

La corruption compromet elle la réalisation de l'éducation pour tous ? : les canaux de transmission

Lamia MOKADDEM¹
(2010)

Résumé: Nous analysons dans cet article les effets directs et indirects de la corruption sur les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'éducation. Les effets directs s'exercent à travers la motivation des élèves et les effets indirects sont transmis par le biais du revenu par tête et les dépenses publiques d'éducation. Les résultats empiriques montrent que la corruption en réduisant la performance des dépenses d'éducation neutralise son impact sur les résultats scolaires. Mais cet effet de la corruption n'est pas le plus important, il explique seulement 5% à 8% de l'impact de la corruption. Les effets les plus importants de la corruption sont ceux qui résultent de la démotivation scolaire et surtout ceux qui transitent par le revenu par tête.

INTRODUCTION

Le dernier rapport de l'UNESCO (2010) confirme le diagnostic du Forum mondial sur l'éducation que parmi les pays qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs de l'initiative « Éducation pour tous (l'EPT) » d'ici à 2015 se trouvent l'Afrique subsaharienne, et dans une moindre mesure les États arabes et l'Afrique du Nord.

La réalisation des objectifs de l'EPT c'est fondamentalement offrir une éducation de base sans distinction de genre à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde. L'objectif d'Éducation pour tous est largement admis et reconnu. Il s'avère tout à fait opportun, surtout dans la situation actuelle de crise économique, de souligner l'importance de sa réalisation. Seuls des peuples éduqués peuvent espérer la croissance économique et la promotion du progrès socio-économique.

Mais cet objectif reste encore un défi à long terme dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne et certains États arabes. En effet, malgré les progrès scolaires réalisés au cours de la dernière décennie, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne (plus de la moitié) affichent des taux d'alphabétisation, des taux de scolarisation et de survie, particulièrement bas. Dans ces pays, les rapports élèves/enseignant sont restés plus élevés (moyenne régionale: 44/1), les enseignants ne satisfont même pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. En 2007, l'Afrique sub-saharienne compte, 32 millions d'enfants non scolarisés et seule une petite proportion d'enfants qui terminent l'école atteint les niveaux minimums de maîtrise des compétences tels que définis par leurs propres gouvernements. Les États arabes réalisent des meilleures performances scolaires que les pays d'Afrique subsaharienne. Dans la plupart de ces pays plus de 70 % de la population adulte est analphabète, les taux net de scolarisation sont supérieurs à 80%, la survie scolaire est souvent élevée et a augmenté au fil du

¹ Maître assistante à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis, 6 rue Abou Zakaria El Hafsi Menzah 7, 2037, Tunis, mkademplamia@yahoo.fr, tel :00 216 97442 769

temps. Toutefois, les écarts entre les taux d'analphabétisme féminin et masculin sont toujours positifs, la qualité de l'éducation est médiocre : les taux de redoublement sont élevés et une part importante de ceux qui sortent de l'école ne parvient pas au niveau minimal de maîtrise défini par les données internationales.

Nous montrons dans cet article que les défis que présente la réalisation des objectifs de l'EPT en Afrique subsaharienne et dans les Etats arabes ne sont pas dus principalement à un manque de ressources budgétaires. Les dépenses d'éducation ont augmenté au cours de la dernière décennie dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et des Etats arabes. Mais les rapports de l'UNESCO et plusieurs études empiriques sur les dépenses d'éducation révèlent l'inadéquation, dans la plupart de ces pays, entre les moyens financiers et les résultats éducatifs. L'augmentation des dépenses d'éducation ne s'est pas traduite dans tous les pays par des progrès scolaires.

Ce qui fait défaut dans ces pays, c'est la bonne gouvernance dans le secteur d'éducation, mesurée ici par le contrôle de la corruption. La corruption dans le secteur d'éducation constitue en effet une menace sérieuse à la réussite de l'EPT, puisqu'elle tend à réduire les ressources disponibles pour l'éducation, à en limiter l'accès (particulièrement les groupes les plus défavorisés), à détériorer la qualité de l'éducation, à exacerber les inégalités provoquant ainsi la destruction du capital humain d'une nation.

Dans la présente étude, nous analysons les mécanismes par lesquels la corruption peut entraver la réalisation de l'objectif de l'EPT en mettant en évidence les effets directs et indirects de la corruption sur l'éducation. Les effets directs s'exercent à travers la motivation des élèves et les effets indirects sont transmis par le biais du revenu par tête et les dépenses publiques d'éducation.

Il s'agira d'abord, de présenter à partir d'une revue de la littérature théorique et empirique, ces mécanismes. Ensuite, dans une optique comparative, nous analysons l'évolution des indicateurs des résultats d'éducation et de corruption dans les pays d'Afrique subsaharienne et les Etats arabes. Enfin, dans la troisième section, en s'appuyant sur la méthode d'analyse de Mo (2000, 2001) l'étude économétrique évalue l'importance des effets directs et indirects de la corruption dans la réalisation de l'EPT

1- Corruption et éducation : définition de concepts et revue de littérature

1.1 La corruption dans la société en général et la corruption dans le secteur d'éducation: définition de concepts

La corruption est définie par la convention des Nations Unies comme "le fait de commettre ou d'inciter à commettre des actes qui constituent un exercice abusif d'une fonction (ou un abus d'autorité), y compris par omission, dans l'attente d'un avantage ou pour l'obtention d'un avantage, directement ou indirectement promis, offert ou sollicité, ou à la suite de l'acceptation d'un avantage directement accordé, à titre personnel ou pour un tiers".

Plusieurs domaines et secteurs sont affectés par la corruption. Malheureusement, l'éducation n'est pas en reste. La corruption dans le secteur d'éducation se définit selon Hallak et poisson (2002) comme « une utilisation systématique d'une charge publique pour un avantage privé, qui a un impact significatif sur la disponibilité et la qualité des biens et services éducatifs et, en conséquence, sur l'accès, la qualité ou l'équité de l'éducation ».

Elle est manifeste dans le financement des écoles, les contrats publics, la production et la diffusion de manuels, l'organisation des examens, les concours de recrutement des enseignants et les attributions des bourses. Les pratiques les plus visibles sont, la falsification des bulletins de notes, la vente des sujets des examens à l'avance, l'exploitation ou maltraitance (physique, sexuelle, etc.) des élèves, le détournement de fonds destinés au matériel pédagogique, aux bâtiments scolaires, etc., l'achat de matériel pédagogique de mauvaise qualité, le recrutement et, l'affectation -des enseignants conditionnés à des pots-de-vin ou des faveurs sexuelles.

Hallak et poisson (2002) considèrent que la démarcation entre un comportement corrompu et non corrompu dans le secteur d'éducation n'est pas toujours évidente. Les cours particuliers par exemple, tant qu'ils ne sont pas imposés par les enseignants comme une condition d'accès au programme, sont considérés comme des cours de soutien qui se justifient pour compenser un faible niveau de l'enseignement.

La banque mondiale dans son rapport, intitulé « *Indicateurs du développement en Afrique 2010* » distingue entre la grande corruption (pots-de-vin, népotisme, détournements) et la corruption « discrète » qui consiste en des agissements abusifs ne donnant pas lieu à des échanges monétaires. Selon la banque mondiale : « la grande corruption, n'est que la partie émergée de l'iceberg ; la corruption discrète, c'est-à-dire les écarts moins fréquemment observés par rapport à la conduite désirée, se cache sous la surface ». La corruption « discrète » inclut aussi bien des écarts de comportement potentiellement observables, comme l'absentéisme, que des comportements moins visibles, tels qu'une assiduité inférieure au niveau escompté ou le contournement délibéré de règlements à des fins personnelles.

1.2 Corruption et éducation : les mécanismes essentiels

Il y a peu d'études empiriques qui ont été effectuées sur la relation entre la corruption et les résultats scolaires. Pour comprendre cette relation, il est nécessaire de détailler les mécanismes de transmission de la corruption aux progrès scolaires. Nous distinguons à travers la littérature empirique de la relation entre corruption et éducation entre les canaux directs et indirects à travers lesquels la corruption entrave la réalisation de l'ÉPT. Ces mécanismes de transmission de la corruption aux progrès scolaires sont principalement les suivants :

- d'abord la corruption a une incidence directe sur les progrès scolaires à travers son effet néfaste sur la motivation des élèves. La corruption inhibe la motivation scolaire qui est une condition nécessaire à l'apprentissage et fait partie des plus importants éléments à considérer pour expliquer le succès scolaire.

- Ensuite la corruption a une incidence indirecte sur les progrès scolaires qui transite par le biais du revenu par tête et par le biais des finances publiques

1.2.1 L'effet direct de la corruption sur les progrès scolaires :

La corruption affecte négativement la motivation des élèves. Dans les pays en développement, où la corruption dans le milieu scolaire est répandue ? les enfants restent scolarisés moins longtemps et atteignent aussi des niveaux d'acquis moins élevés.

En effet, l'absentéisme et le manque d'assiduité au travail des professeurs privent les enfants d'une éducation de qualité et influent négativement sur leurs aptitudes cognitives et leur résultat scolaire. Dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne et certains Etats arabes une grande partie du temps alloué à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants. En conséquence, les programmes scolaires officiels sont rarement couverts. Ce qui conduit très souvent à l'augmentation des taux de redoublement et à l'abandon scolaire.

En outre, lorsque les professeurs n'enseignent qu'une partie du programme pendant les heures de classe et obligent leurs élèves à payer des cours particuliers pour les leçons manquantes, la quantité et la qualité de l'éducation sont altérées. D'une part, les élèves les plus démunis qui n'ont pas accès aux cours particuliers abandonnent très tôt l'école. D'autre part, ceux qui en bénéficient, auront tendance à déployer moins d'effort de compréhension et de réflexion et à compter plus sur leurs professeurs particuliers pour tout, « depuis leurs devoirs jusqu'aux tuyaux concernant leurs examens » (Hallak et poisson (2009)).

La corruption sape également les valeurs morales des jeunes générations. En effet, les fuites d'information avant les examens, l'abus de la relation enseignant-élève à des fins privées et les

pratiques corrompues (favoritisme, népotisme, clientélisme, politique, pots-de-vin, etc.) dans le processus de sélection des élites, à tous les niveaux de l'enseignement, font passer un mauvais message aux jeunes générations, à savoir que l'effort personnel et le mérite ne comptent pas et que le succès passe par la manipulation et le favoritisme. Tout cela contribue à la propagation de la paresse, et de la négligence. Il s'en suit un découragement chez les élèves ayant la volonté de travailler et l'abandon de l'école de ceux qui ne disposent pas de moyens pour corrompre.

Sur le plan empirique, plusieurs études et données empiriques mettent en évidence que les pays où les niveaux de corruption sont les plus faibles tendent à avoir des services publics très efficaces et à réaliser les meilleures performances éducatives.

S.Gupta, H.Davoodi et E.Tiongson(2000) ont analysé, en se fondant sur un échantillon de pays, l'effet de la corruption sur la provision des services d'éducation publique.

Ils ont régressé les différents indicateurs du progrès scolaire (taux d'échec à l'école primaire, le taux des analphabètes) retenus comme indice de qualité des services de l'éducation publique sur une constante et l'indice de corruption. Les auteurs mettent en évidence l'existence d'une relation négative et significative entre les indicateurs de qualité des services de l'éducation et le degré de corruption perçue des pays. L'impact de la corruption est relativement plus élevé sur le taux de renvoi (0.36) que sur le taux d'alphabétisation et le taux de redoublement (0.24). Ceci indique que si l'indice de corruption baisse de deux points le taux de renvoi baisse de moitié et le taux d'alphabétisation de 40%. Ils montrent que, lorsqu'on introduit le produit intérieur brut la corruption cesse d'être significativement corrélé aux indices de l'éducation, le taux de redoublement.

En ce qui concerne le rapport direct entre corruption et l'effort d'éducation Seka(2005) a testé la relation entre l'Indice de Perception de la Corruption (IPC) et le niveau d'éducation supérieure(SCOL) comme variable représentant l'accumulation du capital humain. Les résultats d'estimation font ressortir une liaison négative, et fortement significative entre l'indice de corruption et le taux d'inscription aux études supérieures. L'auteur en conclut que la propension des jeunes à arrêter trop tôt les études est d'autant plus importante que la corruption est répandue dans l'économie et dans le secteur d'éducation en particulier. Mo (2001) montre que le nombre moyen d'années d'études est significativement plus faible dans les pays plus corrompus. Pellegrini et Gerlagh (2004), en revanche, ne trouvent pas de relation significative entre ces deux variables.

1.2.2 Les effets indirects de la corruption sur les progrès scolaires :

1.2.2.1 Les effets de la corruption par le biais du revenu par tête

Les études montrent que plus les revenus par tête sont faibles, moins importante sera la demande d'éducation. Dans la grande majorité des PED, l'éducation est publique, les parents ne supportent pas de frais de scolarité. Mais les coûts de la corruption dans le secteur d'éducation sont beaucoup plus importants que les frais directs de l'éducation financés par l'Etat. La corruption dans la passation de contrats, les paiements illégaux exigés pour l'admission à l'école et les cours particuliers, ainsi que d'autres coûts occultes augmentent le prix à payer pour obtenir un service théoriquement gratuit. La corruption augmente les coûts scolaires au détriment des pauvres, qui sont particulièrement vulnérables et très dépendants des services publics pour satisfaire leurs besoins les plus élémentaires. Dans ces pays, où les revenus par tête sont faibles où les parents rencontrent souvent des sérieuses contraintes financières, ces coûts occultes de l'éducation sont devenus si contraignants que l'achèvement de la scolarité primaire est devenu un problème majeur. Dans plusieurs de ces pays à faible revenu, les enfants sont écartés de l'école par les coûts et par le besoin de compléter le revenu de la famille. Résultat : des taux d'inscription faibles et des taux d'abandon importants dans beaucoup de pays en développement.

1.2.2.2 Les effets de la corruption par le biais de la finance publique

La corruption affecte aussi négativement la disponibilité et la qualité des biens et services éducatifs par son impact sur la finance publique. En effet, la corruption réduit les dépenses d'éducation, favorise le gaspillage et la mauvaise allocation des recettes de l'Etat.

Tout d'abord, la corruption altère la composition des dépenses publiques au détriment du secteur d'éducation. En général, la corruption réduit la part des dépenses d'éducation dans le PIB et elle accroît celle des dépenses non productives notamment les dépenses militaires (Mauro (1997, Meier 2005, Gupta, de Mello, and Sharan (2001)). Ainsi, Mauro (1997) montre que les pays les plus corrompus dépensent moins sur l'éducation. L'auteur montre aussi que dans le pays où la position de l'indice de perception de la corruption s'améliore de 6 à 8, la dépense sur l'éducation augmente de 0,5 pour cent de PIB. Ces constatations sont confirmées par Gupta et Davoodi (2000) et Gupta Davoodi et Tiongson (2000).

De plus, dans les pays où les niveaux de corruption sont élevés les affectations budgétaires aux écoles peuvent être influencées par la manipulation des données, par exemple en accroissant exagérément le nombre des inscrits et ceux « des enseignants fantômes », salariés du système éducatif, mais qui n'enseignent pas. Dans ces pays, il apparaît également que le montant total des dépenses peut être artificiellement gonflé par les sommes détournées (la surfacturation des commandes de biens et services) ou les pots-de vin (Tanzi et Davoodi (1997)). En conséquence, les investissements réalisés sont le plus souvent mal adaptés, voués à être repris, et donc source de gaspillages.

La corruption, réduit non seulement les dépenses d'éducation. Elle est aussi à l'origine de la faiblesse et les distorsions dans l'allocation des recettes de l'État. La corruption contribue à l'évasion fiscale, à des exonérations fiscales indues (Haques et Sahay (1997), Johnson, Kaufmann et Zoido-Lobaton(1999) et aux carences de l'administration des impôts (Tanzi et Davoodi (1997), Ghura(2002)). En conséquence, les recettes fiscales se trouvent limitées et moins de ressources sont disponibles pour le secteur de l'éducation. En outre, dans les pays où la corruption est élevée, souvent les ressources ne parviennent pas dans leur intégralité aux écoles et aux universités : au lieu de cela, les fonds peuvent être détournés par des responsables ou servir à des appels d'offres truqués. Il en résulte que les livres scolaires sont de mauvaise qualité, en nombre insuffisant, les infrastructures et bâtiments scolaires sont fragilisés et risquent de s'effondrer, les sanitaires sont inexistantes, le matériel pédagogique non livré. D'après une étude de la Banque mondiale, entre 10 et 87 pourcent des dépenses non-salariales pour l'éducation primaire est détournée. Selon Ablo et Reinikka (1998) en Ouganda, Seulement 13 % des fonds alloués sont effectivement parvenus aux écoles, les 87 % restants ont disparu ou ont été utilisés à d'autres fins par les responsables. Ces faits permettent de mieux comprendre pourquoi un gouvernement peut consacrer une part très importante de son budget à l'éducation sans que les performances ne soient bonnes.

Selon Harbison et Hanushek (1992), sur les 12 études empiriques de la relation entre la dépense d'éducation publique et les résultats éducatifs dans les pays en voie de développement, seulement six trouvent cette relation positive et statistiquement significative.

Parmi ces études on peut citer celle de Gupta et al(1999) et celle de McMahon, 1999, qui permettent d'établir que les dépenses consacrées à l'enseignement primaire ó mais pas les dépenses totales d'éducation ó ont une incidence sur le taux de rétention jusqu'aux 4e et 5e années d'études.

Cependant, d'autres résultats sont très différents. Elley (1992), Hanushek (1995), Mingat et Tan (1992, 1998), Hanushek et Kimko (2000) ont constaté que les ressources publiques d'éducation n'ont pas beaucoup d'effet sur les performances scolaires. Leurs estimations montrent que les effets de différents types de ressources sont soit statistiquement non significatifs, soit, plus souvent, statistiquement significatifs mais pas du signe escompté. En d'autres termes, une augmentation des ressources produit en fait des résultats scolaires plus bas aux tests. Malgré les importantes contributions faites par les études trouvées jusqu'à maintenant à l'analyse empirique, celles-ci n'arrivent pas à des conclusions définitives : parfois le rapport estimé entre les résultats du secteur de l'éducation et les dépenses publiques est faible, parfois il est significatif.

Pritchett (1996) propose une explication : tous les effets négatifs ou non significatifs des dépenses publiques sur les résultats scolaires pourraient s'expliquer par l'inefficacité des dépenses publiques associée à de hauts niveaux de corruption.

Ce résultat a été confirmé par Vinaya Swaroop(2002) . Cet auteur trouve que la gouvernance, mesurée par le niveau de la corruption et la qualité de la bureaucratie, affecte la relation entre les dépenses publiques et les résultats scolaires. Vinaya Swaroop(2002) régresse, sur un échantillon de 57 pays correspondant à deux années 1990 et 1997, le taux d'accomplissement d'école primaire sur le PIB par tête, la part des dépenses publiques d'éducation en primaire dans le PIB, l'indicateur de Gouvernance mesuré par l'indice de corruption, l'interaction entre ces deux dernières variables et une

liste de variables de contrôle incluant le taux d'alphabétisation des adultes, le coefficient de Gini, le niveau de l'urbanisation, la proportion de la population âgée de 12 ans et une variable dummy pour l'Asie de l'Est, la proportion de musulmans dans la population. Il conclut que c'est le taux de dépenses publiques d'éducation corrigé de la corruption, autrement dit le produit (Dépenses d'éducation primaire/PIB)*Corruption, qui importe. Lorsque le terme interactif n'est pas pris en considération, le coefficient du taux des dépenses publiques d'éducation a le bon signe mais devient non significatif. Ces estimations montrent que, plus l'indice de Corruption est faible, plus l'efficacité des dépenses publiques en éducation primaire est importante.

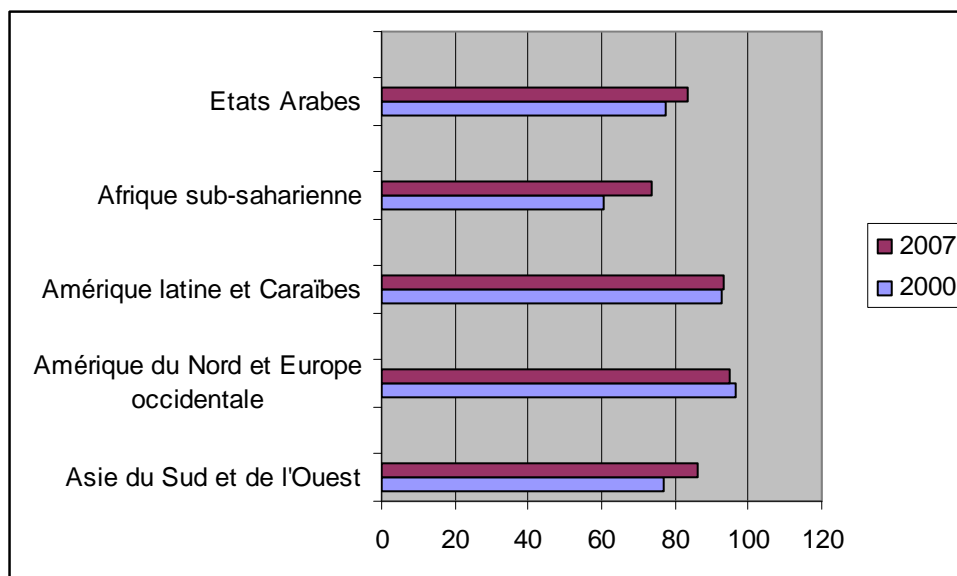
2. Etats des lieux de l'éducation et de la corruption dans les Etats arabes et les pays d'Afrique subsaharienne

2.1. La réalisation de l'EPT

On se limite dans notre analyse à la présentation de 3 objectifs de l'EPT: l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, et qualité de l'éducation.

2.1.1: Enseignement primaire universel

L'enseignement primaire est le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, article 5). L'éducation primaire universelle fait des progrès. Un des critères essentiels de l'éducation primaire universelle (EPU) est l'obtention de TNS² proches de 100. Dans l'ensemble du monde en développement, le taux de scolarisation primaire est passé de 83 pour cent à 88 pour cent entre 2000 et 2007. L'Afrique subsaharienne a connu des avancées importantes, avec une augmentation de 13.5. pour cent entre 2000 et 2007, de même, que les Etats arabes ont progressé de 6,26 pour cent entre 2000 et 2007, ainsi que l'Asie du Sud, qui a progressé de 11 pour cent pendant la même période.



Alors que le taux net de scolarisation s'élève à 74% en Afrique subsaharienne en 2007, un certain nombre d'États peine à atteindre la barre des 50%. C'est le cas notamment de Burkina Faso, de la République centrafricaine, du Tchad, du Congo, de la Côte d'Ivoire, de la Rép. Démocratique du

² Le taux net de scolarisation (TNS) dans le primaire, représente le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans le primaire. Sa valeur varie de 0 à 100%. Un TNS de 100% signifie que tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés pour une année donnée, même si tous ne la mènent pas nécessairement à terme.

Congo, de la Guinée équatoriale, de l'Érythrée, de la Guinée-Bissau et du Niger. Ces pays ne parviendront certainement pas à assurer la scolarisation primaire universelle dans six ans. D'autres pays, comme le Bénin, l'Éthiopie, le Ghana, le Sénégal, le Swaziland, le Togo, le Mozambique affichent, certes, une participation plus importante, mais les efforts à fournir d'ici 2015 sont encore très importants. Seul sept pays dont le TNS est supérieur à 90 pour cent parviendront. Il s'agit Seychelles, Madagascar, les îles Maurice, Rwanda Ouganda, Tanzanie et Zambie. Malgré les progrès réalisés, l'Afrique sub-saharienne compte en 2007, 32 millions d'enfants non scolarisés.

Le taux de scolarisation net a également enregistré des progrès notables dans la plupart des Etats arabes. Il atteint 87 % et plus dans 11 pays dont deux, la Tunisie et l'Algérie (les TNS respectifs sont de 98 et 95.5 pour cent, en 2007) sont sur le point d'atteindre une scolarisation universelle au niveau primaire. Mais le taux de scolarisation net demeure bas (égal ou inférieur à 80% en 2007) dans six pays : Djibouti, Mauritanie, Soudan, Yémen, Territoires autonomes palestiniens et Oman.

Par conséquent, assurer la scolarisation universelle reste encore un défi à long terme dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne et certains Etats arabes.

2.1.2 Alphabétisation des adultes

Il s'agit d'améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Parmi les régions les moins développées, l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les Etats arabes sont les régions où le taux d'alphabétisme des adultes est le plus bas, avec des taux médians de 62.3 pour cent, 64.3 pour cent et 7.1 pour cent respectivement entre 2005-2007. Ces chiffres globaux masquent de fortes disparités entre les pays au sein d'une même région. Ainsi en Afrique subsaharienne, dans 12 pays, le taux d'analphabétisme dépasse la barre des 50 %. Au Burkina Faso, en Guinée, au Mali et au Niger, plus de 70 % de la population adulte est analphabète, alors qu'en Afrique du Sud, en Namibie, en Sao Tomé-et-Principe et au Zimbabwe le taux d'alphabétisme des adultes est supérieur ou égal à 90 %. Pareillement, dans les Etats arabes, les taux d'alphabétisme des adultes varient fortement d'un pays à l'autre. Ils atteignent 80 et plus dans neuf pays (Jordanie, Émirats arabes unis, Bahreïn, Arabie Saoudite, Syrie, Koweït, Liban, Qatar et Libye). Il est par contre inférieur à 60% dans quatre pays, en Irak, en Mauritanie, au Yémen, au Maroc.

Il convient aussi de noter que, les femmes analphabètes sont plus nombreuses que les hommes analphabètes dans toutes les régions en développement et notamment dans les Etats arabes (entre 2005 -2007, 24 Millions d'hommes et 45.1 millions de femmes) et les pays d'Afrique subsaharienne (entre 2005 -2007, 83,79 Millions d'hommes et 125,6 millions de femmes). Les écarts entre les taux d'analphabétisme féminin et masculin sont toujours positifs, ce qui indique qu'il existe des disparités dans ces deux régions et qu'elles sont dans tous les cas favorables aux hommes. Cependant, la disparité entre les sexes en matière de taux d'alphabétisme parmi les jeunes (population âgée de 15 à 24 ans) est moins importante qu'en matière de taux d'alphabétisme parmi les adultes (population âgée de 15 ans et plus).

Dans les Etats arabes, les hausses du taux d'alphabétisme des jeunes se sont accompagnées d'une réduction importante des écarts entre les sexes. Ainsi, au Koweït, en Jordanie, aux Emirats arabes unis et au Qatar, où les taux d'alphabétisme des jeunes sont les plus élevés, les disparités entre les sexes sont les plus faibles. En revanche, les écarts entre les sexes se creusent en particulier au Yémen, en Mauritanie et au Maroc. S'agissant de la population adulte, on constate des différences notables entre les taux d'alphabétisation des hommes et celui des femmes. Si 80.28 % de la population masculine dans les Etats arabes est alphabète, entre 2005-2007, ce pourcentage tombe à 61.5 % pour la population féminine adulte.

Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les progrès réalisés en vue de parvenir à la parité des sexes dans ce domaine sont modestes. Entre 2005- 2007, le taux d'alphabétisation pour l'Afrique subsaharienne était de 54% pour les femmes, contre 71% chez les hommes. Dans certains pays, les taux d'alphabétisme des femmes sont inférieurs de plus de 20 points que le taux d'alphabétisation des

hommes et beaucoup plus faibles que la moyenne régionale même. Ce taux est de 20.8% au Tchad, de 21.6 % au Burkina Faso, de 23% en Ethiopie, de 26.7 % en Sierra Leone et de 28 % au Bénin.

2.1.3 Qualité de l'éducation

Outre des progrès en termes de scolarisation, le développement de l'éducation pour tous exige des améliorations de la qualité de l'apprentissage dans tout le système scolaire. On utilise généralement plusieurs mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, ceux qui rendent compte en particulier des résultats et ceux qui rendent compte des moyens.

2.1.3.1 Indicateurs de résultats

Plusieurs indicateurs de résultats peuvent rendre compte de la situation des systèmes éducatifs. Ils peuvent être classés en deux catégories :

- Les indicateurs de progression à l'école: le taux de redoublement et le taux de survie scolaire
- Les indicateurs d'acquis d'apprentissage

a) Les indicateurs de progression à l'école: le taux de redoublement et le taux de survie scolaire

Des taux de redoublement élevés signifient que des millions d'enfants ne parviennent pas à suivre jusqu'à son terme l'enseignement primaire. Des taux élevés de redoublement et d'abandon dénotent aussi un faible niveau d'efficacité du système et de qualité et sont un obstacle majeur à l'EPU.

- Des taux de redoublement élevés sont considérés comme indiquant une qualité médiocre de l'éducation, étant donné qu'ils traduisent une maîtrise insuffisante du programme par les élèves ; De plus, le redoublement accroît les coûts directs et les coûts d'opportunité de la scolarisation, dont le poids est plus lourd pour les ménages les plus pauvres et peut conduire à l'abandon scolaire.

Les taux de redoublement sont les plus élevés en Afrique subsaharienne, où le pourcentage médian de redoublants (toutes années confondues) était légèrement supérieur à 14 % en 2007. Pour les pays de la région pour lesquels des données sont disponibles, 8 affichaient un taux de redoublement supérieur à 20 %. Dans la plupart des pays, c'est en 1ère année du primaire que le taux de redoublement est le plus élevé (par exemple 25% au Sao Tomé-et-Principe, 26 % au Congo, et plus de 36 % au Burundi).

La situation est moins dramatique dans les Etats Arabes où le pourcentage médian de redoublants (toutes années confondues) était 5 pour cent en 2007. Les taux les plus élevés sont enregistrés au Maroc (12%), en Algérie (11%), à Djibouti (9%) et en Tunisie (7.4%). Le pourcentage de redoublants est inférieur à un pour cent au Koweït, au Qatar, en Jordanie.

- Une grande partie des enfants scolarisés en Afrique subsaharienne n'achèvent jamais le cycle de l'enseignement primaire. En 2007, le taux médian de survie³ en dernière année du primaire, de 67 %, était inférieur à celui de toutes les autres régions. Le taux de survie en dernière année variait de moins de 32 % en Ouganda et au Tchad à 99 % à Maurice. À l'opposé, les taux médians sont de plus de 98 % en Europe centrale et orientale ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale, 97 % en

³ Le taux de survie est la proportion d'une cohorte d'élèves inscrits en première année du primaire qui poursuivent leur scolarité jusqu'à une année d'études déterminée.

Asie centrale et 94 % dans les États arabes. Les taux de survie sont proches de ou supérieurs à 90 % dans la plupart des États arabes sauf le Maroc (76 %), la Mauritanie (41 %) et le Yémen (59 %). Mais l'importance de la qualité de l'éducation apparaît plus clairement dans le taux de survie en cinquième année car l'achèvement avec succès d'au moins quatre années d'enseignement primaire est considéré comme un seuil important. Cette mesure des abandons précoces nous renseigne sur les enfants qui quittent l'école avant d'atteindre la cinquième année d'études et qui risquent par la suite de retomber dans l'analphabétisme.

En 2007, en Afrique subsaharienne les taux de survie sont souvent inférieurs à 80% et font obstacle à la réalisation de l'ÉPU. Ils sont même inférieures à 50% au Madagascar et en Ethiopie. En revanche, dans tous les États arabes, le taux de survie en 5e année du primaire a dépassé les 95 pour cent, sauf au Maroc (88 %), au Yémen (66%) et en Mauritanie (49%).

b) Les indicateurs d'acquis d'apprentissage : les scores aux tests cognitifs

Les scores aux tests constituent un moyen important de mesurer comment les élèves apprennent le programme et ils aident à indiquer les acquis aux principaux points de sortie du système scolaire. Les données le plus souvent utilisés dans les analyses comparatives des résultats d'apprentissage entre les pays viennent de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS⁴), du Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (PISA⁵), de l'étude PIRLS⁶ et de l'enquête 2000-2002 du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II⁷).

Les données des évaluations internationales les plus récentes montrent que l'insuffisance des acquis est largement répandue dans la majorité des États arabes et des pays d'Afrique subsaharienne.

- Dans les États arabes, la survie scolaire est souvent élevée et a augmenté entre 2000 et 2007. Toutefois, une part importante de ceux qui sortent de l'école ne parvient pas au niveau minimal de maîtrise défini par les données internationales. Les résultats de l'étude PIRLS (2006) indiquent que plus de la moitié des élèves n'ont pas réussi à atteindre le quartile inférieur (la norme internationale) au Maroc et en Koweït. Les données du PISA pour 2006 donnent des résultats similaires et montrent qu'il reste beaucoup à faire pour améliorer les acquis dans les États arabes. Selon ces données, en Tunisie et au Qatar plus de 50% des jeunes de 15 ans, encore scolarisés, arrivent tout au plus au niveau 1 sur l'échelle de maîtrise des compétences clés qui en compte 5. La faiblesse des acquis dans les États arabes est aussi préoccupante au niveau secondaire. Les données de la TIMSS pour 2007 sur les élèves de 8e année, correspondant au premier cycle du secondaire, révèlent que la plupart des élèves n'atteignent même pas le niveau de référence le plus bas en mathématiques et en sciences (500 points). D'après ces résultats, la Jordanie et le Bahreïn sont les deux pays qui ont obtenu les meilleurs résultats en sciences (respectivement 482 et 467), tandis que l'Égypte et l'Arabie Saoudite se retrouvent en bas des classements (respectivement 408 et 403). Pour les mathématiques, la Jordanie et le Liban ont obtenu les meilleurs scores (respectivement 427 et 449) et le Qatar se situe en dernière position avec un score de 307. Ainsi que le démontrent de nombreuses épreuves internationales

⁴ L'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), menée en 1995, 1999, 2003 et 2007 par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), évalue les acquis en mathématiques et en sciences des élèves du primaire et du secondaire.

⁵ Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (PISA), mené en 2000 et 2003 par l'OCDE, mesure les compétences en mathématiques, en sciences et en lecture des élèves de 15 ans. Il vise à évaluer leur « préparation à la vie adulte » vers la fin de la scolarité obligatoire, à savoir leur « capacité [à] à appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des disciplines clés et à analyser, raisonner et communiquer efficacement lorsqu'ils posent, résolvent et interprètent des problèmes dans diverses situations » (*in* Siniscalco, 2005). En 2003, plus de 275 000 élèves de 40 pays (dont les 30 pays membres de l'OCDE) ont participé au PISA.

⁶ L'étude PIRLS permet de comparer l'évolution de l'acquisition de la lecture entre 1991 et 2001 pour l'année d'études couvrant les élèves de 9 ans.

⁷ Le SACMEQ, née d'une enquête conduite au Zimbabwe en 1991, s'est étendu à 13 pays et 1 territoire. La première série d'enquêtes (SACMEQ I) a été conduite en 1995 et 1996. La deuxième série (SACMEQ II), conduite en 2000 et 2002, évalue les acquis en lecture et en mathématiques des élèves de 6e année du primaire e

communes, les élèves des écoles primaires et secondaires des pays arabes continuent à obtenir le 20ème percentile le plus bas dans les épreuves de mathématiques et de sciences.

- L'insuffisance des acquis est plus grave encore dans les pays d'Afrique subsaharienne. Les évaluations régionales conduites par le SACMEQ en Afrique subsaharienne montrent que dans beaucoup de pays, plus de la moitié des élèves de 6e année du primaire n'avaient pas le niveau élémentaire en calcul et moins de 25 % de ces enfants de 6e année du primaire atteignaient le niveau « souhaitable » en lecture. Le PIRLS 2006 a montré qu'en Afrique du Sud, 22 % seulement des élèves de 4e année du primaire faisaient preuve d'une capacité élémentaire en lecture c'est-à-dire qu'ils atteignaient le niveau 1, qui est le seuil international le plus bas contre 95 % dans la plupart des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. La faiblesse des acquis est aussi importante pour les élèves du secondaire. La dernière étude TIMSS sur les mathématiques et les sciences montre que les scores moyens aux tests de mathématiques des élèves de 8e année d'études en République de Corée, pays classé premier, étaient 2 fois plus élevés que ceux des élèves des pays d'Afrique subsaharienne tels que Ghana, Botswana et Afrique du Sud. En d'autres termes, l'élève moyen de ces pays est aussi performant ou moins performant que les 10 % d'élèves les moins performants dans les pays les mieux classés.

Les conclusions des enquêtes d'évaluation des résultats scolaires tendent ainsi à montrer que l'enseignement primaire dans les Etats arabes et les pays d'Afrique subsaharienne est de mauvaise qualité et ne répond pas aux besoins éducatifs fondamentaux des élèves. Ces pays se sont plus attachés à accroître la capacité d'accueil de l'école qu'à renforcer la qualité de l'éducation.

2.1.3.2- Indicateurs de moyens

a) Les dépenses publiques d'éducation

En moyenne, les pays en développement allouent en 2006 4,4 pour cent de leur PNB à l'éducation, contre 5,3 pour cent dans les pays développés. Pour près de la moitié des pays de l'Afrique subsaharienne cependant, le chiffre n'est que de moins de 4 pour cent. Mais d'importantes différences existent entre ces pays. Ainsi, la République centrafricaine affecte 1,4 % de son PIB à l'éducation, tandis que Lesotho y consacre 14 % du sien. On observe également dans les Etats arabes de fortes disparités des montants du PIB alloués à l'éducation. En 2006, la Tunisie, par exemple, consacrait 7,7% de son PIB à l'éducation, alors que les Émirats arabes unis y consacraient 1,6%.

En outre, il y a d'immenses écarts entre les dépenses par élève des pays développés et en développement. En 2006, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire variaient entre 39 dollars EU au Congo et 9 953 dollars EU au Luxembourg, à parité de pouvoir d'achat (PPA) en dollars constants de 2005. Les différences en termes de coût par élève du primaire, tendent aussi à augmenter entre pays d'une même région. Ainsi, les dépenses publiques annuelles par élève de l'enseignement primaire ont varié en 2005 dans les Etats arabes, de 436 dollars en Liban à 2618 dollars au Koweït.

Les niveaux de dépenses d'éducation donnent une idée, même partielle, de l'attention accordée à la qualité de l'éducation. Dans certains pays, d'importantes augmentations des dépenses ont été associées à de substantiels progrès en direction des objectifs de l'EPT. Ainsi, l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique et le Sénégal ont nettement augmenté la part de leur PNB investie dans l'éducation et ont tous connu une baisse importante du nombre d'enfants non scolarisés. Toutefois, il est évident qu'au-delà d'un niveau minimal de dépenses par élève (10-12 % du PNB par habitant), le montant du budget n'a pas vraiment de rapport avec la qualité de l'éducation. Par exemple, la dépense par élève est plus importante en Tunisie qu'en Jordanie, pourtant les scores aux tests de mathématiques et de sciences sont plus élevés en Jordanie. Par ailleurs, le Burkina Faso et le Sénégal dépensent sensiblement les mêmes sommes pour leurs écoliers du primaire, mais la réussite scolaire est nettement plus importante au Burkina. Cette comparaison donne à penser qu'il n'y a pas de relation mécanique entre une scolarisation forte, une éducation de grande qualité et une dépense accrue : ainsi, les inégalités en matière d'éducation ne découlent pas totalement des inégalités en matière de financement.

b) Personnel enseignant

b1-Effectif et qualité des enseignants :

La pénurie d'enseignants qualifiés est toujours l'un des principaux obstacles qui entrave le progrès de l'éducation dans les pays en développement, notamment en Afrique subsaharienne et dans les Etats arabes.

Selon l'organisation des nations unies pour l'éducation (UNESCO, 2009) plus des deux tiers des pays du monde souffrant d'un grave manque d'enseignants se retrouvent en Afrique subsaharienne. La grande majorité des pays (27 pays sur 45) de cette région ont un manque d'enseignants. Pour souscrire pleinement à l'engagement d'ÉPT, le nombre d'enseignants au primaire devra augmenter de 1,2 millions en Afrique subsaharienne, alors que les États arabes devront en trouver 282 000 enseignants additionnels (principalement en Égypte, en Iraq, au Maroc et en Arabie saoudite) d'ici 2015. En termes absolus, c'est la Tanzanie qui aura besoin du plus grand nombre d'enseignants supplémentaires (238 000) d'ici 2015, suivie de la République démocratique du Congo (166 000), de l'Ouganda (95 000), du Burkina Faso (81 000) et du Kenya (80 000).

Certains pays ont réagi aux pénuries d'enseignants en recrutant de nouveaux enseignants sur une base contractuelle, ou de « para-enseignants » qui sont souvent moins qualifiés et expérimentés que les titulaires. Au Togo, 55 % des enseignants du primaire sont de jeunes contractuels. Au Congo, plus de la moitié des membres de l'enseignement primaire, est constitué de « parents volontaires » dont la formation est limitée ou inexistante.

En République démocratique populaire Lao, seulement 45% des enseignants ont un niveau d'études secondaires du premier cycle. En revanche, tous les enseignants du primaire en Irak, au Koweït et à Oman possèdent les qualifications requises pour enseigner à ce niveau. En outre, les enseignants certifiés constituent la majorité du corps enseignant dans le primaire en Algérie et en Arabie saoudite (soit 95 %), et dans une moindre mesure, au Soudan (70%), aux Émirats Arabes Unis (65%) et à Djibouti (56%). Mais au Liban, seul un enseignant sur cinq du primaire possède les qualifications requises (22%).

b2-. Taux d'encadrement

Une éducation de bonne qualité repose notamment sur la taille raisonnable des classes et sur le taux d'encadrement. Le taux d'encadrement est mesuré par le rapport élèves/enseignant (REE). Plus ce nombre est faible, plus l'enseignant peut consacrer davantage de temps à chaque élève individuellement et ainsi lui assurer un meilleur encadrement pédagogique. Selon l'UNESCO (1998), au-dessus de 40 élèves, l'apprentissage est entravé, car des classes surchargées se soldent souvent par des résultats négatifs quant à l'attitude des professeurs et à leur comportement pédagogique, et par plus de stress des enseignants et des apprenants. Mais la plupart des pays en développement, optent pour la quantité que pour la qualité de l'éducation. Dans ces pays, l'importance de la taille des classes a pour effet de réduire les coûts salariaux de l'enseignant par élève.

Ainsi, le nombre d'élèves par enseignant demeure trois fois plus élevé dans les pays en voie de développement que dans les pays développés. Des augmentations particulièrement fortes des REE sont constatées surtout en Afrique subsaharienne. Le Bénin, le Congo, le Gabon, le Mali, le Mozambique, le Sénégal et le Tchad, par exemple, enregistrent, en moyenne, 50 à 70 élèves par enseignant. Ce taux grimpe même à 90 au Malawi et en République centrafricaine. A titre de comparaison, dans les Etats arabes, on compte en moyenne 26 élèves par enseignant. Ce ratio varie considérablement entre les pays arabes, allant d'un plancher de 10 élèves par enseignant au Koweït à un plafond de 43 élèves par enseignant en Mauritanie. Dans les pays industrialisés de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les moyennes sont encore plus basses soit 16 élèves par enseignant.

b3- La rémunération des enseignants

La faible motivation des enseignants est liée aux mauvaises conditions de travail, aux systèmes d'assistance inadéquats et surtout aux salaires inappropriés.

Dans la plupart des pays en développement notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne et les Etats-arabes, malgré le fait qu'une majorité écrasante des dépenses courantes primaires soient consacrées aux rémunérations des enseignants, ces derniers ne perçoivent que des salaires très peu élevés pour permettre un niveau de vie décent. Sur la durée, et en termes réels les salaires ont eu tendance à baisser. En Afrique subsaharienne, ils étaient, en termes réels, moins élevés en 2000 qu'en 1970, ils sont devenus proches du seuil de pauvreté (Bennell et Akyeampong(2007) ; Sinyolo(2007)). De même, dans les Etats arabes la moyenne régionale de la rémunération des enseignants du primaire a régressé, passant de 5,6 fois le revenu par habitant en 1975 à 3,3 fois en 2000.

Les enseignants exercent souvent un deuxième emploi ou recourent aux cours particuliers pour compléter leur salaire. Les bas salaires des enseignants dans ces pays créent des situations de déconsidération, de démoralisation, voire même de précarité qui affectent le moral et la dignité des personnels et pourraient en conséquence nuire gravement à la qualité de l'éducation.

2-2 Corruption dans le secteur d'éducation

L'indice de perception de la corruption de Transparency International (IPC) est une référence couramment utilisée pour mesurer et comparer le degré de corruption des pays. Il se base sur la perception de la corruption mesurée par des panels d'experts qui notent les pays sur une échelle de la transparence de 1 (haut degré de corruption perçue) à 10.

2.2.1 Etats Arabes :

La corruption est répandue dans les Etats arabes, se manifestant à la fois sous la forme de grande et de petite corruption. La corruption est profondément ancrée dans la structure institutionnelle du secteur public (généralement très grande, en sureffectif et faiblement rémunérateur). L'indice de Perception de la Corruption de Transparency International (IPC) a systématiquement classé les Etats arabes sous la moyenne mondiale, avec un certain degré de variation selon les pays.

Entre 2005 à 2007, la Tunisie a perdu 25 places en passant de la 36^{ème} position à la 61^{ème}. C'est ce qu'a indiqué Transparency. Parmi les seize pays arabes classés, la Tunisie occupe la 6^{ème} place. Ainsi, parmi les pays qui devancent la Tunisie dans le classement mondial figurent Qatar (32^{ème}), les Emirats (34^{èmes}), Bahreïn (46^{ème}), la Jordanie (53^{ème}), Oman (53^{ème}), et le Koweït (60^{ème}). Le Maroc, le Liban, l'Algérie et l'Egypte arrivent de loin derrière la Tunisie en occupant respectivement la 72^{ème}, la 99^{ème}, la 99^{ème}, la 105^{ème} place suivies par Djibouti et la Mauritanie classés respectivement au 105^{ème} rang et au 123^{ème} rang. La Libye, le Soudan et l'Irak se situent en bas d'échelle en occupant respectivement la 131^{ème}, 172^{ème}, et la 178^{ème} place. Dans les Etats-arabes, la corruption est généralisée à tous les secteurs et notamment au milieu scolaire.

Au Yémen par exemple, la corruption dans le secteur d'éducation prend plusieurs formes: détournement de fonds (bien que 80% du budget d'éducation est destiné au personnel, 40% des enseignants n'existent que sur le papier), et par la violation des procédures de recrutements des enseignants (les enseignants versent de pot de vin pour être embauchés ou pour avancer en grade). D'ailleurs, la Banque Mondiale a récemment interrompu ses financements au Yémen, expliquant que les indicateurs de performance du pays avaient chuté de manière significative en raison de la forte corruption qui a touché tous les secteurs et notamment le secteur d'éducation.

Au Maroc, le rapport d'évaluation de Transparency Maroc, fait état de 29 cas de corruption dans 18 écoles et 13 cas de détournements dans 9 établissements scolaires. 94 % des écoles ont une comptabilité inexistante ou incomplète. Il n'existe pas de structure financière permettant de savoir comment, quand et où les fonds sont utilisés. Pour 39,1% des parents interrogés la corruption constitue un problème sérieux au Maroc alors que 21,5% sont indécis. Si près de 92% des directeurs reconnaissent que la corruption est un grave problème, 63,3% estiment néanmoins que le système scolaire reste épargné de la corruption et seulement 28,4% sont convaincus que le système scolaire est

touché par le fléau. La section nationale de Transparency International au Maroc(2010) révèle que la corruption dans le secteur d'éducation revêt de multiples formes : les marchés publics, la violation par les décideurs des règles de nomination dans les postes de responsabilité comme les directeurs d'académie ou les délégués et les cours supplémentaires imposés aux élèves.

Le phénomène des cours particuliers ne concerne pas seulement le Maroc mais aussi la plupart des états arabes notamment l'Algérie, l'Égypte et la Tunisie. Cet enseignement extrascolaire ne se limite pas à la préparation pour le baccalauréat; de nombreuses familles recourent à ces services pour leurs enfants qui sont à l'école élémentaire ou moyenne.

Cette pratique est particulièrement nuisible lorsque les enseignants du secteur public traitent de façon sélective certains sujets durant leurs heures de cours régulières et d'autres sujets au cours de leurs leçons particulières (rapport banque mondiale(2010)) et lorsque elle devient une condition nécessaire pour obtenir des bonnes notes aux examens de passage (Jayachandran 2008; Dang et Rogers 2008). Mark Bray (2003) a analysé les effets secondaires des cours particuliers, parmi lesquels la pression sur les jeunes élèves et l'aggravation des inégalités sociales.

Selon le rapport de la Banque mondiale (2010), la principale raison de cette corruption discrète est le faible salaire des enseignants. Le gouvernement de Singapour a accepté de payer des salaires élevés aux fonctionnaires pour éviter la corruption et assurer des services publics efficaces. Les salaires de la fonction publique de Singapour sont parmi les plus élevés du monde (Jean Cartier-Bresson (1997)).

En Algérie, l'Association de lutte contre la corruption (AACC), qui représente Transparency International à Alger, considère que « la situation sociopolitique et économique catastrophique qui prévaut en Algérie, depuis plusieurs années déjà, n'a cessé de favoriser les conditions de l'explosion de la corruption ó petite et grande ó à tous les niveaux, et notamment le secteur d'éducation. Dans ce secteur, certains détenteurs de postes clefs (directeurs centraux, secrétaires généraux, recteurs, etc.) bénéficient d'un train de vie, et de biens matériels qui sont sans rapport aucun avec leurs salaires. Dans certaines universités les équipements scientifiques (ordinateurs et d'autres outils sophistiqués et coûteux) font l'objet de substitution quasi fréquente.

En Mauritanie, bien que la moitié du budget national est allouée à l'éducation nationale, mais force est de constater que les établissements sont sous-équipés, délabrés et le corps enseignants souffre de misère matérielle et intellectuelle.

2.2.2 Afrique subsaharienne

Les pays africains figurent parmi les pays les plus corrompus au monde, tableau 2(Annexe 1). La quasi-totalité des pays d'Afrique subsaharienne présente un indice de perception de la corruption en deçà de 3,5. Et sur base des indices de 2005, la Côte d'Ivoire est de loin le pays le plus corrompu de la zone. Le premier pays africain le mieux classé dans cette édition 2007 de l'ICP a été le Botswana qui se classe à la 38ème place, devant même l'Afrique du Sud classée 43ème.

S'agissant du secteur d'éducation, les enquêtes menées auprès des ménages par Afrobaromètre dans 12 pays d'Afrique, révèlent, qu'en moyenne, seulement 36% des enquêtés pensent que les enseignants et personnel de l'administration du secteur d'éducation ne sont pas corrompus contre 44.5% qui incriminent certains d'entre eux et 14.5% qui considèrent que la plupart du personnel éducatif est corrompu (ce taux atteint 30% dans les pays comme le Namibie et le Nigéria)

En Ouganda, la section nationale de Transparency International de Ouganda(2010) montre que les cas de « petite » corruption sont fréquents. En effet, les parents interrogés (1064) ont exprimé un certain nombre de plaintes: 29 % se sont plaints de l'absentéisme d'enseignants, 40 % des parents ont affirmé avoir payé des frais d'inscriptions, qui sont illégaux. En outre, une enquête sur 250 écoles a montré que malgré un triplement des dépenses publiques dans l'éducation primaire (1991-1993) le niveau de scolarisation stagnait. La raison est que plus de 70% des fonds d'infrastructure étaient détournés par les pouvoirs locaux et que les nombreux emplois fictifs et les recrutements clientélistes détérioraient la qualité de l'enseignement.

Au Madagascar(2010), la section nationale de Transparency International montre que : la majorité des écoles (65 %) n'affiche pas leur information financière, bien que cela soit Obligatoire, 69 % des

écoles ont une comptabilité inexistante ou incomplète et 24 % des parents affirment avoir payé des frais d'inscription, ce sont illégaux.

A Ghana(2010), la section nationale de Transparency International, trouve que les délais dans le transfert de fonds vers les écoles primaires sont considérables, contraignant certaines écoles à continuer d'imposer des frais aux parents afin de répondre aux besoins scolaires urgents. D'ailleurs, 9 % des parents interrogés affirment avoir payé des frais d'inscription, qui sont illégaux.

Au Niger(2010), la section nationale de Transparency International révèle que : 100 % des écoles ont une comptabilité inexistante ou incomplète et 11 % des parents affirment avoir payé des frais d'inscription, qui sont illégaux.

En outre, le Consortium de l'Afrique australe et de l'Afrique de l'Est pour la mesure de la qualité de l'éducation (SACMEQ) souligne la forte progression des cours extrascolaires dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Le pourcentage d'élèves de 11-12 ans bénéficiant de cours particuliers est passé entre 1995 et 2000 de 68,6% à 87,7% au Kenya, 77,5% à 86,6% au Maurice, de 44,8 % à 55,1% en Zambie, de 22,1 % à 79,7% au Malawi, de 34,7% à 44,7% en Namibie (Banque mondiale (2010)).

Selon une enquête de l'UNICEF portant sur 14 pays en développement, réalisée en 1995 et mentionnée par Postlethwaite(1998), plus de la moitié des enseignants de Tanzanie et d'Ouganda s'étaient absentes au moins un jour durant la semaine précédente et environ le quart des enseignants s'étaient absentes pendant deux jours ou plus. En Zambie, le quart des enseignants s'étaient absentes pendant au moins deux jours. Des taux élevés d'absentéisme ont été aussi signalés, dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment en République-Unie de Tanzanie (38%), en Ouganda (30%) et en Zambie (25%), ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, par exemple au Bhoutan (14%), au Népal(11%) et au Bangladesh (8%) (Banque mondiale(2010).

Au terme de cette analyse comparative, nous constatons que c'est dans les pays les plus corrompus que les résultats scolaires ont été les plus médiocres.

3. Analyse économétrique

Nous cherchons à ce niveau de l'analyse à étudier les effets directs et indirects de la corruption sur les résultats d'éducation. La méthode d'analyse est basée sur celle de Papyrakis et Gerlagh (2004) et qui a été utilisée par Mo (2000, 2001), par Lorenzo Pellegrini and Reyer Gerlagh(2004), et par Gbewopo Attila, Gérard Chambas Jean-Louis Combes(2006).

Nous y avons retenus 36 pays- dont cinq Etats arabes pays (Tunisie, Emirats arabes unis, Oman, Koweït, Djibouti) et huit pays d'Afrique sub-saharienne (Swaziland, Afrique du Sud, Niger, , Erythrée, Burundi, Namibie, Maurice)-sur trois ans 2003,2005 et 2007, choix dicté par la disponibilité des données. Cela donne un panel de 99 observations

3.1 Spécification du modèle empirique

- Dans une première étape, nous retenons le cadre conceptuel généralement utilisé pour analyser l'impact de la corruption sur les résultats d'éducation à une date ou période donnée par l'équation (1) :

$$Y_{i,t} = \alpha_0 + \alpha_1 C_{i,t} + \varepsilon_{i,t} \quad (1)$$

$i=1, \dots, 36$; $t=2003, 2005, 2007$

Où Y est une mesure du résultat de l'éducation, C est un indice de corruption dans le pays i
 α_1 le coefficient mesure l'effet direct de la corruption sur le résultat de l'éducation

- Dans une seconde étape, nous introduisons dans l'équation (1) le revenu par tête et le taux des dépenses d'éducation comme variables de contrôle.

$$Y_{i,t} = \alpha_0 + \alpha_1 C_{i,t} + \alpha_2 Z_{i,t} + \varepsilon_{i,t} \quad (2)$$

i=1,1 .36 ; t=2003, 2005,2007

et Z les variables de contrôle (= le revenu par tête, le taux des dépenses d'éducation). le vecteur des erreurs du modèle

- Il s'agit ensuite dans une troisième étape d'estimer l'effet de la corruption sur chacune des variables Z de contrôle captant les canaux de transmission:

$$Z_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 C_{i,t} + \eta_{i,t} \quad (3)$$

- La quatrième étape consiste à introduire dans l'équation (2) la relation (3) ce qui donne:

$$Y_{i,t} = \alpha_0 + (\alpha_1 + \beta_1 \alpha_2) C_{i,t} + \alpha_2 \eta_{i,t} + \varepsilon_{i,t} \quad (4)$$

Avec

α_1 : mesure l'effet direct de la corruption sur le résultat de l'éducation

$\beta_1 \alpha_2$: mesure l'effet indirect de la corruption

$\eta_{i,t}$: résidus de l'équation (3).

3.2. Présentation des variables et leurs sources

- **La Corruption**

La corruption est entendue de façon conventionnelle comme « l'usage d'une position publique afin d'en tirer des avantages privés ». Les indicateurs de corruption sont retenues de deux sources: : l'Indice de Perception de la Corruption (IPC) développé par l'ONG *Transparency International* à partir de 1995 et l'indicateur de Contrôle de la Corruption (ICC) de la Banque Mondiale (voir Kaufmann, Kraay, and Mastruzzi[2003]).

L'Indice de Perception de la Corruption (IPC) L'IPC indique pour chaque pays dans quelle mesure la corruption est perçue par les milieux d'affaires, la population et la communauté internationale. C'est un indicateur subjectif, basé sur la perception d'experts (hommes d'affaires et spécialistes du risque pays) sur la corruption, qu'ils soient résidents ou non résidents, nationaux ou expatriés. L'IPC a mobilisé en 2005 seize sources différentes provenant de 10 institutions indépendantes, internationales (Economic Intelligence Unit, World Economic Forum, etc.) ou régionales (Commission Economique pour l'Afrique). L'IPC classe les pays en fonction du degré de corruption perçu dans les administrations publiques et la classe politique. Il va de 10 (intégrité élevée) à 0 (très corrompu).

L'Indicateur de Contrôle de la Corruption » (ICC), est un indicateur composite de perception de la corruption qui mesure l'usage des prérogatives du pouvoir à des fins personnelles en particulier l'enrichissement des individus disposant d'une position de pouvoir. Il découle de plusieurs sources différentes qui exigent à la fois les déclarations d'experts et d'hommes d'affaires et d'autres types de perceptions, comme celles formulées par les ménages. L'ICC se distingue de l'IPC sur deux points principaux. D'une part, il ne retient que les indicateurs de l'année, ce qui permet de mieux saisir les évolutions d'une année sur l'autre. D'autre part, les deux indicateurs diffèrent aussi par les procédures de standardisation des sources primaires en vue de leur agrégation et de précision des indicateurs composites. L'ICC se présente comme une mesure quantitative continue normalisée comprise entre -2,5 (niveau élevé de corruption) et +2,5 (niveau minimal). Il est lui aussi accompagné de mesures de précisions (« intervalle de confiance », notes minimale et maximale). L'évolution du score d'un pays d'une année à l'autre doit être interprétée comme la variation de la position relative d'un pays par rapport à la moyenne des pays inclus dans l'échantillon une année donnée, et non comme une amélioration ou une dégradation dans l'absolu (l'IPC). Des scores faibles indiquent que les hauts fonctionnaires sont très corruptibles et que la corruption est généralisée à l'ensemble de l'administration.

IPC et ICC sont les indicateurs de corruption qui ont été utilisés dans la grande majorité des études empiriques sur la relation entre corruption et éducation (Gupta, S, Davoodi, H; et Tiongson, E. (2000), Selçuk Akçay(2006), Rajkumar et Swaroop(2008), Daniel Suryadarma(2008), Jacquely R Pless(2009)). Ces indices de corruption sont fortement corrélés (0.8) à l'indice de corruption dans le secteur d'éducation construit par le Baromètre mondial de la corruption de Transparency International (TI). Cet indice n'est pas disponible pour tous les pays notamment les états arabes et tous les pays de l'Afrique subsaharienne. Il n'est pas aussi fiable que l'IPC et l'ICC. Il est construit à partir d'un sondage d'opinion (mené auprès d'environ 55 000 personnes dans 69 pays à faible, moyen et haut revenu) alors que l'IPC est construit sur seize sources différentes provenant de 10 institutions indépendantes, internationales. Pour ces raisons,

IPC et ICC sont les indices utilisés dans nos estimations.

- **Les « résultats de l'éducation »**

Pour rendre compte des progrès accomplis vers la réalisation du quatrième objectif de l'EPT, nous utilisons l'indicateur d'alphabétisation des adultes :

LITERAC : le taux d'alphabétisme des adultes

Pour rendre compte des améliorations de la qualité de l'apprentissage dans tout le système scolaire qui est le sixième objectif de l'EPT, nous retenons deux indicateurs :

SURV : le taux de survie en 5e année du primaire. Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5e année du primaire obtiennent, en moyenne, de meilleurs scores que les autres aux tests d'évaluation.

RED : le taux de redoublement

Les données concernant les indicateurs de résultats d'éducation sont issues des statistiques de l'UNESCO.

- **Les variables de contrôle**

Y : Le PIB constant par habitant, reflétant le niveau de développement économique

DEP : l'indicateur de part des dépenses publiques totales dans le PIB,

Y et DEP sont issus de la base de données *World Development Indicators* de la Banque Mondiale

Voice : indicateur de démocratie de la Banque Mondiale (voir Kaufmann, Kraay, and Mastruzzi[2003], mesure la manière dont les citoyens d'un pays peuvent participer à la sélection des gouvernements, surveiller ceux-ci et demander des comptes.

3.3 Les méthodes d'estimation.

3.3.1 La méthode des Moindres carrés généralisés

Si l'échantillon est très petit dans les deux dimensions, comme c'est le cas de notre étude on a plutôt intérêt à utiliser les MCG. L'estimateur MCG est supérieur à Within dans les estimations faites sur une période t qui est relativement petite (Dormont, 1989; Sevestre, 2002).

Le modèle est d'abord estimé par la méthode des MCG (moindres carrés généralisés), ou plus précisément en Moindres Carrés Quasi-Généralisés (MCQG). Celle-ci repose sur une combinaison optimale entre les variations intra-individuelles et les variations inter-individuelles. Elle permet de résoudre les problèmes d'hétéroscédasticité et d'autocorrélation au niveau individuel et entre individus.

La méthode des MCQG repose cependant sur l'hypothèse d'absence de corrélation entre les variables explicatives et les effets spécifiques pays. Le modèle à effets aléatoires, estimé par la méthode des MCQG, suppose qu'il n'existe aucune corrélation entre les régresseurs et les effets individuels. Sous cette hypothèse, les estimateurs MCQG sont les combinaisons linéaires optimales des estimateurs intra et inter. Mais en présence des erreurs de mesure et d'une faible variabilité temporelle de l'indicateur de corruption, cet estimateur est sensible à la violation de l'hypothèse d'orthogonalité. Une méthode à variables instrumentales complète l'analyse.

3.3.2 Le problème d'endogénéité.

L'analyse de l'impact de la corruption sur les résultats d'éducation peut se heurter à un problème d'endogénéité, qui peut être dû à trois facteurs. Celle-ci peut avoir trois origines: le biais de simultanéité, le biais d'omission de variables pertinentes et le biais d'atténuation (erreur de mesure).

L'endogénéité peut tout d'abord provenir d'une erreur de mesure due au fait que les estimateurs fournis par les indicateurs de corruption et leur précision ne portent que sur la perception de la corruption (par des experts le plus souvent) et non sur la corruption elle-même. La corruption réelle est alors fonction de la variable observée et d'un terme d'erreur :

Supposons que l'on observe l'indice de corruption X^* avec erreurs :

$$X_{i,t} = X_{i,t}^* + \varepsilon_{i,t}$$

Avec $E(\varepsilon_{i,t} / X_{i,t}^*, \mu_{i,t}) = 0$. Alors

$$Y_{i,t} = \alpha + \beta X_{i,t} + \gamma Z_{i,t} + \mu_{i,t} - \beta \varepsilon_{i,t}$$

$$\text{cov}(X_{i,t}, \mu_{i,t} - \beta \varepsilon_{i,t}) = \text{cov}(X_{i,t}^* + \varepsilon_{i,t}, \mu_{i,t} - \beta \varepsilon_{i,t}) = -\beta \text{V}\varepsilon_{i,t}$$

Ainsi l'erreur de mesure biaise asymptotiquement l'estimateur des MCQG vers 0

- Le biais d'endogénéité peut également être dû à l'omission de variables explicatives corrélées avec le niveau de corruption.

- Le biais d'endogénéité peut s'expliquer par un biais de simultanéité, autrement dit une causalité inverse entre niveau de corruption et l'éducation.

les indicateurs sont entachés de marges d'erreurs relativement importantes rendant très imprécis le classement des pays entre eux ou dans le temps.

Pour résoudre le problème, On utilise les estimations issues de la Méthode des doubles moindres Généralisés (VI-G2SLS).

En se référant à la littérature, deux variables ont été utilisées comme instruments: l'indicateur de développement économique, le PIB par tête initial (y1990) et l'indicateur de démocratie (VOICE).

3.4- Résultats empiriques

3.4.1 Corruption et éducation

Les tableaux 1 et 2 (Annexe 2) présentent les principaux résultats des régressions de l'équation (1) effectuées pour analyser la relation directe entre la corruption et l'éducation. Les résultats des estimations à l'aide des MCQG sont reportés dans le tableau 1 et ceux réalisés par la méthode des variables instrumentales sont reportés dans le tableau 2. (voir Annexe). Nous avons également reportés dans ce tableau le test de validité des instruments de Sargan. L'impact de la corruption est plus important lorsqu'on prend en considération l'endogénéité de la corruption. On note là aussi la proximité de nos résultats avec la littérature usuelle sur la corruption, et ce malgré l'utilisation des données de panel et non comme cela se fait d'habitude par des estimations en coupe.

Mais, le premier résultat intéressant à mettre en avant est que la corruption entrave la réalisation de l'EPT. Les indicateurs de l'EPT que nous utilisons (ALP, SURV, REDOU) sont fortement significatives, et du signe attendu. Il apparaît une relation positive entre un faible niveau de corruption et de bons résultats quantitatifs (ALP) et qualitatifs (SURV, REDOU) de l'éducation. La corruption explique à elle seule 25% de l'évolution du taux de l'alphabétisation et 40% de l'indicateur qualitative de l'éducation, SURV. La corruption dans le secteur d'éducation quelque soit sa forme (népotisme, pots de vin, absentéisme des enseignants, cours particuliers) inhibe la motivation scolaire et conduit à l'abandon de l'école.

Les estimations des élasticités des indicateurs des résultats de l'EPT par rapport à la corruption, obtenus par la méthode de variable instrumentale, sont présentées dans les tableaux n°3. Les estimations montrent que la corruption entrave la réalisation de l'EPT. Plus la corruption a été forte, plus la baisse des résultats qualitatifs et quantitatifs de l'éducation a été marquée. C'est le cas des pays d'Afrique subsaharienne. Les résultats scolaires médiocres dans les pays arabes peuvent aussi s'expliquer par l'effet de la corruption.

3.4.2 - La mise en évidence des principaux canaux de transmission

Le tableau 4 présente les résultats de la régression de l'équation (2) des indicateurs de l'EPT sur le revenu par tête et le taux de dépense d'éducation. D'abord lorsque la corruption n'est pas introduite dans la régression, on trouve que le R^2 est supérieur à 0.5 et tous les coefficients sont significatifs et du signe attendu, positif.

L'indicateur du revenu par tête est lié positivement et significativement à tous les indicateurs de l'EPT. Ce résultat suggère que les pays qui ont le revenu par habitant tête le plus élevé ont les meilleurs performances scolaires. Ce résultat est en concordance avec les études qui ont estimé les

fonctions d'éducation (Pritchett et le Filmer (1999)) et qui sont trouvés que le niveau de richesse économique des parents a vu ici comme le niveau de richesse économique des pays a un effet positif et significatif sur la réussite aux tests de compétences. Ces études concluent à ce que le revenu par habitant est le déterminant le plus important des résultats scolaires. Les rapports de l'UNICEF montrent aussi que ce sont les mauvaises conditions de vie de la famille, qui expliquent la faible aptitude à l'apprentissage et le manque d'intérêt pour l'école, ou encore au soutien insuffisant que reçoivent les élèves de leurs familles.

Notre résultat soutient également l'idée selon laquelle l'inégalité de revenu conduit à des inégalités de développement éducatif (Carnoy et Levin, 1985 ; Birdsall, et autres, 1997). Dans les pays à faible revenu, les enfants sont écartés très vite de l'école par les coûts, ou par le besoin de compléter le revenu de la famille. Il en résulte que les enfants de familles pauvres accumulent moins à la fois parce que leurs parents sont pauvres, et parce qu'ils fréquentent probablement plus souvent des écoles moins pourvues en manuels ou surchargées (de telle sorte qu'on doit recourir au double flux qui réduit le nombre d'heures de cours).

Par ailleurs, une relation positive et significative se dégage entre les dépenses d'éducation et les indicateurs de résultats d'éducation, ALP et SURV. Mais cette relation n'a pas le signe attendu lorsque le taux de redoublement est utilisé comme indicateur de qualité. Fuller (1986) confirme l'hypothèse d'un effet positif. Pour autant, d'autres études comme Hanushek (1986, 1995, 2003), montrent que les dépenses éducatives ont un impact très faible sur la réussite scolaire.

Maintenant, lorsque l'indicateur de corruption est introduit dans la régression le R^2 reste inchangé, alors que tous les coefficients baissent un peu. Par contre, la variable corruption perd sa significativité en présence des variables de contrôle. Son effet direct devient même relativement très faible par rapport à celui obtenu dans la première régression. Cela s'explique par le fait que l'effet de la corruption sur l'éducation est transmis à travers l'effet de la variable revenu et l'effet de la variable dépenses d'éducation, dont les coefficients reflètent en partie l'effet de la corruption sur l'éducation.

Les résultats des régressions de la relation (3) présentés dans le tableau 5 indiquent une corrélation positive et fortement significative entre un contrôle de corruption et le revenu par tête. Un niveau élevé de la corruption est associé à un revenu relativement limité par rapport au coût élevé des biens et services éducatifs. Ce résultat est de grande importance. Il montre que l'effet de la corruption est d'autant plus grave que le pays est pauvre. La corruption en augmentant les prix des biens et services éducatifs réduit la capacité d'accès à l'éducation. Ces résultats suggèrent que la corruption risque de neutraliser l'impact du revenu sur les résultats d'éducation.

Par ailleurs, une relation positive et significative se dégage entre un contrôle de corruption et les dépenses publiques d'éducation (Mauro, 1998). Les pays connaissant des niveaux plus élevés de corruption sont plus susceptibles de conduire des mauvaises politiques budgétaires se traduisant par le gaspillage et la mauvaise allocation des recettes de l'Etat, et un détournement des dépenses au détriment de l'éducation. Plus la corruption est élevée moins on dépense sur l'éducation. En outre, la corruption réduit l'efficacité des dépenses, souvent les ressources ne parviennent pas dans leur intégralité aux écoles et aux universités. Il en résulte que la corruption en limitant le niveau et l'efficacité des dépenses d'éducation entrave la réalisation de l'EPT.

Les résultats des effets directs et indirects de la corruption sont présentés dans le tableau 6 (Annexe). Les coefficients de l'indicateur de corruption incluent à la fois les effets directs et indirects. Les résultats précédemment mis en évidence en ce qui concerne l'effet positif d'un contrôle de la corruption sur la réalisation de l'EPT sont confirmés. En fait, il apparaît une relation positive et fortement significative entre le contrôle de la corruption et les indicateurs de l'EPT.

Le tableau 7 présente les contributions relatives des différents canaux de transmission de la corruption à la réalisation de l'EPT. La contribution de l'effet direct de la corruption à l'effet total est saisi par le $\alpha_1 / \alpha_1 + \beta_1 \alpha_2$.

On constate que les effets les plus importants de la corruption sur la réalisation de l'EPT sont l'effet direct exercé à travers la motivation des élèves et l'effet indirect par le biais de revenu. Sur le taux d'alphabétisation, l'effet direct représente 39% , l'effet indirect de la corruption par le biais de revenu par tête est de 56% et l'effet indirect de la corruption par le biais de dépenses publiques d'éducation est de 5%. Sur le taux de survie, l'effet direct de la corruption représente 23.4% , l'effet indirect de la corruption par le biais de revenu par tête est de 68% et l'effet indirect de la corruption par le biais de revenu par tête est de 8.6%.

Conclusion

La corruption constitue une entrave majeure pour la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous, dans les pays arabes et d'Afrique subsaharienne. Elle peut affecter directement ou indirectement la réalisation de l'objectif de l'EPT dans ces pays. L'effet direct s'exerce à travers la motivation scolaire. La corruption, quelle que soit sa forme ((népotisme, pots de vin, absentéisme des enseignants, cours particuliers) prive les enfants d'une éducation de qualité, influe négativement sur leurs aptitudes cognitives et leur résultat scolaire et les conduit à abandonner très tôt l'école. Elle affecte aussi l'EPT par le biais du revenu par tête et des dépenses publiques d'éducation. La corruption en augmentant les prix des biens et services éducatif réduit en effet la capacité d'accès à l'éducation. Il en résulte que les enfants des plus démunis se trouvent écartés de l'école. En outre, la corruption réduit le niveau et l'efficacité des dépenses et par ce biais affecte les progrès scolaires.

Les résultats empiriques montrent que la corruption, en réduisant la performance des dépenses d'éducation neutralise son impact sur les résultats scolaires. Mais cet effet de la corruption n'est pas le plus important. Sur le taux d'alphabétisation, l'effet direct représente 39%, l'effet indirect par le biais du revenu par tête 56% et l'effet indirect de la corruption par le biais de dépenses publiques d'éducation 5%. Sur le taux de survie, l'effet direct de la corruption représente 23.4% , l'effet indirect par le biais de revenu par tête 68% et l'effet indirect par le biais de revenu par tête est de 8.6%.

Bibliographie

- 1- Banque mondiale, (2004), « Des services pour les pauvres. » Rapport sur le développement dans le monde 2004:Washington : Banque mondiale et Oxford University Press.
- 2- Bennell, P. and Akyeampong, K. (2007). «Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Education Paper prepared for DFID, Brighton: Knowledge and Skills for Development.* Benveniste, Bruns, Barbara, Alain Mingat, and Ramahatra Rakotomalala (2003), *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*, Washington, DC: World Bank.
- 3- Chapman, David (2005) «Stealing an Education: Corruption in education - Its Nature, Effects, and Remedies», Sectoral Perspectives on Corruption, Commissioned paper prepared for USAID (through MSI International), Washington DC.
- 4- Chapman, David (2002)« *Corruption and the Education Sector*». Washington D.C : USAID, p. ,10
- 5- Dang, H. A et H. Rogers. 2008. « The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does it Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waster Resources? » *The World Bank Research Observervol.* 23 (2): 161-200.
- 6- Das, J., S. Dercon, J. Habyarimana et P. Krishnan. 2004. « When Can School Inputs Improve Test Scores? » Document de travail no 3217, Washington : Banque mondiale
- 7- Ghura, D. (1998) «Tax Revenue in Sub-Sharan Africa: Effects of Economic Policies and Corruption.» IMF Working Paper. Washington: International Monetary Fund
- 8- Glewwe, P., M. Kremer et S. Moulin. 2009. « Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. » *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (1): 112635.

- 9- Gupta, S.; Davoodi, H.; and Tiongson, E. (2000) "Corruption and the Provision of Health Care and Education Services." IMF Working Paper No.116. Washington: International Monetary Fund
- 10- Gupta, S.; De Mello, L.; and Saharan, R. (2001) "Corruption and Military Spending." *European Journal of Political Economy* 17: 749-777.
- 11- Habyarimana, J.(2007). « The Determinants of Teacher Absenteeism: Evidence from Panel Data from Uganda », polycopié, Georgetown University.
- 12- Elley, W.B. (1992) How in the World do Students read? IEA Study of reading Literacy: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- 13- Hanushek E.A. and Kimko D.D. 2000. "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations." *American Economic Review*, 90(5):1184-1208.
- 14- Hallak, Jacques and Muriel Poisson (2001), Ethics and Corruption in Education. Results from the Expert Workshop held at IIEP, Paris 28-29
- 15- HALLAK Jacques, POISSON Muriel(2009) : «*Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?*» IIEP-UNESCO/Paris,
- 16- Harbison, Ralph and Eric Hanushek. 1992. *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. Washington DC: Oxford University Press
- 17- Heyneman, Stephen P (2004), « Education and Corruption », *International Journal of Educational Development*, Vol 24, No. 6, pp. 637-648
- 18- Hanushek, Eric A., and Dennis D. Kimko (2000), "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations." *Economic Review* 90, no. 5 (December): 1184-1208.
- 19- Hanushek, Eric A. and Ludger Wößmann (2007), "Education Quality and Economic Growth", Washington, DC: The World Bank.
- 20- Hanushek, Eric A. and Ludger Wößmann. 2009. "Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation", CESifo GmbH, CESifo Working Paper Series: CESifo Working Paper No. 2524.
- 21- Jayachandran, S. 2008. « Incentives to Teach Badly? After-School Tutoring in Developing Countries. » Manuscrit non publié.
- 22- Kaufmann, Daniel (2005), "Myths and Realities of Governance and Corruption", The World Economic Forum, Global Competitiveness Report, Working Paper Series Chapter 2.1, November 2005, Washington, DC: The World Bank Institute
- 23- Kaufmann, Daniel, Aart Kraay, & Pablo Zoido-Lobaton (1999), "Governance Matters", Policy Research Working Paper 2196, October 1999, Washington, DC: The World Bank
- 24- Kaufmann, Daniel, Aart Kraay, and Massimo Mastruzzi (2004), "Governance Matters III: Governance Indicators for 1996, 1998, 2000, and 2002", *The World Bank Economic Review*, 18(2): 253-287.
- 25- Kaufmann, D. et A. Kraay. 2007. « Governance Indicators: Where We Are, Where We Should Be Going. » Document de travail no 4370, Washington : Banque mondiale
- 26- Kaufmann, D.; Kraay, A.; and Mastruzzi, M. (2003) "Governance Matters III: Governance Indicators for 1996-2002." World Bank Policy Research Department Working Paper No. 3106. Washington: World Bank.
- 27- Kaufmann, D.; Kraay, A.; and Zoido-Lobaton, P. (1999) "Governance Matters." World Bank Policy Research Department Working Paper No. 2196. Washington: World Bank.
- 28- Mark Bray (juillet 2003). Adverse effects of private supplementary tutoring : dimensions, implications and gouvernement responses, unesco(2003)
- 29- Mauro, P. (1995) "Corruption and Growth" *Quarterly Journal of Economics* 110 (3): 681-712.
- 30- Mauro, P. (1996) "The Effects of Corruption on Investment, Growth and Government Expenditure." IMF Working Paper No. 98. Washington: International Monetary Fund.
- 31- Mauro, P. (1998) "Corruption and Composition of Government Expenditure." *Journal of Public Economics* 69: 263-279.
- 32- Mo, P. Hung (2000). Income inequality and economic growth, *Kyklos*. 53: 293-315.
- 33- Mo, P. Hung (2001). Corruption and economic growth, *Journal of Comparative Economics*. 29: 66-79.

- 34- Pless Jacquelyn R. (2009) : « Do Governance, Corruption, and the Perception of Corruption Hurt Learning? A Cross-Country Analysis university of Vermont Department of Economics College Honors Thesis
- 35- Pritchett, Lant (1996), « Mind Your Pø and Qø: The Cost of Public Investment is Not the Value of Public Capital, » Policy Research Working Paper 1660, Development Research Group, Washington, DC: World Bank.
- 36- Selçuk Akçay (2006). Journal de Cato, vol. 26, no. 1 Cato Institute de © de Copyrigh
- 37- Sinyolo, D. (2007) *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries*. (Brussels, Education International
- 38- Suchaut Bruno(2002) : « La qualité de l'èducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité » Communication au colloque « L'èducation, fondement du développement durable en Afrique ». Organisé sous l'ègide de l'Académie des sciences morales et politiques Fondation Singer-Polignac,
- 39- Suryadarma Daniel(2008), « *Corruption, Public Spending, and Education Outcomes: Evidence from Indonesia* » Research School of Social Sciences - Australian National University; SMERU-Research Institute
- 40- Tanzi Tanzi et Davoodi, H. (1997) « Corruption, Public Investment, and Growth. » IMF Working Paper No. 139. Washington: International Monetary Fund
- 41- Unesco (2008) , « Aperçu régional : Afrique subsaharienne », Rapport mondial de suivi sur l'èPT
- 42- Unesco(2008) L'èducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ? », Rapport mondial de suivi sur l'èPT
- 43- Unesco(2006) « Où en sont les progrès de l'èPT ? » Rapport mondial de suivi sur l'èducation pour tous.
- 44- Transparency International (2010), « Africa Education Watch: Maroc. Leçons De Bonne Gouvernance Pour L'èducation Primaire ».
- 45- Transparency International (2010), « Africa Education Watch: Ghana. Leçons De Bonne Gouvernance Pour L'èducation Primaire ».
- 46- Transparency International (2010), « Africa Education Watch: Niger. Leçons De Bonne Gouvernance Pour L'èducation Primaire ».

ANNEXES

Annexe 1

Tableau 1a : Evolution de l'indice de perception de la corruption (IPC) dans les Etats arabes

Country	Rang		Score			Rang		Score	
	2005	2007	2005	2007		2005	2007	2005	2007
Oman	28	53	6.3	4.7	Syrie	70	138	3.4	2.4
Emirats arabes unis	32	34	6.2	5.7	Maroc	78	72	3.2	3.5
Qatar	32	32	5.9	6	Liban	83	99	3.1	3.0
Bahrain	36	46	5.8	5	Algérie	97	99	2.8	3.0
Jordan	37	53	5.7	4.7	Yemen	103	131	2.7	2.5
Tunisia	36	61	4.8	4.2	Libye	117	131	2.5	2.5
Kuwait	45	60	4.7	4.3	Iraq	137	178	2.2	1.5
Egypt	70	105	3.4	2.9	Sudan	144	172	2.1	1.8
Arabie Saoudite	70	79	3.4	3.4	Mauritanie		123		2.6
..					Djibouti		105		2.9

Source : Transparency International

Tableau 1.b : Evolution de l'indice de perception de la corruption (IPC) dans les pays d'Afrique subsaharienne

Country	Rang		Score			Rang		Score	
	2005	2007	2005	2007		2005	2007	2005	2007
Angola	151	147	2.0	2.2	Madagascar	97	92	2.8	3.2
Bénin	88	123	2.9	2.7	Malawi	97	118	2.8	2.7
Botswana	32	38	5.9	5.4	Mali	88	118	2.9	2.7
Burkina Faso	70	105	3.4	2.9	Maurice	51	53	4.2	4.7
Burundi	130	131	2.3	2.5	Mozambique	97	118	2.8	2.8
Cameroun	137	138	2.2	2.4	Namibie	47	57	4.3	4.5
Cap-Vert		49		4.9	Niger	126	123	2.4	2.6
République centrafricaine		162		2.0	Nigéria	152	147	1.9	2.2
Tchad	158	172	1.7	1.8	Rwanda	83	111	3.1	2.8
Comores	130	123	2.3	2.6	Sao Tomé-et-Principe		118		2.7
Congo	130	150	2.3	2.1	Sénégal	78	71	3.2	3.6
Côte d'Ivoire	152	150	1.9	2.1	Seychelles	55	57	4.0	4.5
Rép. Démocratique du Congo	144	168	2.1	1.9	Sierra Leone	126	151	2.4	2.1
Guinée équatoriale		168		1.9	Somalie	144	179	2.1	1.4
Ethiopie	152	138	1.9	2.4	Afrique du Sud	46	43	4.5	5.1
Gabon	88	84	2.9	3.3	Swaziland	103	84	2.7	3.3
Gambie	103	143	2.7	2.3	Togo		143		2.3
Ghana	65	69	3.5	3.7	Ouganda	117	111	2.5	2.8
Guinée					Tanzanie	88	94	2.9	3.2
Guinée-Bissau		147		2.2	Zambie	107	123	2.6	2.6
Kenya	144	150	2.1	2.1	Zimbabwe	107	151	2.6	2.1
Lesotho	70	184	3.4	3.3					
Libéria	137	150	2.2	2.1					

Annexe 2 : Résultats des estimations

Tableau 1 : Résultats des estimations de régression (1) par la méthode des MCQG

MCQG	N-Obs	Cpi	ICC	Constant	R-2
IALP(log)	99	.07 (2.56)		4.08 (25.8)	0.25
	99		.133 (2.12)	4.37 (83.19)	0.28
ISURV(log)	99	.053 (4.66)		4.23 (65.39)	0.4
	99		.123 (5.67)	4.44 (203.88)	0.44
RED(log)	99	-.175 (-2.71)		2.25 (6.96)	0.33
	99		-.235 (-2.10)	1.52 (10.68)	0.25

Tableau 2 : Résultats des estimations de l'équation (1) par la méthode des **IV-G2SLS**

IV-G2SLS	N-Obs	Cpi	ICC	Constant	R-2	Sargan N*R-sq test: Chi-sq(1) = 3,84
IALP(log)	99	.14 (4.27)		-.82 (-5.45)	0.25	0.66
	99		.293 (4.67)	4.34 (95.52)	0.28	0.65
ISURV(log)	99	.083 (7.06)		4.1 (75.92)	0.4	0.317
	99		.171 (8.61)	4.43 (311.46)	.44	0.54
RED(log)	99	-.34 (-3.4)		2.98 (6.56)	0.25	0.396
	99		-.743 (-3.45)	1.61 (10.22)	0.33	0.217

Tableau 3 : Elasticités des indicateurs de l'EPT par rapport à la corruption

Pays	PIB0	CIP	ESUR,CIP	EALP,CIP	ICC	ESUR,ICC	EALP,ICC
Burundi	155,34	2,5	0,14	0,23	-1,07	-0,13	-0,21
Erythrée	140,90	2,8	0,16	0,25	-0,59	-0,07	-0,12
Kenya	425,43	2,1	0,12	0,19	-0,96	-0,11	-0,19
Maurice	2762,31	4,7	0,26	0,43	0,43	0,05	0,09
Namibie	1745,43	4,5	0,25	0,41	0,21	0,02	0,04
Niger	160,13	2,6	0,14	0,24	-0,89	-0,10	-0,17
Afrique du Sud	2929,03	5,1	0,28	0,46	0,33	0,04	0,07
Swaziland	1296,92	3,3	0,18	0,30	-0,46	-0,05	-0,09
Djibouti	1080,83	2,9	0,16	0,26	-0,48	-0,06	-0,09
Koweït	14303,10	4,3	0,24	0,39	0,46	0,05	0,09
Oman	7356,99	4,7	0,26	0,43	0,57	0,07	0,11
Tunisie	1614,51	4,2	0,23	0,38	0,12	0,01	0,02
Emirats arabes unis	24077,44	5,7	0,32	0,52	0,93	0,11	0,18
Danemark	24753,58	9,4	0,52	0,85	2,39	0,28	0,47
Finlande	17937,84	9,4	0,52	0,85	2,58	0,30	0,51
Belgique	19339,20	7,10			1,39		

Tableau 4 : Résultats de l'estimation de l'équation (2)

IV-G2SLS	LALP		LSURV		LREDOU	
ICC		.0907 (0.79)		.030 (0.66)		-.154 (-0.46)
LPIBt	.131 (9.33)	.097 (1.86)	.0785 (10.76)	.066 (3.13)	-.401 (-8.48)	-.33 (-2.16)
LtGEDU)	.187 (3.42)	.102 (1.6)	.0906 (3.19)	.09250 (2.83)	.478 (2.6)	.244 (1.50)
CONSTANT	3.076 (22.86)	3.45 (8.07)	3.70 (53.16)	3.796 (3.54)	3.96 (8.77)	3.76 (3.07)
R-sq	0.51	0.48	0.57	0.6	0.42	0.45
N						
Sargan N*R-sq test:		0.010		0.010		1.11

Tableau 5: Effet de la corruption sur les principaux canaux de transmission

IV-G2SLS	LPIBt	LtGEDU
Constante	7.7 (23.57)	1.455 (29.48)
ICC	1.32 (3.20)	.117 (1.71)
R-squared	0.6	0.03
N-Obs	99	
Sargan N*R-sq test: Chi-sq(1) = 3,84	2.9	0.782

Tableau 6 : Effet total de la corruption (Effets directs+Effets indirects)

IV-G2SLS	LALP	LSURV	LREDOU
CONSTANT	4.36 (125.8)	4.44 (348.47)	1.571 (12.75)
ICC	.20 (5.05)	.131 (8.25)	-.499 (-3.72)
LPIBt (μ_1)	.137 (4.57)	.063 (4.93)	-.40 (-4.25)
LtGEDU (μ_2)	.120 (1.93)	.09037 (2.89)	.226 (1.42)
R-sq	.51	0.66	0.43
N			
Sargan N*R-sq test:	0.356	0.326	1.742

Tableau 7.a: Contribution relative des canaux de transmission à l'effet indirect de la corruption (IV-G2LS)

Canaux	ALPH				CR%
	$\hat{\beta}_1$	$\hat{\alpha}_1$	$\hat{\alpha}_2$	$(\hat{\alpha}_1; \hat{\beta}_1 * \hat{\alpha}_2)$	
Corruption		.091		.091	39
PIB/tête	1.32		.097	0.13	56
GEDU/PIB	.117		.102	0.012	5
				1.052	100

canaux de transmission à l'effet indirect de la corruption (IV-G2LS)

Tableau 7.b: Contribution relative des

Canaux	SURVIE					REDOUB			
	$\hat{\beta}_1$	$\hat{\alpha}_1$	$\hat{\alpha}_2$	$(\hat{\alpha}_1; \hat{\beta}_1 * \hat{\alpha}_2)$	CR%	$\hat{\alpha}_1$	$\hat{\alpha}_2$	$(\hat{\alpha}_1; \hat{\beta}_1 * \hat{\alpha}_2)$	CR%
Corruption		.030		.030	23.4	-.154		-.154	-15.8
PIB/tête	1.32		.066	0.087	68		-.33	-0.89	-91.4
GEDU/PIB	.117		.092	0.011	8.6		.244	0.071	+7.2
				0.128	100				100

2

