d'étudiants. La différence est particulièrement importante au Zimbabwe, où la part des dépenses totales consacrées à l'enseignement tertiaire est 12 fois supérieure à la proportion d'étudiants du tertiaire. Cette différence s'observe aussi, dans une moindre mesure, en Chine et en Tunisie. Au Pérou et aux Philippines en revanche, la part des dépenses tertiaires représente près de deux fois la proportion correspondante d'étudiants.

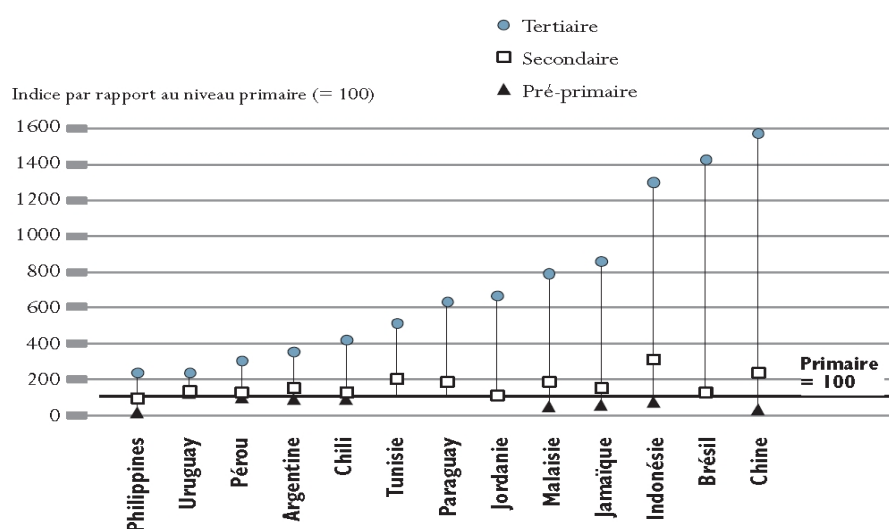
Les différences de dépenses par étudiant par niveau d'éducation influencent la répartition globale des dépenses par niveau, et peuvent contraindre les efforts visant à accroître la participation aux niveaux les plus élevés. La Malaisie, par exemple, dépense deux fois plus pour un élève du secondaire que pour un élève du primaire, et huit fois plus pour un étudiant du tertiaire. Les plus fortes différences relatives s'observent en Chine, au Brésil et en Indonésie, où le coût d'un étudiant du supérieur est plus de 12 à 16 fois celui d'un élève du primaire¹.

¹ « RECUEIL DE DONNÉES MONDIALES SUR L'ÉDUCATION 2011 / Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2005

En Chine et en Indonésie, le coût relatif d'un élève du secondaire est plus de deux fois celui d'un élève du primaire. Les disparités des dépenses par tête entre le primaire et les autres niveaux sont plus faibles aux Philippines, en Uruguay et au Pérou.

FIGURE N°8 : dépenses d'éducation par niveau

Différences de dépenses par étudiant par niveau d'éducation, 1999



Source : OCDE/UNESCO IEM.

Etant données les contraintes affectant les budgets publics, on affirme souvent que les efforts visant à étendre l'accès aux établissements secondaires et postsecondaires ne peuvent aboutir que grâce à un plus grand partage des coûts et à la mise en œuvre à plus grande échelle de frais de scolarité pour les services éducatifs. Un argument supplémentaire de cette position est que, du point de vue de l'équité, il faudrait rechercher un plus grand recouvrement des coûts aux niveaux d'éducation les plus élevés, pour lesquels les rendements individuels sont les plus importants. D'autres soutiennent qu'une telle approche se ferait aux dépens de l'accès équitable à l'éducation post-secondaire pour les familles et les individus les plus pauvres. Des inquiétudes ont été exprimées quant au risque que l'extension des frais de scolarité dans le système éducatif crée des barrières à l'entrée et sape l'effort d'égalité de

chances dans le domaine éducatif, effort qui est important aussi pour les objectifs économiques et sociaux des pays concernés. Il est souvent difficile pour les gouvernements IEM de maintenir l'équilibre entre ces deux positions.

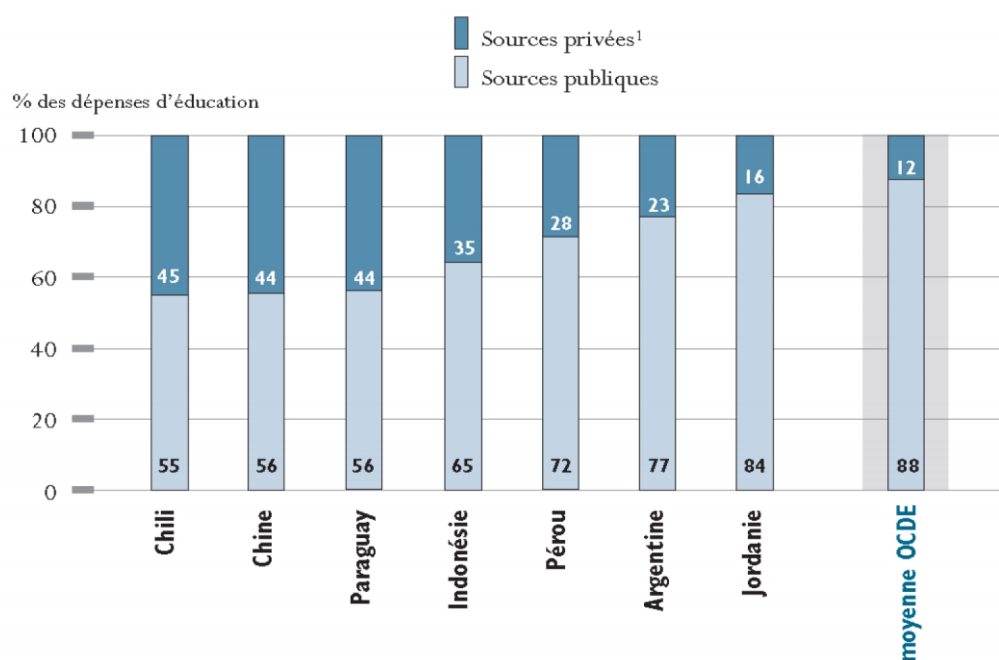
De nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources exigées à partir d'une plus large palette de sources publiques et privées, mais aussi à fournir des possibilités plus variées d'apprentissage et à améliorer l'efficacité du système de scolarisation. Dans la majorité de pays IEM, l'enseignement primaire et secondaire financé publiquement est organisé et assuré par des institutions publiques. Dans un assez grand nombre de pays IEM, des fonds publics sont également versés aux institutions privées ou directement aux familles pour qu'elles les dépensent en services éducatifs.

Dans le premier cas, on peut considérer les dépenses finales et la fourniture de services éducatifs comme sous-traitées par les gouvernements aux institutions non gouvernementales ; dans le deuxième, les élèves et leurs familles choisissent le type d'institution satisfaisant au mieux leurs exigences. En fait, dans la plupart des pays IEM, une certaine proportion du financement public va aux écoles privées et, en même temps, des contributions privées significatives sont versées aux écoles publiques. D'autres distinctions entre public et privé peuvent être plus appropriées que les sources de financement, par exemple la propriété des terrains et des bâtiments, et le contrôle sur les programmes, les admissions, le choix des enseignants ainsi que le paiement de leur salaire, ou des approvisionnements.

Il existe de grandes disparités dans les dépenses par élève des ménages entre les pays IEM. Pour l'enseignement primaire et secondaire, la part des dépenses privées varie de 2% en Jordanie à 30% au Chili. Ces dépenses d'éducation privées comprennent des paiements directs aux institutions éducatives, sous plusieurs formes : frais d'inscription, autres frais relatifs aux services éducatifs, frais de pension, de repas, de services médicaux et autres services de bien-être fournis sur place aux élèves par les

institutions éducatives. Tandis que la plupart des dépenses sont consacrées aux frais et aux autres dépenses liées aux écoles privées, une certaine proportion est consacrée aux écoles publiques.

FIGURE N° 9 : classification des dépenses par source (publiques/privés)



Source : OCDE/UNESCO IEM

Au niveau tertiaire, la part des dépenses privées dans les dépenses par étudiant est nettement plus grande : cette part est de loin la plus haute au Chili (73%), suivi de l'Indonésie (48%) et du Pérou (45%), bien que les niveaux de scolarisation tertiaire varient considérablement entre ces pays¹.

Le niveau de dépenses des ménages dépend souvent du type d'école : les écoles publiques exigent des frais moindres que les écoles privées dépendant du gouvernement ou les écoles privées financièrement indépendantes. Au Paraguay, par exemple, les élèves et les familles n'ont qu'une part très faible dans le financement de l'éducation dans les écoles publiques. Les parents apportent des contributions

¹ Mohamed Tawfik MOULINE, « Etude comparative de terme de développement humain du Maroc et d'un échantillon de 14 pays pour la période 1955-2004 », p 64.

bénévoles aux écoles primaires pour fournir des fonds complémentaires destinés à payer l'entretien et les fournitures non couverts par le budget de l'État. Dans le deuxième cycle du secondaire, les familles paient des frais de scolarité annuels et d'autres frais versés directement à l'école. A l'opposé, dans les écoles privées dépendant du gouvernement au Paraguay, les familles paient l'inscription et les autres frais à tous les niveaux éducatifs car l'État ne prend pas en charge les salaires de tous les enseignants.

Dans les écoles privées indépendantes, les familles paient l'inscription et les autres frais : elles assument l'intégralité du coût des services éducatifs car l'État ne subventionne pas ce type d'école¹.

Dans certains pays IEM, comme l'Indonésie, les frais de scolarité des écoles tant publiques que privées sont fixés par l'État. Dans d'autres, les frais ne sont fixés que pour le secteur public et ne sont pas réglementés dans le secteur privé. Dans un certain nombre de pays IEM, les associations de parents d'élèves et d'enseignants jouent un rôle important dans la définition des barèmes des frais de scolarité, dans la collecte des frais auprès des familles et parfois dans l'allocation des dépenses aux niveaux primaire et secondaire. Ces frais couvrent souvent diverses activités de l'école, notamment des activités parascolaires et des événements sportifs.

Dans l'enseignement supérieur, les contributions privées (et les institutions privées) ont un rôle nettement plus marqué dans des pays IEM que dans la plupart des pays de l'OCDE. Bien que le développement de l'enseignement supérieur permette en principe un accès plus équitable, la réalité est souvent, au contraire, un renforcement des mécanismes d'exclusion. Il convient donc de considérer la question de l'égalité d'accès à l'enseignement secondaire et supérieur comme relativement plus importante dans les pays ayant de fortes disparités socio-économiques. Les familles aux ressources limitées ne peuvent pas faire face au coût de l'éducation aux niveaux

¹ Mohamed Tawfik MOULINE, *op.cit.*, p 66-67.

les plus élevés, et certains pensent que cette barrière a pour effet de décourager les élèves d'obtenir de bons résultats, parfois dès l'école primaire.

L'inscription dans des écoles privées, qu'elles soient financées par des fonds publics ou privés ou par une combinaison des deux, a émergé en réponse à différents contextes. Un des contextes les plus fréquents est celui où les écoles privées répondent à un excédent de demande dû à un déficit de l'offre du secteur public. Les écoles privées ont aussi émergé en réponse à une demande différenciée, en proposant des possibilités éducatives spécifiques que l'État ne fournissait pas. Cela va des établissements visant les élites aux écoles à contenu religieux et à celles s'adressant aux élèves ayant abandonné l'école publique. Le terme d'école privée a ainsi de nombreuses interprétations différentes selon les pays IEM.

La distribution des élèves selon les types d'institutions éducatives reflète la relative importance du secteur privé dans l'offre de services éducatifs. Dans 9 des 16 pays IEM, la proportion des inscriptions du primaire dans le privé dépasse les 10%, au premier chef au Zimbabwe, où près de 9 enfants sur 10 fréquentent les écoles primaires dépendant du gouvernement et gérées par les collectivités locales. La plus faible proportion se trouve dans la Fédération de Russie (0,4%), où, il y a moins d'une décennie, les écoles privées étaient illégales. La proportion d'élèves du primaire inscrits dans le secteur privé est légèrement plus élevée dans les pays IEM que dans ceux de l'OCDE. Dans la majorité des pays de l'OCDE, environ 1 élève sur 10 en moyenne fréquente une école primaire privée. Dans le secondaire, les inscriptions dans le privé sont plus fréquentes et leur taux dans les pays IEM est plus proche de celui des pays de l'OCDE. Néanmoins, à chaque niveau d'études, le taux d'inscription dans les écoles privées indépendantes, pour presque tous les pays IEM, dépasse le taux de l'OCDE.

Une question intrigante émerge du rapport entre la gestion des institutions éducatives et la qualité de leurs résultats de leur enseignement. On dispose de

quelques éléments provenant d'évaluations internationales, comme le *Primer Estudio Internacional Comparativo* (PEIC) et le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) de l'OCDE. Cependant, les résultats de ces analyses restent hétérogènes et, souvent, n'indiquent pas d'effet significatif de la gestion publique ou privée des écoles pour les performances des élèves une fois que l'on a pris en compte d'autres facteurs comme les différences socioéconomiques de la population servie par les écoles.

Le partage des coûts entre les participants du système éducatif et la société dans son ensemble est une question en cours de discussion dans beaucoup des pays IEM, et elle gagnera probablement en importance à l'avenir. Cette question est particulièrement pertinente aux niveaux extrêmes (pré-primaire et tertiaire), qui reçoivent moins souvent que les autres un financement public intégral ou quasi-intégral. L'expansion de l'accès à l'éducation semble impliquer une augmentation proportionnelle des ressources, mais les gouvernements rencontrent des difficultés croissantes pour faire face aux dépenses élevées du développement de l'enseignement supérieur.

Tandis que de nouveaux groupes de client participent à une vaste gamme de programmes éducatifs et qu'un nombre croissant de fournisseurs leur offrent de plus en plus d'opportunités, les gouvernements devront continuer à forger des associations pour mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De plus, le défi de la conception de nouvelles politiques permettant aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus éducatif et de partager les dépenses et les gains sera de plus en plus aigu.

Il est important de souligner à nouveau qu'alors que le développement de l'accès aux niveaux éducatifs les plus élevés devrait permettre un accès plus équitable, la réalité est souvent un renforcement des mécanismes d'exclusion. Il faut considérer les

questions d'accès à l'enseignement secondaire et tertiaire comme relativement plus importantes dans les pays ayant de fortes disparités socioéconomiques.

Avec l'évolution du rôle des sources privées de financement de l'éducation, il faudra veiller à ce que l'équilibre entre soutien public et soutien privé ne se transforme pas au point de créer des barrières à l'encontre des apprenants potentiels plutôt que d'ouvrir les portes des possibilités.

3.2- Les pays de la région MENA :

3.2.1- Présentation du groupe « MENA » :

La région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) est une région d'une grande diversité économique qui comporte à la fois de riches économies pétrolières du Golfe et des pays pauvres en ressources par rapport à leur population, tels que l'Égypte, le Maroc, et le Yémen. Pendant une grande partie du dernier quart de siècle, deux facteurs ont profondément influencé la prospérité économique de la région : le prix du pétrole et l'héritage de politiques et structures économiques dans lesquels l'État avait un rôle dominant¹.

Comparé à d'autres régions du monde, les pays de la région MENA investissent une plus grande proportion de leur PIB dans l'éducation. Malgré cela, la région est toujours confrontée à des difficultés pour asseoir un système éducatif de haute qualité à tous les niveaux et promouvoir un apprentissage et des formations en continu qui puissent répondre

Structure démographique ;

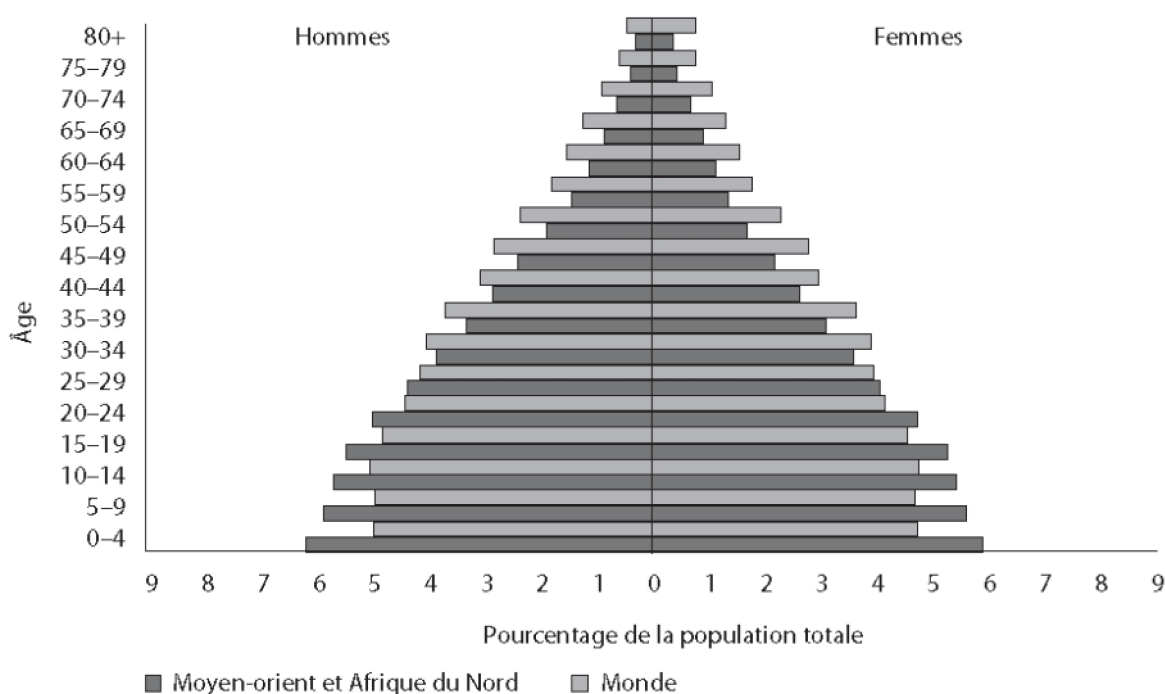
À cause des taux élevés de fécondité au cours des années 60 et 70, la région MENA a vu émerger une des plus grandes cohortes au monde de personnes âgées de 0 à 14 ans et de 15 à 24 ans (respectivement 45 et 21 % du total des populations) (figure 3).

¹ Programme MENA-OCDE pour l'investissement, Groupe de travail de MENA - OCDE sur les politiques en faveur des PME de l'entrepreneuriat et du développement du capital humain, 22 et 23 février 2011 consulté sur le site <http://www.oecd.org/dataoecd/16/35/47369858.pdf>

Cette explosion de la jeunesse peut affecter de manière considérable la demande pour l'éducation au fur et à mesure que ces cohortes traversent la pyramide démographique. À l'heure actuelle la majorité de la cohorte arrive à l'âge du secondaire et de l'éducation supérieure, c'est-à-dire, les composantes les moins développées des systèmes éducatifs dans la plupart des pays de la région MENA. Au cours des prochaines 30 années, la population ayant reçu une

FIGURE N° 10 : pyramide d'âge de la population (région MENA)

Pyramide de la population dans la région MENA et dans le monde, 2002



Source : US Census Bureau. Global Population Profile (2002).

éducation secondaire devra augmenter d'un tiers et pour l'éducation supérieure ce chiffre devra plus que doubler¹.

Si les taux actuels d'abandon scolaire se maintiennent, la population active sera de plus en plus constituée d'adultes n'ayant pas complété l'enseignement secondaire ou

¹ Banque mondiale, vue d'ensemble, lieux pauvres, populations prospères, comment le Moyen-Orient et l'Afrique du nord peuvent surmonter les disparités spatiales, rapport de développement sur la région MENA ; 2009, p 18.

supérieur. Les adultes instruits mais ne disposant pas de diplômes secondaires ou supérieurs auront plus de difficulté à intégrer le marché du travail. À l'horizon 2030, on estime que plus de 50 %¹ de la population adulte sera classée dans cette catégorie. Enfin, bien que l'éducation universelle paraisse être en vue pour les niveaux obligatoires, il y a encore une proportion significative d'enfants et de jeunes adultes qui n'ont jamais été à l'école. Ces « derniers 5 % » d'enfants et de jeunes sont beaucoup plus difficiles à toucher : souvent il s'agit des membres les plus vulnérables, marginalisés et désavantagés de la société.

aux besoins du marché du travail.

3.2.2- L'investissement dans les pays de la région MENA et les résultats :

a- Financement du secteur

Dans la plupart des pays, les changements démographiques et l'appel aux réformes des systèmes éducatifs vont exiger des ressources supplémentaires. Cependant, comme noté ci-dessus, les gouvernements des pays de la région MENA dépensent déjà des ressources considérables dans ce secteur, et la croissance de ces dépenses a devancé la croissance économique. L'examen des tendances actuelles en matière de financement sectoriel suggère que trois paramètres doivent être pris en compte pour le financement des réformes. En premier lieu, le financement de l'éducation par le privé est relativement modeste, principalement en conséquence de l'engagement de la plupart des pays pour une éducation gratuite. En deuxième lieu, les pays de la région MENA dépensent environ 50 %² de plus que d'autres pays à revenu moyen

¹ Banque mondiale, un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, op.cit., p 9

² Le financement de l'éducation : importance et légitimité et contestation de l'intervention publique, les systèmes de formation et leur contexte : enjeux politiques et économiques des systèmes éducatifs,

(sélectionnés pour la comparaison) pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et deux fois plus que les pays de l'OCDE pour l'enseignement supérieur et en proportion du PIB par tête. Enfin, au fur et à mesure que la demande augmente en matière d'éducation secondaire et supérieure, les différents pays seront tentés de transférer les ressources des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs d'éducation, entraînant ainsi d'éventuels effets négatifs sur la qualité de l'éducation de base.

En résumé, les systèmes éducatifs dans les pays de la région MENA devront effectuer des changements afin de s'adapter aux nouvelles demandes présentes sur le marché du travail et au nombre croissant de jeunes. Cependant, les ressources peuvent être limitées et des alternatives financières peuvent s'avérer nécessaires. Une nouvelle approche à la réforme de l'éducation sera nécessaire pour relever les défis.

b- Un effort d'investissement insuffisant

Les pays de la région MENA ont commencé à investir plus tardivement dans le capital humain que ceux d'autres régions. Mais une fois commencé, ils ont de manière générale dépensé un important pourcentage de leur PIB à l'éducation et ont rapidement augmenté le niveau de scolarisation au sein de leurs populations. Au cours des dernières 40 années, les pays de la région MENA ont consacré en moyenne 5 % de leur PIB et 20 % des dépenses publiques à l'éducation, c'est-à-dire, plus que d'autres pays en développement à revenu similaire par tête. Ainsi, la région a été capable d'améliorer l'accès équitable à l'éducation à tous les niveaux d'instruction. Il s'agit de réalisations impressionnantes, tenant compte que les pays de la région MENA, au cours des années 60, ont commencé avec des indicateurs éducatifs parmi les plus bas au monde¹.

consulté au site

http://www.unige.ch/fapse/pegei/Enseignement/742003/Documentation/Financ_publ_1.pdf

¹ Banque mondiale, un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, rapport sur le développement de la région MENA, p 4.

À quelques exceptions près, les pays de la région MENA ont réussi à atteindre une scolarisation universelle au niveau primaire, et à multiplier par trois l'inscription à l'enseignement secondaire entre 1970 et 2003 et par cinq l'inscription à l'enseignement supérieur. La plus grande réalisation des pays de la région MENA est d'avoir éliminé l'écart éducatif entre les sexes. La parité entre garçons et filles dans l'enseignement fondamental est pratiquement achevée. Bien que la région ait commencé à partir de niveaux relativement bas en matière d'égalité entre les sexes, les indices pour l'éducation secondaire et supérieure ne diffèrent pas de manière significative de ceux d'Amérique latine ou d'Asie de l'Est. L'investissement a également permis une amélioration des niveaux d'éducation ainsi que de certaines compétences de base. Les taux d'analphabétisme ont diminué de moitié au cours des dernières 20 années et l'écart absolu entre le taux d'alphabétisation des hommes et des femmes a diminué rapidement. En termes des résultats d'apprentissage des élèves, certains pays de la région MENA ont également montré d'un bon résultat en matière de tests internationaux, notamment pour ce qui est des Tendances dans les études internationales sur les mathématiques et la science (TIMSS), lorsque l'on tient compte du niveau de revenus et des taux bruts de scolarisation.

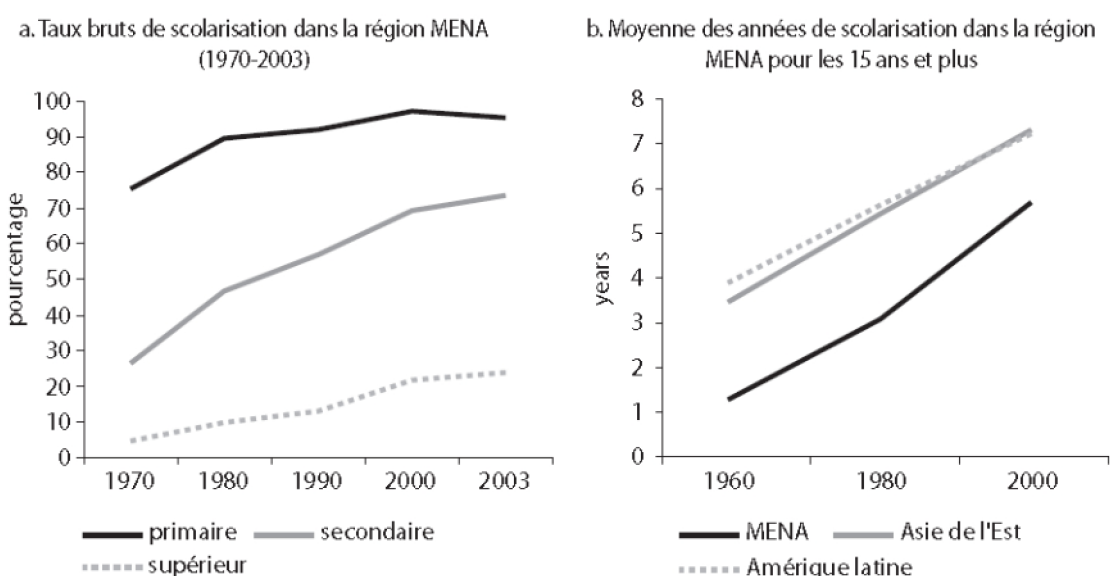
En dépit de ces améliorations les progrès en matière d'éducation dans les pays de la région MENA restent inférieurs à ceux d'autres pays à niveaux similaires de développement économique. L'héritage de bas niveaux initiaux de développement de l'éducation n'a pas encore été surmonté. Bien que la région ait déjà rattrapé l'Asie de l'Est et l'Amérique latine en termes de scolarisation primaire universelle, elle est encore à la traîne en matière de scolarisation secondaire et supérieure (figure 1a). Le nombre d'années de scolarisation dans les pays de la région MENA est par conséquent inférieur de plus d'une année comparé aux deux autres régions (figure 1b). En outre, la distribution des résultats éducatifs (mesurée par l'écart type des

années de scolarisation) est devenue plus inégale dans le temps en comparaison de l'Amérique latine ou de l'Asie de l'Est.

Par ailleurs, les taux d'alphabétisme restent inférieurs à ceux d'autres régions. Bien que les différences aient diminué depuis les années 50, l'analphabétisme dans les pays de la région MENA est toujours deux fois plus élevé qu'en Asie de l'Est et en Amérique latine. En outre, bien que les résultats des tests internationaux indiquent que les niveaux atteints sont proches des prédictions tenant compte du PIB par tête et des taux d'inscription, ils restent inférieurs aux résultats enregistrés dans les pays à revenu moyen à développement économique rapide, tels que la Corée et la Malaisie. Enfin, dans plus de la moitié des pays de la région MENA, environ deux tiers des étudiants se spécialisent dans les sciences sociales et humaines plutôt que dans les sciences et les mathématiques. Cette tendance est contraire à ce qui se passe en Asie de l'Est, et dans une moindre mesure en Amérique latine.

FIGURE N°11a et N°11b :

Taux bruts de scolarisation dans la région MENA et moyenne en nombre d'années de scolarisation dans cette région, en Asie de l'Est et en Amérique latine



Source : Appendice statistique

Source : Barro et Lee (2000)

Étant donné que l'innovation et l'adaptation technologiques jouent un rôle de plus en plus dominant dans le processus de développement, les écoles des pays de la région MENA sont-elles en train de produire un éventail inadapté de compétences ?

La généralisation ci-dessus ne s'applique évidemment pas à tous les pays de la région MENA. Néanmoins, l'ensemble des pays de la région présente un certain nombre de caractéristiques similaires. Ces similarités, d'une part, incluent des niveaux importants d'investissement à l'éducation et l'engagement en faveur de la parité entre les sexes.

D'autre part, la plupart des pays de la région MENA n'ont pas encore atteint le niveau quantitatif et qualitatif du capital humain des économies les plus dynamiques du monde en développement.

3.2.3- L'impact de l'éducation dans la région MENA sur le développement social et économique Le lien apparaît faible

Parmi les autres résultats, l'investissement en matière d'éducation devrait donner lieu à des résultats positifs en matière de développement. Les résultats sont normalement mesurés en termes de croissance économique, d'une meilleure distribution des revenus ainsi que d'une réduction de la pauvreté. La région MENA a cependant enregistré moins de résultats de développement que les pays comparateurs d'Asie de l'Est et d'Amérique latine (figure 2), ce qui amène à poser la question suivante : qu'est-ce qui aurait empêché l'éducation de donner lieu à de meilleurs résultats sur le plan du développement ?

a- Éducation et croissance économique

L'éducation est nécessaire mais seule ne suffit pas pour générer la croissance économique. Des recherches sur la région MENA viennent en appui à ce point de vue. La croissance économique par tête au cours des 20 dernières années a été relativement limitée malgré les améliorations survenues dans les résultats éducatifs.

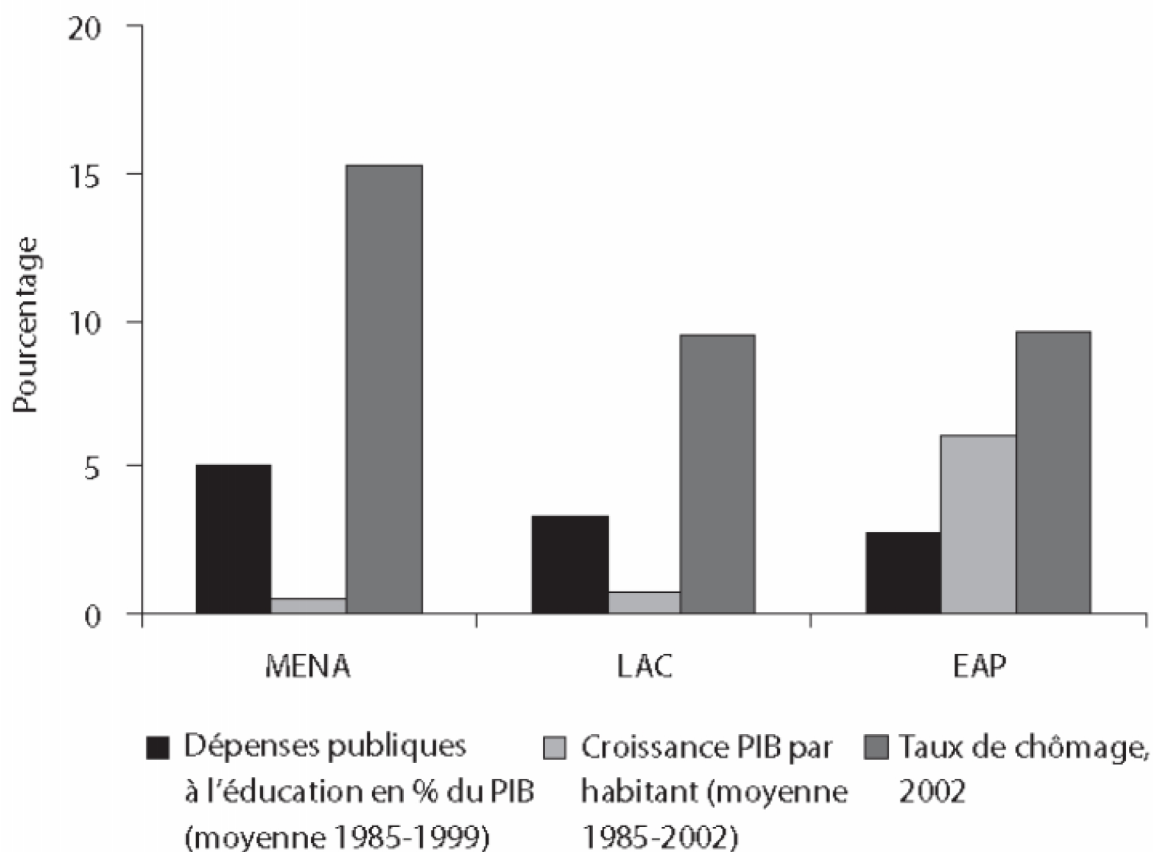
Paradoxalement, une plus forte croissance économique a été accompagnée de faibles niveaux d'éducation dans les années 60 et 70. De même, la productivité totale des facteurs mesurant l'impact des facteurs autres que le capital physique et humain, a été faible ou négative dans la région MENA au cours des années 80 et 90, période au cours de laquelle les résultats éducatifs s'amélioraient. Cela donne à penser que le niveau éducatif n'a pas contribué de façon significative à la croissance économique ou à la productivité de la région¹.

Il y a des explications plausibles de la faible relation entre l'éducation et la croissance économique dans la région MENA. L'une d'entre elles est que la qualité de l'éducation est trop faible pour que la scolarisation puisse contribuer à la croissance et à la productivité. Une autre est que c'est le niveau *relatif* plutôt qu'*absolu* des résultats éducatifs qui explique la relation ténue entre l'éducation et la croissance économique dans les pays de la région MENA. L'investissement étranger direct, par exemple, a plutôt été orienté vers les pays ayant de meilleurs résultats éducatifs, toutes choses restant égales par ailleurs. Une troisième explication possible serait en relation avec la variance du niveau d'instruction, qui est, dans la région MENA, plus grande que dans les autres régions : les recherches internationales indiquent qu'une distribution plus égale du résultat éducatif est positivement corrélée avec une croissance économique supérieure. Enfin, la faible interaction entre les résultats pédagogiques et la croissance économique pourrait également être liée aux hauts niveaux d'emploi dans le secteur public et au petit nombre de secteurs économiques dynamiques et compétitifs sur le plan international.

¹ Philippe Aghion, Elie Cohen, « rapport sur l'éducation et croissance », conseil d'analyse économique, Paris 2004. P 17.

FIGURE N° 12 : dépenses publique d'éducation, croissance PIB et chômage comparaison régions

Dépenses publiques à l'éducation, croissance du PIB par tête, et chômage



Source : Banque Mondiale

b- Éducation et distribution des revenus

La distribution des revenus est affectée par le niveau de développement d'un pays, son niveau de croissance économique et toute une panoplie de variables politiques spécifiques au pays. En ce qui concerne l'éducation, celle-ci peut servir de facteur égaliseur des revenus lorsqu'elle est acquise par les pauvres ; mais elle peut également créer une divergence au niveau des revenus entre personnes instruites et non instruites. L'impact net n'est pas évident bien qu'il y ait été prouvé qu'une plus

grande distribution égalitaire de l'éducation mène à une plus forte croissance économique.

Dans le cas de la région MENA, la distribution des revenus est plus égale que dans d'autres régions. Cependant, la distribution de l'éducation devient de moins en moins égale dans le temps. Une explication possible de la raison pour laquelle l'inégalité en matière d'éducation ne se traduit pas en une plus grande inégalité des revenus dans la région MENA est le taux très faible de rendement de l'enseignement supérieur. À son tour, le faible taux de rendement de l'enseignement supérieur est dû à la faible croissance économique et à l'emploi extensif dans le secteur public. L'entrée de plus en plus de femmes éduquées sur le marché du travail, où elles ont tendance à gagner des salaires plus bas que ceux des hommes, contribue à réduire la divergence des revenus par niveaux d'éducation.

c- Éducation et allègement de la pauvreté

La région MENA a eu du succès en termes de réduction de la pauvreté dans le temps et en comparaison avec d'autres régions. Cependant, le faible taux de pauvreté ne semble pas avoir été réalisé grâce à la croissance économique et à des hauts niveaux de revenu dus aux résultats éducatifs. Au contraire, la pauvreté dans la région MENA a diminué malgré une faible croissance économique en grande partie parce que la plupart des pays ont mis en oeuvre des politiques sociales actives favorisant les pauvres, et les pays pétroliers se sont montrés à même de maintenir un niveau minimum pour les plus démunis.

Par contre, l'éducation a visiblement fait une grande différence en matière d'atténuation de la pauvreté pour les femmes. Il est couramment admis qu'investir dans l'éducation des femmes peut résulter en des taux de fécondité plus bas et en un recul de la pauvreté et de la mortalité infantile. Les faibles niveaux des indicateurs

pour l'éducation dans la région MENA au cours des années 60 et 70 ont été accompagnés par de faibles niveaux de développement social. Étant donné que les pays de la région MENA ont comblé l'écart entre l'éducation des deux sexes, les taux de fécondité des femmes ont diminué en moyenne de 7,1 enfants en 1962 à 3,4 en 2003¹. Alors que les taux de fécondité plus récents pour la région restent supérieurs à ceux de l'Asie de l'Est et de l'Amérique latine, désormais cet écart est pratiquement comblé.

En résumé, les progrès considérables en matière d'éducation enregistrés dans la région MENA ne se sont pas généralement traduits en termes de croissance économique, de distribution des revenus et d'atténuation de la pauvreté. Cela pourrait être le résultat de certaines caractéristiques du système éducatif aussi bien que des conditions sociales et économiques des pays concernés.

Nouveaux défis confrontés par le secteur de l'éducation dans la région MENA : Les systèmes éducatifs ne sont pas prêts à affronter les nouveaux défis économiques, démographiques et financiers

Même si les investissements passés en matière d'éducation avaient donné lieu aux résultats escomptés pour le développement social et économique, la région aurait toujours besoin de restructurer ses systèmes éducatifs pour être en mesure de faire face à un certain nombre de défis nouveaux. Le développement de l'éducation tend à créer dans son sillage de nouveaux défis. Pour l'essentiel, la problématique pour les responsables de l'éducation dans plusieurs pays de la région MENA se pose de la manière suivante : Que faire maintenant que nous avons gagné le pari de l'éducation pour tous dans l'enseignement de base ? Le parcours devra adresser trois phénomènes structurels : l'importance croissante de l'économie du savoir dans le

¹ F. Caillods et J. HALLAK, « Educations et documents de stratégies pour la réduction de la pauvreté (DSRP) synthèse d'expériences », étude réalisée avec le soutien du DFID, Paris 2006, p 27.

processus de développement ; les changements démographiques ; et les contraintes de financement susceptibles d'entraver les efforts pour répondre aux nouvelles demandes confrontant les systèmes éducatifs.

L'économie du savoir et son impact sur les systèmes éducatifs des pays de la région MENA

Une offre abondante de travailleurs non qualifiés et à bas salaires ne constitue plus un parcours adéquat permettant de favoriser une croissance rapide ainsi qu'une prospérité nationale. Dans le monde d'aujourd'hui, la compétitivité dépend des entreprises qui emploient une main-d'œuvre éduquée, qualifiée sur le plan technique, et capable d'adopter de nouvelles technologies et de vendre des biens et services sophistiqués. Lors d'une comparaison avec d'autres pays et régions sur l'Indice de l'économie du savoir (*Knowledge Economy Index* ou KEI), qui mesure le degré auquel les différents pays participent à l'économie du savoir, les pays de la région MENA se placent en dessous de la moyenne de la distribution. De manière générale, ils enregistrent des résultats inférieurs à ceux obtenus par les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par la plupart des économies en transition ainsi que par certains pays de l'Asie de l'Est.

En premier lieu, les pays en haut de l'échelle KEI tendent à inclure de nouvelles matières d'études et de nouvelles compétences transversales¹.

Alors que l'alphabétisme et les aptitudes au calcul restent des éléments fondamentaux (avec bien entendu de plus hauts niveaux de maîtrise), les langues étrangères et les sciences gagnent de plus en plus d'importance.

En outre, les compétences en matière de résolution de problèmes et techniques de communication, plutôt que la capacité de réaliser des tâches de routine, sont

¹ Robert Fouchet, Emmanuelle Moustier, « *l'enseignement supérieur et la recherche en Méditerranée : enjeux et défis de demain en sciences sociales* », p 3.

devenues essentielles pour la productivité. Les méthodes pédagogiques adoptées au niveau international incorporent certaines innovations qui visent ces compétences, à savoir, l'apprentissage reposant sur la recherche et l'enseignement centré sur les capacités des étudiants. La plupart des pays de la région MENA continuent à utiliser un modèle plus traditionnel de pédagogie (par exemple, en copiant à partir du tableau noir, peu d'interaction entre l'enseignant et l'élève).

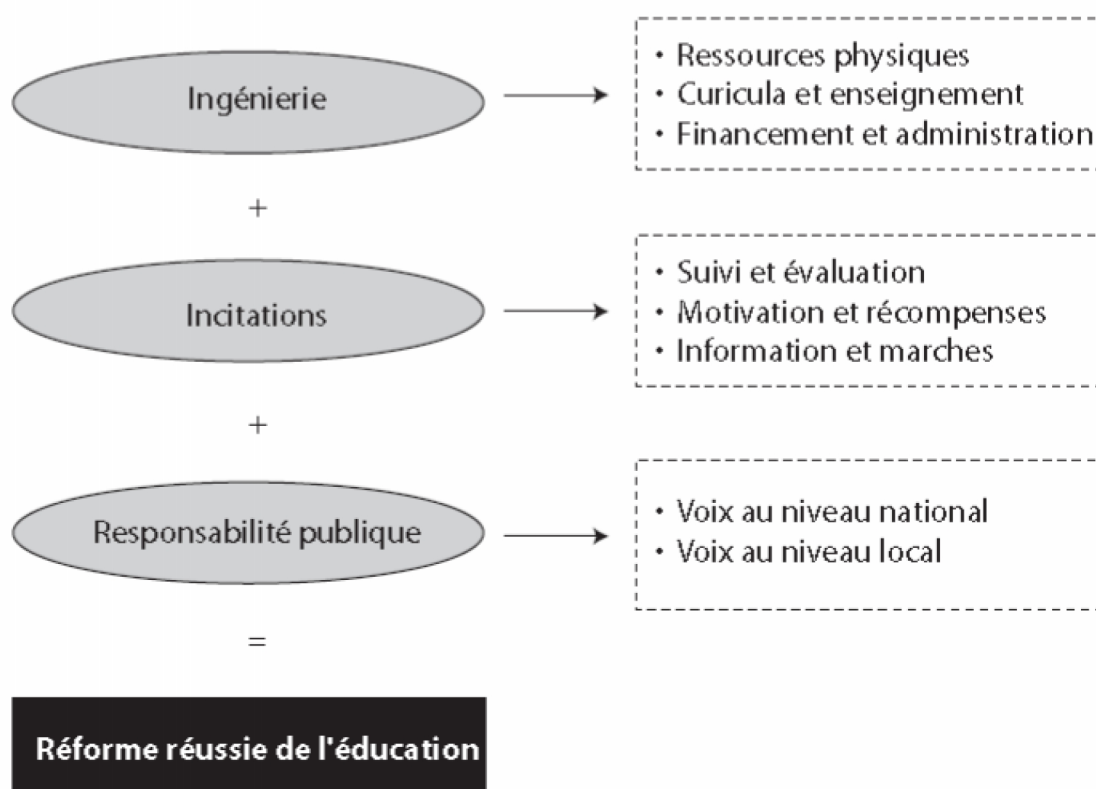
En deuxième lieu, les pays offrant de multiples opportunités d'apprentissage se placent également plus haut sur l'échelle KEI. Plutôt que la scolarisation en tant que pyramide (avec un groupe décroissant d'étudiants passant à des niveaux d'instruction plus élevés), les systèmes d'éducation sont en train de devenir plus compréhensifs et diversifiés, particulièrement au niveau suivant la période obligatoire (secondaire et au-delà). Dans les pays de la région MENA, l'éducation après la période obligatoire ne fait pas montre d'un tel degré de flexibilité. Une fois une décision prise relative à un domaine d'étude, il n'y a pas de possibilité de revenir en arrière. Il existe peu d'opportunités permettant de poursuivre les études après une pause sur le marché du travail ; et la formation professionnelle formelle a tendance à constituer une voie sans issue pour la majorité des systèmes. Les systèmes d'examen mettent l'accent sur la sélection des étudiants pour des études plus avancées plutôt que sur l'accréditation. Certains pays de la région MENA (par exemple, la Tunisie et la Jordanie) ont commencé à adresser cette problématique en introduisant des mécanismes de contrôle de qualité, une plus grande autonomie scolaire et en s'engageant sur la voie de « l'apprentissage tout au long de la vie ». Cependant ces initiatives ne font que commencer¹.

¹ Robert Fouchet, Emmanuelle Moustier, op.cit., p 5

Introduction d'un nouveau cadre pour la réforme de l'éducation : La nécessité d'une approche multidimensionnelle incorporant l'ingénierie, des incitations et la responsabilité publique

FIGURE N° 13 : Cadre analytique des processus des réformes

Les trois modules du cadre analytique



Source : UNESCO

Étant donné que les réformes passées n'ont pas donné lieu aux résultats éducatifs recherchés, les réformes futures devront être orientées vers une nouvelle approche ou un nouveau cadre. Le cadre proposé dans cette hypothèse, est qu'il y a une interaction positive lorsque les trois types de réformes sont mis en œuvre conjointement. Des programmes de réforme réussis combinent : une ingénierie efficace portant sur l'utilisation efficiente des intrants ; des structures d'incitation fonctionnant bien et appuyées par des mécanismes d'évaluation et de récompense pour les résultats obtenus ; des systèmes efficaces de responsabilisation où les

préférences des élèves / étudiants, parents et des citoyens en général sont entendus et font l'objet de négociations. Des réformes partielles et isolées peuvent résulter en quelques améliorations sur le plan des performances, mais en intégrant les trois composantes susmentionnées, elles sont susceptibles d'amener à des réformes plus réussies.

3.2.4- Evolution des reformes et perspectives du secteur dans la région MENA :

Les pays de la région MENA ont généralement suivi un parcours similaire en matière de développement éducatif en injectant quelques incitations et mesures de responsabilité, mais de manière insuffisante

En établissant une correspondance entre l'évolution des réformes du système éducatif et le cadre analytique esquissé ci-dessus, la plupart des pays ont progressivement fait évoluer leur paradigme de développement à partir d'un système essentiellement basé sur l'ingénierie vers un système incluant certaines incitations et prises de responsabilité.

Toutefois, le changement d'orientation a été limité et ne convient pas aux demandes actuelles et futures auxquelles les systèmes éducatifs sont confrontés à travers la région. Cette évolution se confirme en tenant en compte l'examen qualitatif et quantitatif des différents types de réformes et de politiques adoptées jusqu'à présent.

a- Le parcours suivi jusqu'à maintenant : Une approche qualitative

Juste après l'indépendance, considérant la priorité donnée à l'identité nationale et à l'éducation de masse, la plupart des pays de la région MENA ont mis en oeuvre une configuration particulière des mesures de réforme relative à l'ingénierie, aux incitations et à la responsabilité publique. La première action a généralement eu trait à la responsabilité publique par la codification de l'accès libre et obligatoire à

l'éducation pour tous les citoyens au moyen de constitutions et de lois fondamentales. Le système d'incitation instauré était un appareil centralisé de « commande et contrôle » : les écoles étaient propriété de l'État, le contenu était assuré par les ministères concernés et les enseignants étaient des fonctionnaires. Cependant, l'ingénierie constituait l'approche principale utilisée dans la mise en place de systèmes éducatifs : la construction et l'aménagement de nouvelles écoles, la production d'éléments pédagogiques, l'élaboration des cursus, ainsi que le recrutement, la formation et le déploiement des enseignants.

Les gouvernements avaient également besoin de générer de la demande pour la scolarisation formelle : il s'agissait souvent d'un défi en raison du coût élevé d'opportunité pour les familles démunies. Donc, diverses initiatives ont été mises en place afin d'attirer et de retenir les élèves à l'école.

Après l'inscription du plus grand nombre possible d'élèves, la plupart des pays de la région MENA ont par la suite été obligés de faire face au problème d'une expansion excessive de l'enseignement supérieur. Des taux croissants de chômage des diplômés et les coûts entraînés par l'éducation supérieure ont fait que les autorités de plusieurs pays de la région MENA ont dû adopter des moyens permettant d'atténuer la demande. Certains ont opté pour des normes d'admission et de rétention plus strictes et pour la réduction des avantages devant attirer des étudiants (par exemple, moins de bourses). La réponse la plus fréquente, cependant, a été d'orienter les étudiants ayant obtenu des résultats moindres vers la formation professionnelle au niveau du secondaire. Une fois intégrés à la formation professionnelle, les étudiants restent sur un parcours permettant l'acquisition de compétences pratiques orientées vers une carrière précise, très peu d'entre eux ayant la possibilité de poursuivre une éducation universitaire. Différente des politiques précédentes liées à l'expansion de la scolarité, la demande désormais contrainte et la réorientation de la demande ont été mal accueillies par les étudiants et les parents.

Un autre pilier du développement éducatif adopté par plusieurs pays a été sous forme de programmes d'alphabétisation. À l'opposé de l'enseignement formel, ces programmes, par leur nature même, étaient à caractère remédiable et isolés, souvent dans le cadre de « campagnes ».

Ces programmes visaient normalement la réintégration des personnes n'ayant jamais bénéficié de la scolarisation obligatoire ou celles l'ayant abandonnée de manière prématurée.

Comparées à l'éducation formelle, les incitations ont été plus en évidence pour l'alphabétisation des adultes et autres initiatives éducatives non formelles. En premier lieu, la taille, la localité et les besoins spécifiques de formation de la population ciblée ne sont pas particulièrement aisés à discerner, donc une institution plus souple et motivée par la demande s'est avérée plus efficace. En deuxième lieu, en tant qu'activité unique, l'éducation non formelle et l'alphabétisation sont beaucoup plus attirantes pour des opérations contractuelles, car elles ne nécessitent pas l'établissement d'une relation permanente avec le prestataire de service.

b- Une approche quantitative

Après la catégorisation des mesures de réforme de 34 programmes entrepris dans 14 pays de la région MENA au cours des dernières 40 années, une analyse quantitative confirme plusieurs tendances présentées ci-avant donnant lieu à quelques considérations supplémentaires. Premièrement, les réformes dans la région MENA ont été dominées par la perspective d'ingénierie à tous les niveaux d'éducation. Sur la totalité du nombre de mesures de réforme, 82 % étaient des mesures d'ingénierie alors que la proportion d'incitations et de mesures de responsabilité publique ne représentaient que 9 %¹.

¹ Dr Abdeljalil GREFFT-ALAMI, Laârabî JAIDI et Driss BENALI, Pour une Politique de Développement Social Intégré, Mission d'appui du PNUD, Février 2005, p 29.

Il semble qu'il y ait une légère variation en termes d'objectifs. En effet, 15 % des mesures de réforme visant l'amélioration de la qualité se sont servis de mesures d'incitation allant de pair avec le déclin des mesures d'ingénierie. Cette constatation suggère que l'obtention d'une meilleure qualité peut nécessiter plus de mécanismes d'incitation. De même, il semble qu'il y ait plus de mesures concernant la responsabilité publique associées à des objectifs d'équité et d'identité nationale (18 et 19 % respectivement), signifiant peut-être un lien étroit entre l'allocation des ressources et la voix civique.

Dans le temps, les programmes de réforme dans les pays de la région MENA ont fait montre d'un modeste changement passant de l'ingénierie à l'incitation. La catégorisation des réformes par phase de développement éducatif (déterminé par les taux bruts d'inscriptions), les mesures de réforme ont de plus en plus mis l'accent sur le recours aux incitations : la part des mesures d'ingénierie se trouve sur une pente descendante passant de 82 % au début des réformes à 72 % à l'heure actuelle. En même temps, le pourcentage des mesures d'incitation a augmenté, passant de 6 % à 15 %.

Ce que signifient ces observations collectivement c'est que les pays de la région MENA se sont fortement appuyés sur l'ingénierie pour améliorer l'accès équitable et efficace à l'éducation et pour construire une identité nationale. Peut-être l'accent était-il justifié durant la période après l'indépendance étant donné que la mise en place d'un système éducatif de masse nécessitait de l'« ingénierie » sous toutes ses formes.

Un système de commande et de contrôle a probablement été la meilleure façon de gérer le processus dans son ensemble. Cependant, le monde ayant changé et le système éducatif devant faire face à de nouveaux défis, il s'avère que l'approche à la réforme éducative dans les pays de la région

MENA n'a pas évolué aussi rapidement. Les données indiquent que la plupart des pays de la région MENA ne s'appuient pas encore sur les incitations et la responsabilité publique de manière systématique.

Pourquoi certains pays de la région MENA ont-ils connu de meilleures performances que d'autres ? Les réformateurs réussissant le mieux ont intégré plus de mécanismes d'incitation et de responsabilité dans leurs systèmes éducatifs

Parmi les tendances régionales décrites ci-dessus, on a vu une variation en termes de résultats et d'approches aux réformes instituées par les différents pays. La prémisse du rapport propose que les pays de la région MENA ayant enregistré de bonnes performances, avaient des systèmes faisant montre d'une meilleure ingénierie, d'incitations mieux alignées aux résultats, et d'une plus grande responsabilité publique que ceux enregistrant des performances moindres. Cette hypothèse a été confirmée par l'analyse de la relation entre les résultats et les réformes dans les pays de la région.

c- Résultats éducatifs

Le rapport établit un indice composite des résultats éducatifs pour 14 pays incorporant les réalisations relatives à l'accès, l'équité, la qualité et l'efficacité de l'éducation aux trois niveaux formels, corrigés par point de départ. Dans le cas de l'accès, l'indice regroupe les taux nets d'inscription dans l'éducation primaire et les taux bruts d'inscription dans le secondaire et l'éducation supérieure. L'indice intégré pour l'accès démontre que le Liban, la Jordanie, l'Égypte, et la Tunisie ont connu des performances particulièrement élevées comparées à Djibouti, au Yémen, à l'Iraq et au Maroc. Le reste des pays s'est classé au milieu¹. La variation entre les pays est explicable surtout à cause des différences de taux concernant l'éducation supérieure.

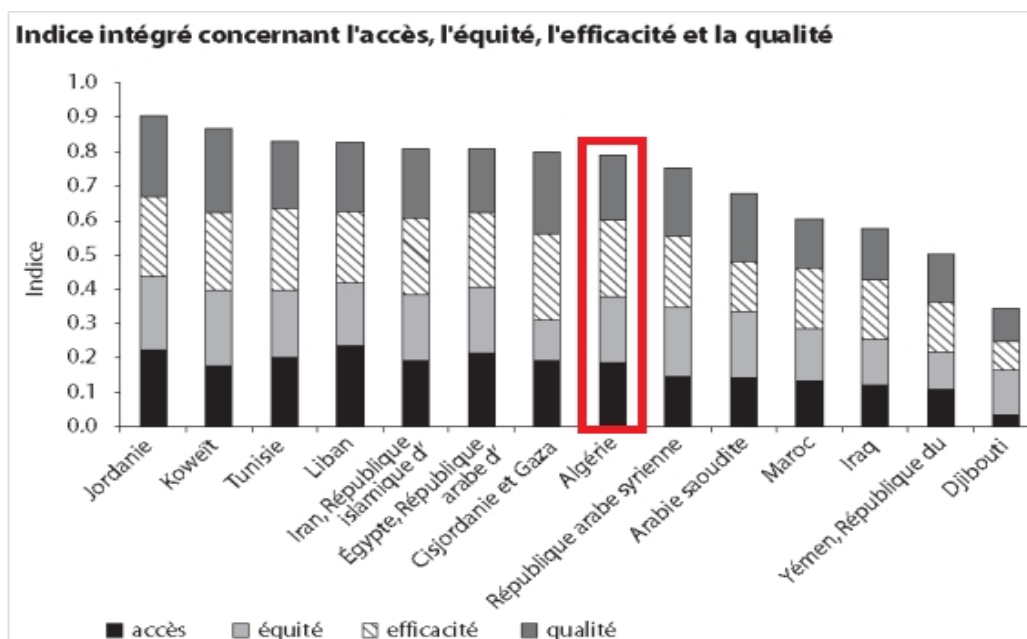
¹ Larbi Wafi Rapport sur L'analyse genre du secteur de l'éducation, Improving Training for Quality Advancement in National Education, Mai 2010, p 7.

La réussite relative en matière d'équité a été mesurée en comparant les indices de parité entre les genres (IPG) des taux bruts de scolarisation et la distribution des années de scolarisation. (L'IPG est défini comme étant le taux brut de scolarisation pour les filles divisé par le taux brut de scolarisation pour les garçons.) Aujourd'hui tous les pays sauf Djibouti, l'Égypte, l'Iraq, le Maroc et le Yémen ont des IPG d'au moins 0,95 pour tous les niveaux d'enseignement. Les IPG pour l'enseignement supérieur sont plus élevés que pour l'enseignement primaire et secondaire dans la plupart des pays de la région MENA. En Iran, Jordanie, Koweït, Liban, Arabie saoudite et Tunisie, le nombre d'étudiantes à l'enseignement supérieur dépasse celui des étudiants par une marge importante. En ce qui concerne la distribution des années d'éducation, tous les pays se sont considérablement améliorés depuis les années 70. La réussite éducative la plus équitablement répartie revient à la Jordanie et à la Syrie alors que les plus grandes disparités existent en Iraq et au Yémen.

L'efficacité a été mesurée à travers le taux de réussite au niveau primaire. Ce taux dans la région varie de 36 % à Djibouti à 106 % en Cisjordanie et Gaza. La qualité a été mesurée à partir de deux perspectives : les taux d'alphabétisme des adultes et les résultats obtenus aux examens internationaux (TIMSS, 2003). Dans la région, les taux d'alphabétisation des adultes ont doublé de 1970 à nos jours, enregistrant 29 % pour Djibouti et 93 % pour le Koweït. L'Algérie, l'Iran, l'Arabie saoudite, et la Tunisie ont enregistré les plus grands progrès en matière d'alphabétisation des adultes au cours des dernières 35 années. Djibouti et l'Iraq ont augmenté le moins leurs taux d'alphabétisme adulte au cours de la même période. Quant aux résultats du TIMSS, l'Iran et la Jordanie ont eu les meilleurs résultats en sciences, tandis que le Liban et le Maroc en ont eu les résultats les moins bons. Pour les mathématiques, la Jordanie et le Liban ont eu les meilleurs scores, tandis que le Maroc et l'Arabie saoudite ont eu les résultats les moins bons.

Lorsque les quatre indicateurs sont combinés en un seul indice général, la différence la plus marquante se trouve entre les pays les plus performants (Jordanie et Koweït) et les pays les moins bien classés (Djibouti, Yémen, Iraq et Maroc) de l'échantillon (figure 5). Les pays à performance moyenne, surtout la Tunisie, le Liban, l'Iran, l'Égypte, la Cisjordanie et Gaza et l'Algérie, ont tendance à suivre de près les pays démontrant les meilleures performances. Chaque groupe de pays confronte des défis légèrement différents. Le pays se classant en haut de l'échelle ont réalisé des niveaux relativement élevés d'accès à l'éducation et se trouvent maintenant dans une position leur permettant d'engager une nouvelle génération de réformes éducatives destinées à adresser la rétention à des niveaux plus élevés d'instruction, une plus grande efficacité externe ainsi que des niveaux plus élevés en matière de qualité de l'instruction pour tous. Les pays enregistrant les performances les plus faibles doivent encore confronter des problématiques fondamentales, telles que des taux de réussite très bas dans le primaire et de faibles niveaux d'alphabétisme et d'accès à l'éducation après la période obligatoire.

FIGURE N° 14 : l'indice intégré « accès, équité, efficacité et qualité »



Source : banque mondial

Les pays à résultats moyens font montre de leur propre dosage de réalisations éducatives et de défis. Par exemple, alors que l'Égypte a atteint l'éducation primaire universelle et a réduit l'écart entre les sexes à tous les niveaux d'instruction, les niveaux d'alphabétisme restent relativement bas et la qualité de l'instruction pourrait être améliorée.

L'Algérie et la Syrie enregistrent de hauts taux d'abandon limitant leur capacité à développer les niveaux d'enseignement post-obligatoires. Par conséquent le groupe est en mesure de consolider les réalisations passées et de prendre en main les problèmes spécifiques auxquels ces deux nations sont confrontées.

Il y a deux corrélations intéressantes à noter dans la présente comparaison. En premier lieu, quatre pays de l'échantillon ont connu des conflits politiques considérables depuis les années 60, et pourtant ils se sont montrés capables de maintenir leur place en haut de l'échelle ou parmi les pays moyens : le Liban, l'Iran, le Koweït, et la Cisjordanie et Gaza. En deuxième lieu, la réussite satisfaisant les objectifs éducatifs n'a pas toujours une corrélation avec le revenu par tête. Il est certain que le Koweït obtient un résultat meilleur que le Yémen ou Djibouti.

Cependant, l'Algérie et l'Arabie saoudite, disposant de revenus par tête relativement élevés, marquent un score moindre que la Jordanie ou la Tunisie qui ont des revenus par tête plus bas. Donc, ni une situation de conflit ni le manque de disponibilité de ressources ne constituent des goulets d'étranglement aux progrès dans les réformes éducatives.

d- Évaluation des réformes par rapport aux résultats

Les pays en haut de l'échelle ont-ils organisé leurs systèmes éducatifs mieux que le restant de l'échantillon ? Ont-ils adopté de meilleures incitations afin de motiver les acteurs participant au processus éducatif ?

Ont-ils fait montre de plus de responsabilité publique envers leurs citoyens ? Ces questions ont été abordées par l'examen des caractéristiques du système éducatif

reflétant l'ingénierie, les structures d'incitation et la responsabilité publique. Ces caractéristiques actuelles sont le résultat des efforts réformateurs entrepris dans le passé.

Qui a mieux fait de l'ingénierie ? La Jordanie et le Koweït ont des systèmes éducatifs ayant vraisemblablement des caractéristiques en ingénierie meilleures que le Maroc, l'Iraq, le Yémen et Djibouti. Les pays de moyenne échelle ont tendance à démontrer des caractéristiques mitigées. Cette conclusion suggère que les systèmes bénéficiant d'une meilleure ingénierie sont capables d'obtenir des résultats éducatifs relativement meilleurs. La qualité de l'ingénierie a été déterminée par l'étude des caractéristiques ci-après : la pédagogie, la capacité d'enseignement, la structure de l'éducation et le flux des élèves ainsi que la mobilisation des ressources. Il a été procédé alors à une évaluation de la réussite relative de chaque aspect de l'ingénierie. Par exemple, la qualité de la pédagogie a été déterminée sur une base tenant compte de l'existence ou non de composantes telles que : l'apprentissage par la recherche, l'apprentissage centré sur l'étudiant et des opportunités multiples d'éducation, et l'accent porté à la technologie, aux sciences, et aux langues étrangères. Sur la base des informations disponibles, la Jordanie, la Tunisie et le Liban ont fait le plus de progrès en matière de pédagogie centrée sur l'étudiant. Par opposition à ces innovations pédagogiques, les pays restants continuent à adopter une pédagogie dépassée. Les cursus et les livres scolaires sont développés de manière centralisée pour s'assurer que tous sont identiques pour un niveau donné. La langue arabe, l'histoire et la religion prédominent dans les cursus, par rapport aux mathématiques, aux sciences et à la technologie.

Qui a utilisé le plus les systèmes d'incitation ? Une distinction a été dressée entre les prestataires d'éducation publics et privés. Plusieurs mesures ont été utilisées pour

évaluer les incitations pour les écoles publiques : l'autonomie scolaire, la participation aux examens internationaux (par exemple, TIMSS¹), l'existence d'un système national d'accréditation, la présence d'associations de parents d'élèves, un système d'inspection, et si le pays fait correspondre la performance des écoles et des enseignants à un système de récompenses sous forme de ressources, d'apports pécuniaires ou en matière d'évolution de carrière. L'évaluation, le suivi et les récompenses ont été jugés sur la base du pourcentage d'inscriptions dans les institutions privées à tous les niveaux d'éducation dans un pays donné. Les prestataires privés disposent d'une plus grande autonomie et d'une capacité de prévoir des récompenses que leurs contreparties dans les écoles publiques. Par conséquent, plus le secteur privé est impliqué, mieux sera le système d'incitation.

Aucun pays n'a d'écoles publiques disposant de suffisamment d'autonomie ou proposant des récompenses aux enseignants ou aux écoles en reconnaissance des performances. Tous les pays disposent de systèmes d'inspection centralisés ainsi que d'associations de parents, bien que les entités ne puissent pas fournir des récompenses aux enseignants en relation avec leur niveau de performance. On a cependant constaté quelques variations concernant les autres mesures. Pratiquement tous les pays ont participé aux TIMSS, à l'exception de l'Iraq, du Yémen et de Djibouti, tous en bas de l'échelle sur le plan des performances. La Jordanie et la Tunisie, deux pays en haut de l'échelle, ont introduit des évaluations des résultats de l'enseignement à des fins de planification de responsabilisation.

En prenant pour base ce qui précède, la conclusion globale du rapport est que trois des pays en haut de l'échelle (Jordanie, Koweït et Liban) sont également ceux qui ont donné lieu à de meilleures évaluations en matière de suivi et de récompenses dans les écoles publiques et une plus grande participation du secteur privé. La Tunisie dont la réussite serait plus le résultat d'une bonne ingénierie, constitue une

¹ *Monitoring Learning Achievement* un programme d'évaluation de l'UNESCO

exception. En opposition aux pays en haut de l'échelle, le Maroc, l'Iraq, le Yémen, et Djibouti ne disposent que de peu de prestataires dans le secteur privé.

Quel pays a fait montre d'une meilleure responsabilisation publique ? Est-il vrai que les pays ayant donné plus de voix à leurs citoyens, en particulier des mécanismes spécifiques à l'éducation, ont des systèmes éducatifs qui obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas ?

3.3- groupe des pays de l'OCDE :

3.3.1- présentation du groupe :

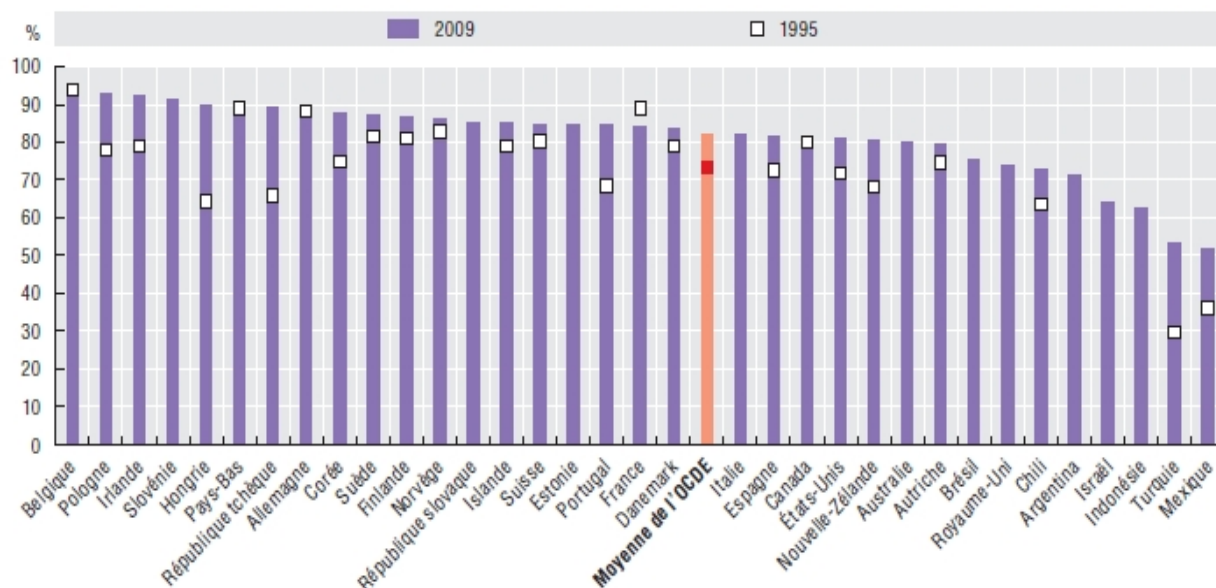
3.3.2- principaux inducteurs du secteur de l'éducation

a- scolarisation

Entre 1995 et 2009, les taux de scolarisation sont passés de 74 % à 83 % en moyenne dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Une tendance similaire s'observe chez les individus âgés de 20 à 29 ans qui sont en grande partie inscrits dans l'enseignement supérieur : leurs taux de scolarisation ont augmenté entre 1995 et 2009 dans pratiquement tous les pays de l'OCDE. Cette augmentation est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage en Corée, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et en Suède¹. Elle est particulièrement marquée en Hongrie et en République tchèque, pays qui figuraient aux dernières places au début de la période de référence mais qui ont depuis progressé vers le milieu du classement. Au cours des cinq dernières années, les taux de scolarisation des deux groupes d'âge se sont stabilisés dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la scolarisation quasi généralisée peut expliquer ce constat.

¹ « Niveaux de formation et effectifs scolarisés », regards sur l'éducation 2011 : panorama OCDE, p 14.

FIGURE N°15 : Taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans (1995, 2009)



Source : OCDE (2011)

En Allemagne, en Belgique, en Espagne, en Estonie, en France, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, au moins 90 % des élèves sont scolarisés pendant au minimum 14 ans. Les taux de scolarisation pour une durée de 11 ans maximum dépassent les 90 % en Argentine, au Chili, en Corée, aux  tats-Unis et au Mexique ; au Brésil, en Indonésie et en Turquie, 90 % des enfants sont scolarisés pour une durée maximum de 9 ans. En moyenne, un enfant a plus de chances de suivre un enseignement scolaire à l'âge 3 à 4 ans dans l'UE21 que dans d'autres pays de l'OCDE.

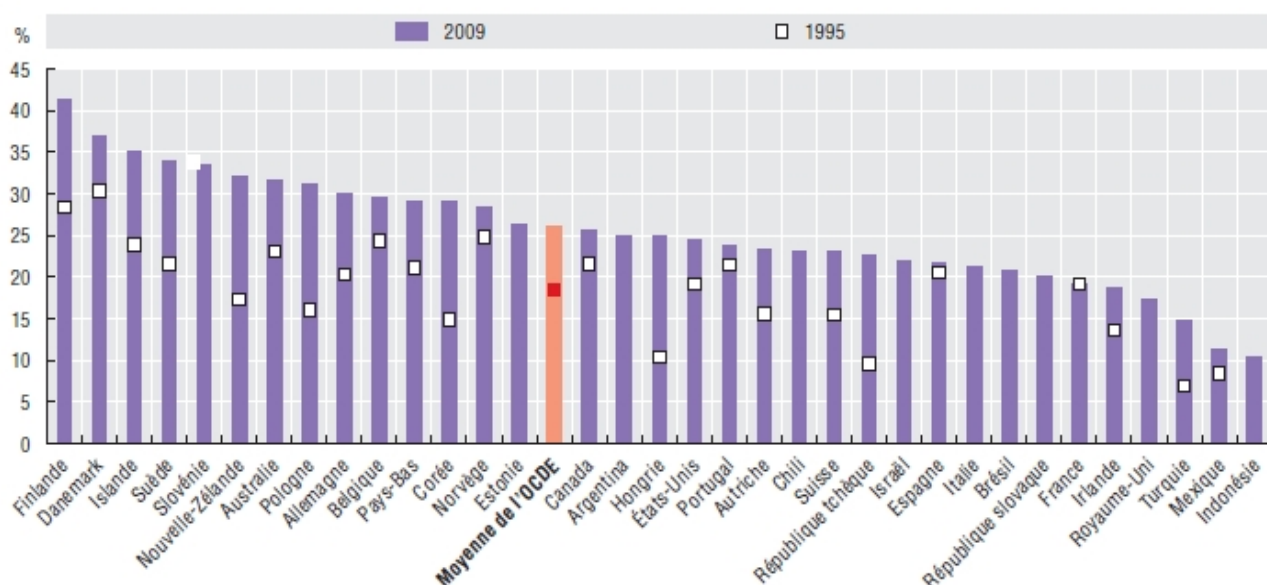
Dans près de la moitié des pays de l'OCDE, la scolarisation totale (c'est-à-dire supérieure à 90 %) commence entre l'âge de 5 et 7 ans. Cependant, dans près des deux tiers des pays de l'OCDE, au moins 70 % des enfants de 3-4 ans ont accès à une forme ou une autre d'activité éducative pré-primaire ou primaire.

L'âge de la fin de l'obligation scolaire va de 14 ans en Corée, au Portugal, en Slove nie et en Turquie, à 18 ans en Allemagne, en Belgique, dans certaines provinces du

Canada, au Chili, en Hongrie et aux Pays-Bas. Dans la plupart des pays membres de l'OCDE et des autres pays du G20, les taux de scolarisation fléchissent progressivement au cours des dernières années du deuxième cycle du secondaire. Plus de 20 % des 15-19 ans ne poursuivent pas d'études en Argentine, en Australie, en Autriche, au Brésil, au Chili, en Indonésie, au Mexique, au Royaume-Uni et en Turquie.

Les taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 29 ans donnent essentiellement la mesure des effectifs de l'enseignement supérieur (il y a lieu de signaler toutefois que les taux de scolarisation de l'enseignement supérieur peuvent être surestimés dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation de ce groupe d'âge était de 26 % en 2009. Il atteignait ou dépassait 30 % en Allemagne, en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en Slovénie et en Suède¹.

FIGURE N°16 : Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (1995, 2009)



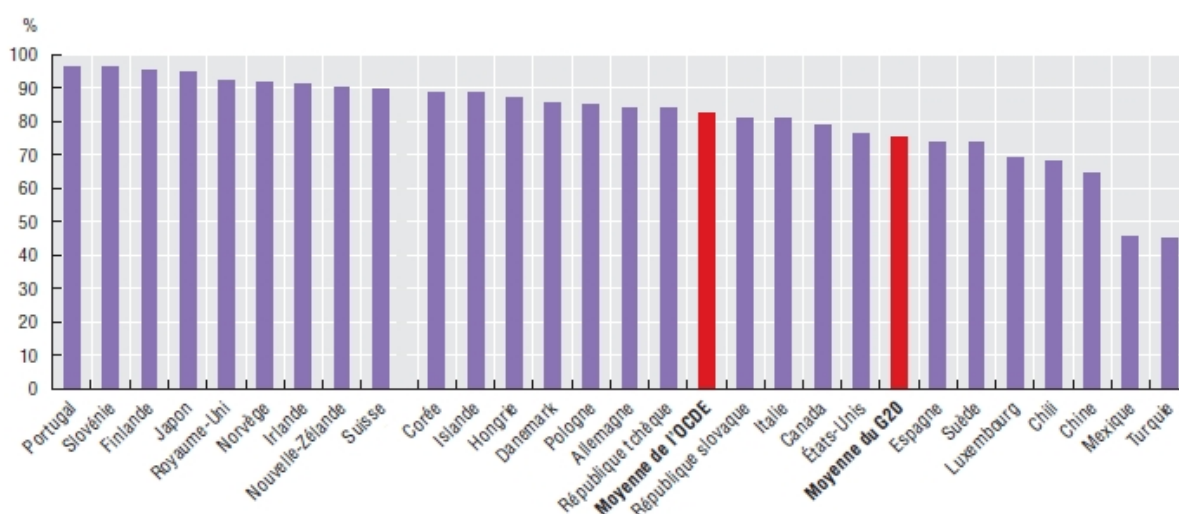
Source : OCDE (2011)

¹ Niveaux de formation et effectifs scolarisés, op.cit., p 15.

b- Taux de réussite

Depuis 1995, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté de 8 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables, soit à raison de 0.7 % par an. C'est au Chili et au Portugal que les hausses les plus fortes ont été enregistrées : leur taux annuel de croissance représente plus du double du taux moyen de l'OCDE entre 1995 et 2009)

FIGURE N°17 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2009)

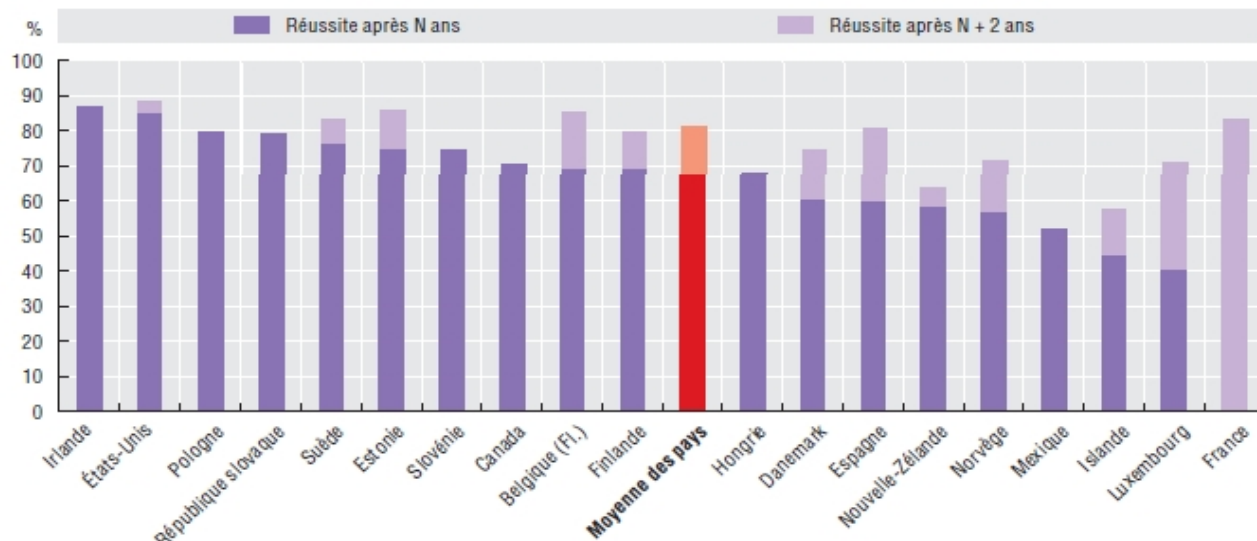


Source : OCDE (2011)

Dans 21 des 28 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de jeunes qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires dépasse les 75 %¹. Les chiffres sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Finlande, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Suisse. Les taux d'obtention des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans pratiquement tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Allemagne et de la Suisse

¹ Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage, regards sur l'éducation OCDE 2011, p 48.

FIGURE N°18 : Taux de réussite à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire



Source : OCDE (2011)

Dans la plupart des pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est conçu pour préparer les élèves à accéder à une formation de type universitaire (premier cycle). Néanmoins, la comparaison révèle des écarts considérables selon les pays entre le nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme de l'enseignement secondaire et celui de ceux qui entament réellement des études dans l'enseignement supérieur. En Belgique, au Chili, en Chine, en Finlande, en Irlande, , en Italie, au Japon et en République tchèque, une différence sensible (de plus de 20 points de pourcentage)¹ s'observe par exemple entre le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et le taux réel d'accès à l'enseignement universitaire. Ce qui signifie qu'un grand nombre des jeunes gens qui pourraient entrer à l'université (premier cycle) ne le font pas. Il convient de noter que la structure même des systèmes d'enseignement nationaux, tels que la prépondérance des formations de l'enseignement supérieur professionnalisant, ainsi que l'obligation d'accomplir le

¹ Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage, regards sur l'éducation OCDE 2011, p 54.

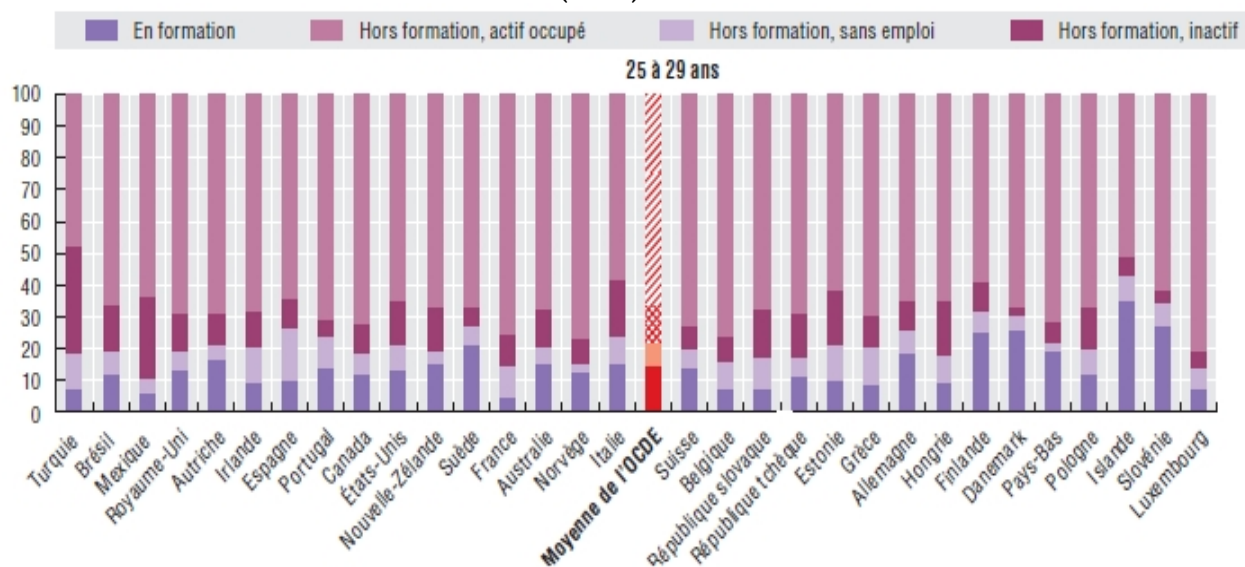
service militaire, jouent un rôle certain dans l'explication de certaines de ces variations.

c- Passage de la formation à la vie active

Les jeunes âgés de 15 ans peuvent espérer passer 6.9 ans en moyenne dans l'enseignement scolaire. Ce chiffre est de huit années supplémentaires au moins au Danemark, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et en Slovénie. Par contraste, cette espérance de scolarisation à l'âge de 15 ans ne représente pas plus de 6 années au Brésil, en Espagne, en Irlande, au Japon, au Mexique et en Turquie. En outre, un adolescent âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant près de 5 ans et 10 mois, à être au chômage pendant 11 mois et à être inactif (c'est-à-dire n'être ni en formation, ni en activité, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1 an et 4 mois dans les 15 prochaines années.

Les taux de chômage des jeunes qui ne sont plus scolarisés varient selon leur niveau de formation, ce qui montre à quel point l'élévation du niveau de formation améliore les perspectives professionnelles. Certains pays s'intéressent de près aux jeunes âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation, mais qui ne travaillent pas, notamment parce qu'il est fréquent que le régime de protection sociale ne s'applique guère, voire pas du tout à ces individus. Dans le groupe d'âge des 15-19 ans, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi représente plus de 29 % en Turquie, mais moins de 3 % au Danemark, au Luxembourg et en Slovénie. Cette proportion s'établit à 8.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE

FIGURE N°19 : Répartition des jeunes adultes selon le statut au regard de l'emploi (2009)



Source : OCDE (2011)

Face à la difficulté à trouver un emploi, retourner ou rester dans le système éducatif constitue une alternative pour de nombreux jeunes. Entre 2008 et 2009, la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans présents dans le système éducatif a augmenté de 0.5 points de pourcentage¹. De manière générale, les données suggèrent que ces augmentations de participation témoignent du fait que les individus restent dans le système éducatif (plutôt qu'ils n'y retournent).

Sachant qu'un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les individus qui n'ont pas atteint ce niveau sont nettement plus susceptibles d'éprouver des difficultés à trouver un emploi lors de leur entrée dans la vie active. Le taux de chômage est égal ou supérieur à 15 % chez les individus âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires en Belgique, au Canada, en Espagne, en

¹ Karine Duchesne, Daniel Thomas, le décrochage scolaire dans la commission scolaire de Rouyn – Noranda, université de Québec, mai 2005, p 8.

Estonie, aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Irlande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède.

En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage à l'intérieur de ce groupe d'âge de 7.4 points de pourcentage

En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures réduit le taux de chômage des individus non scolarisés de 2.1 points de pourcentage entre l'âge de 25 et de 29 ans, mais ces chiffres varient considérablement entre les pays. En Allemagne, en Australie, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, le pourcentage de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 29 ans ne représente pas plus de 3 %. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 6 % en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en Slovénie et en Turquie. À l'inverse, certains pays ont plus de capacité que d'autres à fournir des emplois à des jeunes adultes disposant de niveaux de formation relativement faibles.

Par exemple, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie, en Suisse et en Turquie, le pourcentage de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-29 ans est supérieur au pourcentage de chômeurs parmi les individus du même groupe d'âge qui disposent d'un niveau de formation moins élevé.

3.3.3- Le financement de l'éducation

a- Montant des dépenses par élève

Cet indicateur montre le niveau combiné des dépenses publiques et privées dans l'éducation. Dans les débats sur l'apprentissage, l'exigence de qualité – qui peut être synonyme d'accroissement des dépenses par élève/étudiant – est souvent tempérée par le désir de garder les impôts à un niveau peu élevé.

S'il est difficile de déterminer le niveau de dépenses requis pour préparer un élève/étudiant à la vie active, des comparaisons internationales peuvent fournir des points de référence pour la comparaison des ressources de l'éducation.

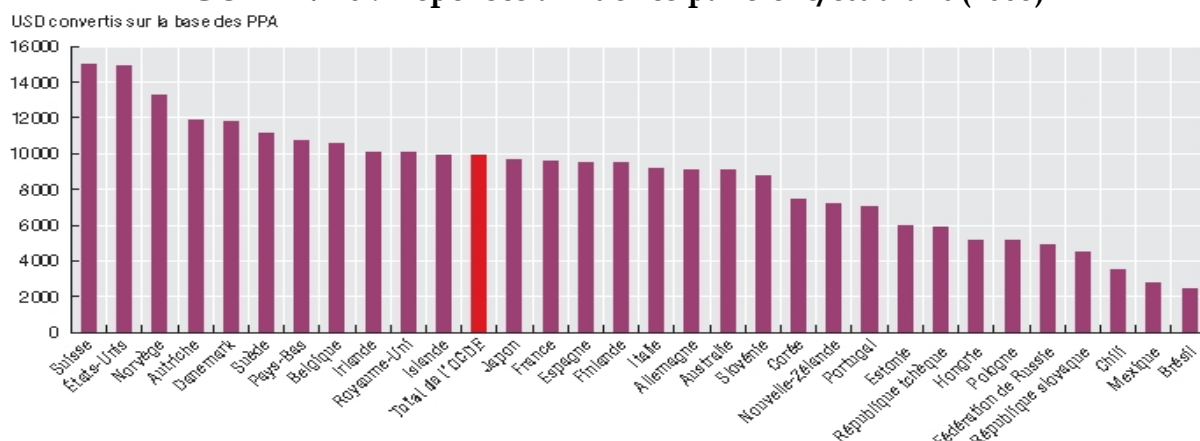
Considérés en bloc, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 9 860 USD par an et par élève/étudiant dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Cependant, ces dépenses varient beaucoup d'un pays à l'autre. Elles ne représentent pas plus de 4 000 USD/an en Argentine, au Brésil, au Chili, en Chine et au Mexique, mais passent la barre des 11 000 USD/an en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Suède et en Suisse¹.

Les facteurs déterminant les dépenses d'éducation varient selon les pays. Parmi les six pays où les dépenses des établissements d'enseignement sont les plus importantes par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur : la Suisse présente, juste à la suite du Luxembourg, le niveau de salaire des enseignants le plus élevé dans l'enseignement secondaire ; les États-Unis affichent l'une des parts de dépenses privées dans l'enseignement supérieur les plus élevées ; et l'Autriche, le Danemark, la Norvège et la Suède se distinguent par des taux d'encadrement plus importants que partout ailleurs.

Dans chaque pays de l'OCDE, les dépenses montent en flèche du primaire à l'enseignement supérieur. Les pays de l'OCDE considérés en bloc dépensent, par an et par élève/étudiant, 7 065 USD dans l'enseignement primaire, 8 852 USD dans l'enseignement secondaire et 18 258 USD dans l'enseignement supérieur

¹ Le financement de l'éducation, « *Regards sur l'éducation 2011 : PANORAMA* », OCDE 2011, p 52.

FIGURE N°20 : Dépenses annuelles par élève/étudiant (2008)



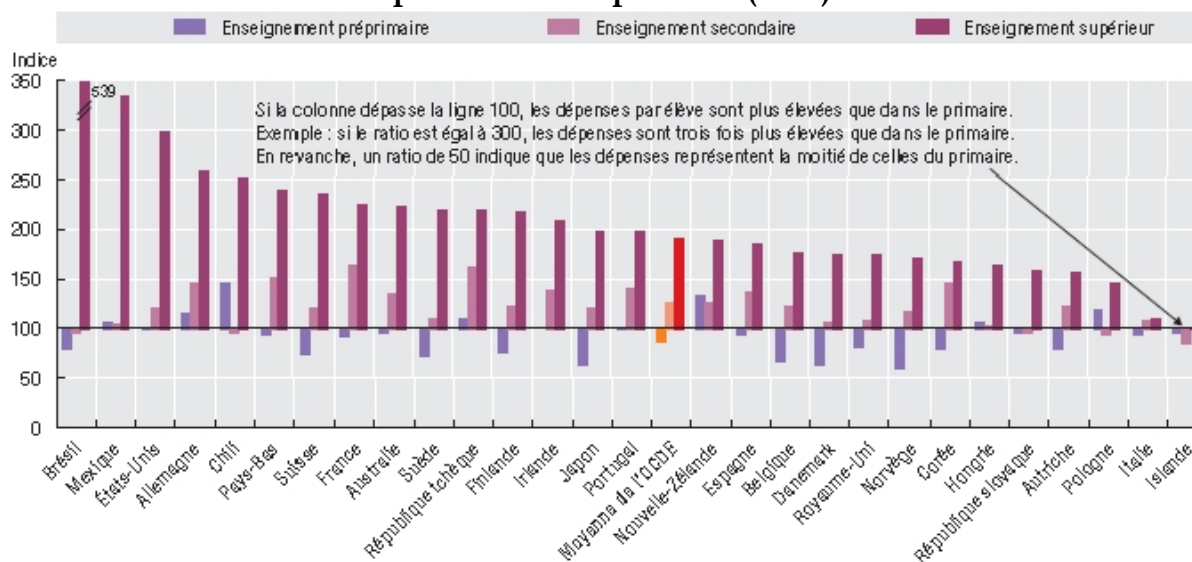
Source : OCDE (2011)

L'essentiel des dépenses dans l'éducation est consacré à la rémunération des personnels enseignants et autres. Au niveau supérieur, toutefois, d'autres services notamment les activités de recherche-développement (R-D) – représentent une large part des dépenses. Abstraction faite des activités de R-D et des services auxiliaires, les dépenses au titre des services d'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur tombent en moyenne à 9 148 USD par an et par étudiant. Par contraste, les dépenses consacrées aux services auxiliaires aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ne dépassent 10 % des dépenses totales par élève/étudiant que dans les pays suivants : Corée, Finlande, France, Hongrie, République slovaque, Royaume-Uni

Et Pour finir, il convient de noter que l'examen des seules dépenses annuelles par élève/étudiant peut ne pas refléter entièrement la totalité des dépenses unitaires à chaque niveau d'enseignement. Par exemple, les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement supérieur sont assez similaires en Autriche (15 043 USD) et en Belgique (15 020 USD). Toutefois, en raison des différences dans la structure de délivrance des diplômes de l'enseignement supérieur, les études supérieures durent en moyenne plus d'une année supplémentaire en Autriche qu'en Belgique. Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études supérieures de la

Belgique (44 911 USD) sont inférieures de plus de 20 000 USD à celles de l'Autriche (65 334 USD)

FIGURE N°21 : Dépenses dans le secondaire ou dans le supérieur par rapport aux dépenses dans le primaire (2008)



Source : OCDE (2011)

b- Progression des dépenses par élève

Entre 1995 et 2008, période de relative stabilité des effectifs scolarisés, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ont progressé en moyenne de 54 % dans tous les pays de l'OCDE. On observe une augmentation assez similaire pour la première et la seconde moitié de cette période, sauf en République tchèque et en Suisse, où une diminution des dépenses entre 1995 et 2000 a été suivie par une hausse entre 2000 et 2008. L'évolution des effectifs d'élèves ne semble pas avoir été le facteur déterminant de l'évolution des dépenses à ces niveaux d'enseignement.

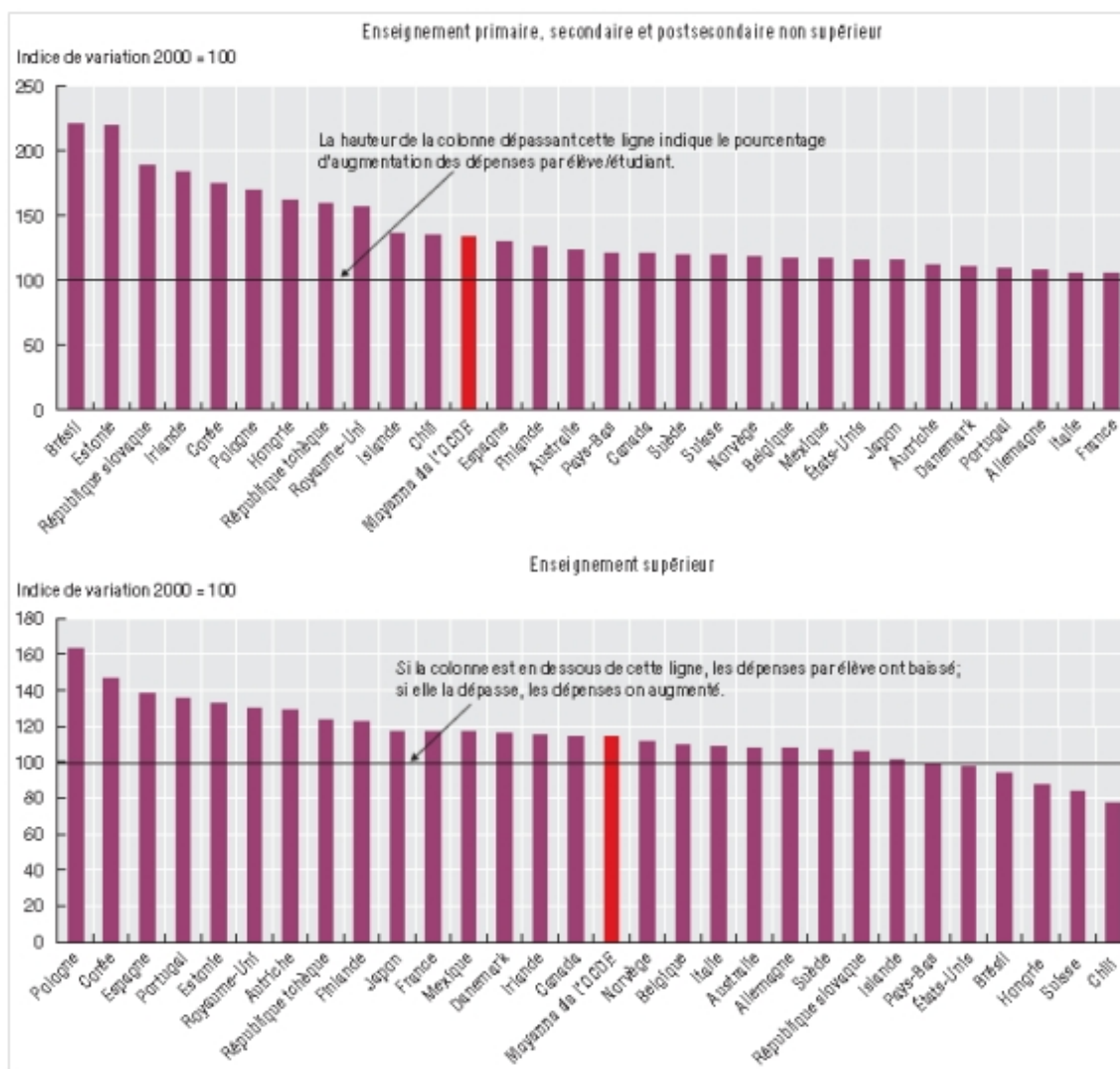
Le constat est différent dans l'enseignement supérieur : les dépenses unitaires ont diminué dans certains pays entre 1995 et 2008 parce que la progression des dépenses n'a pas suivi le même rythme que celle des effectifs scolarisés à ce niveau. Si ces dépenses sont restées stables entre 1995 et 2000, elles ont par contre augmenté de

14% en moyenne entre 2000 et 2008 dans les pays de l'OCDE parce que les gouvernements ont investi massivement en réaction à l'accroissement du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur. En Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, en Islande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque, les dépenses des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 50 % entre 2000 et 2008. Toutefois, en République slovaque et en République tchèque, l'augmentation des dépenses par étudiant observée entre 2000 et 2008 n'a pas totalement compensé la régression enregistrée entre 1995 et 2000.

Entre 2000 et 2008, le Brésil, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas et la Suisse ont enregistré une diminution de leurs dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur.

Dans tous les pays précités, cela a été principalement le fait d'une croissance rapide (d'au moins 20 %) du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Parmi les pays qui ont connu une augmentation de plus de 20 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur, cinq (l'Australie, l'Islande, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque) ont assorti cette progression d'une augmentation au moins équivalente des dépenses au titre de l'enseignement supérieur ; les autres (le Brésil, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas et la Suisse) ne l'ont pas fait. L'Espagne et le Japon sont les seuls pays qui, durant cette période, ont connu une baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur.

FIGURE N°22 : Évolution des dépenses par élève/étudiant (2000, 2008)



Source : OCDE (2011)

c- Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB

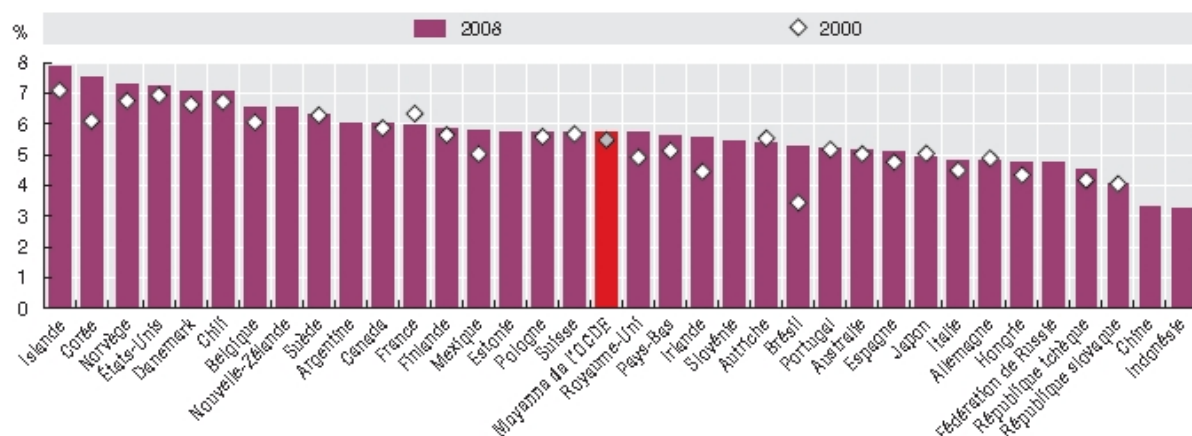
Les pays de l'OCDE consacrent collectivement 6.1 % de leur PIB au financement de l'éducation, mais cette proportion varie grandement d'un pays à l'autre : plus de 7 % au Chili, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, mais au plus 4.5 % en Chine, en Indonésie, en République slovaque et en République tchèque¹. Près de 61 % des dépenses cumulées à l'échelle de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement, soit 3.7 % du PIB cumulé, sont consacrées au

¹ Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation, regards sur l'éducation, OCDE 2011, p 242, consulté sur le <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/48640438.pdf>

financement de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur. L'enseignement supérieur absorbe près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE dans l'éducation, soit 1.9 % du PIB cumulé. Le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.0 % et 2.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement supérieur. La Belgique, le Brésil, l'Estonie, la France, l'Irlande, l'Islande, le Royaume-Uni et la Suisse affectent aux établissements d'enseignement supérieur une part de leur PIB qui est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais comptent parmi les pays où la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur est plus élevée que la moyenne de l'OCDE.

C'est au niveau pré-primaire que les dépenses au titre des établissements d'enseignement varient le plus entre les pays. À ce niveau, elles représentent moins de 0.1 % du PIB en Australie et en Indonésie, mais atteignent ou dépassent 0.8 % en Espagne, en Islande

FIGURE N°23 : Évolution des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (2000, 2008)



Source : OCDE (2011)

Toutefois, étant donné que les pays organisent et financent souvent l'enseignement pré-primaire de manières très différentes, une certaine prudence s'impose avant de tirer de ces données des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement à ce niveau.

CHAPITRE II :

*EVALUATION DES DEPENSES
PUBLIQUES D'EDUCATION
EN ALGERIE*

Introduction :

L'efficacité d'un système éducatif tient en grande partie au développement de synergies et de complémentarités à tous les niveaux d'intervention. Aussi, La mutation profonde des technologies qui évoluent rapidement depuis la fin des années 1970 a bouleversé les conditions d'activité des entreprises. Elle crée constamment de nouveaux besoins en compétences chez les employeurs, que la qualification du poste de travail ne prévoyait pas. Cette évolution des techniques, marquée par l'automatisation et l'informatisation, rend les compétences techniques plus rapidement obsolètes et impose donc au système éducatif une adaptation fréquente pour accompagner les transformations en cours.

L'Etat algérien à très vite saisie l'importance de l'édification d'un system éducatif ouvert à tous les individus qui désirent acquérir les connaissances indispensables à l'intégration du marché du travail. Le but était d'offrir un enseignement universel et de qualité, en choisissant la gratuité de l'enseignement dans tous les niveaux et en investissant massivement dans le secteur. Mais les résultats n'était pas à la hauteur de ces efforts est les départements ministériels en charge de l'éducation s'engagent dans des démarches de réformes profondes pour améliorer l'efficacité du system.

Section I : Evolution du système éducatif algérien

L'édification du système éducatif algérien, s'est réalisée à un rythme rapide depuis l'indépendance, et représente aujourd'hui un ensemble de sous systèmes qui est en voie d'être profondément réformé.

Par son ampleur le système scolaire et universitaire algérien a exercé des effets socio-économiques importants sur la société algérienne : conjointement aux investissements économiques réalisés en Algérie en particulier durant les années soixante dix, les institutions éducatives, notamment celles de l'enseignement supérieur, ont grandement contribué au développement d'une classe moyenne influente, formée de cadres administratifs d'enseignants, de médecins, d'ingénieurs etc.

1.1- Évolution des réformes du système éducatif algérien

Après sa révolution contre le colonialisme français qui c'est concrétisée par son indépendance en 1962, l'Algérie a entamé plusieurs autres révolutions dans différents domaines. L'une des plus importantes fut la révolution culturelle, qui avait pour but de compléter l'indépendance acquise par les armes, en permettant aux Algériens d'affirmer leur personnalité, en redevenant eux-mêmes¹.

Partant de là, cette révolutions a mis l'accent sur certains points essentiel pour réformer le système éducatif algérien, à savoir ²:

- ✚ La décolonisation de l'enseignement,
- ✚ La démocratisation³,

¹ UNESCO., « Algérie. Rapport national sur le développement de l'éducation » 47ème session de la conférence international de l'éducation. Genève 8-11 Sep 2004. Disponible sur : < www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English/Natreps/reports/algeria_ocr.pdf> (Mars 2006)

² Ordonnance N°76-35 du 16 avril 1976

³ Le décret N° 76- 67 du 16 avril relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation, stipule dans son article premier que l'enseignement est dispensé gratuitement dans tous les établissements d'éducation et de formation

✚ L'arabisation.

D'autres réformes ont été adoptées un peu plus tard, pour permettre au système éducatif de suivre l'évolution de la société algérienne, et du monde extérieur.

1.1.1- Les politiques scolaires adoptés par l'Algérie dès l'indépendance :

a- La décolonisation de l'enseignement :

L'Algérie indépendante s'est très vite attaché à décoloniser l'enseignement par une série de réformes des programmes touchant tous les degrés, et à décoloniser l'histoire, les mentalités, par un véritable contre enseignement combattant les préjugés et les mensonges inculqués par le colonialisme, en faisant mieux connaître ce qu'il a voulu faire mépriser, déformer ou ignorer.

Le contenu de l'enseignement a été progressivement algérianisé. Dans une première étape l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la littérature et de la philosophie, a été rendu en fonction du milieu physique et humain et de la civilisation arabo-islamique, d'une part, et l'université algérienne a été mise progressivement en accord avec les orientations et le développement de l'Algérie d'autre part.

Dans une seconde étape, et pour mener à bien cette politique de décolonisation de l'enseignement, il fallait également algérianiser et renforcer les moyens pédagogiques, particulièrement les manuels scolaires. C'est ainsi que la totalité des moyens pédagogiques utilisés dans le cycle élémentaire et une partie de ceux en usage dans le cycle secondaire, sont conçus, confectionnés et diffusés par l'institut pédagogique national (IPN).

b- L'arabisation :

L'un des objectifs essentiels de l'Algérie, dicté par le cœur tout autant que par les exigences du réel, est de donner à l'arabe sa place de langue nationale.

Dans tous les domaines de l'activité nationale (Enseignement, Administration, Entreprises publiques, Justice) des mesures tendant à rendre à la langue arabe sa dignité et son efficacité en tant que langue de travail et de civilisation sont prises et appliquées. La langue arabe reprend progressivement la place que le peuple algérien n'a cessée depuis toujours de revendiquer pour elle¹.

Parmi les mesures d'arabisation progressive de l'enseignement, on peut mentionner:

- ✚ L'arabisation totale des 2 premières années du cycle élémentaire,
- ✚ L'introduction de 10 heures d'enseignement en langue arabe de la 3e à la 7e année du cycle élémentaire, plus l'arabisation du calcul en 3e année à partir de la rentrée 1969/70,
- ✚ L'arabisation des enseignements de la morale, de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie.
- ✚ la création de 10 collèges d'enseignement général et de 5 lycées entièrement arabisés,
- ✚ L'instauration d'une épreuve d'arabe obligatoire pour tous les examens de l'éducation nationale,
- ✚ La création de diplômes d'enseignement en langue nationale : baccalauréat arabe, licence en lettres arabe, licence d'histoire et licence en droit en langue arabe.

L'arabisation s'est développée en premier lieu dans le primaire et le secondaire. Ce processus s'est étendu ensuite au supérieur. Une grande partie des enseignements donnés dans les facultés des lettres et des sciences humaines sont actuellement dispensés en langue arabe, un enseignement en arabe est donné également dans les facultés de droit et des sciences économiques, et même pour les sciences techniques dans certaines universités.

¹ Marc PILON et al, « Défis du développement en Afrique subsaharienne ; L'éducation en jeu », Savoirs et développement N° 105, Paris 2006, p151.

En faculté des lettres, toutes les licences préparant à la carrière d'enseignant sont entièrement arabisées¹. Outre ces mesures qui élargissent le secteur arabisé de l'enseignement supérieur, d'autres mesures ont été prises pour que les étudiants engagés dans les études en langue étrangère reçoivent en trois cents heures, au cours de leur scolarité normale, une formation en arabe telle qu'à l'issue de leurs études, ils possèdent une maîtrise suffisante de la langue nationale pour l'utiliser dans leur vie professionnelle.

c- Démocratisation de l'enseignement :

Les efforts fournis jusqu'à ce jour en vue de réaliser "l'école pour tous" ont déjà porté leur fruit. Dans ce domaine, les chiffres parlent d'eux-mêmes, puisqu'à la rentrée scolaire 2004-2005, l'Algérie pouvait affirmer que rien que dans le primaire, une progression de plus de 200% des effectifs des élèves venant de franchir les portes de l'école pour la première fois est enregistré par rapport à la rentrée scolaire 1963/64.

Ainsi, en même temps que se réalise le principe qui consiste à donner à chaque enfant algérien les mêmes chances, au départ, d'accéder au savoir, les autres niveaux d'enseignement suivent une progression des plus prometteuses en s'ouvrant de plus en plus aux enfants issus des couches populaires les plus déshéritées².

La réalisation de la justice scolaire ne vise pas uniquement la généralisation de l'enseignement dans le cycle élémentaire mais aussi la possibilité pour chaque enfant algérien de progresser aussi loin que le lui permettent ses aptitudes afin d'occuper la place qu'il mérite au sein de la société.

¹ « Communication ministre de l'éducation nationale, sur la réforme du système éducatif et le programme quinquennal de développement du secteur de l'éducation nationale 2005/2009 », communication présentée au conseil des ministres, octobre 2006 p2

² L'article 5 de l'ordonnance du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental stipule dans son article 1^{er} l'enseignement fondamental est obligatoire pour les enfants qui atteignent : l'âge de six (06) ans pendant l'année civile en cours conformément à l'article 5 de l'ordonnance N° 76-35 du 16 avril 1976

1.1.2- les réformes du système éducatif :

a- La réforme de l'enseignement supérieur de 1971 :

La réforme universitaire mise en application en 1971/1972 est l'aboutissement de plusieurs années d'effort et de réflexion. L'algérianisation totale des programmes de sciences sociales est devenu par cette réforme une réalité. L'enseignement de l'économie politique comprend l'étude des problèmes de la gestion socialiste.

Ce souci d'adaptation aux réalités nationales et aux options du pays apparaît aussi bien dans les enseignements de sciences sociales, à fort contenu idéologique, que dans les programmes des disciplines conduisant aux carrières scientifiques. Le diplôme d'ingénieur reçoit en particulier une définition assez large pour qu'il puisse permettre le développement plus rapide de l'enseignement technologique.

Les objectifs fixés par la réforme de 1971 étaient :

- ✚ La formation des cadres immédiatement opérationnels exigés par l'effort de développement de l'Algérie en mobilisant l'ensemble de son potentiel,
- ✚ La diversification des profils de formation pour satisfaire les besoins de l'ensemble des secteurs : en d'autres termes, l'université doit répondre à toutes les demandes en cadres que lui formuleront les organismes utilisateurs,
- ✚ La formation du plus grand nombre de cadres au moindre coût possible afin de rentabiliser au maximum l'ensemble des investissements, cela est exigé par la nécessité du développement du pays,
- ✚ Durant sa formation, l'étudiant doit s'imprégner des réalités de son peuple grâce à l'ouverture de l'université sur la collectivité nationale qu'il aura à servir, ce qui permettra de former des cadres engagés auprès de leur peuple.

b- Le plan quadriennal (1974-1977) « l'instauration du système éducatif »

Cette rénovation du système éducatif a vu le jour, juste après celle concernant l'enseignement supérieur en 1971. Les deux réformes étaient dictées par une demande pressante en cadres et en main d'œuvre qualifiée. L'objectif principal visé par cette mesure est de remplacer l'école primaire classique, par l'école fondamentale polytechnique, en intégrant les deux cycles primaires et moyen dans un seul cycle dénommé l'enseignement fondamental composé de trois paliers, trois ans pour chacun, d'une durée total de 9 ans.

c- La création du Conseil Supérieur de l'Éducation :

La création du CSE était dictée par la faillite de l'école algérienne qui est devenu une réalité avouée, surtout depuis la crise politique de 1988, qui a déclenché des débats houleux condamnant toute médiocrité et inefficacité de l'école qui ne produit pour l'économie nationale qu'une main d'oeuvre peu qualifiée, voir démunie de toute compétence dans un monde en plein mutation¹.

Le conseil est constitué de cinq commissions permanentes chargées de concevoir une politique nationale qui a pour mission de réformer l'institution éducative en place et donc de redresser la situation, chaque fois que nécessaire.

Le CSE est chargé de la coopération, de la concertation, de l'étude, et de l'évaluation en matière d'éducation et de formation.

d- La nouvelle réforme du système éducatif :

Une réforme globale du système éducatif était entreprise, à travers l'instauration, par le président de la république d'une commission nationale de réforme du système éducatif le 13 mai 2000. La commission était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation

¹ Décret N° 76-68 du 16 avril 1976 relatif au conseil de l'éducation

du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif. La commission a donc été chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place. La Commission a adopté son rapport général (mi mars 2001). Ce projet de réforme de l'éducation correspond à une étape de la démarche globale de réforme du système éducatif engagée par l'État, réforme dont l'opportunité a été constamment confortée au cours de ces dernières années par les réactions de mécontentement de l'opinion publique devant les performances insuffisantes enregistrées aux examens scolaires, notamment au baccalauréat, et par les aspirations légitimes de la société à un enseignement et une formation de qualité pour ses enfants. L'injection ponctuelle de mesures dites qualitatives n'a pas suffi, malgré une légère tendance à l'amélioration observée au cours des cinq dernières années.

Par ailleurs, les mutations intervenues dans les différents domaines, tant au plan national qu'international s'imposent comme éléments constitutifs majeurs du développement national que l'éducation doit alimenter en générations formées et qualifiées. Parmi ces mutations, on peut citer:

- l'avènement du pluralisme politique, ce qui implique pour le système éducatif la préparation des jeunes générations à une perception juste du concept de démocratie et de tout ce qu'il sous-tend comme valeurs et attitudes au service d'une société irriguée par son identité nationale et tendue vers le mieux-être et la modernité,

- l'abandon de l'économie planifiée et des modes de gestion centralisée et l'avènement de l'économie de marché, avec toutes les mesures socio-économiques qui la caractérisent et l'accompagnent (réduction des dépenses publiques, ajustement structurel, restructuration industrielle, démonopolisation du commerce extérieur, privatisation,...), ce qui appelle l'éducation à préparer le futur citoyen à vivre dans cet

1.2- Structure et organisation actuelle du système éducatif Algérien

L'évolution du système éducatif a largement été conditionnée par une politique éducative qui consacre entre autres, les principes de la démocratisation, la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux, et l'obligation scolaire de l'enseignement de base. En effet dès l'indépendance, le droit à l'éducation a été l'un des premiers objectifs que le système éducatif s'est efforcé de concrétiser.

Les principes régissant le système éducatif algérien sont définis par la constitution algérienne¹ :

- ✚ Le droit à l'enseignement est garanti,
- ✚ L'enseignement est garanti dans les conditions fixées par la loi « l'enseignement est dispensé gratuitement dans tous les établissements d'éducation et de formation et les frais d'entretien et de fonctionnement de ces établissements sont à la charge de l'Etat et des collectivités local. »,
- ✚ L'enseignement est obligatoire pour une durée de 9 ans « Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une durée de neuf ans pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. »,

¹ Rapport pays, « le rapport de l'Algérie à 48 session de la conférence international de l'éducation », l'éducation pour l'inclusion ; la voie de l'avenir, Unesco, 2008

- ✚ L'état organise le système d'enseignement et veille à l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes+individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part. L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quelque soit le type d'établissement public fréquenté.

Le système d'éducation algérien administré par le ministère de l'éducation nationale comprend les niveaux d'enseignement et de formation suivants :

- L'éducation préscolaire,
- L'enseignement secondaire, regroupant l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique,
- L'enseignement supérieur,
- La formation professionnelle,
- La formation des adultes.

1.2.1- L'éducation préscolaire :

L'éducation préscolaire a pour mission d'aider chaque enfant à acquérir son autonomie, des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux.

Elle est destinée aux enfants âgés de quatre à six ans, elle les prépare à l'accès à l'enseignement de base. L'éducation préscolaire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines.

Le ministre chargé de l'éducation est responsable, en matière d'éducation préscolaire, notamment de :

- L'élaboration des programmes éducatifs,
- La définition des conditions d'admission des élèves,
- L'élaboration des programmes de formation des éducateurs,
- L'organisation de l'inspection et du contrôle pédagogique.

1.2.2- L'enseignement de base :

L'objectif général de l'enseignement primaire est de développer toutes les capacités de l'enfant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques.

Il lui permet de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets et de son propre corps, de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistique. Il lui permet également l'acquisition progressive du savoir méthodologique et le prépare à suivre dans de bonnes conditions la scolarité au collège d'enseignement moyen.

L'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement de base, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assure pour chaque élève un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoire ou de s'intégrer dans la vie active.

L'enseignement de base est d'une durée de 9 années de scolarité. 5ans dans le primaire et 4 ans dans le moyen.

- ✚ l'enseignement de base est dispensé dans les écoles primaires et collèges de l'enseignement moyen,
- ✚ La fin de la scolarité dans l'enseignement de base est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement de base »,
- ✚ Les élèves de 4^{ème} année de l'enseignement moyen sont déclarés admis et sont orientés vers l'enseignement secondaire en fonction de leurs aptitudes. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation continue, soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus,

- ✚ La durée officielle de l'année scolaire est de 36 semaines pour tous les cycles, soit 216 jours.

1.2.3- L'enseignement secondaire :

Il a pour objet, outre la poursuite des objectifs généraux de l'école de base le renforcement des connaissances acquises, la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société. A ce titre, il favorise soit, l'insertion dans la vie active, soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

L'enseignement secondaire se subdivise en :

- Enseignement secondaire général et technologique,
- Enseignement secondaire technique.

D'une durée de trois ans, l'enseignement secondaire est organisé en filière générale, technologique et technique reliées entre elles par un système de passerelle permettant des réorientations en cours de scolarité.

La scolarité dans l'enseignement secondaire est sanctionnée par :

- Le baccalauréat pour les filières de l'enseignement secondaire général et technologique,
- Le baccalauréat de technicien pour les filières de l'enseignement secondaire technique. Les élèves admis au baccalauréat et au baccalauréat de technicien peuvent postuler à la poursuite d'études et de formations supérieures.

Les élèves non admis au baccalauréat et au baccalauréat de technicien ont la possibilité soit de postuler à la formation continue ou à la formation professionnelle, soit de rejoindre la vie active. L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements appelés « lycées d'enseignement général », «

lycées polyvalents », « technicums » qui sont des établissements publics à caractère administratif dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

La durée des études est de 03 années, la 1^{ère} année correspondant au tronc commun. La durée officielle de l'année scolaire de 36 semaines.

2.4. L'enseignement universitaire :

L'université algérienne a traversé un long parcours depuis sa création au lendemain de l'indépendance nationale. Son adaptation aux besoins de la société algérienne a été marquée par différentes réformes dont celle de 1971 qui a restructuré profondément le paysage de la formation supérieure en Algérie. Depuis, la contribution de l'Université au développement national a été déterminante dans la mesure où elle a assuré, outre la formation de ses propres enseignants formateurs, celle des cadres des structures de l'Etat, de l'économie et des services.

Embryonnaire à la fin des années soixante, l'Université Algérienne a connu une importante dynamique de croissance importante et rapide qui a généré des contraintes multiples, tant sur le plan structurel que celui de l'assurance d'une qualité de formation et de son adaptation aux mutations du monde du travail.

La correction des différents dysfonctionnements rencontrés actuellement aussi bien au niveau de la gestion, qu'au niveau des performances et de l'efficacité de l'Université algérienne, passe nécessairement par la mise en oeuvre d'une réforme globale et profonde de l'Enseignement Supérieur.

L'université algérienne s'est engagée dans la mise en place d'une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur articulée sur 03 niveaux de formations, permettant ainsi une plus grande implication des équipes pédagogiques pour la construction de nouvelles offres de formations mieux

adaptées au marché du travail et aux nouvelles données scientifiques et technologiques.

Ce processus se veut promoteur du développement des capacités des établissements à adapter et renouveler leurs offres de formation. Dans cette démarche, il est préconisé d'offrir une grande liberté à l'étudiant pour construire son parcours universitaire avec comme finalité son insertion dans la vie active.

L'unité d'enseignement possède la qualité d'être capitaliste et transformable, ce qui signifie son acquisition définitive et pourra être utilisée dans un autre cursus de formation.

Le système L.M.D. (Licence - Master - Doctorat):

La nouvelle architecture retenue pour l'Enseignement Supérieur est articulée selon trois paliers de formation, correspondant chacun à un diplôme :

- le niveau Licence, correspondant à un cycle de formation de trois années après le baccalauréat ; - Le niveau Master, correspondant à 2 années supplémentaires après le niveau Licence ;

- Le niveau Doctorat, correspondant à 3 années supplémentaires après le niveau Master.

1.2.5- La formation professionnelle :

La formation et l'enseignement professionnels ont pour objectif de développer chez les individus les compétences requises pour répondre aux besoins et aux exigences du monde du travail¹. La formation et l'enseignement professionnels

¹ Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels, « recueil de textes régissant les établissements privés de formation professionnelle »

constituent, donc, un outil de promotion sociale, à travers la promotion des qualifications et des compétences au service du développement du pays¹.

Les formations sont assurées à travers différents modes² :

- Formation Résidentielle,
- Formation par Apprentissage³,
- Formation à Distance.

On distingue deux types de formations :

1. Les formations initiales ou continues diplômantes :

Elles sont sanctionnées par des diplômes d'Etat qui sont au nombre de cinq :

- Le certificat de formation professionnelle spécialisé (CFPS) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 1 correspondant à ouvrier spécialisé,
 - Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 2 correspondant à ouvrier qualifié,
 - le certificat de maîtrise professionnelle (CMP) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 3 correspondant à ouvrier hautement qualifié,
 - Le brevet de technicien (BT) qui est un diplôme donnant accès à une qualification professionnelle de niveau 4 correspondant à technicien le brevet de technicien supérieur (BTS) qui est un diplôme donnant accès à une

¹ « Aperçu sur l'enseignement professionnel et la formation en Algérie », Fondation européenne pour la formation, 2000, pp 11-41

² Décret exécutif N° 99-77 du 25 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 11 avril 1999 portant organisation et sanction des formations et des examens professionnels

³ Ce mode de formation sera institutionnalisé en 1981 par la Loi n°81.01 du 27.06.1981

qualification professionnelle de niveau correspondant à technicien supérieur.

Pour les branches banque, assurance, économie et droit, les formations sont sanctionnées par les diplômes suivants ¹:

- Certificat de maîtrise des techniques comptables (CMTC),
- Certificat d'économie et de droit (CED),
- Brevet professionnel assurance (BP),
- Brevet professionnel banque (BP).

2. Les formations qualifiantes :

Elles sont organisées sous forme de cycles de recyclages ou de perfectionnements dans le cadre de conventions entre des employeurs publics ou privés et des établissements de formation. Ces formations à la carte sont sanctionnées par un certificat de qualification qui définit la qualité et les objectifs de la formation suivie.

1.2.6- La formation des adultes :

Il a pour mission d'assurer l'alphabétisation et l'élévation constante du niveau d'enseignement et de culture générale des citoyens. Il s'adresse aux personnes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire ou ayant eu une scolarité insuffisante².

L'enseignement des adultes est dispensé :

- Soit dans des institutions spécialement créées à cet effet,
- Soit dans des établissements d'éducatives et de formation,

¹ Nouara KAÏD TLILANE, « Etude rétrospective des systèmes éducatif et de formation professionnelle algériens », LES CAHIERS DE PRELUDES, NANCY, N° 9 - 2007, pp 15-28

² Ministère des Affaires Etrangères, « Rapport national sur les objectifs du Millénaire pour le développement pour l'Algérie », Algérie, Juillet 2005, p27. ISBN : 9947-0-0961-0

- Soit dans les entreprises économiques et sur les lieux de travail.

L'enseignement des adultes peut préparer, au même titre que les établissements d'éducation¹ :

- Aux examens et concours organisés par le secteur de l'éducation en vue de l'obtention de titres et de diplômes, aux dans les écoles, centres et institutions de formation générale ou professionnelle.

Section II : les principaux indicateurs du système éducatif algérien

2.1- Les indicateurs relatifs à la scolarisation des élèves

Ce sont les indicateurs qui rendent compte du degré de scolarisation dans chaque niveau d'enseignement : primaire, moyen et secondaire.

2.1.1- Les effectifs globaux des élèves (total et par cycle)

Depuis 1962, les effectifs globaux des élèves ont été multipliés par 10. Ils ont franchirent le seuil des 8 Millions d'élèves à la rentrée de 2010/2011. De l'année scolaire 1999/2000 à l'année scolaire 2008/2009, on a enregistré, dans l'apparence, une baisse des effectifs, essentiellement concentrée dans l'enseignement primaire (voir le FIGURE N°24). Cette baisse, de l'ordre de 280 000 élèves, résulte uniquement d'un effet démographique important, qui correspond au recul régulier du nombre de naissances et de la taille des générations en âge d'être scolarisées (qui s'interrompt toutefois à partir de 2001, avec une légère reprise des naissances vivantes). Ces indicateurs traduisent l'effectif global des élèves (taux de scolarisation correspondant au total des

¹ Organisation Arabe pour l'Éducation, la Culture et les Sciences Direction de l'Éducation, « Plan de développement de l'enseignement dans le Monde arabe », Tunis, 2008, pp 129-137

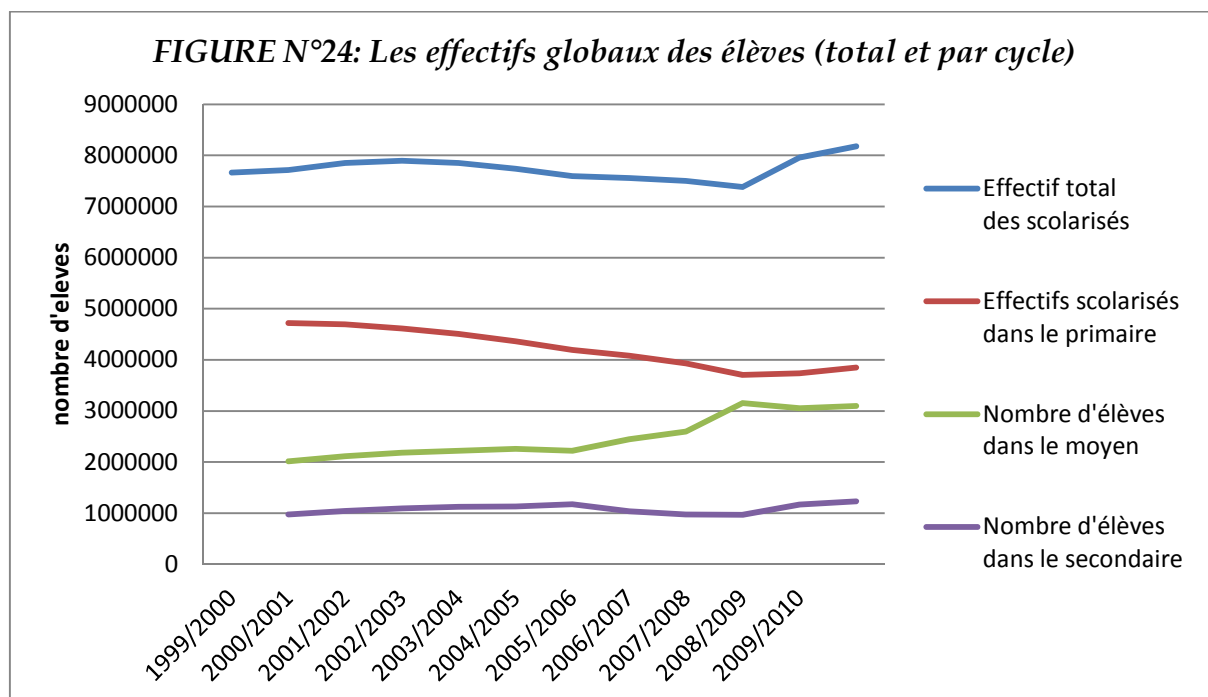
élèves inscrits dans l'enseignement par rapport à la population scolarisable), le taux de scolarisation dans le cycle primaire, dans le cycle moyen et dans le cycle secondaire, celui de l'enseignement obligatoire (de 06 à 15ans) ainsi que celui des enfants âgés de 06 ans (les nouveaux élèves de la 1^{ère} année primaire) et l'espérance de scolarisation.

TABLEAU N°6 : Evolution des effectifs inscrits par niveau d'enseignement : Années 2004/05 à 2008/09

| Niveau d'enseignement | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| enseignement Primaire* | 4 361 744 | 4 196 580 | 4 078 954 | 3 931 874 | 3 247 258 |
| enseignement Moyen** | 2 256 232 | 2 221 328 | 2 443 177 | 2 595 748 | 3 158 117 |
| Enseignement Secondaire | 1 123 123 | 1 175 731 | 1 035 863 | 974 748 | 974 736 |
| Enseignement Supérieur (Graduation) | 721 833 | 743 054 | 820 664 | 952 067 | 1 048 899 |
| TOTAL | 8.462.932 | 8.336.693 | 8 378 658 | 8 454 437 | 8 429 010 |

Sources : Ministère de l'Education Nationale et M.E.S.R.S. (1)

Cet effet démographique dépasse légèrement le million d'élèves sur l'ensemble de la période (selon les statistiques de l'ONS). On aurait assisté à une baisse équivalente s'il n'y avait pas une progression, d'année en année, du taux de scolarisation.

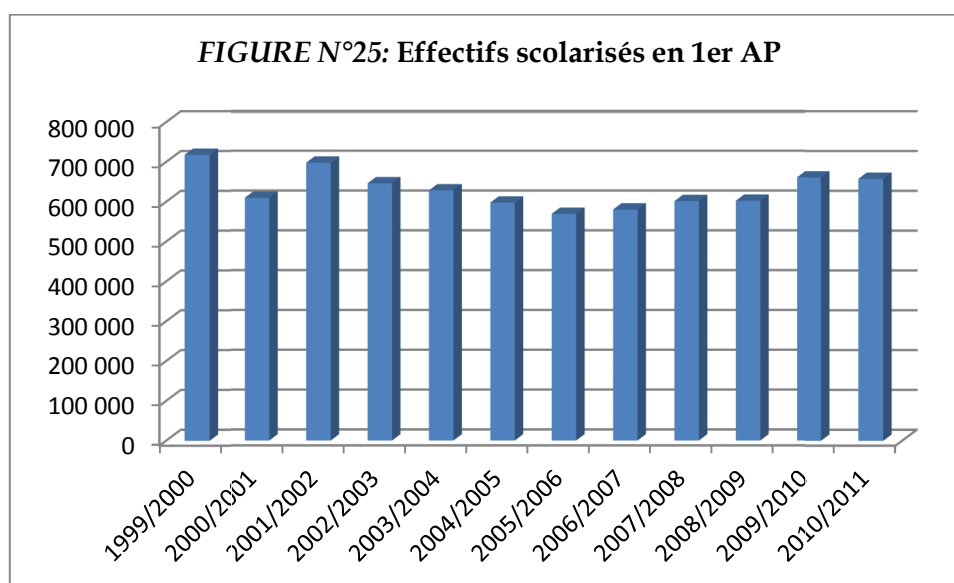


Source : MEN

a- La scolarisation dans le cycle primaire

On a enregistré, durant la période 2000 à 2009, une régression de l'ordre de 1 million d'élèves. Ceci s'explique par la suppression de la 6^{ème} année de l'enseignement fondamental depuis la rentrée 2008/2009, d'une part, et par la baisse des naissances durant la fin des années 90, d'autre part.

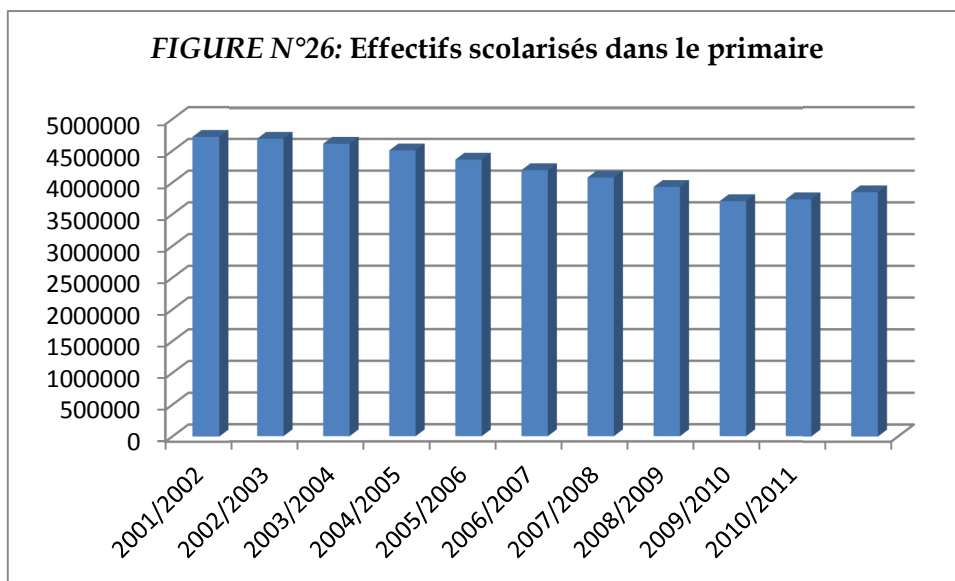
Cependant, selon les données de l'ONS, une reprise des naissances vivantes a été enregistrée à partir de 2001. Un autre bond du nombre des naissances vivantes est enregistré en 2005. Les projections pour l'horizon 2025 indiquent que les effectifs de l'enseignement primaire atteindront les 4 Millions d'élèves.



Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

➤ Evolution des nouveaux entrants en lève année primaire

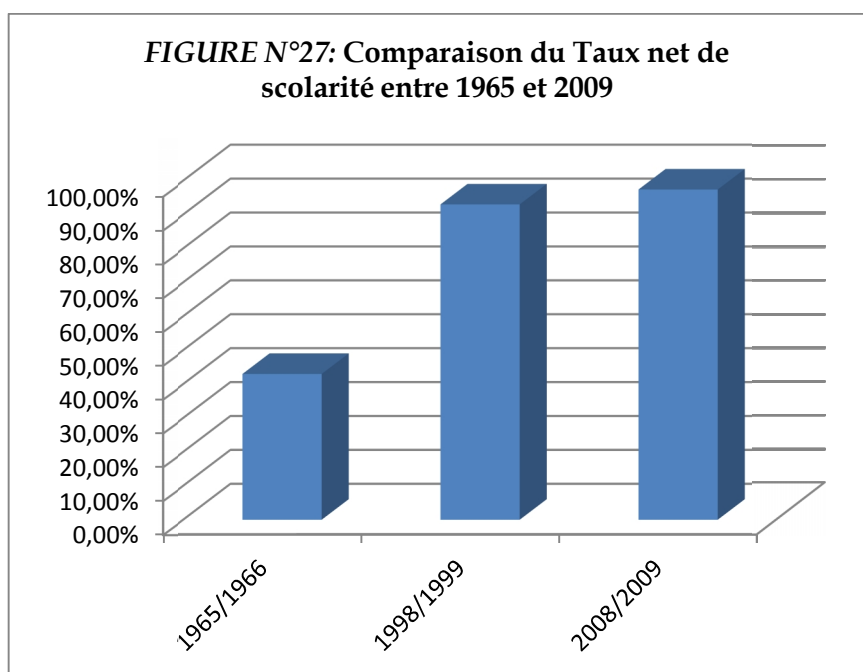
L'augmentation du nombre des naissances enregistrées depuis l'année 2001, a induit un accroissement du nombre des nouveaux entrants en 1^{ère} AP à partir de septembre 2006 (580 166 inscrits). La tendance à l'accroissement de l'effectif des nouveaux entrants se confirme avec l'accueil de 602 224 élèves en septembre 2008, 661 257 en septembre 2009 et une prévision de 658 000 en septembre 2010.



Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

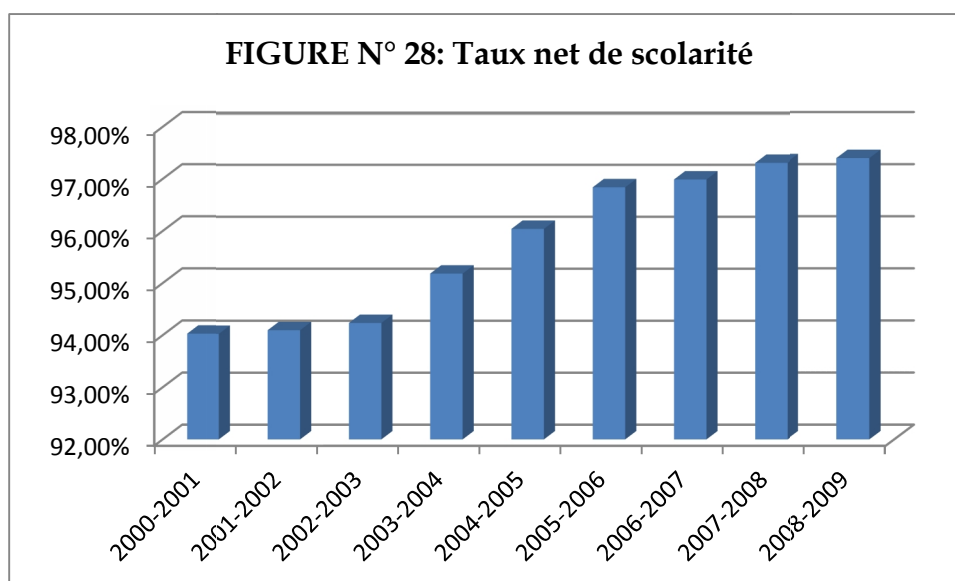
➤ **Le taux net de scolarisation des enfants âgés de six (06) ans**

Le taux net de scolarisation des enfants âgés de six (06) ans, qui est un des indicateurs scolaires les plus significatifs, est passé de 43% en 1966/1967 à 93% en 1999/2000, pour atteindre 97,40% en 2008/2009 (soit un gain de 4,4 points sur ces 9 dernières années).



Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2010

Depuis ces quelques dernières années, on assiste à un accroissement de ce taux, comme le montre la **figure N° 28**



Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2010

Le taux atteint, place l'Algérie en même niveau que certains pays développés tels que l'Italie. Cela signifie que les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) sont, désormais, largement atteints.

Ces taux sont comptabilisés uniquement sur la base des statistiques des élèves inscrits dans les écoles publiques. Ceux inscrits dans les écoles privées et communautaires, n'ont pas été considérés, sans oublier les autres cas particuliers (handicapés, décès, émigration, ...).

Le Ministère de l'Education Nationale, œuvre actuellement à réduire les disparités en termes de scolarisation

- Entre les différentes wilayas : certaines wilayas enregistrent encore des taux relativement faibles, telles que Tamanrasset, El Bayadh, Tissemsilt, Mila, Naama et Ghardaia.

- Entre genre : En effet, globalement, l'accès est en faveur des garçons par rapport aux filles (98% pour les garçons contre 96.8% pour les filles).

b- La scolarisation dans le cycle moyen

On a enregistré, entre 2007/2008 et 2008/2009, une augmentation de l'ordre de 600.000 élèves. Cette augmentation, exceptionnellement importante à la rentrée scolaire 2008/2009, est le résultat de l'accueil en 1ère année moyenne de la double cohorte issue de la 6^{ème} année fondamentale et de la 5^{ème} année primaire de la réforme, qui a fait que l'effectif de ce cycle a dépassé les 3 millions d'élèves.(voire tableau N°7)

TABLEAU N°7 : Nombre d'élèves dans le moyen

| Année Scolaire | Nombre d'élèves dans le moyen |
|----------------|-------------------------------|
| 2000/2001 | 2 015 370 |
| 2001/2002 | 2 116 087 |
| 2002/2003 | 2 186 338 |
| 2003/2004 | 2 221 795 |
| 2004/2005 | 2 256 232 |
| 2005/2006 | 2 221 328 |
| 2006/2007 | 2 443 177 |
| 2007/2008 | 2 595 748 |
| 2008/2009 | 3 152 730 |
| 2009/2010 | 3 052 953 |
| 2010/2011 | 3 097 000 |

Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

c- La scolarisation dans le cycle secondaire

Entre 2000/2001 et 2009/2010, les effectifs ont connu une augmentation de plus de 190.000 élèves. Il faut relever qu'entre les années 2005/2006 et 2006/2007, il a été observé une régression d'environ 140.000 élèves. Cette réduction s'explique par le fait que le passage dans le secondaire au cours de l'année scolaire 2005/2006 n'a concerné que les élèves qui ont précédemment doublé la 9^{ème}

année fondamentale, vu que l'enseignement moyen a eu une durée de scolarisation prolongée d'une année (tableau N°8)

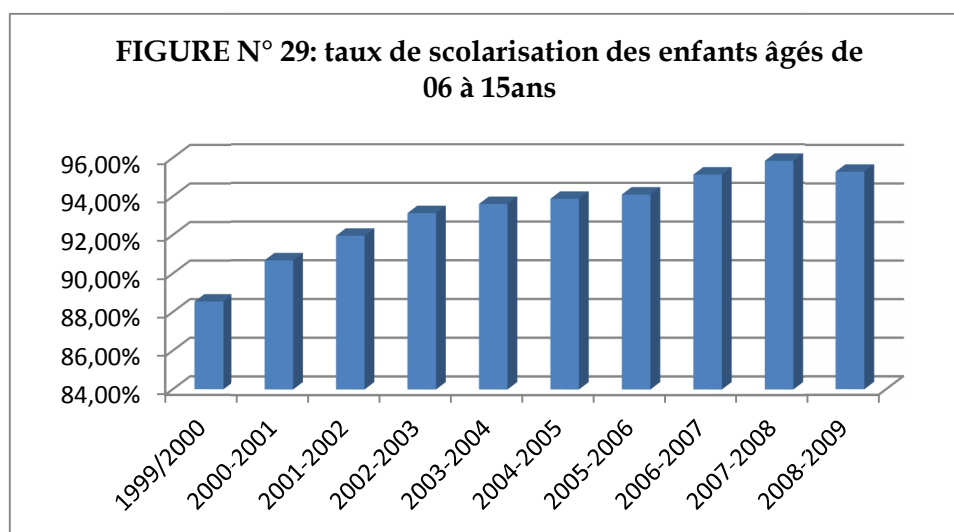
TABLEAU N°8 : Nombre d'élèves dans le secondaire

| Année Scolaire | Nombre d'élèves dans le secondaire |
|----------------|------------------------------------|
| 2000/2001 | 975 862 |
| 2001/2002 | 1 041 047 |
| 2002/2003 | 1 095 730 |
| 2003/2004 | 1 122 395 |
| 2004/2005 | 1 128 123 |
| 2005/2006 | 1 175 731 |
| 2006/2007 | 1 035 863 |
| 2007/2008 | 974 748 |
| 2008/2009 | 968 916 |
| 2009/2010 | 1 170 645 |
| 2010/2011 | 1 231 700 |

Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

2.1.2- Le taux de scolarisation des enfants âgés de 06 à 15ans

Le taux de scolarisation de la population âgée de 6 à 15 ans (âge obligatoire de scolarisation) ne cesse de s'accroître. Il est passé de 88.55% en 1999/2000 à 95.28% en 2008/2009, soit un gain de près de 7 points. Ceci atteste de la pérennité de la politique de scolarisation obligatoire de cette tranche d'âge adoptée par les pouvoirs publics depuis l'indépendance.



Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2010

Il est à signaler que ce taux a été calculé uniquement à partir du nombre des élèves inscrits dans les établissements scolaires publics, sans comptabiliser ceux inscrits dans les autres institutions (formation professionnelle, écoles privées,...) qui ne peuvent, en aucun cas, être considérés comme des déperditions

2.1.3- La parité au niveau des élèves

La parité (nombre de filles pour 100 garçons) des taux de scolarisation des filles et des garçons figure parmi les objectifs fixés dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.

a- Evolution de la parité (nombre de filles pour 100 garçons)

- **Au niveau de l'enseignement primaire**, la parité est en faveur des garçons il est à remarquer que le taux de scolarisation des filles reste relativement faible dans les wilayas de Tamanrasset, El bayadh, Tissimsilt, Mila, Naâma et Ghardaïa ; des efforts doivent être encore déployés
- **Au niveau de l'enseignement moyen**, la parité est nettement plus élevée que celle constatée dans le primaire. Cette évolution s'explique par le fait que les garçons commencent à abandonner leur scolarité de manière significative (le nombre d'abandon chez les garçons est plus élevé que celui des filles).
- **Au niveau de l'enseignement secondaire**, on dénombre, en 2009/2010, 139 filles pour 100 garçons. La scolarisation des filles est nettement plus élevée que celle des garçons qui abandonnent leurs études. Ce phénomène n'est pas spécifique à l'Algérie, on le retrouve à travers la quasi majorité des pays mais avec une différence plus modeste.

TABLEAU N°9 : évolution de la parité aux 3 niveaux de l'enseignement

| | parité au primaire | Parité au Moyen | parité au secondaire |
|-----------|--------------------|-----------------|----------------------|
| 2000-2001 | 0.88 | 0.93 | 1.28 |
| 2001-2002 | 0.89 | 0.92 | 1.29 |
| 2002-200 | 0.89 | 0.94 | 1.31 |
| 2003-2004 | 0.89 | 0.95 | 1.35 |
| 2004-2005 | 0.89 | 0.96 | 1.37 |
| 2005-2006 | 0.89 | 0.96 | 1.40 |
| 2006-2007 | 0.90 | 0.97 | 1.36 |
| 2007-2008 | 0.90 | 0.97 | 1.41 |
| 2008-2009 | 0.90 | 0.95 | 1.38 |
| 2009-2010 | 0.90 | 0.95 | 1.39 |

Source : MEN

b- Le taux de scolarisation des Filles

Le taux de scolarisation des filles, à tous les niveaux d'enseignement, est confiné dans des proportions minimales en 1962, il était de 36% dans le primaire, 28% dans le moyen et 22% dans le secondaire.

TABLEAU N°10: taux de scolarisation des filles (dans les 3 cycles)

| Année Scolaire | Taux | | |
|----------------|----------|--------|------------|
| | Primaire | Moyen | Secondaire |
| 1962/1963 | 36.37% | 28.63% | 22% |
| 1999/2000 | 46.76% | 47.93% | 56.02% |
| 2008/2009 | 47.29% | 48.73% | 57.94% |
| 2009/2010 | 47,28% | 48,74% | 58,25% |

Source : MEN

Ce taux a connu, en 1999, une augmentation importante. En effet, on a enregistré 46% dans le primaire, 48% dans le moyen et 56% dans le secondaire.

Cette évolution se poursuit, puisqu' en 2009, où la participation des filles a encore augmenté d'un point dans le primaire et le moyen pour atteindre respectivement 47% et 49% et de deux points dans le secondaire où elle dépasse les 58%. Cela signifie que les filles sont, non seulement, de plus en plus nombreuses à accéder à l'école mais, qu'en plus, elles sont plus nombreuses que les garçons au niveau de l'enseignement secondaire.

2.1.4- L'espérance de Scolarisation

Cet indicateur mesure le niveau général de développement d'un système scolaire en termes de nombres d'années d'instruction qu'un enfant peut espérer accomplir.

Pour le système éducatif algérien, l'espérance de scolarisation est de 11,6 ans, en 2008/2009, sur une scolarité organisée en 12 années d'études. Depuis 2000/2001, cette valeur s'est accrue de 1,1 année (0,9 année pour les garçons contre 1,3 pour les filles).

TABLEAU N°11: L'espérance de Scolarisation (en années d'études)

| Evolution de la durée de scolarisation | |
|--|-------|
| 2000-2001 | 10,47 |
| 2001-2002 | 10,76 |
| 2002-2003 | 11,00 |
| 2003-2004 | 11,09 |
| 2004-2005 | 11,15 |
| 2005-2006 | 11,15 |
| 2006-2007 | 11,40 |
| 2007-2008 | 11,56 |
| 2008-2009 | 11,56 |
| 2009-2010 | 11,98 |

Source : MEN

L'augmentation de l'espérance de 1,1 année sur la période n'est pas due au redoublement des élèves qui a diminué mais à la réduction des abandons et à l'augmentation du taux de scolarisation des enfants

2.1.5- Le poids des redoublants dans les trois cycles d'enseignement

Cet indicateur permet de fournir entre autre, une évaluation du coût de redoublement pour le système éducatif. Globalement, on peut estimer que les redoublants « pèsent » pour près de 14% sur la dépense d'enseignement en 2008/2009, contre près de 18% en 2003/2004.

Les garçons redoublants sont toujours sensiblement plus importants que les filles redoublantes en 2008/2009 (de 2 à 4 points selon les niveaux d'enseignement). Le taux des redoublants garçons est de 16,6% contre seulement 10,7% chez les filles

TABLEAU N°12: le poids des redoublants dans une classe (les 3 niveaux)

| | | 2003/2004 | 2008/2009 |
|---------------|---------|-----------|-----------|
| Primaire | filles | 0,0867 | 0,0691 |
| | garçons | 0,14 | 0,1083 |
| | total | 0,115 | 0,0897 |
| Moyen | filles | 0,2013 | 0,1341 |
| | garçons | 0,2835 | 0,2339 |
| | total | 0,2438 | 0,1847 |
| Secondaire | filles | 0,1963 | 0,171 |
| | garçons | 0,2772 | 0,2179 |
| | total | 0,2342 | 0,1905 |
| Total filles | | 0,1492 | 0,1072 |
| Total garçons | | 0,1992 | 0,1635 |
| Total global | | 0,1749 | 0,1357 |

Source : MEN

On peut dire que par rapport à l'année scolaire 2003/2004, première année de la mise en place de la réforme, le poids des redoublants a diminué en 2008/2009 dans tous les cycles d'enseignement. Cette diminution du taux de redoublement s'explique, en bonne partie, par la mise en place de programmes d'enseignement de qualité, par l'amélioration de la formation du corps enseignant, par l'application de nouvelles méthodes d'évaluation et par les actions de soutien favorisant la scolarisation des élèves en leur assurant de meilleures conditions

TABLEAU N°13: le taux de redoublement par cycle

| Année Scolaire | Primaire | Moyen | Secondaire | tous cycles confondus |
|----------------|----------|--------|------------|-----------------------|
| 2003/2004 | 11,50% | 24,38% | 28,94% | 17,49% |
| 2004/2005 | 10,81% | 21,42% | 26,53% | 16,06% |
| 2005/2006 | 11,51% | 23,67% | 28,45% | 17,51% |
| 2006/2007 | 10,76% | 9,50% | 20,83% | 11,95% |
| 2007/2008 | 7,52% | 22,72% | 28,69% | 15,33% |
| 2008/2009 | 8,97% | 18,47% | 19,05% | 13,57% |

Source : MEN

Du tableau précédant, donnant l'évolution du taux de redoublement durant la période 2003/2004 à 2008/2009, nous constatons une tendance à la baisse de ce taux, tant au niveau du primaire qu'au niveau du moyen et même au niveau du secondaire.

Relativement au primaire, le taux de redoublement est plus important au moyen. Nous avons enregistré, au niveau du primaire, un taux de 8.97% d'élèves qui ont doublé en 2008/2009, contre 11.50% en 2003/2004.

Au niveau du moyen, le taux de redoublement est passé de 24.38% en 2003/2004 à 18.47% en 2008/2009. Au niveau du secondaire, entre les mêmes deux années, le taux est passé de 28.94% à 19.05%.

2.1.6- Evolution des abandons dans le cycle obligatoire

Du tableau précédant donnant le taux des abandons durant la période 2003/2004 à 2008/2009, nous constatons, aussi, une tendance à la baisse de ce taux tant au niveau du primaire qu'au niveau du moyen.

Relativement au primaire, le taux d'abandon au moyen est plus important.

En terme absolu, nous avons enregistré, au niveau du primaire, 52 690 élèves qui ont abandonné en 2008/2009 (soit un taux de 1.62%), contre 90 340 en 2003/2004 (soit un taux de 2.0%).

Au niveau du moyen, l'effectif des élèves ayant abandonné est de 327 025 (soit un taux de 9.19%) en 2008/2009, contre 291 144 (soit un taux de 9.36%) en 2003/2004.

L'analyse de ce phénomène, a dégagé qu'au niveau du moyen, les garçons abandonnent plus que les filles. Le contraire se passe au niveau du primaire.

TABLEAU N°14: taux d'abandon au primaire et au moyen

| Année Scolaire | Taux d'abandon | |
|-------------------|----------------|--------|
| | Primaire | Moyen |
| 2003/2004 | 2.00% | 9.36% |
| 2004/2005 | 2.55% | 9.33% |
| 2005/2006 | 2.33% | 7.05% |
| 2006/2007 | 1.78% | 10.44% |
| 2007/2008 | 1.80% | 9.07% |
| 2008/2009 | 1.62% | 9.19% |

Source : MEN

Du tableau précédant donnant le taux des abandons durant la période 2003/2004 à 2008/2009, nous constatons, aussi, une tendance à la baisse de ce taux tant au niveau du primaire qu'au niveau du moyen.

Relativement au primaire, le taux d'abandon au moyen est plus important.

En terme absolu, nous avons enregistré, au niveau du primaire, 52 690 élèves qui ont abandonné en 2008/2009 (soit un taux de 1.62%), contre 90 340 en 2003/2004 (soit un taux de 2.0%).

Au niveau du moyen, l'effectif des élèves ayant abandonné est de 327 025 (soit un taux de 9.19%) en 2008/2009, contre 291 144 (soit un taux de 9.36%) en 2003/2004.

L'analyse de ce phénomène, à dégagé qu'au niveau du moyen, les garçons abandonnent plus que les filles. Le contraire se passe au niveau du primaire.

2.2- Les indicateurs relatifs aux conditions de scolarisation

2.2.1- *Les infrastructures pédagogiques*

Avec l'augmentation des effectifs élèves, on assiste à la poursuite de l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves grâce à l'augmentation des infrastructures d'accueil réalisées.

A la rentrée scolaire de septembre 2010, le parc infrastructure comprendra 24.765 établissements scolaires dont 17.952 écoles primaires, 4.961 collèges d'enseignement moyen et 1.852 lycées.

Les réalisations, au cours des périodes 1999/2004 et 2005/2009, sont présentées dans le tableau suivant:

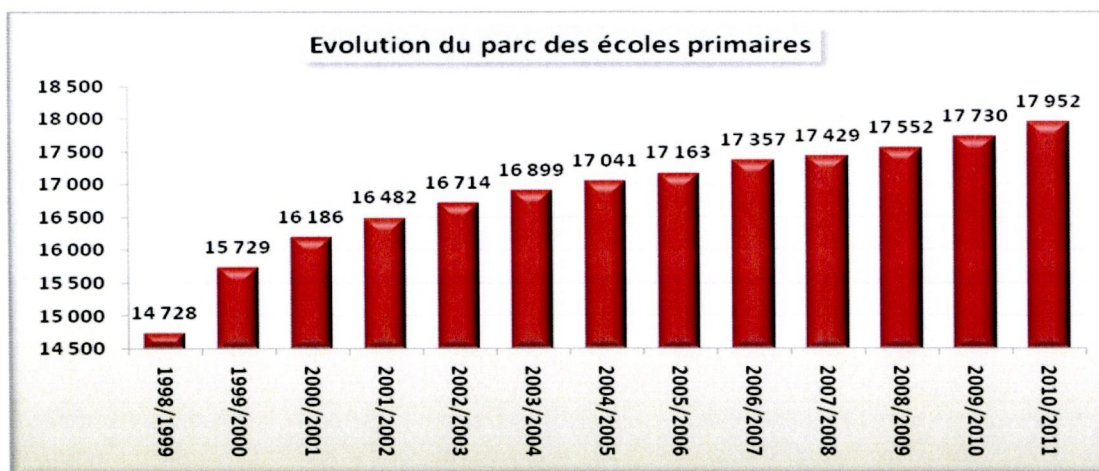
TABLEAU N°15: Les réalisations, au cours des périodes 1999/2004 et 2005/2009

| Année Scolaire | Evolution du parc des écoles primaires | Evolution du parc des CEM | Évolution du parc des Lycées |
|----------------|--|---------------------------|------------------------------|
| 1998/1999 | 14728 | 3267 | 1194 |
| 1999/2000 | 15729 | 3315 | 1218 |
| 2000/2001 | 16186 | 3414 | 1259 |
| 2001/2002 | 16482 | 3526 | 1289 |
| 2002/2003 | 16714 | 3650 | 1330 |
| 2003/2004 | 16899 | 3740 | 1381 |
| 2004/2005 | 17741 | 3844 | 1423 |
| 2005/2006 | 17163 | 3947 | 1473 |
| 2006/2007 | 17357 | 4104 | 1538 |
| 2007/2008 | 17429 | 4272 | 1591 |
| 2008/2009 | 17552 | 4579 | 1658 |
| 2009/2010 | 17730 | 4801 | 1749 |
| 2010/2011 | 17952 | 4961 | 1852 |

Source : MEN

a- Pour les écoles primaires

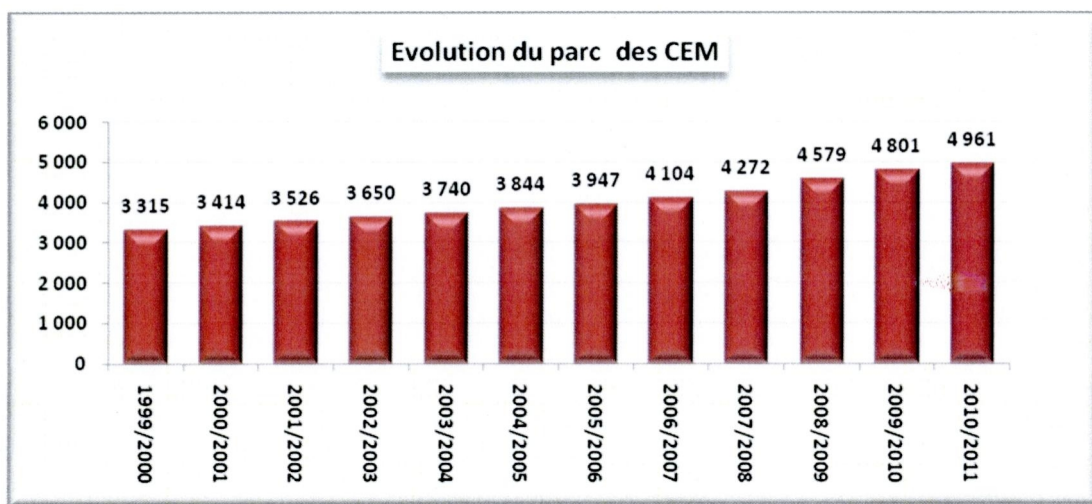
On passe de 14.728 en 1999 à 17.952 en 2010, soit une augmentation de 3 224 écoles primaires (soit la réalisation, en 10 années, de 21.9% du parc existant en 1999)



Source : MEN

b- Pour les collèges,

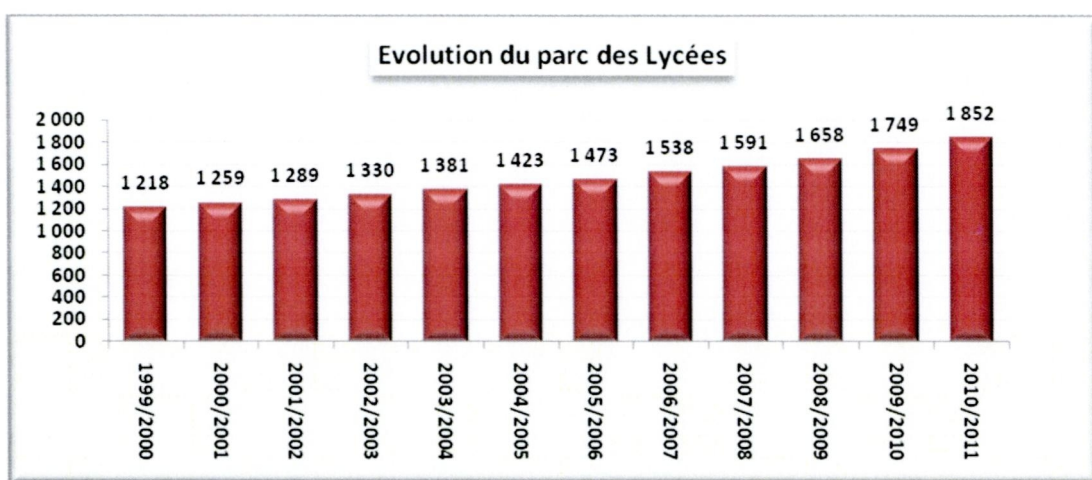
On passe de 3.267 en 1999 à 4.961 en 2010, soit une augmentation de 1.694 collèges (soit la réalisation, en 10 années, de 51.85% du parc existant en 1999)



Source : MEN

c- Pour les lycées

On passe de 1.194 en 1999 à 1.851 en 2010, soit une augmentation de 657 lycées (soit la réalisation, en 10 années, de 55.03% du parc existant en 1999).



Source : MEN

2.2.2- Evolution du nombre de salles de classe par niveau d'enseignement

De 2000 à 2009, le nombre de salles de classes a connu, lui aussi, une évolution. En effet, on a enregistré une augmentation de près de 90.000 salles puisqu'on passe de 175.733 en 1999 à plus de 265.150 en 2009.

Pour le cycle primaire: On passe de 132 761 en 1999/2000 à 149 843 en 2009/2010, soit une augmentation de 17 082 salles.

Pour le cycle moyen: on passe de 17 082 en 1999/2000 à 77 457 en 2009/2010, soit une augmentation de 60 375 salles.

Pour le cycle secondaire: On passe de 25 890 en 1999/2000 à 37 858 en 2009/2010, soit une augmentation de 11 968 salles.

Les 90.000 salles de classe représentent plus de 2 Millions de places pédagogiques à raison de 23 élèves par salle de classe. Or durant cette même période, nous avons enregistré une progression de l'ordre de 300.000 élèves. Cette différence à permis au secteur de d'atténuer sensiblement la taille des divisions pédagogiques.

2.2.3- Les infrastructures sportives

La pratique de l'éducation physique et sportive est devenue effective à tous les niveaux d'enseignement.

L'éducation physique et sportive est, aussi une épreuve obligatoire aux examens du BEM et du Baccalauréat. Pour l'année scolaire 2009/2010 :

- 94.76% des candidats au BEM ont subi cette épreuve (95% en 2008/2009)
- 87.08% des candidats au baccalauréat ont subi cette épreuve (94% en 2008/2009)

Aussi, un programme d'action établi conjointement par les ministères de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports et qui consiste en la relance

et le développement des classes " sport – études", qui constituent le vivier pour la formation des futurs athlètes de haut niveau.

La combinaison sport-études vise à garantir aux jeunes talents sportifs une scolarisation adaptée aux exigences de la pratique sportive de performance. Elle leur offre toutes les chances de réussite tant sur le plan pédagogique que sportif.

L'opération a été lancée, en 2008/2009, dans 30 Wilayas pour 11 disciplines sportives (la gymnastique, l'athlétisme, la natation, le judo, le tennis de table, la boxe, le karaté et les quatre sports collectifs). Elle a touché 3.000 élèves dans 95 établissements scolaires.

Pour l'année 2009/2010, l'opération a touché 295 classes pour un total de 187 établissements repartis sur 39 Wilayas et touchant ainsi 6.331 élèves. A la rentrée 2010/2011, l'opération sera généralisée au reste des Wilayas.

Pour créer les conditions nécessaires à cette activité, ont été construits 800 salles de sports pour le secondaire et 1.500 stades matéco pour le moyen. A cet effet, une enveloppe d'un montant de 270 Millions de DA a été consacrée pour les années 2008 et 2009.

2.3.4- Les caractéristiques de fonctionnement de la scolarité

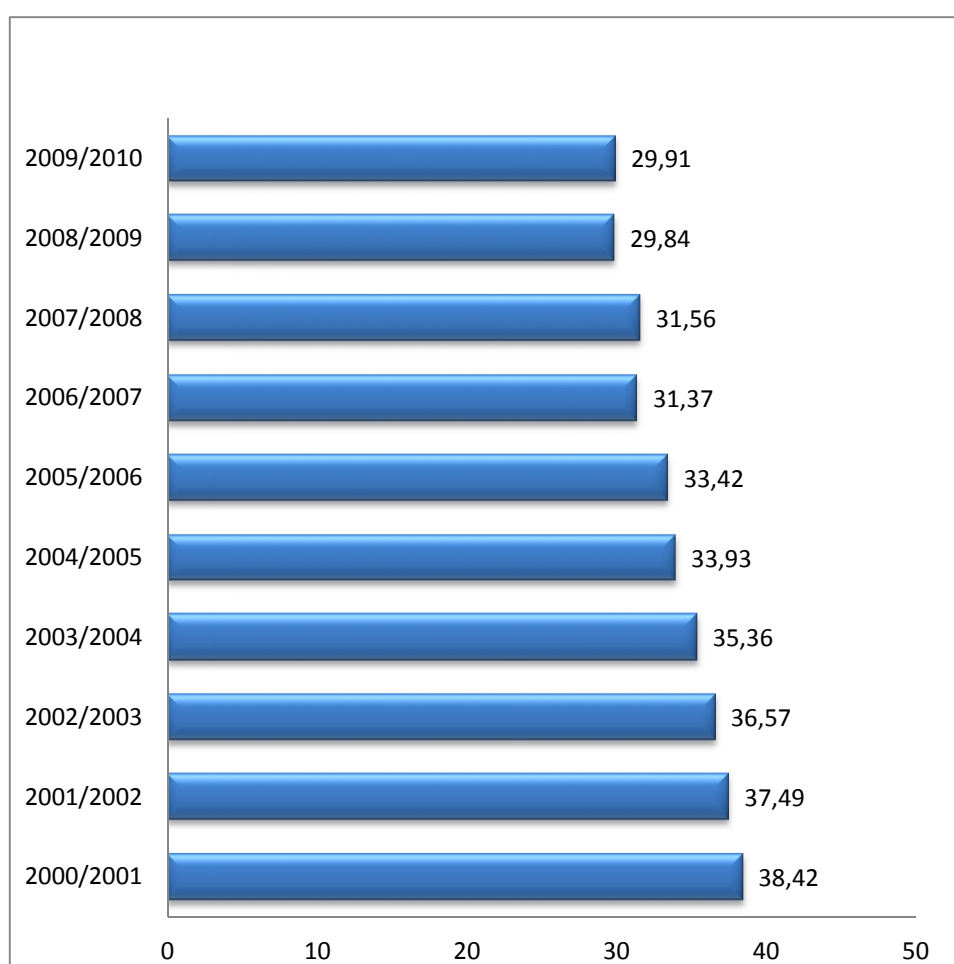
a- Taux d'Occupation des Locaux (T.O.L)

L'amélioration quantitative de la scolarisation a été accompagnée par une évolution des principaux indicateurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire. Ainsi, le nombre d'élèves par salle de classe ou le Taux d'Occupation des Locaux (T.O.L) pour le cycle de l'enseignement primaire, au niveau national, a diminué de 26 points entre 1962 et 1999 (en 37 ans), en passant de 66 à 40 élèves. Mais en 9 ans seulement, de 2000/2001 à 2009/2010, il a diminué de plus de 10 points en passant de 40 à 29.91 élèves

La tendance observée permet d'annoncer que l'objectif fixé par la réforme (25 élèves par salle de classe), peut être atteint, mais avant, il y a lieu de procéder à

l'éradication de la double-vacation dans toutes les écoles du territoire national. Pour l'année 2008/2009, ont été recensés 4 812 établissements d'enseignement primaire, soit 27.38% fonctionnant avec une double vacation partielle et 851, soit 4.84% fonctionnant avec une double vacation totale. En 2009/2010, le nombre d'établissements du primaire fonctionnant avec une double vacation partielle est de 4 707, soit 26.58%. Celui fonctionnant avec une double vacation totale est de 743, soit 4.19%. Pour faire face à cela, il est prévu, dans le plan du développement, la construction d'écoles primaires

FIGURE N° 30: Taux d'Occupation des Locaux (T.O.L)

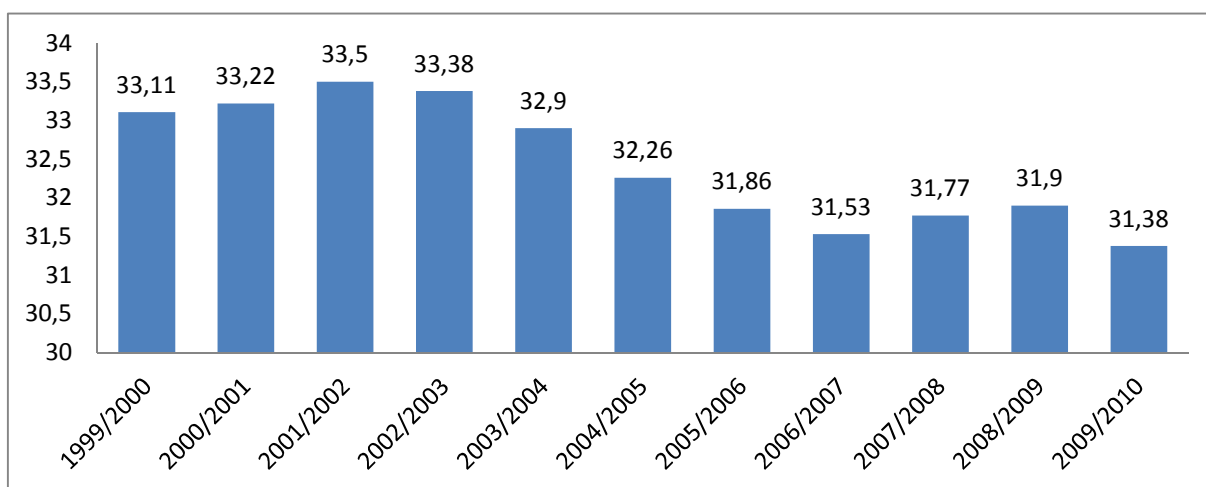


Source : MEN

b- Evolution du nombre d'élèves par division dans les cycles d'enseignement

L'évolution du nombre d'élèves par division au niveau national et par cycle d'enseignement, c'est-à-dire, la taille de la division est représentée ci-dessous.

FIGURE N° 31: proportion des élèves du primaire du totale des effectifs



Source : ministère de l'éducation national

TABLEAU N°16: nombre d'élève par cycle

| Année Scolaire | Cycle Primaire | Cycle Moyen | Cycle secondaire | Tous cycles confondus |
|----------------|----------------|-------------|------------------|-----------------------|
| 1999/2000 | 32.10 | 35.64 | 33.79 | 33.11 |
| 2000/2001 | 31.46 | 37.29 | 34.83 | 33.22 |
| 2001/2002 | 31.40 | 38.02 | 35.66 | 33.50 |
| 2002/2003 | 30.95 | 38.18 | 36.25 | 33.38 |
| 2003/2004 | 30.27 | 37.78 | 36.29 | 32.90 |
| 2004/2005 | 29.56 | 36.94 | 35.84 | 32.26 |
| 2005/2006 | 29.05 | 35.98 | 36.61 | 31.86 |
| 2006/2007 | 28.55 | 36.85 | 33.87 | 31.53 |
| 2007/2008 | 27.81 | 37.44 | 30.06 | 31.77 |
| 2008/2009 | 27.03 | 38.23 | 30.44 | 31.90 |
| 2009/2010 | 27.31 | 36.91 | 32.35 | 31.38 |

Source : ministère de l'éducation national

2.2.5- L'équipement des établissements scolaires

a- L'équipement en matériel informatique (développement des TICE)

Le ministère de l'éducation nationale œuvre à intégrer dans son fonctionnement pédagogique et administratif les technologies les plus récentes de l'information et de la communication.

Cette action, qui s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif ainsi que celui du projet e-gouvernement, vise entre autres l'utilisation effective des technologies de l'information et de la communication pour améliorer l'enseignement, enrichir les curricula et moderniser la gestion pédagogique, administrative et financière des établissements scolaires

► En matière d'équipement

L'ensemble des lycées sont équipés d'un laboratoire d'informatique et certains sont même dotés d'un second laboratoire (un laboratoire comprend 15 micros et un serveur avec accessoires). 1.400 lycées sont programmés pour bénéficier, dans une année, d'un deuxième laboratoire. 210 nouveaux lycées sont inscrits pour être dotés d'un laboratoire.

1.467 collèges sont dotés d'un laboratoire, l'opération se poursuivra, d'ici une année, pour le reste des collèges. il est prévu dans un second temps de doter l'ensemble des collèges d'un second laboratoire.

Pour les écoles primaires, il est prévu d'ici deux années, de fournir à chaque école 10 micro ordinateurs.

Cette situation se traduit par les ratios suivants

- 1 PC pour 44 élèves, pour le cycle secondaire.
- PC pour 125 élèves, pour le cycle moyen.

Les objectifs fixés par la réforme à court terme, en termes de ratios, visent :

- 1 PC pour 15 élèves, pour le cycle **secondaire**,
- 1 PC pour 30 élèves, pour le cycle **moyen**.

▶ **En matière d'enseignement :**

L'enseignement de l'informatique a débuté en 2005/2006, pour les élèves de la 1ère année secondaire. Il a été introduit, graduellement, dans le cycle moyen à partir de 2006/2007. Il a été ensuite généralisé progressivement aux autres niveaux d'enseignement de ce cycle :

- > 2^{ème} année moyenne en 2007/2008
- > 3^{ème} année moyenne en 2008/2009
- > 4^{ème} année moyenne en 2009/2010

Un programme d'enseignement et une organisation ont été adaptés pour permettre aux élèves de prétendre à la fin du cycle moyen à l'examen du brevet informatique (B.1

▶ **En matière de formation :**

- > Un programme de formation des enseignants en poste à l'utilisation de l'informatique a été mis en place depuis quelques années. Ce programme a déjà touché l'ensemble des inspecteurs, des enseignants du secondaire et 63.000 enseignants du moyen.
- > Dès la rentrée 2009/2010, il y a eu ouverture de la filière TICE au niveau des ENS pour les nouveaux bacheliers, destinée à l'encadrement au niveau des établissements scolaires.

>
▶ **En matière de réseau :**

La mise en œuvre des TIC à l'école et dans la gestion du secteur passe, nécessairement, par la mise en place d'une plateforme au niveau du centre national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des technologies de l'information et de la communication en éducation (CNIIPDTICE), qui sera le noeud central de l'internet de l'éducation nationale.

Ce projet se compose de 3 phases :

- 1- Raccordement des 50 directions de l'éducation et des 17 institutions sous tutelle, au backbone de l'éducation nationale ;
- 2- le raccordement de l'ensemble des lycées et des collèges d'ici l'horizon 2010/2011 ;
- 3- le raccordement de l'ensemble des écoles primaires d'ici l'horizon 2012.
- 4- L'évaluation financière du projet relatif au centre de calcul est estimée à 409.500.000 DA.

b- L'équipement en matériel didactique et scientifique

Pour le cycle primaire : 402 écoles sont déjà équipées et 570 autres sont programmées.

Pour le cycle moyen : Une opération de dotation de 480 collèges a été déjà réalisée et les équipements mis en place au niveau des établissements concernés. Une opération similaire destinée à équiper 420 collèges est en cours de réalisation

Pour le cycle secondaire : 37 lycées vont voir leur équipement renouvelé, 300 lycées inscrits en 2008 sont programmés pour être équipés durant le dernier trimestre de l'année 2009, 250 lycées sont inscrits pour bénéficier des équipements didactiques au titre de l'exercice 2009 dont 130 concernés par la mise à niveau conformément aux objectifs de la réforme

c- La climatisation des établissements scolaires des wilayas du Sud

La climatisation des établissements scolaires dans le sud du pays est l'une des préoccupations de l'éducation nationale. Ainsi, 4.990 salles ont bénéficié de 9.980 climatiseurs dans le cadre du programme au profit des wilayas du sud.

Deux autres opérations sont en cours de réalisation. Elles concernent la dotation de 800 climatiseurs pour les lycées et 3.100 climatiseurs pour les collèges et écoles primaires.

d- Le manuel scolaire

Les besoins en manuels scolaires de la réforme sont couverts à plus de 100%, (01 manuel pour chaque élève dans toutes les disciplines) alors que cette couverture ne dépassait pas 55% de la demande (01 manuel pour 02 élèves), pendant la période de l'enseignement fondamental en 2001. Depuis le début de la mise en œuvre de la réforme, 155 nouveaux manuels ont été élaborés, révisés et homologués.

Pour faire face à sa mission de service public qui consiste à mettre à la disposition de l'ensemble des élèves, les manuels et moyens didactiques nécessaires en même temps et au même prix, l'ONPS continue d'étoffer son réseau de diffusion qui comprend à travers le territoire national : 10 centres régionaux et de transit, 53 centres de wilayas, 9 points de vente au public durant toute l'année et 600 libraires privées agréés.

Depuis le lancement de la réforme, le MEN a réalisé une production cumulée de l'ordre de 300 millions de manuels scolaires. Il est mis en place, chaque année, un stock supplémentaire de sécurité estimé à 4 millions de manuels pour faire face à tout imprévu

Tableau N° 17 : production de manuel scolaire

| Production pour l'Année Scolaire | 2003/2004 | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total cumulé | 30 065 805 | 73 947 839 | 97 881 964 | 133 202 956 | 177 936 389 | 221 082 294 | 253 792 263 | 291 264 383 |

Source : ministère de l'éducation national

2.3- Les indicateurs relatifs à l'encadrement pédagogique

Pour l'année 2009/2010, l'effectif global du personnel du secteur est de 535.022, auquel on ajoute 47.879 contractuelles administratifs. L'encadrement pédagogique est assuré par 373.324 enseignants, soit 69.78% de l'effectif global. Le personnel administratif est de 161.698 (plus les 47.879 contractuelles), soit 30.22% de l'effectif global.

2.3.1- Evolution de l'effectif des enseignants

- Pour l'ensemble des cycles d'enseignement, l'encadrement a connu une progression permanente. En 2009/2010, on enregistre une augmentation de plus de 46.000 enseignants par rapport à 2000/2001. Cette évolution des effectifs ne s'est pas opérée de la même manière dans chacun des cycles comme le montre le tableau ci-dessous.
- Dans l'enseignement primaire, au cours de cette période, l'encadrement a connu une réduction de plus de 8.000 enseignants. Cet effet est dû au fait que le primaire comporte cinq (5) années d'études au lieu de six(6).
- Dans l'enseignement moyen qui comprend actuellement quatre (4) années d'études, l'encadrement a connu une progression estimée à plus de 39.000 enseignants. Ceci est dû à la double cohorte d'élèves en I AM, en 2008/2009.
- Dans l'enseignement secondaire, au cours de la période considérée, l'encadrement a augmenté de presque 20.000 enseignants

TABLEAU N°18: nombre d'enseignant par cycle

| Année Scolaire | Evolution de l'effectif des enseignants dans le cycle primaire | Evolution de l'effectif des enseignants dans le cycle moyen | Evolution de l'effectif des enseignants dans le cycle secondaire |
|----------------|--|---|--|
| 2000/2001 | 169 559 | 102 137 | 55 588 |
| 2001/2002 | 170 039 | 104 289 | 57 274 |
| 2002/2003 | 167 529 | 104 329 | 57 747 |
| 2003/2004 | 170 031 | 107 898 | 59 177 |
| 2004/2005 | 171 471 | 108 249 | 60 185 |
| 2005/2006 | 171 402 | 109 578 | 62 330 |
| 2006/2007 | 170 207 | 112 897 | 62 642 |
| 2007/2008 | 168 962 | 116 285 | 64 459 |
| 2008/2009 | 142 332 | 135 744 | 65 598 |
| 2009/2010 | 161 267 | 141 282 | 75 431 |

Source : ministère de l'éducation national

Pour la rentrée de 2010/2011, nous enregistrons 4.656 postes pédagogiques supplémentaires (1.200 pour le primaire et 3.456 pour le secondaire) et 9.458 postes administratifs et agents de service et de maintenance. A cet effectif, nous enregistrons le recrutement de 2.000 professeurs de sport pour valoriser davantage l'encadrement de cette discipline au niveau du cycle primaire.

2.3.2- Le Taux d'encadrement

L'évolution du nombre d'élèves par enseignant (ou taux d'encadrement) par cycle au niveau national, est donnée par les représentations suivantes

TABLEAU N°19: Le Taux d'encadrement

| Année Scolaire | Evolution du Taux d'encadrement dans le cycle primaire | Evolution du Taux d'encadrement dans le cycle moyen | Evolution du Taux d'encadrement dans le cycle secondaire |
|----------------|--|---|--|
| 2000/2001 | 27.84 | 19.73 | 17.56 |
| 2001/2002 | 27.59 | 20.29 | 18.18 |
| 2002/2003 | 27.53 | 20.96 | 18.97 |
| 2003/2004 | 26.51 | 20.59 | 18.97 |
| 2004/2005 | 25.44 | 20.84 | 18.66 |
| 2005/2006 | 24.48 | 20.27 | 18.86 |
| 2006/2007 | 23.96 | 21.64 | 16.54 |
| 2007/2008 | 23.27 | 22.32 | 15.12 |
| 2008/2009 | 22.81 | 23.27 | 14.86 |
| 2009/2010 | 23.08 | 22.03 | 16.81 |

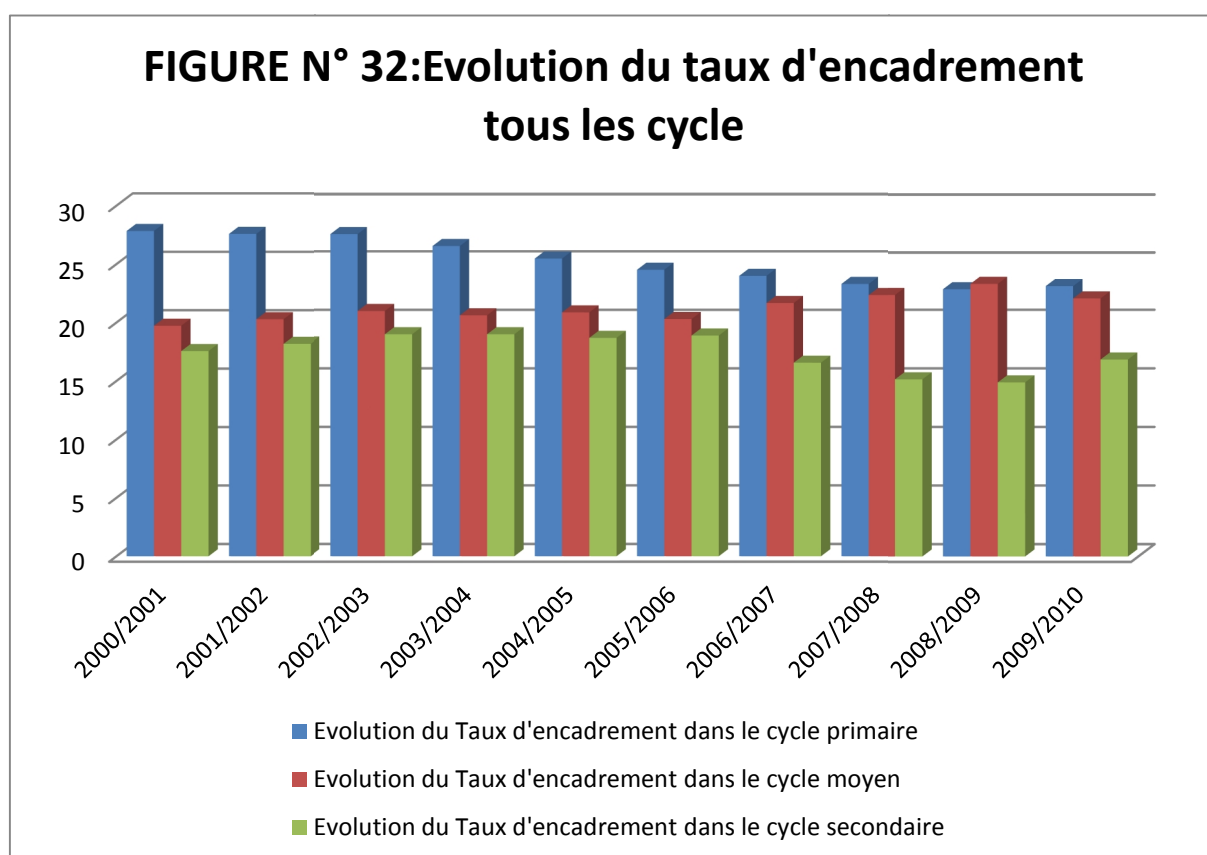
Source : ministère de l'éducation national

Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire s'est amélioré en passant de 39 en 1962 à 28 en 1999 et cette tendance s'est poursuivie puisque ce taux a atteint la valeur de 23 élèves pour un enseignant ces quelques dernières années

Pour l'enseignement moyen nous connaissons une phase de passage de la double cohorte. Ce n'est qu'en 2012/2013 que nous allons connaître une situation normale dans ce cycle d'enseignement

L'amélioration du taux d'encadrement au niveau du secondaire, à partir de l'année scolaire 2006/2007, s'explique, notamment, par la faible cohorte des inscrits en 1^e année secondaire issus des redoublements de la 9^e année fondamentale.

Globalement, cet indicateur mesurant le niveau d'investissement humain dans le système éducatif a enregistré une amélioration notable depuis 1999, en passant à presque 21 élèves par enseignant en 2009/2010 (tous cycles confondus). Il est clair que cette évolution positive n'aurait pas pu se concrétiser sans ses enveloppes financières considérables dont a bénéficié le secteur. En effet, les budgets accordés au secteur ont connu une évolution exponentielle en passant, entre 1962 et 1999, pour le budget de fonctionnement de 30 Milliards de DA à 128,1 milliards de DA. Mais le plus important est que, bien qu'étant déjà importants ce budget a enregistré depuis 1999 une croissance prononcée puisqu'il a triplé en passant à 390,5 milliards de DA en 2010.



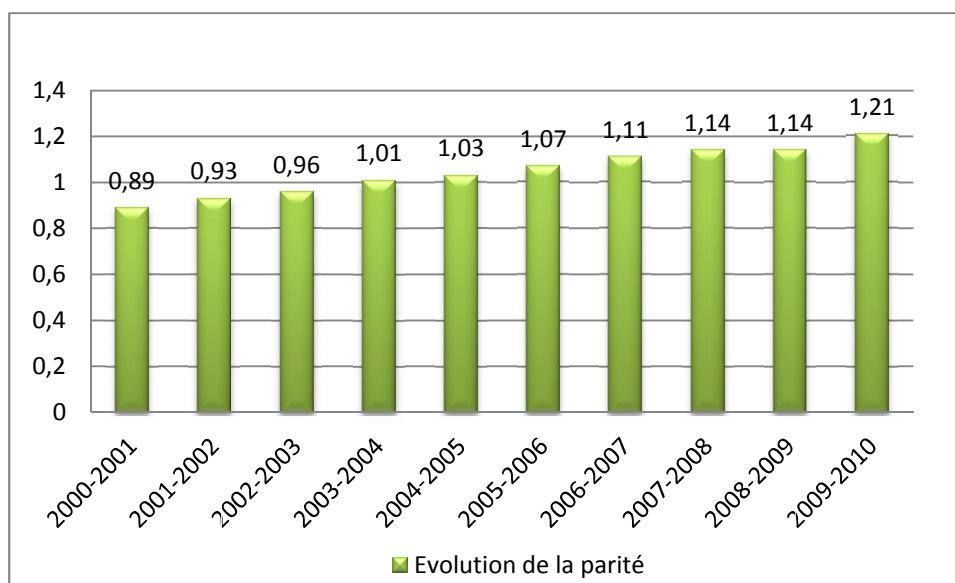
Source : ministère de l'éducation national

2.3.3- La parité au niveau de l'encadrement pédagogique (le Taux de féminisation du personnel enseignant)

D'une manière globale, le corps enseignant tend à se féminiser dans la mesure où l'on compte, en 2009/2010, 121 femmes pour 100 hommes au lieu de 89 femmes en 2000/2001. En effet, dans l'enseignement moyen l'encadrement a été investi par les femmes. Elles commencent à investir le cycle secondaire.

Ces constatations permettent d'énoncer que la scolarisation et la formation des filles au cours des périodes passées ont donné leurs fruits

FIGURE N° 33: La parité au niveau de l'encadrement pédagogique



Source : ministère de l'éducation national

2.3.4- L'évolution des qualifications du Personnel enseignant

La formation et le perfectionnement de l'encadrement pédagogique en particulier, ont constitué un pôle à part entière du programme de réforme du système éducatif. Les actions qui ont été inscrites dans ce domaine ont concerné, entre autres :

- L'amélioration du système *de formation initiale* des enseignants qui devraient être alignée sur les normes et standards internationaux en la matière ;
 - La mise en place d'un nouveau dispositif de formation en cours d'emploi destiné spécifiquement aux enseignants en poste au niveau du primaire et du moyen.
- 1- Désormais, depuis quelques années, la formation initiale des enseignants est devenue une formation spécifique de niveau universitaire, assurée par les ENS (sous tutelle du MESRS), sur concours pour les bacheliers et d'une durée de :
- 03 années pour les enseignants du primaire ;
 - 04 années pour les enseignants du moyen ;
 - 05 années pour les enseignants du secondaire.
- 2- Aussi, le souci d'améliorer le niveau de performance des enseignants actuellement en exercice (formation en cours d'emploi), traduit et justifie en fait cette quête permanente des responsables de l'éducation d'offrir aux générations futures une éducation et une formation de qualité à la mesure des ambitions d'une société qui aspire à la modernité et à l'universalisme tout en demeurant soucieux de préserver la substance de ses valeurs et de son patrimoine culturel, seuls garants de son identité et de sa spécificité

L'état des lieux en 2004 a fait ressortir que la structuration de la qualification, qui a nettement évoluée depuis 1970, est extrêmement déséquilibrée avec une nette tendance à la sous qualification notamment au niveau du primaire et du

moyen, seul 38.000 étaient titulaires d'un diplôme universitaire, alors que 242.000 ne l'étaient pas et ne répondaient donc pas au profil fixé par le reforme.

Au niveau du cycle moyen

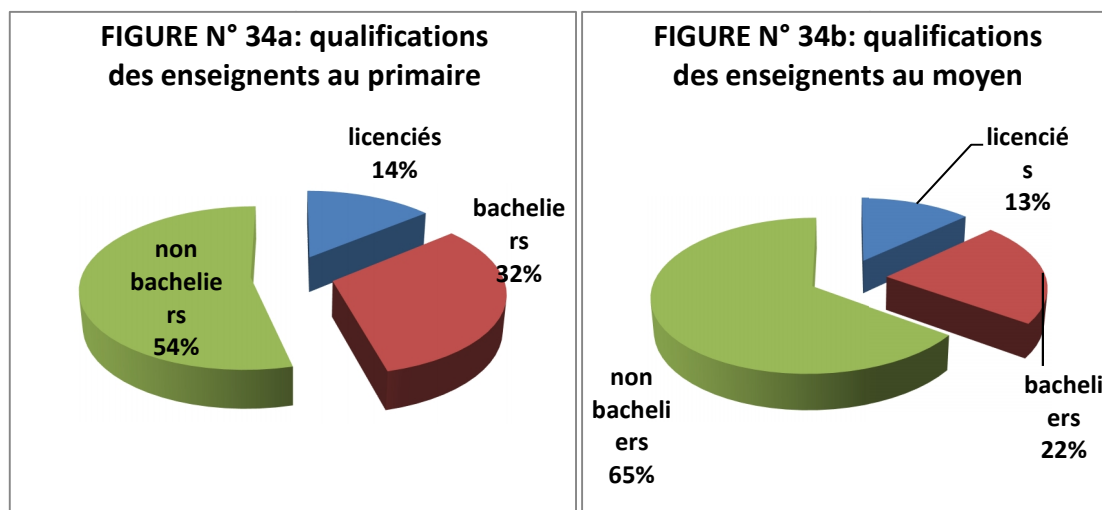
Sur les 108 000 enseignants en 2004 :

- 15 000, soit 14% de l'effectif, avaient le niveau requis (licence),
- 34 000, soit 32%, étaient titulaires du baccalauréat dont 4.500 n'avaient pas suivi de formation initiale à l'ITE,
- 59 000, soit 54%, c'est-à-dire la grande majorité de ce corps, n'étaient pas titulaire du baccalauréat.

Encore faut-il préciser que la même enquête menée en 1999 a révélé que le taux des non bacheliers était de :

- 85% dans le primaire, 65% dans le moyen

C'est pour cette raison que le gouvernement a mis en place une stratégie décennale pour remédier à cette situation. Depuis la rentrée 2005, l'opération de formation a été lancée, en collaboration avec le MESRS. Elle vise à toucher 214.000 enseignants dont 136.000 du primaire et 78.000 du moyen



Source : ministère de l'éducation

Depuis le lancement de cette opération jusqu'à la fin de l'année 2010, le secteur aurait inscrit :

- 89.269 enseignants du primaire (cumul des 5 premières cohortes) ;
- 44.429 enseignants du moyen (cumul des 5 premières cohortes).

Parmi ces inscrits, nous avons enregistré le nombre de diplômés suivant :

- 43.651 enseignants du primaire (des 3 premières cohortes) ;
- 14.476 enseignants du moyen (des 3 premières cohortes).

Le résultat de cette formation ainsi que les conditions imposées pour le recrutement des enseignants, ont fait que le niveau de qualification de l'encadrement, tant au niveau du primaire qu'au niveau du moyen, a été nettement amélioré depuis 2004/2005, en effet :

Au niveau du cycle primaire

Le taux des enseignants ayant les qualifications requises (licence) dans ce cycle est passé de 13,24 % (23.000 sur 171.310) en 2004/2005 à 35% (58.000 sur 165.000) en 2009/2010 et sera de 48,65% en 2010/2011 (78.452 sur 161.267). Cela donne un gain de plus de 35 points en l'espace de six années

Au niveau du cycle moyen

Le taux des enseignants ayant les qualifications requises (licence), dans le cycle moyen est passé de 14% (15.000 sur 108.000) en 2004/2005 à 35% (48.000 sur 138.000) en 2009/2010 et atteindra les 43,63% à la fin de l'année 2010. Cela signifie qu'en l'espace de six (06) années, on a enregistré un gain de prêt de 30 points au niveau du moyen

Ainsi, les efforts fournis pour la formation académique vont, dans les quelques années à venir, améliorer, de façon remarquable, le taux des enseignants ayant le niveau requis.

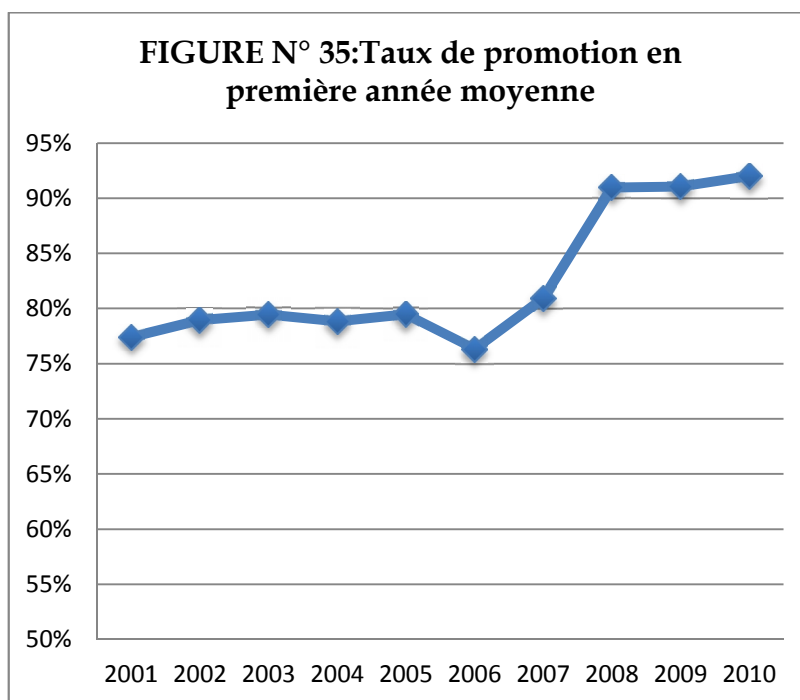
Il y'a lieu de mentionner que depuis 2001/2002, le recrutement se fait désormais sur la base d'une licence pour enseigner dans les différents cycles. A partir de l'année prochaine le diplôme de Master sera exigé pour le recrutement dans l'enseignement secondaire

2.4- Les indicateurs d'efficacité

Ce sont des indicateurs de résultats de l'enseignement aux examens des trois cycles (primaire, moyen, secondaire). Ils traduisent le taux de réussite et permettent, ainsi, de rendre compte du rendement du système éducatif

2.4.1- Le Taux de promotion en première année moyenne

Les résultats de passage en 1ère année moyenne ont évolué. En effet, le taux d'admission au collège est passé de 77,42% en 2000/2001 à 92% en 2009/2010 comme le montre la représentation graphique. Le taux de l'année scolaire 2009/2010 représente le meilleur résultat enregistré depuis la réinstitution de cet examen en 1999.



Source : ministère de l'éducation national

➤ Les résultats qualitatifs à l'examen de la fin du cycle primaire

Les résultats qualitatifs à l'examen de fin de cycle primaire ont connu une évolution puisqu'on enregistre ces dernières années des pourcentages très significatifs d'élèves reçus à l'examen de la fin du cycle primaire avec mention.

Pour l'année scolaire 2009/2010, ce pourcentage a atteint le taux de 68,83% par rapport aux reçus à cet examen. Ce taux n'a jamais été enregistré depuis l'indépendance

TABLEAU N°20: Les résultats qualitatifs à l'examen de la fin du cycle primaire

| Mention | Année scolaire 07/08 | Pourcentage Année scolaire 08/09 | Année scolaire 09/10 |
|--------------|----------------------|--|----------------------|
| Excellent | 2.66% | 1.97% | 2.38% |
| Très bien | 13.89% | 12.15% | 12.60% |
| Bien | 21.17% | 23.24% | 23.58% |
| A. Bien | 28.89% | 29.25% | 30.27% |
| Total | 66.62% | 66.63% | 68.83% |

Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

Ce qu'il faut préciser, c'est qu'à partir de la promotion de l'année 2007/2008 (première promotion ayant fait le cycle primaire dans le cadre de la réforme), le taux de réussite avec mention (moyenne supérieure à 12/20 à l'examen) a dépassé la barre des 66% (66.62% pour la promotion de 2007/2008, 66.63% pour la promotion de 2008/2009 et 68.83% pour la promotion de 2009/2010). Ce taux de réussite avec mention n'était que de 29.80% pour la promotion de 2004/2005 et de 55.38% pour celle de 2005/2006 (promotions d'avant la réforme).

Aussi à titre illustratif, le tableau suivant présente l'évolution de la moyenne de mathématiques des candidats admis à l'examen de fin du cycle primaire (session normale)

2.4.2- Le Taux de réussite à l'examen de fin de l'enseignement moyen (BEM)

L'évolution des taux de réussite à l'examen du Brevet de l'Enseignement Moyen se présente comme suit

Il est à relever qu'avant la réforme, le taux de réussite ne dépassait pas 42%. Avec la mise en place de la réforme, ce taux ne cesse de s'accroître d'année en année. En quatre années de la réforme, nous enregistrons une amélioration de plus de 22 points.

Il est à préciser que la session de juin 2006 (dont le taux est de 60,52%) ne concernait que la dernière cohorte de l'enseignement fondamental.

➤ **Les résultats qualitatifs à l'examen du BEM (Candidats scolarisés)**

Près de 37 % des admis au Brevet de l'Enseignement Moyen de l'année 2008, ont été reçus avec mention, c'est-à-dire, avec une moyenne supérieure à 12/20. Ce taux a atteint 45,77% en 2009 et 42,24% en 2010.

En 2008, 310 élèves ont obtenu une moyenne supérieure à 18/20. Ce nombre est passé à plus de 900 élèves en 2009 et 2010

Il apparaît, ainsi, clairement que d'année en année, l'amélioration tant quantitative que qualitative est perceptible.

Aussi à titre illustratif, le tableau suivant présente l'évolution de la moyenne de mathématiques des candidats admis à l'examen de fin du cycle moyen.

TABLEAU N°21: Les résultats qualitatifs à l'examen du BEM

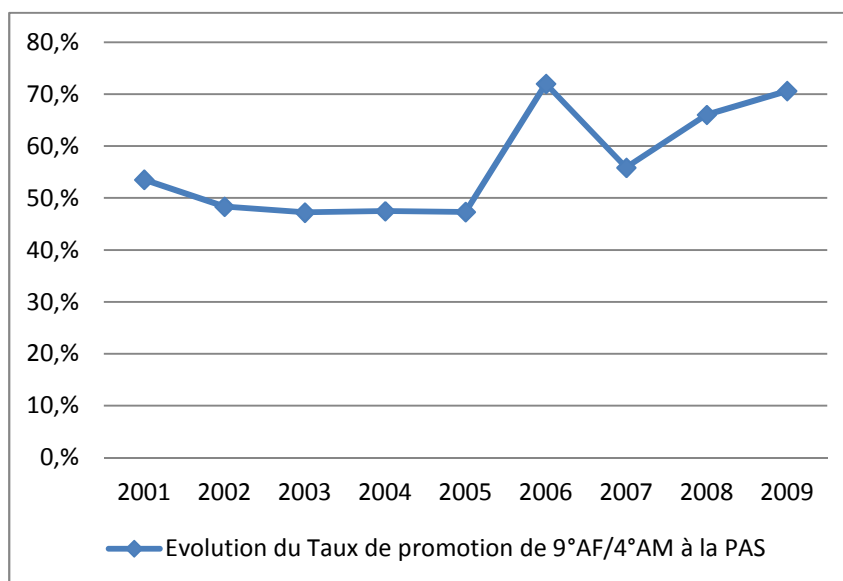
| Mention | Session de Juin 2008 | | | | Session de Juin 2009 | | | | Session de Juin 2010 | | | |
|------------|----------------------|--------|---------|--------|----------------------|--------|---------|--------|----------------------|--------|--------|--------|
| | Garçons | Filles | Total | % | Garçons | Filles | Total | % | Garçons | Filles | Total | % |
| Excellent | 58 | 252 | 310 | 0.11% | 154 | 805 | 959 | 0.30% | 143 | 764 | 917 | 28% |
| Très Bien | 1,778 | 5,856 | 7,634 | 2.81% | 3,114 | 10,891 | 14,005 | 4.35% | 3035 | 9365 | 12,406 | 3.77% |
| Bien | 7,858 | 19,585 | 27,443 | 10.09% | 12,635 | 28,822 | 41,457 | 12.88% | 11896 | 23768 | 35,905 | 10.29% |
| Assez Bien | 24,038 | 41,194 | 65,232 | 23.98% | 37,871 | 52,981 | 90,852 | 28.24% | 40161 | 48777 | 89,672 | 27.27% |
| Total | 33,732 | 66,887 | 100,619 | 37.01% | 53,774 | 93,499 | 147,273 | 45.77% | 55295 | 82674 | 138,9 | 42.24% |

Source : rapport d'évaluation du ministère de l'éducation national 2011

➤ **Le taux de promotion en 1^{ère} année secondaire**

Le taux de promotion en 1^{ère} AS, a évolué de 47.48% en 2004 à 55.86% en 2007, à 66.03% en 2008, à 70,63% en 2009 et enfin à . En 2010.

FIGURE N° 36: taux de promotion de la dernière année du moyen à la première année secondaire



Source : ministère de l'éducation national

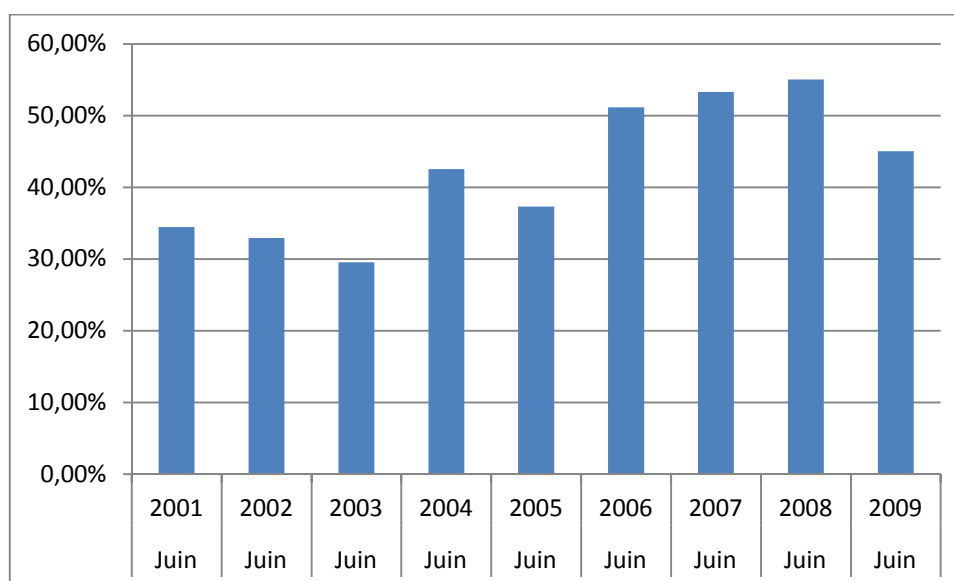
Il est à rappeler que la session de juin 2006 (dont le taux d'admission en lère Année secondaire est de 72.00%) ne concernait que la dernière cohorte de l'enseignement fondamental.

2.4.3- Le Taux de réussite au Baccalauréat

Avant la session de juin 2000, le système avait beaucoup de mal à atteindre des taux de réussite variant entre 20 et 25%, avec des moyennes d'admission oscillant entre 08 et 10/20.

On observe que les taux de réussite au baccalauréat ne sont plus redescendus sous la barre des 30% depuis la session de juin 2000, hormis une légère inflexion enregistrée en juin 2003. En effet, on enregistre 34,46% en 2000, 37,29% en 2005, 53,29% en 2007 et 55,04% en 2008 comme le montre le graphe suivant:

FIGURE N° 37: taux de réussite au BAC



Source : ministère de l'éducation national

A partir de juin 2005, on constate une tendance croissante du taux de réussite à l'examen du baccalauréat ainsi qu'une amélioration sur le plan qualitatif des bacheliers.

Cette évolution est appréciable d'autant plus que depuis la session de juin 2000, le rachat au baccalauréat a été supprimé et que seuls les candidats ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 10/20 ont été déclarés admis.

Les résultats qualitatifs des bacheliers

L'évolution quantitative des résultats s'est de surcroît accompagnée d'une amélioration qualitative, qui se traduit par une progression constante du nombre de mentions qui passe de 30 502 en 2005 à 48 065 en 2006, à 67 594 en 2007 à 76 990 en 2008. En effet, le pourcentage (par rapport aux admis) des bacheliers ayant obtenu une mention, passe de 08,29% en 1993/1994 à 14,72% en 1999/2000 et à 36.68% en 2007/2008

TABLEAU 22 : bacheliers ayant obtenu une mention

| | Juin | Juin | Juin | Juin | Juin |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Session du Bac | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| Nombre de bacheliers avec mentions | 30 502 | 48 065 | 67 594 | 76 990 | 26 317 |

Source : ministère de l'éducation national

Il est à rappeler que la mention « Excellent », instituée pour la première fois en Algérie, a pu être décernée à trois (03) candidats de la session 2008

L'analyse rétrospective des résultats obtenus durant ces dernières années fait ressortir une évolution tant quantitative que qualitative :

Les aspects quantitatifs de cette évolution sont illustrés par l'accroissement sans cesse constant du taux de réussite aux examens nationaux de fin d'année.

Les aspects qualitatifs de cette évolution sont traduits par l'augmentation, au fil des années, du nombre de candidats reçus avec mention (moyenne égale ou supérieure à 12/20). Cette évolution trouve son explication par l'impact des

multiples actions entreprises dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif :

- 1- La réforme des programmes d'enseignement avec la mise en place de nouveaux programmes de qualité, modernes et adaptés. Ces programmes traduisent les finalités éducatives énoncées dans la loi d'orientation de l'éducation nationale, intègrent des approches éducatives innovantes plaçant l'enfant au centre des préoccupations de la politique éducative et s'inscrivent dans les tendances universelles significatives dans le domaine de l'éducation.
- 2- L'amélioration de la qualité des manuels scolaires et leur totale disponibilité. Actuellement, les manuels scolaires sont, pour la plus part, mis à la disposition des élèves bien avant leur sortie en vacances. De même, il y a lieu de signaler que la production des manuels scolaires couvre plus de 100 % des besoins exprimés.
- 3- L'amélioration de la qualification de l'encadrement pédagogique tant sur le plan académique que professionnel, est la résultante des multiples actions engagées dans le domaine de la formation initiale, de la formation en cours d'emploi et de l'amélioration du niveau académique.
Ces actions conjuguées à l'engagement et aux efforts déployés par les personnels d'enseignement et d'encadrement contribuent progressivement à une meilleure appropriation de la réforme et à l'amélioration des performances scolaires.
- 4- L'amélioration du dispositif pédagogique à travers un ensemble de mesures visant une meilleure prise en charge des élèves :
 - L'organisation des séances de soutien au bénéfice des élèves des classes d'examen ;
 - L'institutionnalisation de la remédiation pédagogique au bénéfice des élèves des cycles primaire et moyen rencontrant des difficultés d'apprentissage;
 - > L'amélioration des pratiques de l'évaluation pédagogique au service des apprentissages ;

La généralisation progressive de l'utilisation de l'outil informatique

5- L'amélioration des conditions de scolarisation par :

- > La réduction de la taille de la division pédagogique ;
- > L'évolution positive du taux d'encadrement.

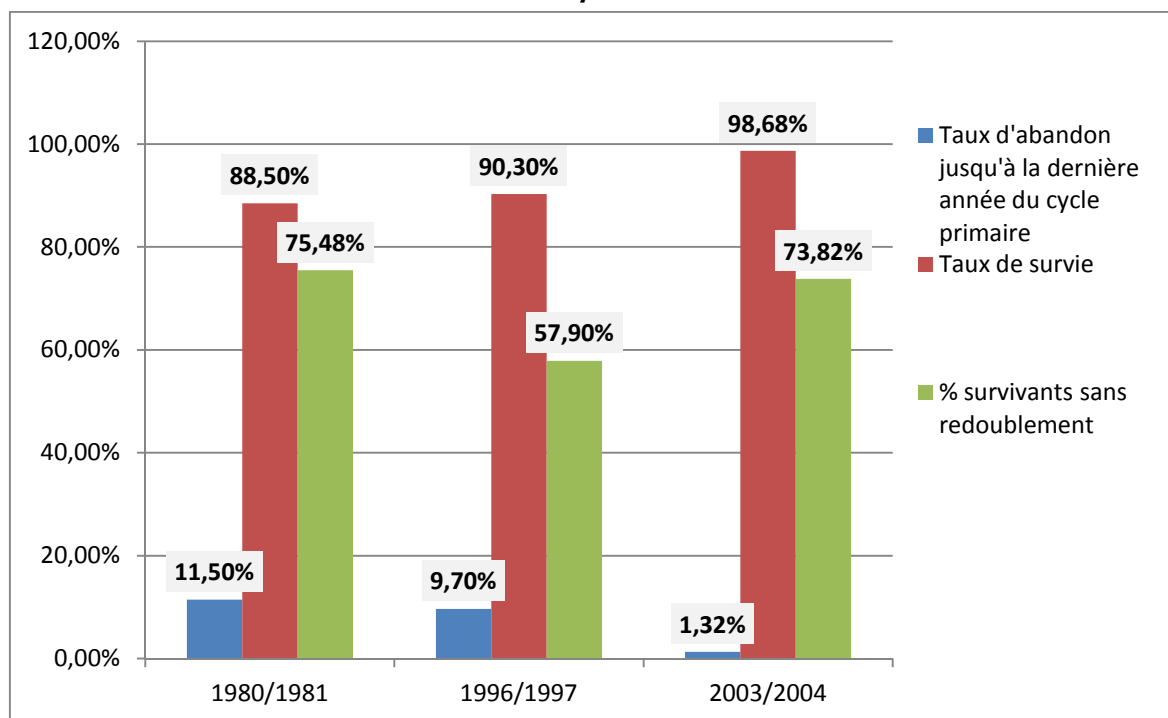
6- Les efforts consentis par l'Etat en matière de soutien à la scolarisation :

- > Cantines scolaires ;
- > Prime de scolarité ;
- > Transport scolaire ;
- > Gratuité du manuel scolaire ;
- > Santé scolaire

2.4.4- Le Taux de survie d'une cohorte

Le taux de survie jusqu'à la fin de l'enseignement primaire est passé de 88,50% pour la cohorte des élèves inscrits en 1^{ère} année fondamentale en 1980/1981, à 90,30% pour la cohorte des élèves inscrits en 1^{ère} année fondamentale en 1996/1997 et à 98,68% pour la cohorte des élèves inscrits en 1^{ère} année primaire en 2003/2004 (première cohorte de la réforme)

FIGURE N° 38: Le Taux de survie/ taux d'abandons d'une cohorte



Source : ministère de l'éducation national

Il est à noter que le pourcentage des survivants sans redoublement de la cohorte de 1980/1981 est supérieur à celui des deux autres cohortes en raison de l'admission qui se faisait sans critères pédagogiques. Mais, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, il a été décidé en 2000 que le passage d'un niveau scolaire à un autre se fasse sur la base de la moyenne conventionnelle de 05/10.

Section III : les dépenses publiques d'éducation en Algérie :

3.1- décisions budgétaires et organisation administratif

3.1.1- Pour l'enseignement scolaire

a- Un system fortement centralisé :

Les décisions budgétaires concernant le secteur de l'enseignement scolaire sont fortement concentrées au niveau du ministère de tutelle. Ces décisions concernent notamment (tableau N°23). :

- La Planification Du Service,
- La conception des programmes d'études,
- La préparation du budget,
- L'allocation des ressources aux wilayas,
- La gestion du personnel

Toutefois, au cours de la préparation du budget, les wilayas évaluent le nombre de salles de classe et d'enseignants supplémentaires qu'il leur faut, en procédant à des exercices de cartographie scolaire et de projection des inscriptions. Une fois les ressources allouées, la wilaya décide de leur affectation concrète à des services d'ingénierie ou à des travaux de construction ou de réhabilitation majeure dans les établissements secondaires. Le suivi assuré par le ministère se fait à travers les rapports communiqués par les wilayas. Les municipalités, quant à elles, sont censées financer les réparations des écoles primaires et supporter les dépenses ordinaires non

salariales, mais, dans la pratique, ces actions sont souvent limitées par l'insuffisance des ressources. Pour ce qui est des dépenses courantes, les salaires des enseignants sont décaissés au niveau des wilayas, tandis que les établissements secondaires supportent les dépenses extraordinaires, telles que les frais d'entretien sur la base des montants budgétaires qui leurs sont notifiés suivant des normes bien établies. Les comptes sont tenus par chaque wilaya.

b- Une structure qui assure l'équité mais pas l'efficacité budgétaire :

Si ce système offre un moyen raisonnablement efficace d'assurer une répartition géographique équitable des ressources, il ne favorise pas l'efficacité de la gestion des dépenses. En fait, il n'existe à aucun stade de la prise de décision de mesures qui incitent à améliorer la qualité ou à atteindre les résultats souhaités.

L'Algérie est dotée d'un système fiable et assez moderne de collecte de données, dont la couverture s'étend jusqu'au primaire et au secondaire. Mais il n'est pas tenu compte de variables comme la réduction du taux de redoublement et du taux d'abandon scolaire ou l'amélioration des taux de réussite pour suivre les performances ou déterminer les ressources budgétaires supplémentaires à affecter. Les budgets institutionnels ne sont donc pas liés aux objectifs éducationnels plus globaux. Par ailleurs, les wilayas et les institutions n'assurent pas le suivi des coûts unitaires des infrastructures d'hébergement, des cantines, du transport ou de la qualité des services, et elles ne sont pas encouragées à le faire.

Tableau N°23 : organisation administratif de l'enseignement scolaire

| Fonction | Ministère | Wilayat | Commune | Établissement (établissements de premier et deuxième cycles du secondaire) |
|---|--|--|---|--|
| Cadre juridique | Élaboration de lois et de règles administratives | | | |
| Planification des services d'éducation | Définition des types d'établissements et de normes concernant la fourniture d'établissement, les charges d'enseignement et le personnel administratif | Projection des taux de scolarisation et cartographie des écoles destinée à identifier les besoins d'écoles/enseignants supplémentaires | | |
| Pédagogiques | Contenu du programme d'enseignement, du plan de cursus, des manuels et des autres matériels didactiques Règles concernant la conduite des examens ; administration des examens | Organiser les examens (les premiers examens du niveau primaire ont été préparés et conduits par les) | | Organiser les classes selon le plan de cours Évaluation continue des résultats des élèves |
| Gestion du personnel | Élaboration de règles concernant la gestion du personnel en collaboration avec le ministère de la Formation Professionnelle et le ministère des Finances Définir des critères pour le recrutement du personnel (Les salaires sont fixés par le ministère de la Formation professionnelle et le ministère des Finances en rapport avec ceux des autres agents de l'État) | Gestion des postes d'enseignants et répartition de ceux-ci entre les écoles, selon des normes | | |
| Préparation du budget | Budget annuel du MEN - conciliation des besoins et des ressources totales, et affectations aux wilayats sur la base des conclusions des réunions régionales et nationales avec les chefs des wilayas | Fournir des estimations des besoins d'écoles/enseignants supplémentaires Fournir des estimations des dépenses non liées au personnel pour les établissements | | |
| Exécution du budget | | Construction et réhabilitation d'écoles et de salles selon les affectations physiques et financières par ministère. La direction du Logement et de l'Équipement public du ministère de l'Habitat se chargent de la réhabilitation. La répartition des fonds non affectés au personnel en direction des établissements secondaires de premier et de second cycles, notamment pour l'entretien des infrastructures | Entretien des écoles primaires sur fonds propres Fourniture de matériels aux écoles primaires sur fonds propres | Passation de commandes de matériels requis par établissement, en utilisant l'enveloppe financière allouée par le wilayat |
| Supervision et suivi | Inspection des écoles | Fourniture des informations requises par le ministère Rapports d'exécution physique et financière | Fourniture des informations requises par le wilaya Supervision et suivi de la construction d'établissements secondaires au niveau de la collectivité | Rapports d'exécution physique et financière |

Source : revue des dépenses publiques « banque mondiale »

3.1.2- Pour l'enseignement supérieur :

a- Une plus grande autonomie financière :

Les universités jouissent d'une autonomie limitée pour décider du contenu des cursus et du nombre d'étudiants admis. Les programmes d'enseignement pour chaque spécialité sont élaborés par les comités pédagogiques nationaux (CPNs). Le rôle de l'administration consiste à allouer les moyens nécessaires au bon fonctionnement de ces comités. Les offres de formation et les besoins des postes budgétaires pour des positions permanentes sont élaborées par les établissements universitaires, arbitrées et accordées par le ministère de finances. Ainsi, le ministère décide des postes d'enseignement à pourvoir, mais l'administration centrale fait plusieurs concessions importantes au plan de la gestion financière¹. Les universités recrutent les enseignants, mais les salaires sont fixés selon le statut général de la fonction publique. Trois innovations importantes ont été introduites récemment. Tout d'abord, le contrôle a priori des dépenses par le ministère des Finances a été remplacé par un contrôle a posteriori. Cette mesure donne une plus grande marge de manœuvre aux administrateurs dans la gestion du budget de fonctionnement hors salaires et a permis de réduire les délais de paiement. Ensuite, une plus grande autonomie a été accordée aux institutions, qui peuvent désormais fournir des prestations de conseil et conserver les honoraires perçus à ce titre. Ces honoraires ne sont pas déduits de leurs budgets².

b- Un très grand effort social mais sans obligation de résultats :

Finalement, un organe distinct, l'Office national des œuvres universitaires (ONOU), a été créé, pour assurer la direction des œuvres sociales universitaires dans le but de s'assurer une meilleure prestation des conditions

¹ « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle Vision et actions » conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris, 5 - 9 octobre 1998

² Revue des dépenses publiques volume I, Groupe pour le Développement socioéconomique Région Moyen Orient et Afrique du Nord, Le 15 août 2007, P145.

d'hébergement, restauration, transport, activités scientifiques et culturelles, sportives et de loisir, et des bourses. Cette disposition permet à l'administration universitaire de se concentrer sur les questions académiques.

Les budgets ne sont liés ni au rendement ni aux résultats, qu'il s'agisse des universités ou de l'ONOU. Ils sont régis par les mêmes règles applicables au budget de l'état. Le principal défaut est que les budgets de fonctionnement sont séparés des budgets d'équipement. Les prévisions des besoins sont figées au lieu d'être fondées sur une évaluation du coût intégral et des résultats escomptés. Cependant, les tentatives pour passer à une budgétisation axée sur les résultats sont à un stade pilote depuis le mois de mars 2006.

3.2- Évolution des dépenses

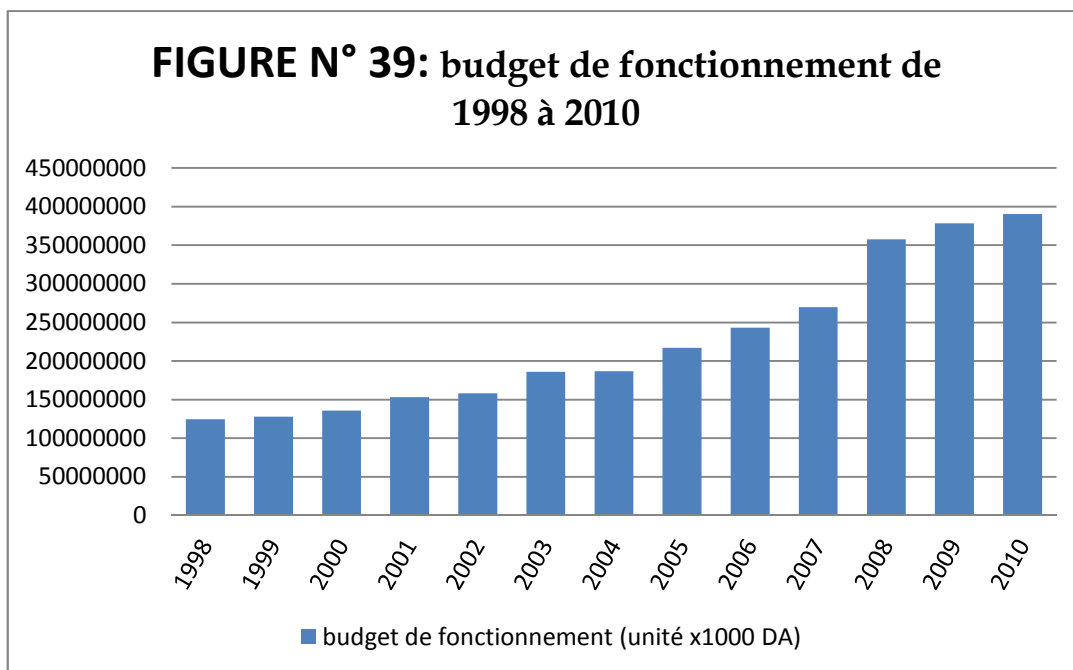
3.2.1- *budget globale classé par type de dépenses*

L'éducation est considérée comme une priorité nationale et un investissement économique à long terme. En effet, elle représente un souci majeur pour l'Algérie qui consacre à ce secteur une grande part de son budget annuel. A titre d'exemple, en 2005, elle lui a consacré 12,98 % alors que les pays de l'OCDE n'ont en consacré que 9,0 %.

Le budget du Ministère de l'Education Nationale est réparti entre le budget de fonctionnement et le budget d'équipement :

a- Le budget de fonctionnement

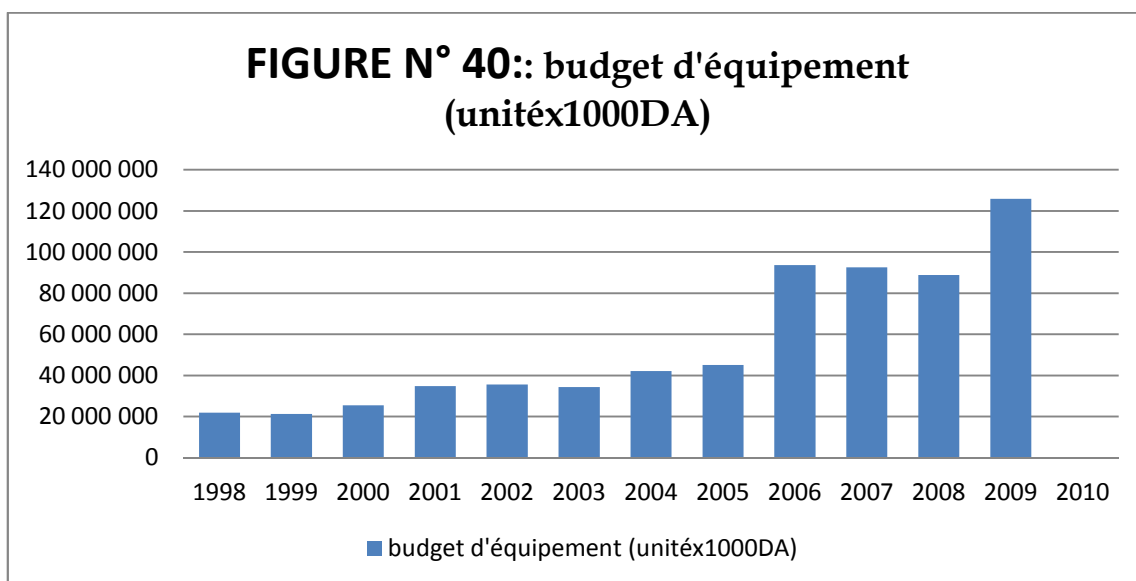
Il représente les dépenses relatives aux rémunérations des personnels enseignants et non enseignants, aux charges, aux moyens pédagogiques, à la restauration et à l'hébergement (FIGURE N° 38)



Source : ministère de l'éducation national

b- Le budget de l'équipement

Il représente les dépenses en capital ou les dépenses d'investissement se rapportant aux constructions scolaires, à leur rénovation ainsi qu'aux équipements initiaux



3.2.2- analyse globale des dépenses d'éducation

a- Part des dépenses publique d'éducation du produit intérieur brute:

Les dépenses réelles consacrées à l'éducation ont augmenté d'environ 34 % entre 2000 et 2005, (tableau 7.5). Ces tendances se reflètent aussi bien dans les dépenses de fonctionnement que dans les dépenses d'équipement qui ont augmenté de 80% en termes réels. L'augmentation des dépenses de fonctionnement s'explique par le recrutement de nouveaux enseignants plus qualifiés, y compris au primaire et au premier cycle du secondaire justifiant d'un Bac + 4 au lieu d'un Bac + 2. La répartition des dépenses est restée pratiquement la même, les quatre cinquièmes étant consacrés au fonctionnement. Dans l'ensemble, la priorité accordée à l'éducation dans le cadre du budget national n'a pas changé. L'éducation représente en effet 18 à 19 % du total des dépenses et plus de 6 % du PIB en moyenne. Les dépenses par tête ont augmenté de 58 % entre 2000 et 2004.

Les allocations budgétaires en 2005 et 2006 traduisent une diminution en termes réels, ce qui donne à penser l'existence d'un changement de priorités pour l'éducation. Tout d'abord, la part des dépenses publiques consacrées au secteur a été ramenée d'environ 20% en 2004 à environ 15 % en 2006. Exprimées en proportion du PIB hors hydrocarbures les dépenses publiques d'éducation ont représenté une proportion approximativement constatée de l'ordre de 10%. Ensuite, la répartition des dépenses a basculé en faveur de l'équipement, plus du quart du budget de l'éducation lui étant consacré en 2006, contre plus du cinquième en 2000

**Tableau N°24 : Évolution des dépenses publiques d'éducation en Algérie,
2000-2006**

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Dépenses totales d'éducation (milliard de DA) | 223 | 274 | 302 | 338 | 376 | 400 | 439 |
| Dépenses totales d'éducation (réel, milliard DA) | 223 | 263 | 285 | 312 | 335 | 350 | n.d |
| Croissance annuelle réelle (%) | n.d. | 17,9 | 8,4 | 9,4 | 7,3 | -7,7 | -4,4 |
| Éducation en % des dépenses totales de l'État | 19 | 20,8 | 19,5 | 20 | 19,9 | 16,7 | 15,3 |
| Éducation en % du PIB | 5,5 | 6,5 | 6,8 | 6,4 | 6,2 | 5,4 | 4,9 |
| Éducation en % du PIB (hors hydrocarbures) | 9,1 | 9,7 | 9,8 | 10,0 | 9,9 | 9,7 | n.d |
| Dépenses publiques par tête (nominal) Dinar algérien | 7 340 | 8 881 | 9 621 | 10 624 | 11 627 | 12 155 | 13 156 |
| Dollar | 98 | 115 | 121 | 137 | 161 | 166 | 171 |
| Répartition des dépenses totales d'éducation | | | | | | | |
| Fonctionnement (%) | 80,8 | 77 | 77,9 | 78,8 | 77,6 | 78 | 73,8 |
| Équipement (%) | 19,2 | 23 | 22,1 | 21,2 | 22,4 | 22 | 26,2 |

Sources : Données sur l'éducation : MEN, MEFP, MESRS et ministère des Finances ;

b- La répartition par sous-secteurs:

Les ressources allouées aux sous-secteurs reflètent les objectifs stratégiques à l'horizon 2025 et indiquent que l'enseignement supérieur reste une priorité. La proportion du budget de l'éducation consacrée à ce niveau d'enseignement est passée du cinquième en 2000 au tiers en 2006 (tableau N° 25). La proportion du budget de l'éducation consacrée au primaire et aux deux cycles du secondaire est tombée à environ 60 %, et la proportion consacrée à la formation technique et professionnelle n'a presque pas changé. Cette tendance générale s'explique par les changements importants opérés dans le budget d'équipement en faveur de l'enseignement supérieur. En 2006, plus de la moitié du budget d'équipement est consacrée à l'enseignement supérieur, contre un quart en 2000. La proportion des dépenses de fonctionnement du supérieur a également progressé pour représenter environ un quart du total

des dépenses de fonctionnement du secteur de l'éducation. Les objectifs de l'enseignement supérieur sont les suivants : accueils de 1.4 million d'étudiants à partir de l'année 2009-10 ; généralisation de la réforme de l'enseignement ; qualité, promotion des pôles d'excellence, développement de la recherche scientifique, ouverture de l'université à l'environnement international, généralisation de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information, et bonne gouvernance des établissements supérieurs.

Tableau N°25 : Dépenses publiques d'éducation par sous-secteur, 2000-2006

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Total (milliards de DA) | 223 | 274 | 301 | 338 | 376 | 400 | 439 |
| Enseignement scolaire (% du total) | 71,6 | 68,7 | 66,2 | 66,3 | 67,6 | 65,1 | 59,3 |
| Ens. technique et professionnel (% du total) | 6,7 | 7,4 | 7,4 | 7,9 | 6,2 | 7,8 | 7,5 |
| Enseignement supérieur (% du total) | 21,8 | 23,9 | 26,4 | 25,8 | 26,1 | 27,1 | 33,2 |
| Fonctionnement (milliards DA) | 180 | 211 | 235 | 267 | 299 | 312 | 324 |
| Enseignement scolaire (% de fonctionnement) | 74,5 | 72,7 | 69,9 | 70,8 | 71,8 | 69,5 | 68,5 |
| Ens. technique et profes. (% fonctionnement) | 4,6 | 5 | 5,1 | 5,4 | 5,1 | 5,3 | 5,2 |
| Enseignement supérieur (% fonctionnement) | 20,9 | 22,3 | 25 | 23,8 | 23 | 25,2 | 26,3 |
| Équipement ((milliards DA) | 43 | 63 | 67 | 72 | 77 | 88 | 115 |
| Enseignement scolaire (% d'équipement) | 59,2 | 55,3 | 53,3 | 49,7 | 51,4 | 49,4 | 33,4 |
| Ens. technique et profes. (% d'équipement) | 15,5 | 15,3 | 15,3 | 17,2 | 10,5 | 16,7 | 14 |
| Enseignement supérieur (% d'équipement) | 25,3 | 29,4 | 31,4 | 33,1 | 38,2 | 33,9 | 52,6 |

Source : MEN, MEFP, MESRS et ministère des Finances.

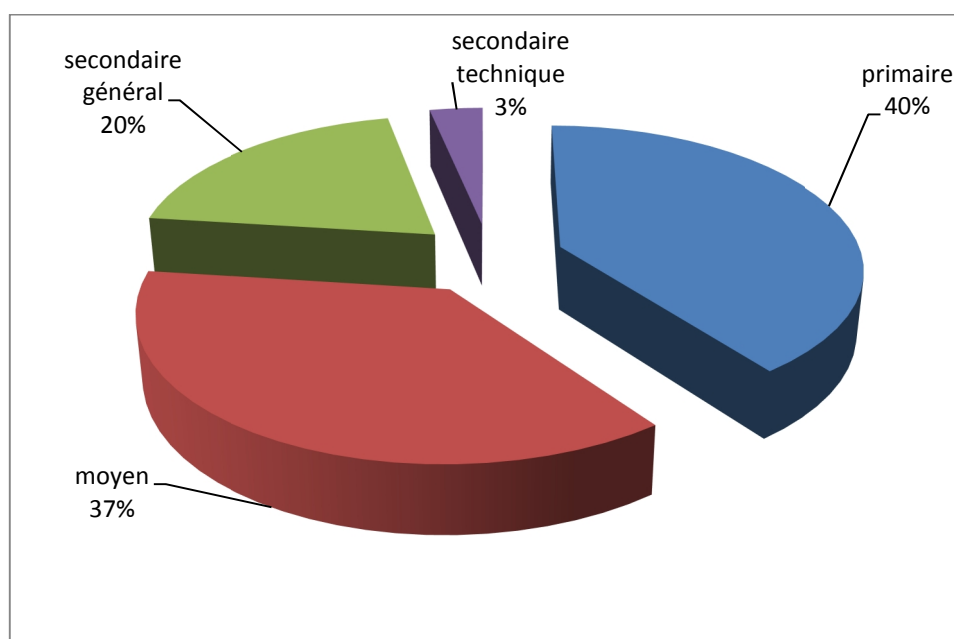
3.2.3- Répartition des dépenses de fonctionnement et des coûts unitaires :

a- Répartition des dépenses par niveau d'enseignement :

L'Algérie consacre une proportion relativement faible de son budget de fonctionnement au cycle primaire qui dure 6 ans. La classification budgétaire ne fournit pas de série chronologique des dépenses par niveau d'enseignement. Les estimations pour 2003 des dépenses de fonctionnement

du primaire et des deux cycles du secondaire sont fondées sur les données relatives aux enseignants, aux salaires moyens et aux normes applicables aux dépenses autres que les salaires à chaque niveau. Si l'on considère le budget de fonctionnement total de l'enseignement scolaire, le primaire représentait environ 40 %, le premier cycle du secondaire 37 %, et le second cycle 23 % (voire FIGURE N°40).

FIGURE N°41: Répartition des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et secondaire en Algérie, 2003



Source : banque mondial

b- Dépenses par élève :

La répartition des dépenses de fonctionnement par sous-secteur révèle d'importants déséquilibres en 2003. En Algérie, la proportion que représentent les salaires dans les dépenses de fonctionnement se situe bien au-dessus de 66 %, la norme internationale pour ce qui est de l'éducation (Crouch 2006). Environ 85 à 90% des dépenses de fonctionnement sont en effet consacrés aux salaires. Ce n'est que dans l'enseignement technique

secondaire que cette proportion est d'environ 73 % (tableau 26). Au primaire, les dépenses autres que les salaires représentent moins de 1 % des dépenses de fonctionnement (hormis l'appui aux élèves), soit 2 dollars par élève par an. En principe, les municipalités financent les dépenses de fonctionnement des écoles primaires. Les statistiques du ministère de l'éducation ne donnent aucun détail sur ce point, mais les informations fournies par ce dernier indiquent que la plupart des communes disposent de ressources limitées. Hormis les manuels scolaires, dont le coût est supporté par les ménages, il n'existe pratiquement aucun autre support didactique/d'apprentissage au niveau du primaire, sauf dans les communes qui consacrent des ressources aux écoles, ce qui a évidemment un impact sur la qualité.

Les déséquilibres observés dans les dépenses non salariales, hors transferts, entre le premier et le second cycles de l'enseignement secondaire (général et technique) sont également frappants. Les dépenses par élève au titre des fournitures scolaires au premier cycle du secondaire (23 dollars) sont en fait plus élevées qu'au second cycle général, où elles s'élèvent au chiffre étonnamment bas de 14 dollars par an. À l'opposé, les dépenses par élève au second cycle technique sont presque vingt fois plus élevées, se chiffrant à 285 dollars par an. Ces moyennes incluent les dépenses de fonctionnement non salariales au titre de charges administratives, si bien que le montant qui parvient à l'école est encore plus petit. Les ressources de base, telles qu'une petite bibliothèque, du matériel de laboratoire, des dictionnaires, des cartes, etc., sont fournies lorsque l'école est établie ; l'enseignant a donc généralement accès aux supports pédagogiques courants. Toutefois, l'insuffisance des dépenses de fonctionnement pour l'acquisition des supports pédagogiques/d'apprentissage limite l'étendue et la variété des supports nécessaires à l'élève et à l'enseignant pour une éducation de qualité. En outre, elle limite la capacité de l'administration scolaire à adapter les programmes aux besoins spécifiques des élèves et des écoles.

Tableau N° 26 : Répartition des dépenses de fonctionnement par sous-secteur, 2003

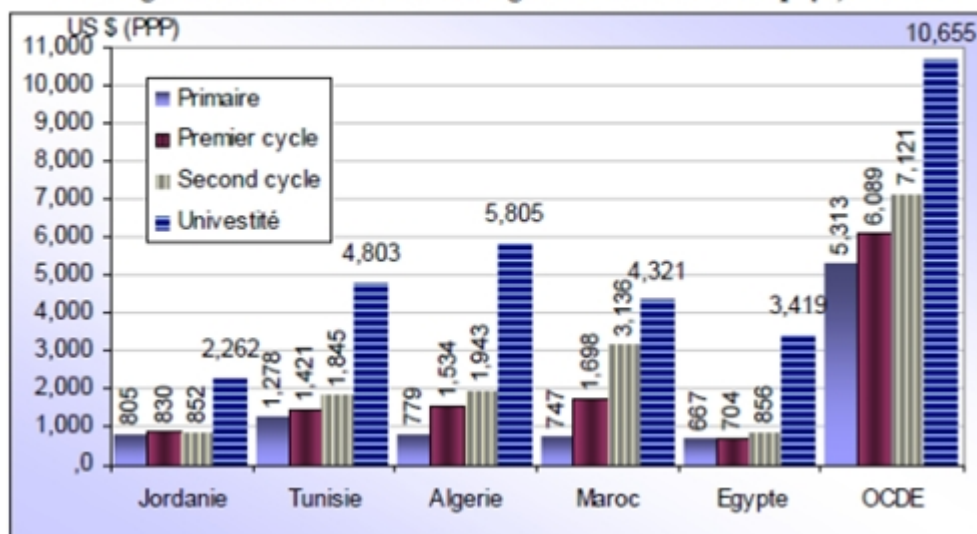
| | Primaire | Premier cycle du | Second cycle général | Second cycle technique |
|---|----------|------------------|----------------------|------------------------|
| Salaires (% du total) | 85,2 | 86,4 | 88,5 | 72,9 |
| Administration centrale | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Services régionaux | 2,2 | 2,2 | 2,3 | 1,9 |
| Écoles | 82,9 | 84,1 | 86,1 | 71 |
| Fournitures et services (% du total) | 0,9 | 5,4 | 3,6 | 18,2 |
| Administration centrale | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Services régionaux | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| Écoles | 0 | 4,5 | 2,7 | 17,4 |
| Autres institutions | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 |
| Transferts (% du total) | 13,9 | 8,2 | 7,9 | 8,9 |
| Subventions pour hébergement et restauration | 0,1 | 3,4 | 3,4 | 6,6 |
| Bourses | 0 | 0,2 | 0,4 | 0,2 |
| Cantines des écoles primaires | 4,8 | 0 | 0 | 0 |
| Autres | 8,9 | 4,5 | 4 | 2,1 |
| Total des dépenses de fonctionnement (%) | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Total des dépenses. de fonctionnement (milliards DA) | 75,18 | 70,20 | 34,98 | 8,43 |
| Dépenses non salariales par élève (dollars) | 2 | 23 | 14 | 285 |
| Dépenses par élève au titre de transferts (dollars) | 29 | 35 | 32 | 140 |

Source : la Banque mondiale fondés sur les données du MEN sur les dépenses réelles (crédits consommés).

En termes de parité du pouvoir d'achat en dollars, les dépenses récurrentes par élève au primaire en Algérie (779 dollars) sont à peu près semblables à celles des pays de référence de la région (667 à 805 dollars), excepté les montants beaucoup plus élevés de la Tunisie (FIGURE 41)

Les coûts unitaires du premier et du second cycle du secondaire sont également similaires à ceux de la Tunisie et du Maroc, mais supérieurs à ceux de la Jordanie et de l'Égypte. Cependant, les dépenses unitaires de l'Algérie dans l'enseignement supérieur dépassent largement celles des autres pays de la région, et se situent à environ 20 % au-dessus du pays qui la suit immédiatement, la Tunisie.

FIGURE 42: Dépenses ordinaires par élève selon le niveau d'enseignement en dollars PPP en Algérie et dans d'autres pays, 2002-03



Source : banque mondiale

Le ratio des coûts unitaires du secondaire par rapport au primaire est supérieur à celui des autres pays de la région (exception faite du Maroc). Les dépenses par étudiant au supérieur représentent un plus grand multiple (7.5) des dépenses du primaire, comparé aux pays voisins (3,8 en Tunisie et 5,8 au Maroc) ou à ceux de l'OCDE (2.0).

c- Le ratio élève /personnel

Les différences dans les dépenses par élève dans l'enseignement scolaire sont dues aux variations des ratios élèves/personnel, à la composition du personnel et aux salaires moyens (tableau 27). La taille moyenne de la classe est petite au primaire (31) et grande au secondaire (38) à pour ces niveaux d'enseignement ; et la différence dans les ratios élèves/enseignant est due au fait qu'un plus grand nombre d'enseignants spécialisés est requis au premier cycle du secondaire. L'écart entre les salaires moyens des enseignants est faible - plus élevé d'environ 18 % seulement dans les établissements secondaires du premier. Les établissements du premier cycle affichent également un ratio élèves/personnel administratif beaucoup plus bas - environ 32/1, contre 354/1 au primaire (le personnel administratif du primaire est supposé être rémunéré

par les municipalités)

**Tableau N° 27 : Dépenses de fonctionnement par élève et composantes
par niveau d'enseignement 2003-2004**

| | Ratio élèves/ enseignant | Ratio enseignants/p ersonnel admin. | Ratio élèves/ pers. admin. | Taille moyenne de la classe | Salaire annuel moyen des enseignants (dollars) |
|--------------------------------|-----------------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|---|
| Primaire | 27 | 13,4 | 354 | 30 | 4 890 |
| Premier cycle du secondaire | 21 | 1,6 | 32 | 38 | 5 263 |
| Second cycle du secondaire | 19 | 1,2 | 23 | 36 | 6 007 |
| Ens. professionnel | 12 | 1 | 16 | n.d. | n.d. |
| Supérieur | 29 | 1/6 | 29 | n.d. | 10 925 |

Source : Banque mondiale / ministère des finances

Les établissements scolaires algériens du premier et du second cycle du secondaire comptent une forte proportion de personnel administratif par rapport au corps enseignant. Le ratio personnel enseignant/personnel administratif est de 13.4/1 au primaire, 1,6/1 au premier cycle de l'enseignement, et 1,2/1 au second cycle (Tableau 27). La composition du personnel reflète une proportion relativement faible d'assistants techniques (3 %) et d'assistants de laboratoire (6%) au premier cycle du secondaire. La proportion de personnel administratif général non qualifié et d'agents de sécurité (près de 45 %) est élevée au premier cycle du secondaire (tableau 28). Situation semblable pour le second cycle. Ces ratios s'expliquent en partie par les conditions de sécurité difficiles observées au cours de la dernière décennie, ayant entraîné le recrutement d'un nombre considérable de vigiles. Toutefois, les ratios élevés des autres catégories d'employés indiquent que les effectifs sont pléthoriques. Les salaires moyens de ces catégories de personnel étant extrêmement bas, ces ratios élevés n'entraînent pas une augmentation sensible des coûts unitaires ; du point de vue de l'efficacité

cependant, ils ont des implications sur la gestion du personnel au niveau de l'école (ainsi que sur les coûts unitaires en cas d'augmentation éventuelle des salaires)

Tableau N°28 : Enseignement scolaire, Répartition du personnel administratif, 2003

| | Primaire | Premier cycle du secondaire | Second cycle du secondaire |
|--|----------|-----------------------------|----------------------------|
| Total du personnel administratif | 12 730 | 68 810 | 47 877 |
| Pourcentage du total du personnel administratif | 9,8 | 53,2 | 37 |
| Gestion scolaire | | 31 | 32 |
| Personnel de bureau | | 16,7 | 14,2 |
| Techniciens et agents de laboratoire | | 3 | 6,5 |
| Personnel en charge de l'hébergement et de la restauration | | 4,7 | 8,1 |
| Autres employés Agents de sécurité | | 24,9 | 24,4 |
| | | 19,7 | 14,8 |

Source : MEN, Données statistiques, 2003-2004.

Les ratios des gains sont similaires à ceux des pays asiatiques (ayant un PIB par habitant inférieur à 2 000 dollars), mais légèrement inférieurs à ceux des pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. En 2004, les salaires des enseignants (rémunérations et avantages compris) équivalaient à environ 2,1 fois le PIB par habitant dans le primaire et à environ 2,6 fois le PIB par habitant dans le second cycle du secondaire. Le salaire de base est faible et représente généralement environ 40 % de la rémunération totale. Les allocations spéciales (telles que l'indemnité pédagogique, qui est liée au grade et à l'expérience), les cotisations au titre de l'assurance sociale et les allocations familiales constituent le reste de la rémunération.

d- Coûts par infrastructure

Les coûts unitaires liés à la construction des écoles semblent relativement élevés. Le coût unitaire d'une salle de classe du primaire s'élève à plus de 1,33 million de DA (17 000 dollars), soit près du double du coût moyen actuel en Amérique latine et l'équivalent de celui de l'Amérique latine et de l'Asie au

début de la décennie 90 (Theunyck 2002). Cela semble en partie s'expliquer par les différences dans les normes architecturales et les standards techniques, et par les coûts de construction qui sont plus élevés en Algérie. La norme en Algérie est d'environ 62 mètres carré par salle de classe, pour un effectif moyen de 30 écoliers par classe, au primaire - c'est-à-dire une superficie appréciable de 2,1 mètres carrés par écolier. La norme, à l'échelle internationale, varie en général de 1 à 1,5 mètre carré par écolier, la valeur maximale de cette fourchette étant généralement considérée comme appropriée pour un enseignement actif ou pour des travaux en groupe ou individuels. En outre, le coût de construction reste élevé (274 dollars par mètre carré contre environ 200 dollars dans les pays à revenu intermédiaire d'Amérique latine et environ 100 dollars dans les pays asiatiques). Cette différence pourrait s'expliquer par les exigences techniques de la construction antisismique. Les mauvaises pratiques liées à la passation des marchés peuvent également entraîner la hausse des coûts. L'expérience montre que, dans le cadre des projets financés par des bailleurs de fonds, les procédures de passation de marchés peuvent contribuer à augmenter les coûts, mais, inversement, avec de la formation et de l'assistance technique dans de bonnes procédures, une concurrence plus importante permet de réduire les coûts. Finalement, les coûts plus élevés peuvent aussi être associés à une structure bureaucratique qui empêche d'avoir un contrôle strict des coûts de construction par la maîtrise d'ouvrage. Au cours des deux dernières décennies, nombre de pays à revenu intermédiaire d'Amérique latine et de pays à faible revenu d'Afrique ont sensiblement réduit les coûts unitaires de construction, partant de niveaux similaires à ceux de l'Algérie aujourd'hui. un examen des normes, des standards et des pratiques concernant la passation des marchés serait bénéfique à cet effort.

Pour les CEM, le prix d'un établissement secondaire du premier cycle est le double de celui d'une école primaire de même taille. Les surcoûts sont prévisibles en raison des besoins supplémentaires en laboratoires,

bibliothèques et salles de personnel que requièrent les programmes d'études. Il est difficile de trouver des données de référence internationales permettant d'évaluer les différences de coûts. Il serait néanmoins indiqué de revoir les normes et les standards. Les économies réalisées sur les coûts de construction pourraient servir à doter les établissements scolaires de plus d'ordinateurs, de technologies de l'information et de matériel de laboratoire. Enfin, pour les écoles primaires comme pour les établissements secondaires, des normes techniques inappropriées contribuent également à augmenter les charges courantes, notamment celles liées au chauffage et à l'entretien.

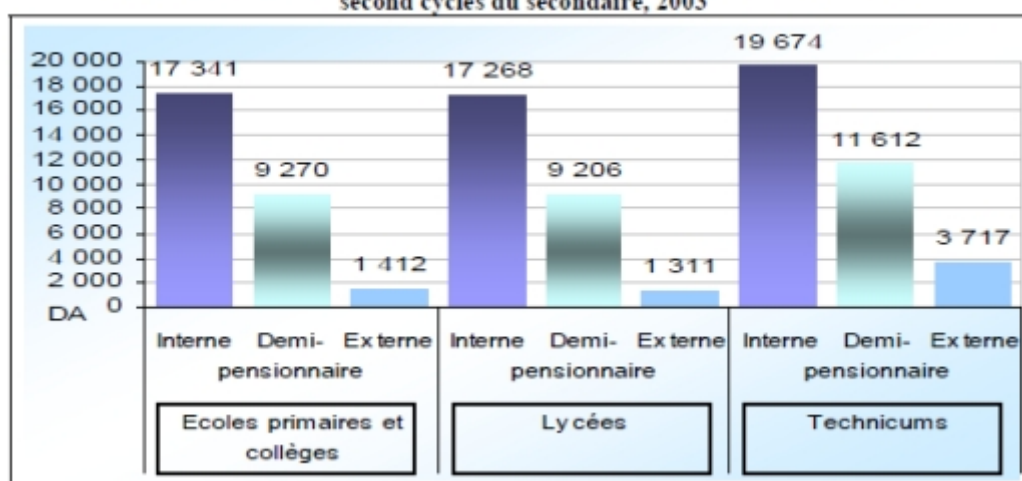
e- Transferts et aides à l'enseignement

Les dépenses liées à l'appui aux élèves (transferts) dépassent celles consacrées au fonctionnement des écoles (biens et services). Les transferts avoisinent 30 dollars par élève en moyenne au primaire, ainsi qu'au premier et au second cycle de l'enseignement général. Hormis les dépenses liées à l'hébergement et à la restauration, une part importante des 6 milliards de DA représentant les « autres transferts » couvre des interventions au nombre desquelles figurent les allocations au titre de l'aide à l'enfance démunie (qui, en 2003, comptaient pour près de la moitié du total), la santé scolaire et les activités parascolaires.

Ainsi, les ressources consacrées à l'appui à la gestion administrative et pédagogique du système sont sévèrement insuffisantes elles représentant environ 3,5 % du total des dépenses de fonctionnement actuelles. Il n'existe pas de données de référence évidentes permettant de déterminer si un tel niveau de dépense ou même l'affectation de la majorité des ressources aux écoles est une bonne politique. Toutefois, pour l'avenir, ces questions doivent être résolues si on entend améliorer la gestion scolaire et la qualité du système. La fourniture des infrastructures d'hébergement dans les zones reculées a permis de renforcer la stratégie visant à assurer un accès équitable. Les dépenses non salariales pour un élève bénéficiant d'une pension complète sont environ 12,3 fois supérieures à celles d'un élève externe, et 6,6 fois

supérieures à celles consacrées à un élève du premier et du second cycle du secondaire bénéficiant d'une demi-pension. Ces ratios sont légèrement plus élevés pour le second cycle et plus bas pour le second cycle de l'enseignement technique (FIGURE 42). Dans l'ensemble, le ciblage a réussi à limiter la proportion des élèves bénéficiant de ces infrastructures qui parviennent des zones à faible densité de population et à moyens de transport limités. Seulement 5 % des élèves du second cycle du secondaire bénéficient d'une pension complète et 12 % d'une demi-pension ; pareillement 11 % des élèves du premier cycle du secondaire bénéficient d'une pension complète ou d'une demi- pension.

FIGURE 43: Dépenses non salariales par élève au primaire et aux premier et second cycles du secondaire, 2003



Source : banque mondiale

3.2.3- les dépenses dans l'enseignement supérieur

L'Algérie dépense relativement plus dans l'enseignement supérieur que plusieurs pays de référence ; mais cela est essentiellement dû aux dépenses sociales qui sont élevées (non liées à l'instruction). Les dépenses sociales englobent l'hébergement, les bourses, la restauration et le transport. Tout cela mis ensemble représente aujourd'hui à peu près 50 % des dépenses de fonctionnement de l'enseignement supérieur, contre environ 40 % en 2001. L'augmentation de la part des dépenses sociales dans le budget de

fonctionnement, s'explique par l'accroissement des effectifs étudiants et des infrastructures d'œuvres universitaires. En termes absolus, abstraction faite des dépenses sociales, les dépenses par étudiant ont en réalité chuté entre 2001 et 2004. Contrairement à l'enseignement secondaire, ces dépenses sont peu ciblées, dans le but manifeste d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Près de 90 % des étudiants bénéficient d'une bourse. La moitié des étudiants a droit à une chambre et à une pension gratuites, et tous les étudiants ont droit à un repas subventionné. Entre 2001 et 2005, les dépenses en restauration représentaient 30 à 40 % du total des dépenses sociales ; et pourtant il semblerait que les repas proposés dans les cantines universitaires soient de qualité médiocre. Les bourses représentaient seulement 20 % des dépenses sociales car, bien que tous les étudiants y aient droit, les montants attribués sont relativement faibles. Le transport représentait plus de 10 % des dépenses sociales. Les coûts unitaires élevés dans l'enseignement supérieur s'expliquent aussi par le ratio personnel administratif/personnel enseignant qui est élevé (, voire tableau 29). Les salaires des enseignants des universités ne sont pourtant pas élevés si on les compare à ceux des pays ayant un revenu par habitant similaire. Ils représentent environ 4,8 fois le revenu par habitant en moyenne.

Tableau N°29 : Répartition des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement Supérieur 2001-2005

| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| Total des dépenses de fonctionnement (millions de DA) | 47 103 | 58 716 | 63 495 | 68 908 | 78 671 |
| Dépenses sociales (millions de DA) | 18 745 | 27 757 | 32 045 | 33 595 | 37 475 |
| Dépenses sociales (en pourcentage du total) | 39,8 | 47,3 | 50,5 | 48,5 | 47,8 |
| Dépenses sociales par étudiant (DA) | 38 363 | 48 703 | 51 998 | 51 431 | 51 904 |
| Toutes autres dépenses par étudiant (DA) | 58 036 | 54 321 | 51 033 | 54 061 | 57 058 |
| Répartition des dépenses sociales (en pourcentage) | | | | | |
| Salaires et autres avantages | 20,5 | 17,6 | 15,8 | 17,4 | 17,3 |
| Matériels et entretien | 9,1 | 21,1 | 25,1 | 22,5 | 9,7 |
| Activités culturelles et sportives | 0,9 | 1,5 | 1,8 | 1,5 | 1,8 |
| Bourses | 22,9 | 18,7 | 15,9 | 18,2 | 20,0 |
| Restauration | 38,8 | 32,9 | 31,2 | 28,6 | 40,0 |
| Transport | 7,7 | 8,3 | 10,2 | 11,8 | 11,2 |

Source : Données budgétaires du MESRS, et Annuaire statistique 2003-2004.

L'augmentation des dépenses sociales liées à l'expansion rapide de la scolarisation a affecté la qualité de l'instruction. On a maîtrisé les dépenses en salaires du personnel enseignant en laissant le ratio étudiant/enseignant augmenter. Le ratio moyen étudiants/enseignant est en réalité plus élevé que dans l'enseignement primaire (et nettement plus élevé que dans l'enseignement secondaire. Contrairement aux ratios des autres niveaux d'enseignement, les ratios étudiants/enseignant augmentent progressivement. Au cours de la dernière décennie, tandis que le ratio étudiants/professeur (maîtrise- doctorat) est passé à 175

Ces ratios moyens masquent les très grandes disparités qui existent entre les disciplines (tableau 30). Au niveau du premier cycle universitaire, le ratio étudiants/enseignant varie entre 12 pour les sciences naturelles et 75 pour le droit, l'économie et la gestion. Au niveau post-licence, ces ratios vont de 14 à 44. S'il est vrai que cette situation peut s'expliquer par les faiblesses de l'offre liées au recrutement de nouveaux enseignants dans certaines disciplines (informatique, langue étrangère, droit, sciences économiques et de gestion) pour faire face à l'accroissement des effectifs scolarisés, il n'en demeure pas moins qu'elle traduit l'insuffisance des ressources financières de l'enseignement supérieur au regard de la pression constante pour un plus

large accès à ce niveau d'enseignement. Pour faire face à ceci, le secteur a mis en place une stratégie de renforcement de la coopération internationale, multiplication des écoles doctorales, accueil d'enseignants visiteurs, octroi des bourses à l'étranger, etc.

Tableau N°30 : Ratios étudiants/enseignant par discipline dans l'enseignement supérieur, 2003-2004

| | Premier cycle | | Niveau post-licence | |
|---|---------------|-------|---------------------|-------|
| | % du total | Ratio | % du total | Ratio |
| Sciences naturelles | 12,8 | 12 | 21,5 | 14 |
| Technologie et sciences de l'information | 18,3 | 19 | 23,7 | 40 |
| Sciences médicales et vétérinaires | 8,2 | 18 | 17,2 | 11 |
| Sciences sociales | 9,8 | 36 | 9,6 | 33 |
| Lettres, langues et civilisation | 15,3 | 40 | 12,7 | 40 |
| Économie, gestion, commerce | 20,2 | 76 | 6,8 | 44 |
| Droit | 15,4 | 75 | 8,5 | 32 |
| | 100,0 | | 100,0 | |
| Total (nombre et ratios, toutes disciplines confondues) | 622 380 | 27 | 30 221 | 21 |

Source : MESRS, Annuaire statistique.

Les dépenses non salariales consacrées au matériel pédagogique sont très faibles au niveau de l'enseignement supérieur au regard des normes internationales.

Dans le budget 2005, les dépenses moyennes par étudiant pour le matériel pédagogique – tous cycles universitaires confondus – s'élevaient à environ 7 000 DA seulement, un montant guère plus élevé que celui de l'enseignement secondaire. Cependant, les laboratoires d'enseignement dans les établissements universitaires ont bénéficié des crédits supplémentaires de 1.5 milliards de DA en budget d'équipement pour réhabiliter les travaux pratiques et améliorer la qualité de la formation. Dans la loi du budget supplémentaire 2006, le PCSC consacre financement pluriannuel à ces activités.

Conclusion générale

Conclusion générale :

L'intervention de l'Etat dans le secteur de l'éducation est justifiée par des arguments économiques et sociaux, ces arguments mettent en avant les effets redistributifs et l'effet d'égalité et d'équité, mais cette intervention a fait augmenter les dépenses publiques.

Les dépenses publiques doivent faire l'objet à une évaluation continue et un suivi permanent pour garantir leurs efficacités,

L'Etat algérien conscient de l'importance de l'éducation, depuis l'Indépendance du pays a fait de ce secteur une priorité ; **Un effort colossal a été consenti en matière de généralisation de l'accès à l'éducation**, dans le primaire, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est de 110,38%, légèrement supérieur à la moyenne des pays à revenu comparable (108%). Le taux brut élevé indique qu'une forte proportion d'élèves est plus âgée que la normale à ce niveau. Dans les pays à haut revenu ces taux sont de 103,4%.

Au niveau de l'enseignement supérieur, le taux de scolarisation brut en Algérie est sensiblement inférieur à ceux de la Tunisie qui a un revenu par habitant comparable et à celui de l'Égypte, dont le revenu par habitant est plus faible. L'Algérie est largement distancée par les pays ayant un revenu par habitant similaire.

Des cotés des dépenses Un effort budgétaire important, même s'il effort peut encore être accru pour palier les dysfonctionnements du system, en effet, Le système éducatif est encore marqué par une série de distorsions. Les déperditions, dans tous les paliers, sont encore importantes. Des écarts, parfois importants, entre les wilayas et au sein d'une même wilaya, entre les zones urbaines et les zones rurales sont enregistrés. Le rendement du système éducatif est faible du fait de déperditions et de taux de redoublement élevés. La formation des enseignants est insuffisamment prise en considération La cohérence globale du système est altérée par la prévalence des logiques sectorielles (absence de passerelles entre les secteurs de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, faible complémentarité entre les différents segments, faible lien du système avec l'environnement socio-

économique et culturel national et aux évolutions scientifiques et techniques mondiales). La prise en charge de ces éléments de diagnostic, associés au caractère national, démocratique, scientifique et technique et à celui de l'ouverture sur l'universel, constitue l'essentiel des fondements de la réforme du système éducatif initié.

Dans ce cadre, un ensemble de défis internes et externes liés à l'environnement du système éducatif doivent être relevés.

Les défis de type interne sont ceux qu'inspire l'état actuel du système éducatif ainsi que ceux découlant des mutations profondes intervenues dans le pays et la société:

- Le 1er défi consiste à recentrer la mission de l'école sur ses trois tâches naturelles: l'instruction, l'intégration et la qualification. Dans ce sens, l'école sera protégée des influences idéologiques ou partisans, pour ne prendre en compte que les seules légitimités fondées sur la mérite, le savoir, la compétence et le respect des lois de la République.
- Le 2ème défi, est lié au parachèvement de la démocratisation de l'enseignement, en faisant parvenir, à moyen terme, au moins 90% d'une classe d'âge jusqu'à la fin de l'enseignement de base obligatoire de 9 années d'études. Pour ce faire, il faudra intensifier la politique de soutien à la scolarisation en vue d'égaliser les chances et lutter contre les déperditions scolaires en particulier dans les zones où les paramètres de scolarisation ne sont pas encore satisfaisants.
- Le 3ème défi consiste à gagner le pari de la modernité qui devra désormais inspirer l'école algérienne dans ses enseignements, dans son encadrement et dans son organisation.
- Le 4ème défi réside dans la recherche de la qualité en améliorant la qualification des enseignants et en rétablissant les normes et standards internationaux comme seuls paramètres pour l'exercice de la fonction d'enseignant ou pour la promotion à un poste de responsabilité dans le système éducatif.
- Le 5ème défi consiste, pour le système éducatif, à suivre de très près l'évolution des sciences et de la technologie dans tous les domaines et à intégrer dans ses enseignements les progrès enregistrés.

- Le 6ème défi impose au système éducatif de se réappropriier les valeurs d'éthique et de déontologie en réhabilitant les valeurs de la morale professionnelle propres à l'institution éducative.
- Le 7ème défi oblige le système éducatif à prendre en charge les nouvelles exigences découlant des changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus au cours de ces dernières années. Il lui revient, à cet égard de revisiter l'histoire du pays, de diffuser la culture nationale sous-tendue par un passé riche et glorieux, d'imprégner les élèves de la culture démocratique et de l'esprit de tolérance et de dialogue, comme il est tenu également de préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté.

Les défis de type externe:

Comme tous les pays du monde, l'Algérie a à faire face à trois (03) défis majeurs:

- Le défi de la mondialisation qui affectera non seulement les flux des échanges marchands, financiers et technologiques mais aussi, dans un avenir proche, les marchés du travail et de l'emploi. La construction d'un marché du travail quasiment mondial va engendrer une compétition très sévère où les exigences de qualification seront de plus en plus élevées, avec des risques évidents d'accélération du phénomène, très dommageable, de la fuite des cerveaux.
- Le défi de la société de l'information et de la communication aura, de son côté, pour effet de changer progressivement la nature du travail et l'organisation de la production. L'effort d'adaptation aux nouveaux outils techniques et aux nouvelles conditions de travail devra être soutenu et constant. La société de l'information et de la communication va modifier les modes d'enseignement et affecter profondément les relations enseignant/ enseigné. Les perspectives tracées par les autoroutes de l'information risquent d'affecter, notamment, à travers le monde du multimédia, les repères historiques, géographiques et culturels et exigent de prendre les précautions nécessaires pour préserver nos valeurs et notre culture.
- Le défi de la civilisation scientifique et technique qui est lié au développement vertigineux des connaissances scientifiques et de la production d'objets techniques et de leur diffusion.

Une nouvelle forme de société est en train d'émerger de façon irrésistible. C'est celle du savoir et de la technique qui allie spécialisation extrême et créativité illimitée. Cette révolution scientifique pénètre et imprègne tous les secteurs d'activités. La recherche scientifique qui exige de disposer d'équipements de plus en plus sophistiqués ne connaît plus de limite, générant des questionnements et des inquiétudes sur le plan de l'éthique. Mais, dès lors que la science et la technique sont mises au service du progrès humain, il ne faut pas craindre d'investir, en masse, pour instaurer une véritable culture de l'innovation.

Annexes

ANNEXE 01 :

EVOLUTION DU NOMBRE DES ELEVES SELON LES DEFERENTS CYCLES D'ETUDES

| Années | 1ere & 2eme cycle | | 3eme cycle | | secondaire | | Secondaire technique | | ensemble | |
|-----------|-------------------|---------|------------|---------|------------|--------|----------------------|--------|----------|---------|
| | total | filles | total | filles | total | filles | total | filles | total | filles |
| 1962-1963 | 777636 | 282842 | 30790 | 8815 | / | / | / | / | / | / |
| 1963-1964 | 1049435 | 398871 | 74384 | 22358 | 5823 | 1277 | / | / | 1129642 | 422506 |
| 1964-1965 | 1215037 | 463130 | 89549 | 26207 | 9031 | 1873 | 1397 | 150 | 1313617 | 491210 |
| 1965-1966 | 1332203 | 504552 | 107944 | 32455 | 12213 | 3042 | 2332 | 349 | 1452360 | 540049 |
| 1966-1967 | 1370375 | 513115 | 115334 | 33493 | 14645 | 3743 | 2277 | 333 | 1500336 | 550351 |
| 1967-1968 | 1460776 | 543776 | 123586 | 35771 | 19340 | 4961 | 3994 | 532 | 1603702 | 584508 |
| 1968-1969 | 1551489 | 575379 | 138502 | 39073 | 22084 | 5815 | 4316 | 602 | 1712075 | 620267 |
| 1969-1970 | 1689023 | 630870 | 162198 | 45276 | 28630 | 7350 | 5509 | 730 | 1879851 | 683496 |
| 1970-1971 | 1851416 | 700924 | 191957 | 53618 | 34988 | 9633 | 5776 | 930 | 2078316 | 764175 |
| 1971-1972 | 2018091 | 771516 | 241924 | 68724 | 42286 | 11380 | 5998 | 1008 | 2302301 | 851620 |
| 1972-1973 | 2206893 | 855031 | 272345 | 85054 | 53799 | 14414 | 7852 | 1355 | 2533037 | 954499 |
| 1973-1974 | 2376344 | 928143 | 299908 | 98698 | 65673 | 17253 | 8203 | 1460 | 2741925 | 1044094 |
| 1974-1975 | 2499605 | 984991 | 336007 | 114115 | 75797 | 21520 | 9142 | 1960 | 2911409 | 1120626 |
| 1975-1976 | 2641446 | 1051760 | 395875 | 138669 | 97571 | 27601 | 10305 | 1979 | 3134892 | 1218030 |
| 1976-1977 | 2782044 | 1128159 | 489004 | 172081 | 112003 | 34083 | 10197 | 1896 | 3383051 | 1334323 |
| 1977-1978 | 2894084 | 1181576 | 595493 | 216369 | 134427 | 44132 | 10639 | 2206 | 3624004 | 1442077 |
| 1978-1979 | 2972242 | 1227932 | 679623 | 254467 | 153449 | 53483 | 10923 | 2456 | 3805314 | 1535882 |
| 1979-1980 | 3061252 | 1274581 | 737902 | 285383 | 183205 | 63738 | 12770 | 2614 | 3982359 | 1623702 |
| 1980-1981 | 3118827 | 1307550 | 804621 | 313849 | 211948 | 77897 | 14493 | 3066 | 4135396 | 1699296 |
| 1981-1982 | 3178912 | 1338761 | 891452 | 355543 | 248996 | 95029 | 16348 | 3855 | 4319360 | 1789333 |
| 1982-1983 | 3241924 | 1375135 | 1001420 | 402381 | 279299 | 108498 | 19857 | 4933 | 4522643 | 1886014 |
| 1983-1984 | 3336536 | 1422855 | 1126520 | 458126 | 325869 | 131757 | 32086 | 8617 | 4788925 | 2012738 |
| 1984-1985 | 3414705 | 1469043 | 1252895 | 512589 | 358849 | 148439 | 42577 | 12078 | 5026449 | 2130071 |
| 1985-1986 | 3481288 | 1516157 | 1399890 | 577825 | 423502 | 179686 | 66886 | 20072 | 5304680 | 2273668 |
| 1986-1987 | 3635332 | 1599458 | 1472545 | 599464 | 503308 | 218898 | 98300 | 30392 | 5611185 | 2417820 |
| 1987-1988 | 3801651 | 1682514 | 1490863 | 604605 | 591783 | 262774 | 128083 | 39957 | 5884297 | 2549893 |
| 1988-1989 | 3911388 | 1741376 | 1396320 | 566660 | 714966 | 322875 | 156423 | 48352 | 6022680 | 2630911 |
| 1989-1990 | 4027612 | 1798783 | 1408522 | 578838 | 753947 | 342788 | 165182 | 51237 | 6190081 | 2720409 |
| 1990-1991 | 4189152 | 1877990 | 1423316 | 592583 | 752264 | 350774 | 153360 | 47724 | 6364732 | 2821347 |
| 1991-1992 | 4357352 | 1965859 | 1490035 | 629824 | 742745 | 325093 | 96025 | 30577 | 6590132 | 2947776 |
| 1992-1993 | 4436363 | 2011685 | 1558046 | 888619 | 747152 | 358062 | 78973 | 24307 | 6741561 | 3258366 |
| 1993-1994 | 4545274 | 2061349 | 1618622 | 911625 | 793457 | 386224 | 61230 | 17995 | 6957353 | 3359198 |
| 1994-1995 | 4548827 | 2086456 | 1651510 | 923815 | 821059 | 409246 | 63639 | 18798 | 7021396 | 3419517 |
| 1995-1996 | 4617728 | 2129494 | 1691561 | 751023 | 853303 | 430416 | 69195 | 20545 | 7162592 | 3310933 |
| 1996-1997 | 4674947 | 2164303 | 1762761 | 804070 | 855481 | 449506 | 64888 | 20394 | 7293189 | 3417879 |
| 1997-1998 | 4719137 | 2193983 | 1837631 | 854952 | 879090 | 472302 | 64988 | 22086 | 7435858 | 3521237 |
| 1998-1999 | 4778870 | 2229152 | 1898748 | 896262 | 909927 | 499435 | 62725 | 21936 | 7587545 | 3624849 |
| 1999-2000 | 4843313 | 2264608 | 1895751 | 908608 | 921959 | 516519 | 57749 | 20787 | 7661023 | 3689735 |
| 2000-2001 | 4720950 | 2210114 | 2015370 | 968544 | 975862 | 547945 | 58319 | 21178 | 7712182 | 3726603 |
| 2001-2002 | 4691870 | 2204374 | 2116087 | 1016556 | 1041047 | 585486 | 60996 | 21663 | 7849004 | 3806416 |
| 2002-2003 | 4612574 | 2166045 | 2186338 | 1057978 | 1095730 | 621647 | 65690 | 22986 | 7894642 | 3845670 |
| 2003-2004 | 4507703 | 2119454 | 2221795 | 1083046 | 1122395 | 645782 | 65716 | 23449 | 7851893 | 3848282 |
| 2004-2005 | 4361744 | 2049927 | 2256232 | 1106260 | 1123123 | 648325 | 64161 | 23188 | 7741099 | 3804512 |
| 2005-2006 | 4196580 | 1973901 | 2221328 | 1088324 | 1175731 | 686440 | 59326 | 20833 | 7593639 | 3748665 |
| 2006-2007 | 4078954 | 1926560 | 2443177 | 1216025 | 1035863 | 596347 | 52798 | 18686 | 7557994 | 3738932 |

ANNEXE02 :

EVOLUTION DU CORPS PROFESSORAL SELON LES ETAPES

| Années | 1ere & 2eme cycle | | 3eme cycle | | secondaire | | Secondaire technique | | ensemble | |
|-----------|-------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|----------------------|-----------|----------|-----------|
| | total | étrangers | total | étrangers | total | étrangers | total | étrangers | total | étrangers |
| 1962-1963 | 19908 | 7212 | 2488 | 1251 | 1216 | 684 | / | / | 23612 | 9147 |
| 1963-1964 | 26582 | 9804 | 2805 | 1475 | 1614 | 921 | / | / | 31001 | 12200 |
| 1964-1965 | 26969 | 9861 | 2597 | 1412 | 1574 | 913 | / | / | 31140 | 12186 |
| 1965-1966 | 30672 | 8499 | 3446 | 1753 | 2121 | 1336 | / | / | 36239 | 11588 |
| 1966-1967 | 30666 | 6197 | 4438 | 3337 | 2610 | 1811 | / | / | 37714 | 11345 |
| 1967-1968 | 33113 | 5806 | 4664 | 2575 | 2830 | 1827 | / | / | 40607 | 10208 |
| 1968-1969 | 36255 | 4859 | 5161 | 2478 | 2975 | 1945 | / | / | 44391 | 9282 |
| 1969-1970 | 39819 | 4649 | 6387 | 3326 | 3123 | 2093 | / | / | 49329 | 10068 |
| 1970-1971 | 43656 | 5494 | 6955 | 3699 | 4048 | 2759 | / | / | 54659 | 11952 |
| 1971-1972 | 49879 | 5041 | 7887 | 3952 | 3881 | 2772 | / | / | 61647 | 11765 |
| 1972-1973 | 51461 | 4002 | 9143 | 3843 | 4140 | 2939 | / | / | 64744 | 10784 |
| 1973-1974 | 54982 | 2888 | 9936 | 2463 | 4439 | 3462 | / | / | 69357 | 8813 |
| 1974-1975 | 60178 | 2608 | 11211 | 3695 | 4718 | 2641 | / | / | 76107 | 8944 |
| 1975-1976 | 65043 | 1887 | 13662 | 3123 | 5310 | 3026 | / | / | 84015 | 8036 |
| 1976-1977 | 70498 | 1612 | 15744 | 3044 | 5960 | 3367 | / | / | 92202 | 8023 |
| 1977-1978 | 77009 | 984 | 19663 | 3610 | 7042 | 3756 | / | / | 103714 | 8350 |
| 1978-1979 | 80853 | 686 | 23703 | 3488 | 7932 | 3796 | / | / | 112488 | 7970 |
| 1979-1980 | 85499 | 609 | 26830 | 3599 | 9365 | 4371 | 551 | / | 121694 | 8579 |
| 1980-1981 | 88481 | 640 | 29555 | 2777 | 10498 | 4174 | 708 | / | 128534 | 7591 |
| 1981-1982 | 94216 | 604 | 33660 | 2444 | 13136 | 4241 | 867 | / | 141012 | 7317 |
| 1982-1983 | 100288 | 471 | 38969 | 2120 | 14292 | 4124 | 1114 | / | 153549 | 6884 |
| 1983-1984 | 109173 | 446 | 44206 | 1637 | 16892 | 4295 | 1487 | / | 170271 | 6536 |
| 1984-1985 | 115242 | 370 | 51048 | 1132 | 18418 | 3916 | 2163 | 587 | 184708 | 5519 |
| 1985-1986 | 125034 | 344 | 60663 | 1010 | 21555 | 3911 | 3181 | 653 | 207252 | 5367 |
| 1986-1987 | 132880 | 342 | 68875 | 942 | 26238 | 3827 | 4350 | 472 | 227993 | 5139 |
| 1987-1988 | 139875 | 348 | 73031 | 739 | 31057 | 2991 | 5313 | 366 | 243963 | 4074 |
| 1988-1989 | 139917 | 345 | 76703 | 627 | 37023 | 2432 | 5883 | 221 | 253643 | 3401 |
| 1989-1990 | 144945 | 359 | 79783 | 622 | 40939 | 2253 | 6318 | 135 | 265667 | 3223 |
| 1990-1991 | 151262 | 314 | 82741 | 596 | 44283 | 1774 | 5541 | 42 | 248286 | 2715 |
| 1991-1992 | 154685 | 286 | 86610 | 562 | 44622 | 917 | 5317 | 20 | 285917 | 1838 |
| 1992-1993 | 153793 | 254 | 90019 | 472 | 45711 | 379 | 6186 | 24 | 289523 | 1165 |
| 1993-1994 | 164982 | 193 | 94240 | 457 | 49647 | 379 | 6579 | 10 | 308869 | 1122 |
| 1994-1995 | 166771 | 175 | 96464 | 405 | 50328 | 314 | 6799 | 8 | 313563 | 973 |
| 1995-1996 | 169010 | 156 | 98187 | 308 | 52210 | 248 | 6788 | 7 | 319407 | 749 |
| 1996-1997 | 170956 | 100 | 99004 | 264 | 52944 | 199 | 6253 | 5 | 322904 | 638 |
| 1997-1998 | 170460 | 84 | 99907 | 219 | 53343 | 193 | 6450 | 4 | 323710 | 568 |
| 1998-1999 | 169519 | 56 | 100595 | 154 | 54033 | 147 | 6478 | 4 | 324147 | 401 |
| 1999-2000 | 170562 | 46 | 101261 | 131 | 54761 | 127 | 6637 | 4 | 326584 | 342 |
| 2000-2001 | 169559 | 40 | 102137 | 98 | 55588 | 118 | 6684 | 4 | 331602 | 272 |
| 2001-2002 | 170039 | 25 | 104289 | 81 | 57274 | 111 | 6720 | 4 | 329605 | 238 |
| 2002-2003 | 167529 | 23 | 104329 | 76 | 57747 | 90 | 6889 | 3 | 337106 | 206 |
| 2003-2004 | 170031 | 18 | 107898 | 64 | 59177 | 83 | 6943 | 4 | 339905 | 172 |
| 2004-2005 | 171471 | 11 | 108249 | 47 | 60185 | 75 | 6871 | 1 | 343310 | 145 |
| 2005-2006 | 171402 | 10 | 109578 | 30 | 62330 | 49 | 6781 | 1 | 345746 | 97 |
| 2006-2007 | 170207 | 6 | 112897 | 16 | 62642 | 47 | 6643 | 1 | 349706 | 74 |

ANNEXE03

EVOLUTION DU NOMBRE D'ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

| Années | 1ere & 2eme cycle | | 3eme cycle | secondaire | | ensemble |
|-----------|----------------------|----------------|------------------------------|------------|-----------|----------|
| | Ecoles fondamentales | Sales de cours | Annexes écoles fondamentales | lycées | technicum | |
| 1962-1963 | 2263 | / | 364 | 34 | 5 | 2666 |
| 1963-1964 | / | / | 379 | / | / | / |
| 1964-1965 | 4065 | / | 418 | / | / | / |
| 1965-1966 | 4255 | / | / | / | / | / |
| 1966-1967 | 4266 | / | 427 | 52 | 7 | 4752 |
| 1967-1968 | 4581 | / | 454 | 56 | 7 | 5098 |
| 1968-1969 | 5073 | / | 478 | 56 | 7 | 5614 |
| 1969-1970 | 5263 | / | 502 | 60 | 7 | 5832 |
| 1970-1971 | 6467 | / | 519 | 65 | 7 | 7058 |
| 1971-1972 | 6507 | / | 530 | 63 | 8 | 7108 |
| 1972-1973 | 6990 | 33225 | 540 | 78 | 8 | 7616 |
| 1973-1974 | 7376 | 36462 | 545 | 84 | 17 | 8014 |
| 1974-1975 | 7794 | 40476 | 569 | 97 | 17 | 8477 |
| 1975-1976 | 7798 | 43655 | 584 | 103 | 17 | 8502 |
| 1976-1977 | 8182 | 45901 | 665 | 125 | 19 | 8989 |
| 1977-1978 | 8380 | 48029 | 788 | 156 | 22 | 9343 |
| 1978-1979 | 8652 | 50790 | 812 | 159 | 23 | 9645 |
| 1979-1980 | 9034 | 52804 | 873 | 185 | 25 | 10115 |
| 1980-1981 | 9263 | 56160 | 932 | 205 | 24 | 10425 |
| 1981-1982 | 9399 | 59029 | 1036 | 222 | 24 | 10681 |
| 1982-1983 | 9864 | 62627 | 1181 | 248 | 33 | 11317 |
| 1983-1984 | 10266 | 66805 | 1267 | 286 | 44 | 11852 |
| 1984-1985 | 10588 | 70428 | 1388 | 309 | 73 | 12329 |
| 1985-1986 | 11144 | 74361 | 1561 | 342 | 96 | 13120 |
| 1986-1987 | 11427 | 78264 | 1747 | 385 | 110 | 13655 |
| 1987-1988 | 11843 | 81511 | 1929 | 440 | 131 | 14322 |
| 1988-1989 | 12240 | 85723 | 2108 | 574 | 137 | 15053 |
| 1989-1990 | 12694 | 90440 | 2248 | 621 | 140 | 15700 |
| 1990-1991 | 13135 | 94127 | 2339 | 672 | 145 | 16286 |
| 1991-1992 | 13461 | 97449 | 2433 | 700 | 151 | 16739 |
| 1992-1993 | 13970 | 101103 | 2541 | 732 | 152 | 17394 |
| 1993-1994 | 14734 | 104392 | 2651 | 760 | 186 | 18297 |
| 1994-1995 | 14836 | 109656 | 2778 | 782 | 212 | 18582 |
| 1995-1996 | 15186 | 113452 | 2921 | 821 | 223 | 19140 |
| 1996-1997 | 15426 | 116778 | 3038 | 877 | 229 | 19476 |
| 1997-1998 | 15199 | 117031 | 3145 | 903 | 232 | 19914 |
| 1998-1999 | 15507 | 119490 | 3224 | 951 | 237 | 20262 |
| 1999-2000 | 15729 | 121015 | 3315 | 981 | 246 | 20859 |
| 2000-2001 | 16186 | 122867 | 3414 | 1013 | 249 | 21297 |
| 2001-2002 | 16482 | 125137 | 3526 | 1040 | 246 | 21694 |
| 2002-2003 | 14714 | 126125 | 3650 | 1084 | 248 | 22020 |
| 2003-2004 | 16899 | 127473 | 3740 | 1133 | 244 | 22308 |
| 2004-2005 | 17041 | 128549 | 3844 | 1179 | 244 | 22583 |
| 2005-2006 | 17163 | 125567 | 3947 | 1229 | 234 | 23292 |
| 2006-2007 | 17357 | 126190 | 4104 | 1304 | | 23789 |

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Les livres :

1. ALTINOK. N, « *La Banque Mondiale et l'Education en Afrique Subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif.* » IREDU-CNRS, Université de Bourgogne, 2004
2. António Afonso, Davide Furceri « *government size, composition, volatility and economic growth* » working paper series no 849, European Central Bank january 2008.
3. Arthur Cecil Pigou, " *The Economics of Welfare* ", New Brunswick, Transaction Publishers 2002.
4. BEITONE Alain, Antoine CAZORLA, Christine DOLLO et Anne Mary DRAI ; « *Dictionnaire des sciences économiques* », Armand Colin, 2ème édition, 2007, Paris.
Bleijenberg A.N. « Internaliser les couts sociaux des transports ; L'art de l'internalisation », CEMT, 1994, OCDE
5. Bouvier, M., M.C. Esclassan, J.P. Lassale, « *Finances publiques* », LGDJ, 2^{ème} édition, 1995
6. Bouvier. M, Eclassan. M. C, Lassale, J.P « *Manuel de Finances Publiques* », LGDJ, 2008
7. Christopher Colclough. Jacques Hallak, « *La problématique de l'éducation rurale : équité, efficacité et emploi* », Perspectives, vol. VI, n° 4, Unesco, Paris, 1976
8. Claude Montmarquette, « *L'importance relative des gouvernements: Causes, conséquences et organisations alternatives* », Cahiers CIRANO, N° 94c-3, Montréal Octobre 1994
9. DAFFLON B. et WEBER L, « *Le financement du secteur public* », Presses universitaires de France, Paris, 1984
10. Dominique Bureau, Michel Mougeot, « *Performance, incitations et gestion publique* » un rapport Conseil d'Analyse Économique La Documentation française. Paris, 2007 - ISBN : 978-2-11-006636-7 .

11. François Lévêque, « Concepts économiques et conceptions juridiques de la notion de service public », CERNA, Centre d'économie industrielle, CNRS Editions, 2000
12. François Pétry et Howard R. Harmatz, « *Test empirique d'explications de l'évolution des dépenses publiques au Canada 1960-1990* » Revue québécoise de science politique, n° 25, 1994.
13. Françoise VASSELIN, MATISSE, « Les fondements économiques de la gratuité des biens et services informationnels. Financement indirect et investissement en gratuité », cahier de la MSE, Maison des Sciences Économiques, Paris, 2005
14. François-Xavier MERRIEN, « L'Etat - providence », éditions PUF, Paris, 3e édition 2007.
15. Gervasio Semedo, « *L'évolution des dépenses publiques en France : loi de Wagner, cycle électoral et contrainte européenne de subsidiarité* », L'Actualité économique, vol. 83, n° 2, 2007.
16. Gilbert Orsoni, « *L'interventionisme fiscal* », Paris, PUF, 1995.
17. Hady. G, « *Sénégal : Prestation efficace des services d'éducation* », Open Society Initiative for West Africa, Rosebank, Novembre 2009
18. Henry Sterdyniak, « Faut-il une politique budgétaire ? », *Les Cahiers français*, n° 329, Novembre-décembre 2005
19. Honoré AHISHAKIYE, « Hétérogénéité de la causalité entre dépenses publiques et croissance économique dans les pays de l'EAC », Revue de l'Institut de Développement Economique (RIDE), 2011.
20. Hugon Philippe. « Les biens publics mondiaux : un nouveau théorique pour penser l'action publique à l'échelle mondiale ? ». Politiques et management public, vol. 21 n° 3, 2003
21. Jean-François GAUTIER, « *Taxation optimale et réformes fiscales dans les PED ; Une revue de littérature tropicalisée* », développement et insertion international, 2001
22. Jean-Marie Monnier, « *Les prélèvements obligatoires* », Paris, Economica, 1998.
23. L'action publique face à la mondialisation », Actes du douzième colloque international - Paris, jeudi 14 et vendredi 15 novembre 2002 - Tome 2

24. Le Pen Claude, «*analyse critique de l'ouvrage de Dafflon B. et Weber L. : Le financement du secteur public* », Politiques et management public, 1988, Volume 6, Numéro 1 p. 135 - 137
25. Luc saidji jean luc albert- *finances de publiques* - edition Dalloz ,2007
26. Luc Weber, *l'état acteur économique analyse économique du rôle de l'état, economica* ,3^e édition
27. Marc Montoussé, « Nouvelles théories économiques », Bréal, Paris, 2002 ISBN 2 84291 967 X.
28. Marie-Louise Duboin, « L'économie distributive », in Agone, 21, 1999
29. Martial Foucault, « *institutions, croissance économique et dépenses publiques* », Le Québec économique 2010
30. P. Guillaumont, D.Garbe, P.Verdun, « *les dépenses d'enseignement au Sénégal* », Monographies africaines 5, Paris 1967
31. Paul T. Perrault, « Vers une théorie du développement coopératif : la notion de bien collectif », L'Actualité économique, vol. 57, n° 3, 1981
32. Paysant, A, « Finances publiques », éditions Masson, Paris 1992
33. Philippe Aghion, Élie Cohe, « Éducation et croissance », Conseil d'Analyse Économique, La Documentation française. Paris, 2004 - ISBN : 2-11-05533-2.
34. Philippe Van Parijs, « au delà de la solidarité ; Les fondements éthiques de l'Etat-Providence et de son dépassement », Cahiers de l'Ecole des sciences philosophiques et religieuses (Bruxelles)
35. Pierre Rosanvallon, « La nouvelle question sociale » Paris, éditions Seuil, 1995
.
36. R.J Barro, X. Sala-martin, « *La croissance économique* » Paris ediscience international, 1996 .
37. Richard A. Musgrave (1959), *The Theory of Public Finance. A study in public economy*, New York, McGraw-Hill.
38. Robert Cros, « *Finances Publiques institutions et mécanismes économiques* », éditions CUJAS, 1994.
39. Robert Solow, « Peut-on recourir à la politique budgétaire ? Est-ce souhaitable ? », *Revue de l'OFCE*, n° 83, 2002

40. Ronald Coase, « *L'entreprise, le marché et le droit* » Traduit de l'anglais et présenté par Boualem Aliouat, Éditions d'Organisation, 2005, ISBN : 2-7081-2000-X.
41. Sébastien Guex, « L'argent de l'État ; Parcours des finances publiques au XXe siècle », Les Éditions «Réalités sociales», 1998, Lausanne ISBN 2-88146-095-5
42. Serge Coulombe et al, « *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de*
43. Thành Khôi Lê, « *l'évaluation financière d'un plan d'enseignement* », In: Tiers-Monde. 197 Maureen Woodhal I, « *l'analyse coût- bénéfice dans la planification de l'éducation* », 4eme édition Paris 2004 tome 11 n°41
44. Toulouse, J.B., J.F. de Leusse, Y. Rolland et X. Pillot, « *Finances publiques et politiques publiques* », Economica. 1987

Les Revues

1. Abderrezak Benhabib, Tahar Ziani, Samir Bettahar and Samir Maliki, University of Tlemcen, « The Analysis of Poverty Dynamics in Algeria: A Multidimensional Approach », MEEA JOURNAL , 27th annual meeting of MEEA in Chicago, IL, January 4-7, 2007
2. Albouy V., F.Bouton et N.Roth (2002), Les transferts en faveur des familles : un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs, Communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC : Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique
3. *Améliorer la qualité et l'efficacité économique des dépenses publiques* , *Etudes économiques de l'OCDE, 2004/15 no 15.*
4. André LEMELIN, Pierre MAINGUY Economie, « *revue des méthodes d'estimation du produit intérieur brute régional* », institut de la statistique du Québec, février 2009.
5. Arestoff Florence , « *Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement* » Une analyse micro-économétrique, *Revue économique*, 2001/3 Vol. 52.

6. Artus Patrick, Kaabi Moncef. « *Dépenses publiques, progrès technique et croissance* », Revue économique. Volume 44, n°2, 1993
7. Augusta ANATA MAWATA, « Un faisceau de solidarité pour la prise en charge des vieilles personnes dans les pays du Sud », Actes du Colloque international de Meknès sur le thème relations intergénérationnelles et solidarités, 17-19 mars 2011
8. Aurélien Beleau, « Théorie de la taxation optimale et politique de stabilisation : Une incompatibilité théorique ? », CNRS et Université Paris I Panthéon-Sorbonne Octobre 2009
9. Christine RAGOUCY, « les effets redistributifs de l'éducation, les enseignements d'une approche monétaire, statique », communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC, Comparaisons internationales des dépenses d'éducation : indicateurs de l'OCDE et position de la France, Paris 15 novembre 2002.
10. Ernesto Schiefelbein, « Financement de l'éducation dans les pays en développement Conclusions de recherche et contexte actuel », Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, 1983
11. François Pétry et Howard R. Harmatz « Test empirique d'explications de l'évolution des dépenses publiques au Canada 1960-1990 » Revue québécoise de science politique, n° 25, 1994.
12. FRIEDRICH EDDING, « *Méthodes d'analyse des dépenses d'enseignement* », Paris 1967
13. Harvey Mara C. Ecart de productivité et « *maladie des coûts* ». Apports et limites du modèle de croissance déséquilibrée de William J. Baumol. In: Revue économique. Volume 49, n°2, 1998.
14. J HALLAK, « *les principes de la planification de l'éducation* », conférences et discussions, N°24 couts globaux et couts unitaires dans la planification de l'éducation, UNESCO, Paris,
15. Jean-Marie Monnier, « La formation des conceptions de la justice fiscale dans la pensée économique anglo-saxonne », *Revue Française de Finances Publiques*, n° 84, décembre 2003.

16. Jeimar Tapasco, « *Quelles sont les implications de l'utilisation de mécanismes de protection environnementale comme instruments de redistribution de la richesse* ». Cinquième Sommet des Amériques, mars 2009
17. Joseph Facal, « *La croissance des dépenses publiques dans les pays de l'OCDE : que valent les explications par les théories néo institutionnelles du choix rationnel ?* », *Cahier de recherche no 06-01 janvier/2006, ISSN : 0846-0647.*
18. Joseph E. STIGLITZ, Amartya SEN, Jean-Paul FITOUSSI « *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social* », 2008
19. Mills Philippe, Quinet Alain. « *Dépenses publiques et croissance* ». Revue française d'économie. Volume 7 N°3, 1992.
20. Mohamed Tawfik MOULINE, « *Etude comparative de terme de développement humain du Maroc et d'un échantillon de 14 pays pour la période 1955-2004* ».
21. Morné Oosthuizen, « *Investir en capital humain : l'éducation en Afrique* », Conférence internationale sur le développement de l'Afrique ; cinq ans pour entrer dans le 21^e siècle, octobre 2006
22. Muet Pierre-Alain. « *Modèles d'équilibre et de déséquilibre dans les théories contemporaines des cycles* », Revue de l'OFCE.N°45, 1993.
23. Nathalie Mons, « *Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques* », *Revue française de pédagogie* No. 146, Politiques et discours éducatifs : comparaisons internationales (janvier-février-mars 2004).
24. N'Guessan Tchétché. « *Un modèle de comportement bureaucratique de la Banque centrale. Le cas de la BCEAO* ». In: Revue économique. Volume 42, n°5, 1991.
25. R.Djamé, P.Esquieu, Marie M Onana, B. Mvogo, « *Les écoles privées au Cameroun* », document de travail de la série de : mécanismes et stratégies de financement de l'éducation, Paris 200
26. *REVUE DE L'OCDE SUR LA GESTION BUDGÉTAIRE – VOL. 2, N° 4 – ISSN 1608-7151 – © OCDE 2003.*

27. *Revue de l'OCDE sur la gestion budgétaire* , VOL. 2, N° 4 – ISSN 1608-7151 – © OCDE 2003.
28. Robert LAUNOIS, « *La Théorie de la Bureaucratie à l'Hôpital*», Les colloques de l'INSERM – Conceptions, mesures et actions en santé publique INSERM Vol. 104, 1981.
29. Sen Amartya. « La possibilité du choix social » . In: *Revue de l'OFCE*. N°70, 1999.
30. William ROY, « *Coût des transports collectifs urbains : L'organisation institutionnelle est-elle défailante ?* », Laboratoire d'Économie des Transports (LET) Université Lumière Lyon 2 – CNRS, Groupe opérationnel n°1 Mobilité territoires et développement durable PREDIT, 2006

Les rapports :

1. Banque mondial, « *Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique* », le développement humain en Afrique, document de travail de la banque mondiale no. 110, 2007
2. Banque mondiale, un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen –Orient et en Afrique du Nord, rapport sur le développement de la région MENA
3. Banque mondiale, vue d'ensemble, lieux pauvres, populations prospères, comment le Moyen-Orient et l'Afrique du nord peuvent surmonter les disparités spatiales, rapport de développement sur la région MENA ; 2009.
4. Caillods et J. HALLAK, « *Educations et documents de stratégies pour la réduction de la pauvreté (DSRP) synthèse d'expériences* », étude réalisée avec le soutien du DFID, Paris 2006
5. *Education pour tous, l'exigence en qualité* , Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2005, Paris
6. *Education pour tous, l'exigence en qualité* , Rapport mondial sur le suivi de l'EPT 2005, Paris

7. FMI, « *Perspectives économiques régionales : Afrique subsaharienne* » Washington, D.C. : Fonds monétaire international, 2007. (Études économiques et financières) Avr. 2007
8. François Orivel, et al, « *Evolution du financement de l'éducation dans les pays en développement : Quelques réflexions de synthèse à partir de dix études de cas* », Rapport de recherche de l'IPE No. 89, Institut international de planification de l'éducation Paris 1990
9. J. Hallak, « Coûts et dépenses en éducation », « Principes de la planification de l'éducation N° 10 », Institut international de planification de l'éducation Unesco, Paris, 1969
10. Larbi Wafi Rapport sur L'analyse genre du secteur de l'éducation, Improving Training for Quality Advancement in National Education, Mai 2010
11. OCDE/UNESCO, 2002, Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), *Le financement de l'éducation - investissements et rendements*.
12. Philippe Aghion, Elie Cohen, « rapport sur l'éducation et croissance », conseil d'analyse économique, Paris 2004
13. OCDE, « La capacité du gouvernement à produire des réglementations de grande qualité », Éditions de l'OCDE (2004), Paris.
14. OCDE , Collection Canada. Développement des ressources humaines Canada. Juin 2004
15. OCDE, « *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* » – Édition 2006, OCDE, Paris
16. Rapport d'évaluation technique du document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers » à l'initiative Fast-Track, Yaoundé, 9 juin 2006
17. Rapport des services du FMI N 11/10 Mars 2010
18. RECUEIL DE DONNÉES MONDIALES SUR L'ÉDUCATION 2011 / Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2011.

CONFERENCE ET SEMINAIRE

1. Albouy V., F.Bouton et N.Roth (2002), Les transferts en faveur des familles : un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs, Communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC : Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique
2. Christine RAGOUCY, « les effets redistributifs de l'éducation, les enseignements d'une approche monétaire, statique », communication préparée pour le séminaire organisé par le CERC, Comparaisons internationales des dépenses d'éducation : indicateurs de l'OCDE et position de la France, Paris 15 novembre 2002.
3. Jean-Jacques Laffont, « *Étapes vers un État moderne : une analyse économique* », Colloque État et gestion publique, conseil d'analyse économique, 16 décembre 1999.
4. Morné Oosthuizen, « Investir en capital humain : l'éducation en Afrique », Conférence internationale sur le développement de l'Afrique ; cinq ans pour entrer dans le 21^e siècle, octobre 2006
5. Terray, *Des francs-tireurs ara experts. L'organisation de la prévision économique au ministère des Finances (1948-1968)*' Apparaître n décembre 2002, Paris, CHEFF.cité dans Au Dorra Skander et al, « *La collaboration dans le cadre des PPP : une perspective constructiviste* », XV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy / Genève 13-16 Juin 2006 de Terray
6. CHENINI Moussa, Pr. BENHABIB Abderrezak, MALIKI Samir, « Performance de la politique de l'Education Primaire Pour Tous (E.P.T) en Algérie. Etude exploratoire à travers la relation Pauvreté – Education dans la wilaya de Tlemcen »
7. عبد الرزاق بن حبيب، فيصل بوطينة. "العائد من تعليم المرأة في الجزائر"، المرأة و الشباب في التنمية العربية، اوراق مختارة من المؤتمر الدولي التاسع للمعهد العربي للتخطيط، جمهورية مصر العربية، مارس 2010

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau N° 1 : intervention de l'Etat dans l'économie | 05 |
| Tableau N°2 : Dépense publique d'éducation (primaire et secondaire) en % de la dépense intérieure d'éducation (2002) | 40 |
| Tableau N°3: les différents concepts du taux de rendement | 49 |
| Tableau N°4 : Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé et sur l'intérêt déclaré pour la politique dans les pays de l'OCDE | 51 |
| Tableau N°5 : Évolution des contributions aux d'éducation selon les sources de financement (en million de francs courant) | 64 |
| Tableau N°6 : Evolution des effectifs inscrits par niveau d'enseignement : Années 2004/05 à 2008/09..... | 148 |
| Tableau N°7 : Nombre d'élèves dans le moyen..... | 152 |
| Tableau N°8 : Nombre d'élèves dans le secondaire | 153 |
| Tableau N°9 : évolution de la parité aux 3 niveaux de l'enseignement | 155 |
| Tableau N°10: taux de scolarisation des filles (dans les 3 cycles) | 155 |
| Tableau N°11: L'espérance de Scolarisation (en années d'études) | 156 |
| Tableau N°12: le poids des redoublants dans une classe (les 3 niveaux) | 157 |
| Tableau N°13: le taux de redoublement par cycle | 158 |
| Tableau N°14: taux d'abandon au primaire et au moyen | 159 |
| Tableau N°15: Les réalisations, au cours des périodes 1999/2004 et 2005/2009..... | 161 |
| Tableau N°16: nombre d'élève par cycle | 166 |
| Tableau N° 17 : production de manuel scolaire | 170 |
| Tableau N°18: nombre d'enseignant par cycle | 171 |
| Tableau N°19: Le Taux d'encadrement..... | 172 |
| Tableau N°20: Les résultats qualitatifs à l'examen de la fin du cycle primaire..... | 179 |
| Tableau N°21: Les résultats qualitatifs à l'examen du BEM | 181 |
| Tableau 22 : bacheliers ayant obtenu une mention | 183 |
| Tableau N°23 : organisation administratif de l'enseignement scolaire | 188 |
| Tableau N°24 : Évolution des dépenses publiques d'éducation en Algérie, 2000-2006..... | 193 |
| Tableau N°25 : Dépenses publiques d'éducation par sous-secteur, 2000-20061 | 194 |
| Tableau N° 26 : Répartition des dépenses de fonctionnement par sous-secteur, 2003..... | 197 |
| Tableau N° 27 : Dépenses de fonctionnement par élève et composantes par niveau d'enseignement 2003-2004 | 199 |
| Tableau N°28 : Enseignement scolaire, Répartition du personnel administratif, 2003..... | 200 |

| | |
|---|------------|
| Tableau N°29 : Répartition des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement Supérieur 2001-2005 | 205 |
| Tableau N°30 : Ratios étudiants/enseignant par discipline dans l'enseignement supérieur, 2003-2004 | 206 |

LISTE DES FIGRES

| | |
|---|-----|
| Figure N° 1 : Dépenses publiques en % du PIB | 15 |
| Figure N° 2 : évolution des dépenses publiques en Algérie (de 1970 à 2007) | 17 |
| Figure N° 3 : le processus des dépenses publiques de biens et services | 37 |
| Figure N° 4 : Financement public/privé de l'enseignement supérieur en 1992 (%) | 40 |
| Figure N° 5 : schéma des divers coûts en éducation..... | 60 |
| Figure N° 6 : revenu et niveau d'éducation | 82 |
| Figure N° 7 : dépenses d'éducation en % du PIB dans les pays IEM | 84 |
| Figure N° 8 : dépenses d'éducation par niveau | 86 |
| Figure N° 9 : classification des dépenses par source (publiques/privés) | 88 |
| Figure N° 10 : pyramide d'âge de la population (région MENA) | 93 |
| Figure N° 11a et N°11b : Taux bruts de scolarisation dans la région MENA et moyenne en nombre d'années de scolarisation dans cette région, en Asie de l'Est et en Amérique latine | 97 |
| Figure N° 12 : dépenses publique d'éducation, croissance PIB et chômage comparaison régions | 100 |
| Figure N° 13 : Cadre analytique des processus des réformes..... | 105 |
| Figure N° 14 : l'indice intégré « accès, équité, efficacité et qualité » | 112 |
| Figure N° 15 : Taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans (1995, 2009) | 117 |
| Figure N° 16 : Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (1995, 2009) | 118 |
| Figure N° 17 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2009) | 119 |
| Figure N°18 : Taux de réussite à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire . | 120 |
| Figure N°19 : Répartition des jeunes adultes selon le statut au regard de l'emploi (2009) .. | 122 |
| Figure N°20 : Dépenses annuelles par élève/étudiant (2008) | 125 |
| Figure N°21 : Dépenses dans le secondaire ou dans le supérieur par rapport aux dépenses dans le primaire (2008) | 126 |
| Figure N°22 : Évolution des dépenses par élève/étudiant (2000, 2008) | 128 |
| Figure N°23 : Évolution des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (2000, 2008) | 129 |
| Figure N°24 : Les effectifs globaux des élèves (total et par cycle) | 148 |
| Figure N°25 : Effectifs scolarisés en 1er AP..... | 149 |
| Figure N°26 : Effectifs scolarisés dans le primaire | 150 |
| Figure N°27 : Comparaison du taux net de scolarité entre 1965 et 2009..... | 150 |
| Figure N°28 : Taux net de scolarité | 151 |
| Figure N°29 : Taux de scolarisation des enfants âgés de 06 à 15 ans..... | 153 |

| | |
|---|-----|
| Figure N° 30: Taux d'Occupation des Locaux (T.O.L) | 165 |
| Figure N° 31: proportion des élèves du primaire du totale des effectifs | 166 |
| Figure N° 32: Evolution du taux d'encadrement tous les cycles..... | 173 |
| Figure N° 33: La parité au niveau de l'encadrement pédagogique | 174 |
| Figure N° 34a: qualifications des enseignants au primaire | 176 |
| Figure N° 34b: qualifications des enseignants au moyen..... | 176 |
| Figure N° 35: Taux de promotion en première année moyenne | 178 |
| Figure N° 36: taux de promotion de la dernière année du moyen à la première année secondaire | 181 |
| Figure N° 37: taux de réussite au BAC | 182 |
| Figure N° 38: Le Taux de survie/ taux d'abandons d'une cohorte | 185 |
| Figure N° 39: budget de fonctionnement de 1998 à 2010 | 191 |
| Figure N° 40: budget d'équipement (unitéx1000DA) | 191 |
| Figure N° 41: Répartition des dépenses consacrées à l'enseignement primaire et secondaire en Algérie | 195 |
| Figure N° 42: Dépenses ordinaires par élève selon le niveau d'enseignement en dollars PPP en Algérie et dans d'autres pays 2002-03 | 198 |
| Figure N° 43: Dépenses non salariales par élève au primaire et aux premier et second cycles du secondaire | 203 |

Table des matières

Table des matières

| | |
|---|----|
| CHAPITRE I : | 1 |
| DEPENSES PUBLIQUES D'EDUCATION : EXPOSE DES THEORIES ET COMPARAISON INTERNATIONALE . . | 1 |
| Introduction : | 2 |
| Section I : que justifie une intervention publique dans le secteur de l'éducation. | 3 |
| 1.1- Évolution du rôle de l'état : | 3 |
| 1.1.1- L'État régalien, un concept étroit de l'état : | 3 |
| a- Les nouvelles missions de l'Etat : | 4 |
| b- La montée de l'État-providence | 6 |
| c- Les différentes formes de l'État-providence | 6 |
| 1.1.2- Les fonctions de l'Etat selon R. Musgrave : | 7 |
| a- Le financement des dépenses publiques | 9 |
| b- La redistribution | 9 |
| c- Régulation de l'activité économique et stabilisation | 10 |
| d- Incitations fiscales et manipulation des comportements | 11 |
| 1.2 - la dépense publique comme un instrument d'intervention | 13 |
| 1.2.1- <i>Les dépenses publiques expliquées par l'approche basée sur la demande :</i> | 13 |
| a- La problématique de l'augmentation des dépenses publiques, et l'efficacité de la dépense (la loi de Wagner exposé et critiques)..... | 14 |
| b- L'hypothèse de l'électeur médian | 19 |
| c- Existence de la demande pour la redistribution de revenu aux groupes d'intérêt | 21 |
| 1.2.2- <i>Les dépenses publiques expliquées par l'approche basée sur l'offre</i> | 22 |
| a- <i>La thèse de différence de productivité</i> | 22 |
| b- L'effet de déplacement de PEACOCK et WISEMAN | 24 |
| c- la théorie de la bureaucratie | 26 |
| d- La théorie de la capacité fiscale | 29 |
| e- Les approches du déséquilibre..... | 31 |
| 1.2.3- Améliore l'efficacité des dépenses publiques : | 35 |
| a- Le choix des objectifs : | 36 |
| b- Le choix des moyens : | 36 |
| c- Le contrôle des résultats : | 36 |

| | |
|--|----|
| 1.3- Justifications économiques et sociales d'une intervention étatique par la dépense publique dans l'éducation | 37 |
| 1.3.1- L'éducation comme Bien Public | 37 |
| 1.3.2- Une action publique fondue sur l'efficacité et l'équité | 40 |
| a- Education imperfection des marchés | 41 |
| 1.3.3- L'impact de l'éducation | 46 |
| a- L'impact économique : | 46 |
| b- L'impact social de l'éducation : | 49 |
| Section II : couts et dépenses de l'éducation | 54 |
| 2.1- Les notions de coût: généralités | 54 |
| 2.1.1- Le concept de coût en économie | 54 |
| 2.1.2- Les problèmes posés par le caractère particulier du secteur éducatif | 55 |
| 2.1.3- Les composantes du coût pour la collectivité | 59 |
| 2.2- Les analyses de coûts | 63 |
| 2.2.1- L'analyse globale | 63 |
| a- Une première manière d'analyser : | 64 |
| b- L'analyse des dépenses d'enseignement donne des indications intéressantes | 65 |
| c- Le produit intérieur brut (PIB) | 65 |
| a- Le rôle secteur public dans les pays développés ou en voie de développement | 66 |
| b- L'importance du facteur démographique | 67 |
| 2.2.2- L'analyse détaillée | 67 |
| a- Coût par type d'enseignement : | 68 |
| b- Dépenses et coûts unitaires par niveau d'enseignement. | 68 |
| c- Coûts par objet. | 69 |
| d- Coûts par nature de dépenses. | 70 |
| 2.3- Méthodes d'évaluation des dépenses d'enseignement | 71 |
| 2.3.1- Estimation des dépenses en recensant les informations fournies par les organismes de financement | 71 |
| a- Dépenses globales | 71 |
| b- Dépenses par type, par niveau et par nature | 74 |
| 2.3.2- Le choix des unités en vue de l'estimation des coûts unitaires | 77 |
| Section III : les dépenses d'éducation comparaison international | 81 |
| 3.1- Groupe des pays participant programme OCDE/UNESCO indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) : | 81 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.1- présentation du groupe des pays IEM : | 81 |
| 3.1.2- L'offre et le financement des services éducatifs nécessaires dans les pays IEM :..... | 83 |
| a- Sources de financement..... | 84 |
| 3.2- Les pays de la région MENA : | 92 |
| 3.2.1- Présentation du groupe « MENA» : | 92 |
| 3.2.2- L'investissement dans les pays de la région MENA et les résultats :..... | 94 |
| a- Financement du secteur..... | 94 |
| b- Un effort d'investissement insuffisant..... | 95 |
| 3.2.3- L'impact de l'éducation dans la région MENA sur le développement social et économique Le lien apparaît faible | 98 |
| a- Éducation et croissance économique | 98 |
| b- Éducation et distribution des revenus | 100 |
| c- Éducation et allègement de la pauvreté | 101 |
| 3.2.4- Evolution des reformes et perspectives du secteur dans la région MENA :..... | 106 |
| a- Le parcours suivi jusqu'à maintenant : Une approche qualitative..... | 106 |
| b- Une approche quantitative | 108 |
| c- Résultats éducatifs | 110 |
| d- Évaluation des réformes par rapport aux résultats | 113 |
| 3.3- groupe des pays de l'OCDE : | 116 |
| 3.3.1- présentation du groupe : | 116 |
| 3.3.2- principaux inducteurs du secteur de l'éducation | 116 |
| a- scolarisation | 116 |
| b- Taux de réussite | 119 |
| c- Passage de la formation à la vie active | 121 |
| 3.3.3- Le financement de l'éducation | 123 |
| a- Montant des dépenses par élève..... | 123 |
| b- Progression des dépenses par élève | 126 |
| c- Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB | 128 |
| <i>CHAPITRE II</i> : | 130 |
| <i>EVALUATION DES DEPENSES PUBLIQUES D'EDUCATION EN ALGERIE</i> | 130 |
| Introduction : | 131 |
| Section I : Evolution du système éducatif algérien | 132 |
| 1.1- Évolution des réformes du système éducatif algérien..... | 132 |

| | |
|---|------------|
| 1.1.1- Les politiques scolaires adoptés par l'Algérie dès l'indépendance :..... | 133 |
| a- La décolonisation de l'enseignement :..... | 133 |
| b- L'arabisation :..... | 133 |
| c- Démocratisation de l'enseignement : | 135 |
| 1.1.2- les réformes du système éducatif :..... | 136 |
| a- La réforme de l'enseignement supérieur de 1971 :..... | 136 |
| b- Le plan quadriennal (1974-1977) « l'instauration du système éducatif » | 137 |
| c- La création du Conseil Supérieur de l'Éducation :..... | 137 |
| d- La nouvelle réforme du système éducatif :..... | 137 |
| 1.2- Structure et organisation actuelle du système éducatif Algérien..... | 139 |
| 1.2.1- L'éducation préscolaire :..... | 140 |
| 1.2.2- L'enseignement de base : | 141 |
| 1.2.3- L'enseignement secondaire : | 142 |
| 1.2.5- La formation professionnelle : | 144 |
| 1.2.6- La formation des adultes :..... | 146 |
| Section II : les principaux indicateurs du système éducatif algérien | 147 |
| 2.1- Les indicateurs relatifs à la scolarisation des élèves | 147 |
| 2.1.1- Les effectifs globaux des élèves (total et par cycle)..... | 147 |
| a- La scolarisation dans le cycle primaire..... | 148 |
| b- La scolarisation dans le cycle moyen..... | 152 |
| c- La scolarisation dans le cycle secondaire | 152 |
| 2.1.2- Le taux de scolarisation des enfants âgés de 06 à 15ans..... | 153 |
| 2.1.3- La parité au niveau des élèves | 154 |
| a- Evolution de la parité (nombre de filles pour 100 garçons) | 154 |
| b- Le taux de scolarisation des Filles | 155 |
| 2.1.4- L'espérance de Scolarisation..... | 156 |
| 2.1.5- Le poids des redoublants dans les trois cycles d'enseignement..... | 157 |
| 2.1.6- Evolution des abandons dans le cycle obligatoire..... | 159 |
| 2.2- Les indicateurs relatifs aux conditions de scolarisation..... | 160 |
| 2.2.1- Les infrastructures pédagogiques | 160 |
| a- Pour les écoles primaires | 161 |
| b- Pour les collèges, | 162 |
| c- Pour les lycées | 162 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2- Evolution du nombre de salles de classe par niveau d'enseignement | 163 |
| 2.2.3- Les infrastructures sportives | 163 |
| 2.3.4- Les caractéristiques de fonctionnement de la scolarité | 164 |
| a- Taux d'Occupation des Locaux (T.O.L) | 164 |
| b- Evolution du nombre d'élèves par division dans les cycles d'enseignement | 166 |
| 2.2.5- L'équipement des établissements scolaires | 167 |
| a- L'équipement en matériel informatique (développement des TICE) | 167 |
| b- L'équipement en matériel didactique et scientifique | 169 |
| c- La climatisation des établissements scolaires des wilayas du Sud | 169 |
| d- Le manuel scolaire | 169 |
| 2.3- Les indicateurs relatifs à l'encadrement pédagogique | 170 |
| 2.3.1- Evolution de l'effectif des enseignants | 171 |
| 2.3.2- Le Taux d'encadrement | 172 |
| 2.3.3- La parité au niveau de l'encadrement pédagogique (le Taux de féminisation du personnel enseignant) | 174 |
| 2.3.4- L'évolution des qualifications du Personnel enseignant | 174 |
| 2.4- Les indicateurs d'efficacité | 177 |
| 2.4.1- Le Taux de promotion en première année moyenne | 177 |
| 2.4.2- Le Taux de réussite à l'examen de fin de l'enseignement moyen (BEM) | 179 |
| 2.4.3- Le Taux de réussite au Baccalauréat | 182 |
| 2.4.4- Le Taux de survie d'une cohorte | 185 |
| Section III : les dépenses publiques d'éducation en Algérie : | 186 |
| 3.1- décisions budgétaires et organisation administratif | 186 |
| 3.1.1- Pour l'enseignement scolaire | 186 |
| a- Un system fortement centralisé : | 186 |
| b- Une structure qui assure l'équité mais pas l'efficacité budgétaire : | 187 |
| Tableau N°23 : | 187 |
| 3.1.2- Pour l'enseignement supérieur : | 188 |
| a- Une plus grande autonomie financière : | 188 |
| b- Un très grand effort social mais sans obligation de résultats : | 189 |
| 3.2- Évolution des dépenses | 190 |
| 3.2.1- budget globale classé par type de dépenses | 190 |
| a- Le budget de fonctionnement | 190 |

| | |
|---|-----|
| b- <i>Le budget de l'équipement</i> | 191 |
| 3.2.2- <i>analyse globale des dépenses d'éducation</i> | 192 |
| a- <i>Part des dépenses publique d'éducation du produit intérieur brute:</i> | 192 |
| b- <i>La répartition par sous-secteurs:</i> | 193 |
| 3.2.3- <i>Répartition des dépenses de fonctionnement et des coûts unitaires</i> :..... | 194 |
| a- <i>Répartition des dépenses par niveau d'enseignement</i> :..... | 194 |
| b- <i>Dépenses par élève</i> :..... | 195 |
| c- <i>Le ratio élève /personnel</i> | 198 |
| d- <i>Coûts par infrastructure</i> | 200 |
| e- <i>Transferts et aides à l'enseignement</i> | 202 |
| 3.2.3- <i>les dépenses dans l'enseignement supérieur</i> | 203 |
| Conclusion générale | 207 |
| Annexes | 212 |
| Référence bibliographiques | 216 |
| Liste des tableaux et figures..... | 226 |
| Table des matières | 231 |

Les dépenses publiques et leurs incidence sur le secteur de l'éducation « le cas de l'Algérie »

L'intervention publique dans le financement de l'éducation repose en grande partie sur l'idée qu'elle permet une redistribution efficace des ressources. Dans une première partie, nous exposant les différentes théories qui explique la croissance des dépenses publiques causée par cette intervention. Dans le même contexte on nous allons essayer de justifier cette intervention en mettons en avant l'impact de l'éducation sur le plan économique et social. En suite on va faire une présentation de la méthodologie utilisé par l'UNESCO pour évaluer les couts et les dépenses éducatifs, et on verra comment s'applique cette méthodologie en comparant les expériences de certain nombre de pays. Ceci va nous permettre par la suite, dans la deuxième partie de l'étude de faire une évaluation détaillée des dépenses publiques du secteur éducatif en Algérie à l'aide de multiple indicateurs classés par groupes pour facilité l'analyse. A la fin de l'étude nous essayons, d'une part, de faire un état des lieux de la situation actuelle du secteur en Algérie, et d'autre part, évaluer l'efficacité de ces dépenses. **Mots clés:** éducation, finances publiques, dépenses publiques.

الإنفاق العام وأثره على قطاع التعليم "حالة الجزائر"

يرتكز مبدأ التدخل العمومي في تمويل قطاع التعليم بالأساس على فكرة ان هذا النوع من النفقات يساعد على توزيع عادل للموارد. في الجزء الاول من البحث سنعرض مختلف النظريات التي تفسر النمو المتصاعد للنفقات العمومية بسبب هذا التدخل. في نفس الإطار سنحاول تبرير ضرورة هذا التدخل بإبراز اثر التعليم في الميدان الاقتصادي والاجتماعي. بعد ذلك سنقدم المنهجية المتبعة من طرف منظمة اليونسكو لتقييم التكاليف والنفقات في قطاع التعليم وسنرى كيف تطبق هذه المنهجية من خلال اجراء مقارنة دولية لمجموعات اقليمية مختارة. ما سيمكننا في الجزء الثاني من البحث من اجراء تقييم مفصل لقطاع التعليم في الجزائر بالاستعانة بمجموعة مؤشرات مجمعة في مجموعات محددة من اجل تسهيل تحليلها فيما بعد. في نهاية البحث سنحاول من جهة، تحديد الوضعية الحالية للقطاع في الجزائر ومن جهة أخرى دراسة مدى فاعلية هذه النفقات. **الكلمات المفتاحية:** التعليم، المالية العامة، النفقات العامة.

Public expenditure and their impact on the education sector "the case of Algeria"

The public involvement in education is based on the idea that public education is an efficient way to lessen economic inequalities while promoting efficiency. In the first part, exposing us to different theories explaining the growth in public spending caused by this intervention. In the same context we will try to justify this intervention in Focus highlights the impact of education on the economic and social . As a result we will make a presentation of the methodology used by UNESCO to assess the costs and educational expenses, and we'll see how to apply this methodology by comparing the experiences of selected countries. This will allow us later in the second part of the study to a detailed assessment of public expenditure in the education sector in Algeria using multiple indicators organized into groups for easier analysis. At the end of the study we will try, first, to make an inventory of the current situation of the sector in Algeria, and secondly, evaluate the effectiveness of these expenditures. **Keywords:** education, public finance, public expenditure.