

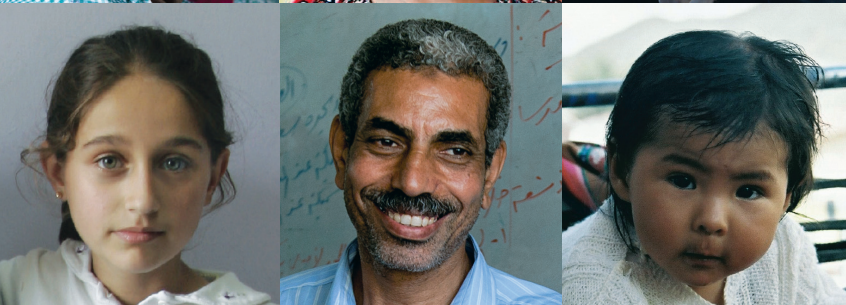
Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2

0

1

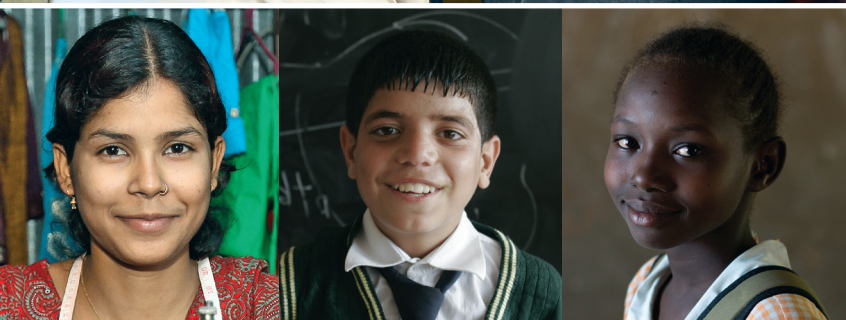
5



Éducation pour tous



ÉDUCATION POUR TOUS 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

ÉDUCATION POUR TOUS

2000-2015 :

PROGRÈS ET ENJEUX



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Éditions
UNESCO

Le présent *Rapport* est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du *Rapport* ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, non plus qu'au tracé de leurs frontières ou limites.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation. La responsabilité des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* incombe à son directeur.

© UNESCO, 2015
Tous droits réservés
Première édition
Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour
l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Création graphique : FHI 360
Mise en page : UNESCO

Composition : UNESCO
ISBN 978-92-3-200054-5

Photo de couverture, de gauche à droite :
Karel Prinsloo, Mey Meng,
UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi,
Nguyen Thanh Tuan, UNICEF/NYHQ2005-
1176/LeMoyne, Magali Corouge, Benavot,
Eva-Lotta Jansson, BRAC/ShehzadNoorani,
UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne,
Karel Prinsloo, Magali Corouge,
Tutu Mani Chakma, Benavot,
Amima Sayeed

Préface

En 2000, réunis au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, au Sénégal, 164 gouvernements ont adopté le *Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, un ambitieux ordre du jour qui visait à atteindre six vastes objectifs pour l'éducation d'ici à 2015. En réponse à cet appel, l'UNESCO a créé les *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* dans le but de suivre les progrès accomplis, de mettre en évidence ce qui restait à faire et de fournir des recommandations pour l'ordre du jour mondial sur le développement durable qui devrait prendre la suite en 2015.

D'immenses progrès ont été accomplis partout dans le monde depuis 2000, mais nous n'avons pas atteint notre but. Malgré tous les efforts entrepris par les gouvernements, la société civile et la communauté internationale, le monde n'a pas réalisé l'Éducation pour tous.

Du côté positif, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés a chuté de près de la moitié depuis 2000. Près de 34 millions d'enfants supplémentaires ont pu accéder à l'école grâce à l'accélération des progrès depuis Dakar. Les avancées les plus importantes ont été réalisées dans le domaine de la parité entre les sexes, notamment au niveau de l'éducation primaire, même si cette disparité persiste dans près d'un tiers des pays disposant de données. Les gouvernements ont également accru leurs efforts pour mesurer les résultats d'apprentissage par le biais d'évaluations nationales et internationales, utilisant ces évaluations pour garantir que tous les enfants reçoivent la qualité d'éducation qui leur a été promise.

Cependant, malgré tous ces progrès, au bout de quinze années de suivi le bilan est décevant.

Partout dans le monde, il reste encore 58 millions d'enfants non scolarisés et près de 100 millions d'enfants qui n'achèvent pas le cycle du primaire. Les inégalités ont progressé dans l'éducation, le fardeau le plus lourd étant supporté par les populations les plus pauvres et les plus défavorisées. Dans le monde, les enfants les plus pauvres ont quatre fois moins de chances de fréquenter l'école que les enfants les plus riches et la probabilité qu'ils n'achèvent pas l'éducation primaire est cinq fois supérieure. Les conflits demeurent un obstacle majeur à la scolarité et une proportion importante et grandissante d'enfants non scolarisés vit dans des zones de conflit. Dans l'ensemble, la mauvaise qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales.

Qui plus est, l'éducation demeure sous-financée. Nombre de gouvernements ont accru leurs dépenses, mais ils ont rarement donné la priorité à l'éducation dans les budgets nationaux, et la plupart d'entre eux n'alloue pas à l'éducation les 20 % recommandés comme étant nécessaires pour combler les déficits du financement. Il en va de même pour les donateurs qui, après avoir augmenté initialement les budgets d'aide, ont réduit l'aide à l'éducation depuis 2010 et n'ont pas assez priorisé les pays qui ont le plus besoin.

Le présent *Rapport* s'appuie sur cette expérience accumulée pour émettre des recommandations précises sur la place que devra prendre l'éducation dans le futur ordre du jour mondial sur le développement durable. Les enseignements à tirer sont clairs. Les nouvelles cibles de l'éducation doivent être spécifiques, pertinentes et mesurables. La priorité doit être accordée aux groupes marginalisés et défavorisés, ceux qui sont les plus difficiles à atteindre et ne jouissent toujours pas de leur droit à l'éducation. Des actions plus fortes doivent être entreprises concernant tous les aspects du financement. Tandis que les gouvernements supporteront la majorité des coûts, la communauté internationale doit accroître, soutenir et augmenter son aide à l'éducation, surtout dans les pays à revenu faible et moyen qui ont les plus grands besoins. Le futur ordre du jour nécessitera aussi des efforts de suivi encore plus solides, notamment en termes de collecte, d'analyse et de diffusion des données, afin que toutes les parties prenantes rendent compte de leur action.

Pendant la période conduisant à 2015, les *Rapports mondiaux de suivi* ont joué un rôle de premier plan, appuyant les pays, fournissant une évaluation et une analyse solides pour faciliter l'élaboration des politiques et offrant aux gouvernements et à la société civile un puissant outil de plaidoyer. Cela se poursuivra lors de la mise en œuvre des nouveaux Objectifs du développement durable. Après 2015, les *Rapports* continueront d'être une voix fiable et indépendante sur l'état de l'éducation dans le monde, émettant des recommandations utiles pour tous les pays et les partenaires.

Tant de progrès ont été accomplis depuis 2000, mais notre action doit se poursuivre pour garantir une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Rien n'est plus puissant et durable que l'investissement dans les droits et la dignité de l'homme, dans l'inclusion sociale et le développement durable. L'expérience accumulée depuis 2000 montre ce qui peut être accompli et nous devons l'exploiter pour réaliser bien davantage encore.



Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

Remerciements

Ce *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les contributions de nombreuses personnes que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* tient à remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

Le Comité consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* nous a apporté sa précieuse contribution et nous tenons à remercier ses anciens présidents – Anil Bordia, Ingemar Gustafsson, Marcela Gajardo et Amina J. Mohammed – ainsi que son président actuel, M. Jeffrey Sachs. Notre gratitude va en particulier aux bailleurs de fonds, sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle au siège comme sur le terrain, ainsi qu'aux instituts de l'UNESCO. Nous sommes extrêmement reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités de l'UNESCO, principalement les Secteurs de l'éducation et des relations extérieures qui ont facilité notre travail au quotidien. Comme toujours, l'Institut des statistiques de l'UNESCO a joué un rôle capital et nous aimerions remercier son ancien directeur, Hendrik van der Pol, et son personnel dévoué, notamment Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Ghania Djafri, Daniel Ejov, Katja Frostell, Amélie Gagnon, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Weixin Lu, Albert Motivans, Patrick Montjourides, Amy Otchet, Maya Prince, Pascale Ratovondrahona, Loulia Sementchouk, Konstantin Soushko-Bortsov et Wendy Xiaodan Weng.

Nous exprimons notre sincère gratitude à Pauline Rose, ancienne directrice du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, qui a participé aux premiers stades de l'élaboration du présent *Rapport*.

Un groupe d'experts, parmi lesquels Christopher Colclough, Suzanne Grant-Lewis et Michael Ward, nous ont aidés durant la phase initiale et nous aimerions les remercier chaleureusement.

L'équipe du *Rapport* souhaiterait remercier les chercheurs qui ont rédigé un nombre record de documents de référence et fourni d'autres contributions qui ont étayé l'analyse du *Rapport* : Sulleiman Adediran, Hülya Kosar Altinyelken, Massimo Amadio, Daniela Araujo, Catherine Arnold, Rukmini Banerji, Bilal Barakat, Kathy Bartlett, Lesley Bartlett, Rae Blumberg, Daniela Bramwell, Michael Bruneforth, Aneela Channa, Amita Chudgar, Lisa Corrie, Richard Desjardins, Caroline Dyer, Peter Easton, Lorna Elliott, Moira Faul, Kathryn Fleming, Sandra Garcia, Vicente Garcia-Moreno, Peter Grimes, Ulrike Hanemann, Frank Hardman, Lingxin Hao, Sandra García-Jaramillo, Sarah Kabay, Vishnu Karki, Ana Lucia Kassouf, Manjeet Kaur, Faryal Khan, Nabil Khattab, Anne Kielland, Kalpana Kumar, Simon Lange, Nancy Law, Thomas Luschei, Matthew Martin, Suzanne McAllister, Carlos Milani, Riyana Miranti, Ruth Naylor, Susy Ndaruhutse, Susan Nicolai, Tserennadmid Nyamkhuu, Steve Packer, Jenny Parkes, Emma Pearson, Nishith Prakash, Gareth Price, Stephanie Psaki, Nirmala Rao, James Reilly, Clinton Robinson, Sahar Saeed, Aytuğ Şaşmaz, Sheldon Shaeffer, Shailendra Sharma, Iveta Silova, Nidhi Singal, Marieke Stevens, Jin Sun, Deependra Thapa, Tim Unwin, Denise Vaillant, Christine Van Keuren, Emily Vargas-Barón, Ramya Vivekanandan, Babette Wils, Hiro Yoshikawa et Xiao Yu.

Nous sommes également reconnaissants envers plusieurs institutions : Fondation Aga Khan, Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE), Chatham House, CfBT Education Trust, Development Finance International, Fafo Foundation, Institut international pour la planification de l'éducation, Population Council, Pratham Education Foundation, RTI International, UCL Institute of Education, Understanding Children's Work, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, et bureaux de l'UNESCO à Beyrouth et Santiago. Nos remerciements vont aussi aux élèves de la London School of Economics qui ont préparé un document pour le *Rapport* dans le cadre de leur projet Cap Stone.

Un groupe d'experts indépendants a aussi révisé des chapitres du *Rapport* et formulé des propositions. Nous remercions pour leur contribution David Archer, Pia Britto, Roy Carr-Hill, Jeung Yun Choi, Jaap Dronkers, Parfait M. Eloundou-Enyegue, Khadijaha Fancy, Kathleen Fincham, Deepa Grover, Philippa Lei, Leslie Limage, Joan Lombardi, Simon McGrath, Joshua Muskin, Chloe O'Gara, Susan Parker, Benjamin Piper, Abbie Raikes, Sobhi Tawil, Aleesha Taylor, Elaine Unterhalter et Yanhong Zhang. Nous remercions particulièrement Nicholas Burnett, Angela Little et Amy Stambach pour avoir révisé les versions préliminaires du *Rapport* complet. Nous exprimons en outre notre gratitude à Ronald Inglehart, William Thorn et Alexandra Valerio pour leurs conseils techniques sur l'utilisation des données issues respectivement de l'Enquête mondiale sur les valeurs, du PIAAC et du STEP.

Nous remercions tout spécialement celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour aider à la production du *Rapport*, notamment Rebecca Brite, Erin Crum, FHI 360, Shannon Dyson, l'imprimerie Faber, Isabelle Hannebicque, Melissa Johnston, Gérard Prosper, Cara Read, Melanie Tingstrom et Jan Worrall. Le *Rapport* a été édité par Andy Quan, et nous remercions Andrew Johnston pour en avoir rédigé le résumé. Nous exprimons également notre reconnaissance à Sylvaine Baeyens, à qui nous devons la conception graphique et la maquette originales du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la traduction et à la production du *Rapport* : qu'ils en soient tous remerciés.

Plusieurs personnes ont joué un rôle de premier plan dans le travail de communication et de diffusion du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, parmi elles Ashley Baldwin, Rachel Bhatia, Glen Hertelendy et Felix Zimmermann. Nos remerciements vont aussi à Hans et Ola Rosling, Oliver Swift, Laura Yates et Room 3. En ce qui concerne les citations d'enseignants et d'élèves figurant dans le *Rapport*, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a bénéficié du soutien de l'Internationale de l'éducation et du VSO.

Enfin, nous aimerions remercier les stagiaires qui ont soutenu l'équipe dans différents domaines : Selah Agaba, Jiayue Fan, Ratha Khuon et Sugata Sumida pour la recherche, et Ashley Monter et Victoria Krapivina pour la communication et la production.

La traduction officielle en français du présent *Rapport* est l'œuvre de l'Unité de traduction française de l'UNESCO et ses collaborateurs extérieurs, et nous voudrions les en remercier tous.

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*

Directeur : Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden et Asma Zubairi.

Anciens membres de l'équipe

Nous voudrions rendre hommage aux précédents directeurs et membres de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* qui ont apporté leurs précieuses contributions au *Rapport* depuis 2002.

Nous remercions les anciens directeurs Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose et Kevin Watkins ainsi que les anciens membres de l'équipe Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djioze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet et Edna Yahil.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication annuelle indépendante. Il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour plus d'informations sur le Rapport, veuillez contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

Précédentes éditions du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2013/4	Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous
2012	Jeunes et compétences : l'éducation au travail
2011	La crise cachée – Les conflits armés et l'éducation
2010	Atteindre les marginalisés
2009	Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008	Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?
2007	Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006	L'alphabétisation, un enjeu vital
2005	Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/4	Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002	Le monde est-il sur la bonne voie ?

Table des matières

Préface	i
Remerciements	iii
Table des matières.....	vi
Résumé	xii
Vue d'ensemble.....	1

Partie 1 Suivre les progrès vers les objectifs de l'Éducation pour tous.....44

Chapitre 1 Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance	45
Éducation et protection de la petite enfance	47
Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre	48
De nombreux pays sont en voie d'adopter une approche multisectorielle des services à la petite enfance	56
Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide	58
Conclusion	73
Chapitre 2 Objectif 2 : Enseignement primaire universel.....	75
Enseignement primaire universel	77
Suivre les progrès	77
Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires	84
Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande	88
Les interventions sur l'offre ont permis d'élargir l'accès à l'école primaire	92
Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel	94
L'éducation en situation d'urgence complexe est un problème d'ampleur croissante	103
Conclusion	106
Chapitre 3 Objectif 3 : Compétences des jeunes et des adultes	109
Compétences des jeunes et des adultes	111
Définir les compétences	111
Compétences fondamentales : la participation à l'enseignement secondaire a augmenté	112
Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	115
Compétences transférables : des compétences et des valeurs cruciales pour le progrès social	120
D'autres parcours éducatifs sont nécessaires pour les jeunes et les adultes qui ne sont plus scolarisés	124
Compétences techniques et professionnelles : les approches évoluent	126
Éducation permanente et éducation des adultes : quatre modèles contrastés	128
Les mesures directes des compétences générales et spécialisées font leur apparition dans de nombreux pays	130
Conclusion	133
Chapitre 4 Objectif 4 : Alphabétisme des adultes	135
Alphabétisme des adultes	137
La plupart des pays restent éloignés de l'objectif 4	137
Les enquêtes internationales et nationales facilitent l'évaluation directe de l'alphabétisme	139
La comparaison des cohortes révèle qu'il n'y a eu aucune avancée réelle depuis 2000	143
Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes	144
Conclusion	150

Chapitre 5	Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes	153
	Parité et égalité des sexes	155
	Vers la parité entre les sexes	155
	Promouvoir un environnement propice	164
	Accroître la demande et soutenir le droit à l'éducation	166
	Développer et améliorer les infrastructures scolaires	171
	Les politiques en faveur de la participation des garçons sont, elles aussi, nécessaires	173
	Environnements équitables à l'école et en classe	174
	Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage	181
	Conclusion	185
Chapitre 6	Objectif 6 : La qualité de l'éducation	187
	La qualité de l'éducation	193
	Il est possible d'élargir l'accès tout en améliorant l'équité de l'apprentissage	193
	Il convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage	194
	Investir dans les enseignants est indispensable	200
	La réussite de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la disponibilité des ressources	207
	Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance	210
	La décentralisation de la gouvernance éducative	217
	Offre privée et qualité de l'éducation	220
	Conclusion	221
Chapitre 7	Projections, Indice du développement de l'EPT et pays dont les données sont incomplètes ou manquantes	219
	Projections, Indice du développement de l'EPT et pays dont les données sont incomplètes ou manquantes	221
	Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT?	221
	L'indice du développement de l'Éducation pour tous	229
	Pays disposant de données incomplètes ou manquantes	234
	Conclusion	237
Chapitre 8	Finances	239
	Finances	241
	Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar	241
	Aide internationale au développement	261
	Autres sources de financement international	277
	Outils de diagnostic nécessaires pour apprécier le financement de l'éducation	279
	Conclusion	279
Partie 2	L'après-2015	280
Chapitre 9	Objectifs et cibles pour l'après-2015 : état des lieux et perspectives	281
	Introduction	283
	Élaboration du programme pour l'après-2015 : où nous en sommes	283
	Ce qui laisse à désirer dans les cibles d'éducation proposées	285
	Les leçons à tirer pour éclairer la mise en œuvre du nouvel agenda	291
	Conclusion	300
	Annexes	303
	Évaluations nationales des apprentissages par pays et par région	304
	Tableaux statistiques	313
	Tableaux relatifs à l'aide	397
	Glossaire	408
	Sigles et acronymes	411
	Bibliographie	414

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

Figure 0.1 : La malnutrition infantile reste à un niveau scandaleusement élevé	5
Figure 0.2 : Selon les projections, les taux de scolarisation dans le préprimaire devraient avoir progressé de 75 % au cours de la période de Dakar	5
Figure 0.3 : La progression du taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire s'est accélérée au début des années 2000 pour ralentir après 2007	6
Figure 0.4 : Des dizaines de millions d'enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015	7
Figure 0.5 : La moitié des enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, de même que la moitié des filles non scolarisées dans les États arabes, ne seront jamais scolarisés.....	7
Figure 0.6 : L'accès à l'éducation continue à s'améliorer.....	8
Figure 0.7 : Dans les pays à faible revenu, l'achèvement de l'enseignement primaire a progressé plus rapidement après 1999	9
Figure 0.8 : Les inégalités en termes d'achèvement de l'enseignement primaire restent considérables	9
Figure 0.9 : La proportion d'adolescents scolarisés s'est accrue de 12 points de pourcentage pendant la période de Dakar	11
Figure 0.10 : Le nombre d'adolescents non scolarisés a diminué dans toutes les régions, sauf en Afrique subsaharienne	11
Figure 0.11 : Seuls deux adolescents sur trois achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire	12
Figure 0.12 : Le monde est encore loin d'avoir atteint les objectifs relatifs à l'alphabétisme	14
Figure 0.13 : Alors que dans l'enseignement primaire les régions convergent vers la parité, d'importantes disparités subsistent dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.....	16
Figure 0.14 : Les progrès moyens dissimulent une disparité persistante dans de nombreux pays.....	17
Figure 0.15 : Au niveau international, l'intérêt accordé aux évaluations des apprentissages s'est accru depuis 2000	19
Figure 0.16 : Les disparités entre les régions en termes de taux d'encadrement demeurent importantes	19
Figure 0.17 : L'Afrique subsaharienne est confrontée à de plus grandes difficultés que les autres régions sur le plan démographique.....	22
Figure 0.18 : Plus de la moitié de la population mondiale vit désormais en milieu urbain.....	23
Figure 0.19 : Augmentation des recettes et des dépenses publiques dans les pays en développement depuis 2000	23
Figure 0.20 : Alors qu'en termes de volume absolu l'aide a augmenté, la part allouée à l'éducation a diminué	25
Figure 0.21 : On s'attendait à ce que les mécanismes, les initiatives et les campagnes au niveau mondial mobilisent les actions en faveur de l'EPT au niveau national.....	28
Figure 1.1 : De nombreux pays ont peu de chances d'atteindre l'OMD sur la réduction de la mortalité infantile	49
Figure 1.2 : Les taux de présence de sages-femmes qualifiées lors de l'accouchement ont augmenté dans la plupart des pays	51
Figure 1.3 : Les taux de vaccination des enfants sont en hausse, mais les écarts de richesse subsistent.....	51
Figure 1.4 : La nutrition s'est améliorée dans la plupart des pays	52
Figure 1.5 : Dans tous les pays, à de rares exceptions près, le taux brut de scolarisation préprimaire a augmenté entre 1999 et 2012.....	60
Figure 1.6 : Les enfants ont plus de chances d'avoir une scolarité préprimaire plus longue.....	60
Figure 1.7 : Plus le nombre d'enfants qui suivent des programmes organisés d'apprentissage précoce augmente, plus les inégalités tendent à se creuser.....	62
Figure 1.8 : Les enfants les plus pauvres ont moins de chances de suivre des programmes d'apprentissage précoce.....	62
Figure 1.9 : La scolarisation dans le privé diminue dans certains pays et augmente dans d'autres.....	66
Figure 1.10 : Dans certains pays, la proportion d'enseignants du préprimaire formés a sensiblement augmenté.....	71
Figure 2.1 : Des progrès sensibles ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel.....	79
Figure 2.2 : Le nombre d'admissions tardives en primaire est en recul	80
Figure 2.3 : Les chances d'aller à l'école sont meilleures dans la majorité des pays	82
Figure 2.4 : L'achèvement de la scolarité primaire s'est sensiblement amélioré dans la majorité des pays	82
Figure 2.5 : L'évolution respective du taux de scolarisation par rapport au taux de survie jusqu'à la 5 ^e année est variable d'un pays à l'autre	85
Figure 2.6 : Le pourcentage de redoublants a baissé dans la majorité des pays.....	86
Figure 2.7 : La proportion d'enfants scolarisés dans le privé a augmenté dans de nombreux pays.....	95
Figure 2.8 : L'amélioration des taux d'achèvement chez les enfants a été plus faible chez les ménages les plus pauvres que chez les ménages un peu plus aisés	95
Figure 2.9 : Concernant l'achèvement du cycle primaire chez les groupes ethniques défavorisés, le Guatemala a beaucoup mieux réussi que le Nigéria.....	97
Figure 2.10 : Le nombre d'enfants seulement occupés économiquement est en recul, mais de nombreux enfants cumulent scolarité et emploi	98

Figure 3.1 : Les élèves sortant de l'enseignement primaire ont été plus nombreux à poursuivre dans le premier cycle du secondaire.....	113
Figure 3.2 : Les pays ont amélioré le nombre d'inscriptions dans les premier et deuxième cycles du secondaire depuis Dakar.....	114
Figure 3.3 : Des écarts de richesse apparaissent encore dans les taux de transition vers l'enseignement secondaire dans de nombreux pays.....	116
Figure 3.4 : Les écarts persistent entre les zones rurales et urbaines dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire.....	117
Figure 3.5 : De nombreux adolescents continuent de travailler pendant leurs études ou à la place de leurs études.....	118
Figure 3.6 : Les élèves qui font un travail rémunéré pendant leur scolarité obtiennent de moins bons résultats que les élèves qui ne travaillent pas.....	118
Figure 3.7 : Les connaissances relatives au VIH et au sida ont augmenté chez les jeunes, en particulier chez les femmes, en Afrique subsaharienne.....	123
Figure 3.8 : Les valeurs du public concernant l'éducation des femmes ont changé depuis Dakar, mais pas dans le même sens.....	124
Figure 3.9 : Depuis Dakar, les inscriptions dans l'enseignement secondaire technique et professionnel ont augmenté dans certains pays et diminué dans d'autres.....	126
Figure 3.10 : Dans la plupart des pays, ceux qui achèvent une scolarité secondaire ont plus de chances de bénéficier d'offres en matière d'éducation des adultes que ceux qui n'ont pas fait d'études secondaires.....	129
Figure 3.11 : Un écart de compétences existe entre les adultes ayant achevé leurs études dans une filière secondaire professionnelle plutôt que dans une filière secondaire générale et, dans certains pays, cet écart entre les jeunes s'est élargi.....	131
Figure 3.12 : Les rémunérations dépendent non seulement du nombre d'années de scolarité, mais aussi des compétences générales et des compétences techniques.....	132
Figure 4.1 : Trop de pays n'atteindront pas d'ici à 2015 l'objectif consistant à réduire de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes de l'année 2000.....	138
Figure 4.2 : Selon les prévisions, de nombreux pays devraient réaliser à l'horizon 2015 d'importantes avancées en direction de la parité entre les sexes dans l'alphabetisme des adultes.....	139
Figure 4.3 : Les taux d'alphabetisme projetés en 2015 à partir des évaluations directes sont inférieurs aux projections obtenues à partir des déclarations des ménages.....	140
Figure 4.4 : Variation importante des compétences en lecture au niveau national en fonction du type de profession.....	141
Figure 4.5 : Les compétences en lecture sont plus élevées chez les adultes dont la profession exige une pratique plus intensive de la lecture.....	142
Figure 4.6 : Au Paraguay, les adultes ruraux ont un niveau de compétences plus faible en alphabetisme mais pas en calcul.....	142
Figure 4.7 : Dans les pays en développement, les compétences alphabetiques des adultes n'ont que rarement progressé.....	144
Figure 5.1 : Les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire se réduisent mais plusieurs pays affichent toujours des écarts importants.....	156
Figure 5.2 : La réduction des fortes disparités entre les sexes progresse mais dans plusieurs pays la scolarisation des filles dans le primaire reste problématique.....	158
Figure 5.3 : Dans la plupart des pays où l'on recense un nombre élevé d'enfants non scolarisés, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais aller à l'école.....	159
Figure 5.4 : Si les filles ont moins de chances d'être scolarisées, le risque de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçons.....	160
Figure 5.5 : En dépit des progrès réalisés, c'est parmi les enfants les plus pauvres que les disparités entre les sexes du point de vue de l'achèvement de l'enseignement primaire sont les plus marquées.....	161
Figure 5.6 : En dépit des progrès réalisés, dans certaines régions les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire restent fortes.....	162
Figure 5.7 : Les disparités entre les sexes se perpétuent et s'accroissent au cours du deuxième cycle du secondaire.....	164
Figure 5.8 : Depuis 1999, la proportion de femmes dans la profession enseignante s'est accrue et, dans plusieurs pays, les femmes constituent une part importante des nouveaux enseignants.....	175
Figure 5.9 : Bien que les écarts de résultats entre filles et garçons se réduisent, les garçons obtiennent de meilleurs scores que les filles en mathématiques, tandis qu'en lecture les filles creusent l'écart avec les garçons.....	182
Figure 5.10 : Au Pakistan, le désavantage des filles en termes de résultats d'apprentissage est sous-estimé si l'on ne considère que les enfants scolarisés.....	183
Figure 6.1 : Le Ghana a réduit ses inégalités régionales tout en améliorant les résultats de l'apprentissage.....	190
Figure 6.2 : La participation aux évaluations nationales des acquis des élèves a fortement augmenté.....	191
Figure 6.3 : Au Pakistan, les écarts d'apprentissage sont liés à la situation géographique.....	192
Figure 6.4 : Au Nicaragua, beaucoup d'écoles n'enseignent pas le calcul dans les petites classes.....	193
Figure 6.5 : Entre 2006 et 2013, certains pays d'Amérique latine ont réduit l'écart en lecture entre urbains et ruraux.....	194
Figure 6.6 : L'écart d'apprentissage entre les élèves les plus favorisés et les élèves les moins favorisés s'est resserré dans la plupart des pays de l'enquête PISA.....	195
Figure 6.7 : Le nombre d'élèves par enseignant diminue, mais reste élevé dans plusieurs pays.....	196
Figure 6.8 : En Afrique subsaharienne, les classes sont bien plus chargées que dans les autres régions.....	197

Figure 6.9 : De nombreux pays souffrent d'une pénurie d'enseignants formés	199
Figure 6.10 : Dans les années 2000, la proportion d'enseignants communautaires et d'enseignants contractuels a augmenté	201
Figure 6.11 : Le temps d'instruction annuel prévu a globalement diminué depuis Dakar	205
Figure 6.12 : Le temps d'instruction varie davantage dans les petites classes que dans les grandes classes	206
Figure 7.1 : Objectif 1 – Malgré des progrès significatifs depuis 1999, la participation à l'éducation préprimaire reste très limitée dans près d'un cinquième des pays en 2015	221
Figure 7.2 : Objectif 2 – Alors que près de la moitié des pays disposant de données restent plus ou moins loin de la cible en 2015, un mouvement s'est nettement dessiné vers la scolarisation universelle en primaire depuis 1999	223
Figure 7.3 : Objectif 2 – L'accès universel et l'achèvement de l'école primaire restent difficiles à atteindre, puisque les projections montrent que seulement 13 % des pays disposant de données peuvent atteindre la cible d'ici à 2015	225
Figure 7.4 : Objectif 5 – Tandis que plus des deux tiers des pays disposant de données devraient atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2015, moins de la moitié y parviendront au niveau secondaire	227
Figure 7.5 : Objectif 5 – La parité entre les sexes n'a pas été réalisée mais les progrès sont encourageants	228
Figure 7.6 : La majorité des pays les plus éloignés de l'EPT ont fait des progrès considérables depuis 1999	234
Figure 8.1 : Une majorité de pays a augmenté ses dépenses d'éducation, exprimées en pourcentage du revenu national, depuis 1999	244
Figure 8.2 : La progression dans le sens d'une augmentation des dépenses réelles par enfant scolarisé dans le primaire a été inégale	245
Figure 8.3 : Seuls quelques rares pays ont consacré au moins un cinquième de leur budget à l'éducation	246
Figure 8.4 : 37 pays ont augmenté le montant de leurs dépenses d'éducation préprimaire exprimées en pourcentage de leur PNB, mais ce pourcentage demeure faible	248
Figure 8.5 : Les salaires représentent le plus gros financement des budgets d'éducation, en particulier dans l'éducation primaire	250
Figure 8.6 : La différence entre budgets et montants dépensés avoisine les 10 % dans certains pays	255
Figure 8.7 : Certains pays d'Afrique subsaharienne gaspillent une forte proportion de leurs ressources en raison des redoublements et décrochages scolaires	256
Figure 8.8 : La répartition des profits tirés des ressources publiques d'éducation s'est aggravée au Congo et améliorée au Népal	259
Figure 8.9 : Les ménages contribuent à une hauteur considérable au total des dépenses d'éducation, en particulier dans les pays pauvres	260
Figure 8.10 : 7 des 15 principaux donateurs à l'éducation ont réalloué l'aide à l'éducation à l'enseignement post-secondaire aux dépens de l'enseignement de base	263
Figure 8.11 : L'aide aux objectifs EPT en dehors de l'enseignement primaire n'augmente plus	264
Figure 8.12 : La part de l'aide à l'éducation de base pour l'EPPE et les compétences de base nécessaires à la vie est minime	265
Figure 8.13 : L'Afrique subsaharienne a le deuxième taux de croissance le plus bas en matière de décaissements d'aide au profit de l'éducation de base	265
Figure 8.14 : L'aide pour chaque enfant en âge d'être scolarisés varie considérablement entre les pays à revenu faible	266
Figure 8.15 : L'ampleur de l'aide à l'éducation a diminué pour la majorité des pays	268
Figure 8.16 : Le PME a mieux ciblé les pays ayant le plus de besoins au cours de la dernière décennie	271
Figure 8.17 : La part de l'aide à l'éducation qui atteint les pays bénéficiaires est plus faible que dans d'autres secteurs	273
Figure 8.18 : Le financement humanitaire au profit de l'éducation a atteint son apogée en 2010	275
Figure 8.19 : L'aide humanitaire est une forme importante de financement pour de nombreux pays touchés par un conflit, mais la part de l'éducation est insuffisante	276
Figure 9.1 : Pour réaliser les cibles clés de l'agenda post-2015 dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, il manque, en moyenne, 23 milliards de dollars EU annuels	297
Figure 9.2 : L'aide à l'éducation stagnera dans les pays à faible revenu	297

Tableaux

Tableau 0.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 1	4
Tableau 0.2 : Indicateurs clés pour l'objectif 2	6
Tableau 0.3 : Indicateurs clés pour l'objectif 3	10
Tableau 0.4 : Indicateurs clés pour l'objectif 4	13
Tableau 0.5 : Indicateurs clés pour l'objectif 5	15
Tableau 0.6 : Indicateurs clés pour l'objectif 6	18
Tableau 1.1 : Les 40 pays ayant instauré l'éducation préprimaire obligatoire	64
Tableau 1.2 : Participation à l'enseignement préprimaire selon les lieux d'études et les choix de scolarité possibles	67
Tableau 3.1 : Évolution des politiques nationales de la Chine sur les migrations et l'éducation des enfants de migrants	121
Tableau 4.1 : Distribution de la population adulte par niveaux de compétences alphabétiques au Bangladesh	143
Tableau 4.2 : Campagnes nationales d'alphabétisation depuis Dakar	146

Tableau 7.1 : Objectif 1 – Probabilité pour les pays d’atteindre un taux brut de scolarisation en préprimaire d’au moins 80 % d’ici à 2015	222
Tableau 7.2 : Objectif 2 – Perspectives des pays pour la réalisation de la scolarisation universelle dans le primaire d’ici à 2015	223
Tableau 7.3 : L’indice du développement de l’Éducation pour tous (IDE) et ses composantes, 2012	231
Tableau 8.1 : Dépenses publiques consacrées à l’éducation, par région et niveau de revenu, en 1999 et 2012	242
Tableau 8.2 : Croissance annuelle composée des dépenses d’éducation réelles et de la croissance économique, 1999-2012	243
Tableau 8.3 : Totalité de l’aide versée à l’éducation et à l’éducation de base, par région et par niveau de revenus, 2002-2012	263
Tableau 9.1 : Résultats d’éducation escomptés et objectifs intermédiaires	295
Tableau 9.2 : Projections des coûts jusqu’en 2030	296

Encadrés

Encadré 0.1 : Objectifs et stratégies de Dakar	2
Encadré 0.2 : Les acteurs internationaux : la capacité à peser sur les politiques nationales d’éducation	29
Encadré 0.3 : Buts et objectifs de l’Initiative pour la mise en œuvre accélérée et du Partenariat mondial pour l’éducation	31
Encadré 1.1 : Le soutien parental s’avère plus profitable au développement psychosocial de l’enfant que le soutien nutritionnel	53
Encadré 1.2 : Les pays ont emprunté des voies différentes pour accroître la demande et l’accès en matière d’EPPE	54
Encadré 1.3 : Les crèches du Gouvernement péruvien : il faut faire plus et mieux en termes de formation et de soutien pour le personnel	56
Encadré 1.4 : La Colombie atteint une grande partie de sa population infantile de moins de 5 ans la plus vulnérable	57
Encadré 1.5 : Une approche multisectorielle peut contribuer à un dépistage précoce du handicap et aider les enfants et leurs familles	58
Encadré 1.6 : L’enseignement privé bon marché domine en Afrique subsaharienne	67
Encadré 1.7 : Préparer les enfants à l’école... et l’école aux enfants	69
Encadré 1.8 : La culture a sa place dans l’évaluation de l’enseignement autochtone au Mexique	70
Encadré 1.9 : La Chine adopte une stratégie planifiée de la formation professionnelle continue à la petite enfance	72
Encadré 2.1 : Les écoles privées des bidonvilles	100
Encadré 2.2 : Définir « l’éducation inclusive » est loin d’être aisé	101
Encadré 2.3 : « L’éducation inclusive » et son interprétation vietnamienne	102
Encadré 2.4 : L’éducation dans un contexte de déplacement massif : la République arabe syrienne	104
Encadré 3.1 : Approches divergentes des migrants Sud-Sud en Équateur et en République dominicaine	119
Encadré 3.2 : Exode rural – L’enjeu politique de la scolarisation et la réponse de la Chine	121
Encadré 3.3 : Effets des compétences générales, de l’éducation formelle et des compétences techniques sur la rémunération en Colombie, au Ghana et au Sri Lanka	132
Encadré 4.1 : Les comparaisons internationales exigent des définitions cohérentes de l’alphabétisme	138
Encadré 4.2 : Campagnes et programmes d’alphabétisation des adultes : une efficacité rarement évaluée	147
Encadré 5.1 : La campagne de soutien multipartenaires en faveur de l’éducation des filles en Turquie	168
Encadré 5.2 : La lutte contre le mariage des enfants en Éthiopie	169
Encadré 5.3 : Le Cameroun doit intensifier ses efforts en matière de formation axée sur l’égalité des sexes	177
Encadré 5.4 : Améliorer la performance des garçons en lecture au Royaume-Uni	184
Encadré 6.1 : Un PISA pour le développement	195
Encadré 6.2 : Le développement des cours particuliers : quelles implications pour les planificateurs ?	202
Encadré 6.3 : Au Kenya, une formation flexible offerte aux enseignants au sein de l’école a contribué à améliorer les pratiques pédagogiques	209
Encadré 7.1 : L’Éthiopie a accompli des progrès significatifs	236
Encadré 7.2 : Haïti a réalisé des progrès considérables	237
Encadré 8.1 : Réduction de la corruption dans le secteur des manuels scolaires aux Philippines	253
Encadré 8.2 : Obligations à impact sur le développement dans l’éducation	278
Encadré 9.1 : Les Objectifs de développement durable proposés par le Groupe de travail ouvert	284
Encadré 9.2 : Les objectifs et cibles proposés pour l’éducation dans le cadre des ODD	285
Encadré 9.3 : Analyse des coûts de la réalisation des ODD	295

Résumé

Lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar, Sénégal, en 2000, les gouvernements de 164 pays, ainsi que les représentants de groupes régionaux, d'organisations internationales, de bailleurs de fonds, d'organisations non gouvernementales (ONG) et de la société civile ont adopté le Cadre d'action afin d'honorer les engagements en faveur de l'EPT. Le Cadre de Dakar comprend six objectifs, auxquels sont associées des cibles, qui devaient être atteints à l'horizon 2015, et 12 stratégies auxquelles toutes les parties prenantes se devaient de contribuer.

Sur une base quasi annuelle, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (RMS) procède au suivi des progrès des objectifs de l'EPT et des deux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) relatifs à l'éducation. La présente édition du *RMS sur l'EPT* fournit une évaluation complète des progrès accomplis depuis 2000 jusqu'à l'échéance fixée pour la réalisation des objectifs du Cadre d'action de Dakar. Le *Rapport* s'attache à déterminer si le monde a atteint les objectifs de l'EPT et si les partenaires de l'EPT ont tenu leurs engagements. Il s'interroge sur les causes possibles du rythme des progrès et met en évidence les enseignements clés dans la perspective d'un cadre mondial de l'éducation de l'après-2015.

Bilan des progrès réalisés vers l'EPT

Objectif 1 – Éducation et protection de la petite enfance

Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés

- Malgré une baisse de près de 50 % des taux de mortalité infantile, 6,3 millions d'enfants sont morts avant l'âge de 5 ans, en 2013, de maladies qu'il est, dans la plupart des cas, possible de prévenir.
- Les progrès accomplis pour améliorer la nutrition infantile ont été considérables. Pourtant, en 2013, un enfant de moins de 5 ans sur quatre souffrait de malnutrition dans le monde, signe d'une déficience chronique en nutriments essentiels.
- En 2012, au niveau international, 184 millions d'enfants étaient scolarisés dans l'enseignement préprimaire, soit une progression de près de deux tiers par rapport à 1999.

Objectif 2 – Enseignement primaire universel

Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme

- Les taux nets de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés et devraient atteindre 93 % en 2015, contre 84 % en 1999.
- Les taux nets de scolarisation, qui ont considérablement progressé, se sont accrus d'au moins 20 points de pourcentage entre 1999 et 2012 dans 17 pays, dont 11 en Afrique subsaharienne.
- Bien que l'on constate une certaine augmentation des taux de scolarisation, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012, et les efforts de réduction de ce chiffre stagnent.
- En dépit des progrès en termes d'accès, l'abandon scolaire reste préoccupant : dans 32 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, on estime qu'au moins 20 % des enfants scolarisés dans le primaire n'y resteront pas jusqu'en dernière année.

- À l'échéance de 2015, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, près de 100 millions d'enfants, soit un sur six, n'auront pas achevé l'enseignement primaire.

Objectif 3 – Compétences des jeunes et des adultes

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante

- Sous l'effet conjugué d'une hausse des taux de transition et de taux de rétention accrus, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 71 % en 1999 à 85 % en 2012. Le taux d'inscription dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté rapidement depuis 1999. En Afghanistan, en Chine, en Équateur, au Mali et au Maroc, le taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire a progressé d'au moins 25 points de pourcentage.
- La transition du primaire au secondaire reste marquée par des inégalités. Ainsi, aux Philippines, parmi les élèves ayant achevé l'enseignement primaire, à peine 69 % des enfants issus des familles les plus pauvres sont passés dans le premier cycle du secondaire, contre 94 % des enfants issus des familles les plus riches.
- Depuis 1999, la majorité des 94 pays à revenu faible et intermédiaire disposant de données ont légiféré pour rendre gratuit le premier cycle de l'enseignement secondaire soit, dans 66 de ces pays, en inscrivant cette disposition dans la constitution soit, dans les 28 autres pays, en adoptant d'autres mesures juridiques. En 2015, quelques pays seulement continuent à imposer des droits de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dont le Botswana, la Guinée, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, l'Afrique du Sud et la République-Unie de Tanzanie.

Objectif 4 – Alphabétisme des adultes

Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et 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

- Le monde compte près de 781 millions d'adultes analphabètes. Le taux d'analphabétisme a légèrement reculé de 18 % en 2000 à 14 % en 2015, ce qui signifie que l'objectif de Dakar prévoyant de réduire l'analphabétisme de moitié n'a pas été atteint.
- Sur les 73 pays qui affichaient un taux d'analphabétisme inférieur à 95 % en 2000, seuls 17 auront réduit ce taux de moitié en 2015.
- La parité entre les sexes dans le domaine de l'alphabétisme a progressé mais de manière insuffisante. La plupart des 43 pays où l'on recensait en 2000 moins de 90 femmes alphabètes pour 100 hommes se sont rapprochés de la parité, même si aucun d'entre eux n'atteindra cet objectif à l'horizon 2015.

Objectif 5 – Égalité des sexes

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite

- Soixante-neuf pour cent des pays disposant de données ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2015 ou devraient y parvenir. Les progrès sont plus lents dans l'enseignement secondaire, où l'on estime que 48 % des pays réaliseront la parité entre les sexes en 2015.
- La lutte contre les fortes disparités entre les sexes progresse. En 2012, le nombre de pays où l'on recensait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 33 à 16.

- Parmi les enfants non scolarisés, les filles ont plus de risques que les garçons de ne jamais aller à l'école (48 % contre 37 %). En revanche, les garçons sont plus susceptibles d'abandonner l'école (26 % contre 20 %). Une fois scolarisées, les filles ont plus tendance à atteindre les classes supérieures.
- En Afrique subsaharienne, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais être scolarisées. En Guinée et au Niger, en 2012, plus de 70 % des filles les plus pauvres n'avaient jamais été scolarisées dans le primaire, contre moins de 20 % des garçons les plus riches.

Objectif 6 – Qualité de l'éducation

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante

- Les taux d'encadrement ont baissé au niveau primaire dans près de 83 % des 146 pays disposant de données. Dans un tiers des pays disposant de données, cependant, moins de 75 % des enseignants du primaire ont reçu une formation conforme aux normes nationales.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, sur 105 pays disposant de données, 87 avaient un taux d'encadrement inférieur à 30:1.
- En 1990, 12 évaluations de l'apprentissage ont été réalisées selon les normes nationales, en 2013 ce chiffre était passé à 101.

Les facteurs de progrès de l'EPT : le rôle du mouvement de l'EPT au niveau mondial

Les engagements pris dans le Cadre de Dakar n'ont été que partiellement honorés. Pourtant, quelques-uns des mécanismes proposés se sont révélés efficaces et ont fait progresser l'état de l'éducation à partir de 2000, ce qui est une source d'optimisme dans la perspective du cadre mondial de l'éducation de l'après-2015.

Le Cadre d'action de Dakar proposait trois types d'interventions mondiales pour soutenir les pays :

- des mécanismes de coordination, dont certains existaient déjà. D'autres ont été définis succinctement dans le Cadre de Dakar et modifiés par la suite ;
- des campagnes consacrées à certains aspects particuliers de l'EPT, comme l'alphabétisme des adultes, ou à des difficultés particulières, comme les conflits ;
- des initiatives, dont certaines sont décrites dans le Cadre de Dakar. D'autres, inspirées par Dakar, ont été conçues ultérieurement.

On espérait qu'à condition d'être correctement mises en œuvre, ces interventions produiraient des résultats à moyen terme qui, à leur tour, accéléreraient la réalisation des objectifs de l'EPT. Les résultats attendus étaient les suivants :

- réaffirmer durablement l'engagement politique en faveur de l'EPT ;
- contribuer à la diffusion et à l'application d'une grande diversité de connaissances, d'éléments probants et de compétences ;
- influencer et renforcer la politique et la pratique nationales sur l'EPT ;

- mobiliser effectivement des ressources financières au profit de l'EPT ;
- mettre en place un mécanisme indépendant chargé de suivre les progrès vers les objectifs de l'EPT et d'en rendre compte.

Le Cadre de Dakar proposait 12 stratégies afin d'atteindre ces résultats. Dans quelle mesure les partenaires de l'EPT ont-ils, de façon collective, mis en œuvre ces stratégies au niveau mondial ?

Stratégie 1 : Des investissements conséquents dans l'éducation de base

Les pays à faible revenu et les pays à revenu moyen inférieur allouent à l'éducation un pourcentage plus élevé de leur PIB depuis 1999 et l'aide à l'éducation a plus que doublé en termes réels. Il ne semble pas toutefois que les interventions de l'EPT au niveau mondial, telles que l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous de l'EPT, rebaptisée par la suite Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), aient entraîné une hausse des dépenses nationales allouées à l'éducation publique ou à l'aide à l'éducation.

Stratégie 2 : Les politiques de l'EPT au sein de cadres sectoriels bien intégrés relatifs à l'élimination de la pauvreté

Le Cadre de Dakar précisait que les plans nationaux d'EPT devaient être le principal outil permettant de traduire les engagements en actions. La comparaison entre deux séries de plans nationaux dans 30 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire montre que les plans ont gagné en qualité. Il arrive cependant que des plans fassent bon effet sur le papier mais qu'ils ne présentent que peu de rapports avec les processus politiques et les réalités du système éducatif du pays.

Stratégie 3 : Participation de la société civile aux stratégies en faveur du développement de l'éducation

L'engagement accru de la société civile a indubitablement été l'une des caractéristiques majeures du secteur de l'éducation depuis 2000. Cependant, ce soutien n'a parfois que faiblement contribué à créer des coalitions nationales d'éducation solides et capables d'entraîner des changements importants.

Stratégie 4 : La responsabilité dans la gouvernance et la gestion

La participation et la décentralisation ont été considérées comme des moyens déterminants pour améliorer la gouvernance de l'éducation. De façon générale, promouvoir la participation locale et adapter les écoles aux besoins des élèves, parents et communautés qu'elles desservent continuent à poser problème, en particulier pour les ménages pauvres disposant de peu de temps à consacrer à une telle mobilisation. On a constaté, dans les pays pauvres aux capacités plus faibles, que la décentralisation et l'autonomie des écoles n'avaient pas d'incidence, ou qu'elles avaient une incidence négative, sur les résultats des élèves et des systèmes éducatifs.

Stratégie 5 : Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par le conflit et l'instabilité

De façon générale, les difficultés posées par l'éducation dans les situations d'urgence ont bénéficié d'une attention accrue depuis 2000. Les violations des droits de l'homme dans les situations de conflit font l'objet d'un suivi plus attentif. Les activités de plaidoyer ont contribué à maintenir le conflit et les situations d'urgence parmi les priorités de l'éducation, ce qui est à mettre au crédit des partenaires qui ont respecté les engagements en ce sens pris à Dakar.

Stratégie 6 : Des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes

De tous les mécanismes internationaux relatifs à l'égalité des sexes, le plus visible est l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI). Une évaluation a mis en évidence la contribution de l'UNGEI au plaidoyer et aux débats d'orientation, davantage à l'échelle mondiale toutefois qu'à l'échelle régionale. Au niveau national, l'UNGEI s'est positionnée en tant qu'acteur précieux et fiable

par l'intermédiaire de partenariats nationaux solides. Dans l'ensemble, l'attention accordée à l'égalité des sexes par les partenaires de l'EPT a été suffisamment importante pour que la réalisation de cet objectif progresse.

Stratégie 7 : Mesures de lutte contre le VIH et le sida

En 2000, l'épidémie du sida menaçait les fondements mêmes des systèmes éducatifs d'Afrique australe et orientale. En 2015, si la bataille contre le VIH et le sida n'est pas encore gagnée, le pire a été évité. Les réponses au VIH apportées par le domaine de l'éducation, caractérisées par un fort sentiment d'urgence, ont conçu une éducation complète à la sexualité. De nombreux pays ont pris des mesures pour adopter cette approche élargie, dont le mérite revient aux efforts menés à l'échelle mondiale après Dakar.

Stratégie 8 : Des environnements éducatifs sûrs, sains, inclusifs et équitablement dotés en ressources

Le Cadre de Dakar souligne à quel point la qualité de l'environnement d'apprentissage contribuait à la réalisation des objectifs relatifs à l'égalité des sexes et à la qualité de l'éducation. Néanmoins, le regroupement, dans le cadre de cette stratégie, d'un ensemble aussi disparate de questions, de la pédagogie à la protection sociale en passant par les infrastructures, montre que la stratégie 8 n'est pas suffisamment ciblée. L'action menée à l'échelle mondiale a peu contribué à aider les pays à créer des environnements d'apprentissage sains.

Stratégie 9 : Statut, moral et professionnalisme des enseignants

L'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT a été créée en 2008 pour coordonner les efforts internationaux déployés afin de remédier à la pénurie d'enseignants. Une évaluation suggère que l'Équipe spéciale est pertinente mais que ses objectifs doivent être davantage adaptés aux besoins des pays. Le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant ne constitue pas, au vu de ses résultats, un puissant mécanisme de changement. Depuis 2000, il n'y a pas eu de progrès dans le suivi du statut des enseignants.

Stratégie 10 : Mise à profit des technologies de l'information et de la communication

Le Cadre de Dakar soulignait le potentiel qu'offrent les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour réaliser l'EPT. Cette ambition s'est heurtée à la lenteur de la mise en place des infrastructures dans les pays les plus pauvres et de la diffusion de la technologie ainsi qu'à l'absence de tout système majeur de coordination à l'échelle mondiale en matière d'application des TIC à l'éducation.

Stratégie 11 : Suivi systématique des progrès

Le Cadre de Dakar exigeait des statistiques solides et fiables dans le domaine de l'éducation. Le travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO a été jugé utile à cet égard par une évaluation. Depuis 2000, les données provenant d'enquêtes sur les ménages sont devenues beaucoup plus accessibles, ce qui a favorisé le suivi des inégalités. Les données sur les dépenses publiques d'éducation sont toujours incomplètes, toutefois, la façon dont les donateurs rendent compte des dépenses s'est considérablement améliorée. Selon l'évaluation la plus récente, le *RMS sur l'EPT* est « globalement perçu comme un rapport de qualité, fondé sur des recherches et des analyses fiables ». Dans l'ensemble, depuis 2000, les procédés de suivi et de notification des progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT se sont nettement améliorés.

Stratégie 12 : S'appuyer sur les mécanismes existants

La dernière stratégie soulignait que les activités devaient s'appuyer « sur les organisations, réseaux et initiatives déjà en place ». Il était important de déterminer dans quelle mesure les mécanismes en place étaient suffisamment efficaces pour obliger la communauté internationale à rendre des comptes.

Il était manifestement impossible que les mécanismes internationaux de coordination de l'EPT jouent ce rôle. L'Examen périodique universel, créé en 2006, aurait pu être utilisé pour suivre les progrès de l'EPT. La responsabilité est le maillon manquant de la chaîne de l'EPT. Ce problème devra être réglé après 2015.

L'EPT à l'échelle mondiale : la question de la coordination

L'analyse de la qualité de la mise en œuvre des stratégies de Dakar au niveau mondial par les partenaires de l'EPT exige une évaluation globale de la coordination des institutions. Le résultat n'est malheureusement pas positif. Dans l'ensemble, le mécanisme officiel de coordination de l'EPT, dirigé par l'UNESCO, n'a pas réussi à garantir un engagement politique constant. Ses efforts visant à mobiliser activement d'autres institutions et parties prenantes n'ont rencontré qu'un succès limité. L'évaluation prochaine du mécanisme mondial de coordination de l'EPT par le Service d'évaluation et d'audit (IOS) de l'UNESCO devrait permettre de faire la lumière sur ces questions.

Réunir les éléments

Les 12 stratégies du Cadre de Dakar étaient-elles suffisantes pour contribuer aux cinq principaux résultats à moyen terme attendus d'une architecture de l'EPT efficace ? Lorsque l'on s'attache à déterminer si l'engagement politique en faveur de l'EPT a été durablement réaffirmé tout au long de la période, il apparaît clairement que le mouvement de l'EPT a pâti de l'émergence des OMD, qui constituent désormais le principal programme de développement. Il en a résulté une importance excessive accordée à l'enseignement primaire universel. L'UNESCO s'est montrée pusillanime dans son approche de l'engagement politique de haut niveau, de sorte que le Groupe de haut niveau a été délaissé par les acteurs politiques internationaux de l'éducation. L'hypothèse selon laquelle les conférences mondiales et régionales ont suffisamment de poids pour obliger les pays et la communauté internationale à rendre compte de leurs actions ne s'est pas vérifiée dans la pratique.

Depuis 2000, divers types de connaissances, de données probantes et de compétences ont été réunis, diffusés et utilisés. Beaucoup de données nouvelles et d'initiatives politiques ou relatives à la recherche ne sont pas nécessairement liés aux activités de l'EPT et, trop souvent, elles ne proviennent pas du secteur de l'éducation. Si quelques-unes des nouvelles données sont bien parvenues aux réunions de coordination de l'EPT, elles ne semblent pas avoir été utilisées dans l'élaboration de politiques.

Depuis 2000, les plans nationaux d'éducation se sont multipliés. Il est moins clair, cependant, que de nouveaux outils ou connaissances aient contribué au développement des capacités nécessaires à l'élaboration des politiques nationales fondées sur des données probantes ou qu'ils aient renforcé les pratiques et politiques nationales relatives à l'EPT.

L'un des principaux résultats attendus du processus de Dakar était que des plans crédibles contribueraient à mobiliser efficacement des ressources financières en faveur de l'EPT. L'augmentation des dépenses publiques en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu était prometteuse, mais elle résultait davantage d'une plus grande mobilisation des recettes intérieures que d'une priorité accrue donnée à l'éducation. L'aide internationale a considérablement augmenté en termes absolus, et pourtant son volume est resté bien inférieur aux besoins.

La décision de mettre en place un mécanisme indépendant pour suivre les progrès de la réalisation des objectifs de l'EPT et en rendre compte a peut-être été décisive pour maintenir la dynamique et l'engagement en faveur de l'EPT. Toutefois, l'amélioration des rapports n'a été rendue possible que grâce à une très forte amélioration de la qualité et de l'analyse des données, souvent grâce à l'appui des partenaires de l'EPT.

Conclusion

Les efforts déployés depuis 2000 en faveur de l'éducation dans le monde reviennent pratiquement désormais à garantir à chaque enfant la possibilité d'aller à l'école. L'objectif de l'EPT – et des OMD – relatif à la réalisation de l'accès universel à l'enseignement primaire s'adressant davantage aux pays les plus pauvres, d'autres pays l'ont trouvé moins pertinent. Du fait de l'attention privilégiée accordée à l'enseignement primaire universel, d'autres questions cruciales ont été quelque peu négligées, telles que la qualité de l'éducation, l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) ou l'analphabétisme des adultes.

Au final, l'enseignement primaire universel lui-même n'a pas été atteint, sans parler des objectifs plus ambitieux de l'EPT, et les plus défavorisés sont toujours les derniers à bénéficier des avancées. Il convient néanmoins de ne pas sous-estimer certains des progrès réalisés. En 2015, le monde aura progressé bien davantage que si les tendances des années 90 étaient restées inchangées. Le suivi des progrès de l'éducation depuis Dakar s'est lui aussi amélioré et développé.

En fin de compte, le mouvement de l'EPT pourra être considéré comme un succès mitigé, même si les partenaires de l'EPT n'ont peut-être pas tenu leurs engagements au niveau collectif. La leçon qui ressort de ces quinze dernières années est toutefois que, si les solutions techniques sont essentielles, il est plus important encore de parvenir à influencer et à peser sur le plan politique, en particulier si nous voulons réaliser le vaste ensemble de réformes et d'actions indispensables pour atteindre l'EPT au niveau national. Les discussions en cours sur le programme de l'éducation de l'après-2015 nous offrent justement la chance d'atteindre l'échelle requise.

L'Éducation pour tous depuis 2000 : un succès mitigé ?

La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 et la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) adoptée en 1990 à Jomtien, Thaïlande, réaffirmaient que l'éducation est un droit humain et annonçaient un nouvel environnement de coopération internationale. Or, cette promesse n'est pas devenue réalité et les progrès accomplis au cours des années 90 dans le domaine de l'éducation ont été jugés insuffisants, en particulier dans les pays les plus éloignés des principaux objectifs de l'éducation.

La communauté internationale s'est réunie à Dakar, Sénégal, en avril 2000, afin de définir un programme de progrès dans l'éducation à l'échéance de 2015. Lors du Forum mondial sur l'éducation, les gouvernements de 164 pays, ainsi que les représentants de groupes régionaux, d'organisations internationales, de bailleurs de fonds, d'organisations non gouvernementales (ONG) et de la société civile ont adopté le Cadre d'action (« Cadre de Dakar ») afin que les engagements en faveur de l'EPT soient suivis d'effets. Le Cadre de Dakar comprend deux éléments clés : six objectifs, auxquels sont associées des cibles, qui devaient être atteints à l'horizon 2015¹, et 12 stratégies auxquelles toutes les parties prenantes se devaient de contribuer (**encadré 0.1**).

Depuis 2002, sur une base quasi annuelle, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* procède au suivi des progrès de la réalisation des objectifs de l'EPT et des deux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) relatifs à l'éducation. La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* revêt une importance toute particulière dans la mesure où elle fournit une évaluation complète des progrès accomplis depuis Dakar jusqu'à l'échéance fixée pour la réalisation des objectifs du Cadre d'action. Ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* poursuit trois objectifs.

Il vise en premier lieu à établir si le monde a atteint les objectifs de l'EPT et si les parties prenantes ont tenu leurs engagements en faveur de la mise en œuvre du programme. Il cherche en deuxième lieu à déterminer quelles ont été les causes possibles du rythme des avancées, en s'interrogeant sur la possibilité d'établir un lien direct entre la mise en œuvre des stratégies et la réalisation – ou la non-réalisation – des objectifs. Il s'agit en troisième lieu d'apprendre et, en particulier, de recenser les messages clés nécessaires pour définir

le cadre de l'éducation de l'après-2015. Ce chapitre poursuit ces objectifs de trois manières. Tout d'abord, il détermine si le monde est en bonne voie d'atteindre les objectifs expressément définis dans les documents de l'EPT. Dans la mesure où les cibles et les indicateurs relatifs à chacun des objectifs ne sont pas tous clairs et quantifiables, ce chapitre évaluera les progrès de manière sélective, à l'aide d'indicateurs qui rendent compte des éléments pertinents relatifs aux objectifs.

Dans la mesure où les données les plus récentes datent de 2012 ou des années antérieures, il est indispensable dans le cadre de cet exercice de recourir aux projections. Une analyse complémentaire examine le rythme auquel le monde progresse vers les objectifs sélectionnés, en comparant les données relatives à la période écoulée depuis Dakar à celles de la décennie précédente. On constate dans l'ensemble que, même si les objectifs eux-mêmes n'ont pas été atteints, des progrès considérables ont été accomplis. Ce chapitre porte sur la situation mondiale ; les chapitres suivants, consacrés à des objectifs spécifiques, examinent de façon détaillée les progrès réalisés au niveau national.

Ce chapitre analysera ensuite les facteurs qui ont été à l'origine des changements survenus dans les domaines couverts par les objectifs de l'EPT. Les systèmes éducatifs se développent ou stagnent, y compris en l'absence d'engagements internationaux. Nous avons des raisons de croire que les faits survenus au cours des dernières années ont été globalement plus propices au développement de l'éducation qu'au cours des années 90, ce qui contribue sans doute à expliquer une partie des progrès observés.

Enfin, ce chapitre tentera de déterminer si la mise en œuvre du programme de l'EPT basé sur Dakar a pu contribuer aux progrès au niveau mondial. Le chapitre décrit les mécanismes et les processus élaborés au niveau international et considérés par les participants au Forum mondial sur l'éducation comme utiles à la mobilisation de l'action nationale et rend compte de leur application. Il s'efforcera ensuite de déterminer si ces processus et ces actions étaient indispensables et suffisants pour atteindre les résultats souhaités dans le domaine de l'éducation. En conclusion, le chapitre observe que si quelques avancées notables ont pu contribuer aux progrès d'ensemble réalisés aux niveaux national et mondial, les promesses sont loin d'avoir été tenues dans les domaines cruciaux de la coordination et du financement.

Ce Rapport mondial de suivi sur l'EPT entend dresser un bilan, expliquer et apprendre

1. L'une des principales cibles rattachées à l'objectif sur l'égalité des sexes, la parité dans l'enseignement primaire et secondaire, devait être atteinte en 2005.

Encadré 0.1 : Objectifs et stratégies de Dakar**Objectifs**

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et 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.
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Stratégies

1. Susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'Éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base.
2. Promouvoir des politiques d'Éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement.
3. Faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation.
4. Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables.
5. Répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance, et à prévenir la violence et les conflits.
6. Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.
7. Mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida.
8. Créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous.
9. Améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants.
10. Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous.
11. Assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international.
12. Renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'Éducation pour tous.

Réalisation de l'EPT : bilan des progrès

Les objectifs de l'EPT répondaient à un ensemble ambitieux de défis qui se posaient dans l'éducation à l'échelle mondiale. Depuis 2002, les *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* ont procédé au suivi d'indicateurs de progrès pour chacun des objectifs. Alors que l'échéance de 2015 se rapproche, on retiendra les principaux messages suivants :

- L'accès universel à l'éducation a légèrement progressé par rapport à 1999 où, dans la population en âge de fréquenter l'enseignement primaire ou le premier cycle du secondaire, le nombre d'enfants et d'adolescents non scolarisés s'élevait à 204 millions (soit 19 % de la population) ; en 2012, 121 millions d'enfants et d'adolescents n'étaient toujours pas scolarisés (soit 12 % de la population).
- Le deuxième OMD et l'objectif 2 de l'EPT prévoyaient que tous les enfants achèvent l'intégralité du cycle primaire. Pourtant, en 2015, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, un enfant sur six n'aura pas achevé l'enseignement primaire. En outre, un adolescent sur trois n'aura pas achevé le premier cycle du secondaire.
- Selon les projections, la parité entre les sexes devrait être atteinte à l'horizon 2015 ; cependant, à l'échelle mondiale, en moyenne, trois pays sur 10 ne devraient

pas atteindre cet objectif dans l'enseignement primaire et cinq pays sur 10 n'y parviendront pas dans l'enseignement secondaire.

- Le taux d'analphabétisme des adultes n'aura reculé que de 23 % depuis 2000 au lieu des 50 % prévus ; de plus, cette réduction résulte du passage à l'âge adulte d'une cohorte plus nombreuse d'enfants ayant un niveau d'instruction plus élevé. Au moins 750 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, n'auront pas acquis les rudiments de l'alphabetisme en 2015.

La progression de certains indicateurs du développement de l'éducation s'est accélérée depuis 2000 et les enfants sont désormais plus nombreux à aller à l'école et à achever leur scolarité. Ainsi, d'ici à 2015, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, par rapport à la situation à laquelle nous aurions abouti si le rythme de la progression d'avant 2000 était resté inchangé, quelque 20 millions d'enfants supplémentaires auront achevé l'enseignement primaire.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* constate également, toutefois, que le développement de l'éducation reste inégal. Les enfants défavorisés continuent à progresser plus lentement que leurs pairs. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, par exemple, en 2010, le risque que les enfants issus des familles formant le quintile le plus pauvre ne parviennent pas au terme de l'enseignement primaire était cinq fois plus élevé que dans le cas des enfants issus du quintile le plus riche, ce qui représente un ratio en légère progression par rapport à 2000.

En 2012, 121 millions d'enfants et d'adolescents n'étaient toujours pas scolarisés



Les objectifs de l'EPT ont-ils été atteints ?

Objectif 1 : Les progrès réalisés en matière d'éducation et de protection de la petite enfance ont été rapides mais ils sont partis d'un niveau initial très faible et se révèlent extrêmement inéquitables

Tableau 0.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 1

	Protection			Éducation					
	Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans		Retard de croissance modéré ou grave	Effectif total		Taux brut de scolarisation (TBS)		Indice de parité entre les sexes du TBS	
	2000 (1000 naissances vivantes)	2013 (1000 naissances vivantes)		2013 (%)	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (F/H)	2012 (F/H)
Monde	76	46	25	183 604	64	33	54	0,97	1,00
Pays à faible revenu	135	76	37	12 381	107	11	19	0,99	0,97
Pays à revenu moyen inférieur	93	59	35	70 748	131	23	50	0,94	1,01
Pays à revenu moyen supérieur	39	20	8	63 569	40	40	69	0,99	1,01
Pays à revenu supérieur	10	6	...	36 907	22	72	86	0,98	0,99
Afrique subsaharienne	158	93	38	14 114	149	11	20	0,96	1,00
États arabes	54	34	20	4 309	83	15	25	0,79	0,98
Asie centrale	64	35	16	1 886	48	19	33	0,95	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	39	18	11	53 344	45	38	68	0,98	0,90
Asie du Sud et de l'Ouest	92	55	34	53 517	148	22	55	0,94	1,02
Amérique latine et Caraïbes	32	18	11	21 396	34	54	74	1,01	1,00
Amérique du N./Europe occ.	7	5	3	22 866	20	76	89	0,98	0,98
Europe centrale et orientale	26	12	8	12 172	29	51	74	0,96	0,98

Sources : Annexe, tableau statistique 3B (version imprimée); base de données de l'ISU; IGME (2014); UNICEF *et al.* (2014).

La façon d'aborder l'éducation et la protection de la petite enfance dans le Cadre de Dakar est ancrée dans l'approche fondée sur les droits suivie par la Convention relative aux droits de l'enfant. Riches ou pauvres, depuis 2000, les pays accordent une attention grandissante à la petite enfance dont il est établi qu'elle a une incidence fondamentale sur le bien-être futur de l'individu. Des recherches viennent en outre de révéler l'importance capitale des premiers 1 000 jours suivant la conception (voir le chapitre 1).

Le Cadre de Dakar ne définit pas de cibles spécifiques à atteindre à l'échéance de 2015 dans le domaine de l'éducation et de la protection de la petite enfance. Pour cette raison, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* examine la progression de plusieurs indicateurs jugés les plus en rapport avec les concepts clés de l'objectif 1, dont la survie, la santé et la nutrition et enfin l'accès aux possibilités d'apprentissage.

S'agissant de la survie, on note une certaine avancée vers la cible associée au quatrième OMD, à savoir la réduction des deux tiers de la mortalité des enfants de moins de 5 ans entre 1990 et 2015. En 2013, cette cible avait été atteinte dans 53 des 192 pays disposant de données pertinentes. Entre 1990 et 2000, le taux de mortalité infantile dans le monde a reculé de 90 à 76 décès pour 1 000 naissances vivantes; en 2013, ce rapport n'était plus que de 46 pour 1 000. L'objectif fixé pour 2015, soit 30 décès pour 1 000 naissances vivantes, ne devrait toutefois pas être atteint.

L'Asie de l'Est et le Pacifique, de même que l'Amérique latine et les Caraïbes devraient y parvenir, à l'inverse cependant de l'Afrique subsaharienne où le taux de mortalité infantile devrait se situer au-dessus de la moyenne mondiale, en dépit d'une accélération des progrès à partir de 2000. Le nombre total d'enfants mourant avant l'âge de 5 ans a toutefois été réduit de moitié, de 12,7 millions en 1990 à 6,3 millions en 2013 (IGME, 2014).

Sur le plan de la nutrition, le monde s'est rapproché de la cible associée au premier OMD sur la pauvreté et la faim, qui consiste à réduire de moitié le taux d'insuffisance pondérale chez les enfants entre 1990 et 2015; bien que ce taux soit passé de 25 % en 1990 à 15 % en 2013, la cible ne sera pas atteinte (UNICEF *et al.*, 2014).

Le taux de retard de croissance modéré ou grave, qui se manifeste par une petite taille par rapport à l'âge de l'enfant, constitue un solide indicateur des effets cumulés de la malnutrition infantile et d'une mauvaise santé *in utero* et pendant les deux premières années de l'enfant. Aucun objectif spécifique n'a été défini à l'échelle internationale. Bien que le taux de retard de croissance ait été réduit, passant de 40 % en 1990 à 24,5 % en 2013, le développement cognitif et physique de près de 161 millions d'enfants de moins de 5 ans demeure fragile (UNICEF *et al.*, 2014). Comme dans le cas de la mortalité infantile, les progrès ont été beaucoup plus lents en Afrique subsaharienne, où le taux de retard de croissance est passé de 48 % à 38 %. En Asie du Sud et de l'Ouest et

161 millions d'enfants de moins de 5 ans montraient des signes de retard de croissance modéré ou grave en 2013

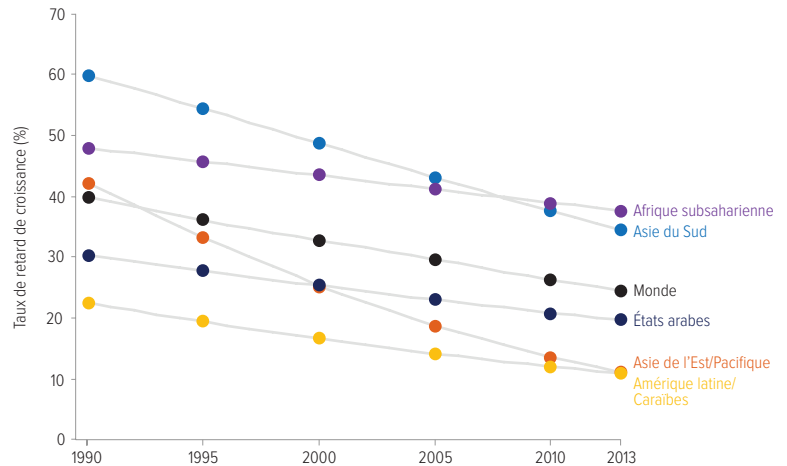
en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en revanche, ce taux a reculé de plus de 25 points de pourcentage (figure 0.1).

Depuis 2000, les services d'éducation de la petite enfance ont pris un essor considérable. Les effectifs scolarisés dans l'enseignement préprimaire ont progressé de près de deux tiers à l'échelle mondiale et de plus du double en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Au niveau mondial, le taux brut de scolarisation dans le préprimaire est passé de 27 % en 1990 à 33 % en 1999 et à 54 % en 2012. Si cette progression se poursuit au rythme observé entre 1999 et 2012, le taux atteindra 58 % en 2015 (figure 0.2).

On observe toutefois de vastes différences d'une région à l'autre. Alors qu'en 2012 ce taux s'élevait à 74 % en Amérique latine et dans les Caraïbes et à 89 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale, il n'était que de 20 % en Afrique subsaharienne et de 25 % dans les États arabes. Les pays en transition ont renoué avec une tendance positive après 1999, après le recul des services d'éducation préprimaire observé au cours des années 90. Cependant, alors que les taux de scolarisation sont plus élevés qu'en 1990 en Europe centrale et orientale, en Asie centrale, ils restent très inférieurs à ce niveau.

Bien que les pays qui fournissent des informations sur les caractéristiques personnelles des enfants inscrits dans l'enseignement préscolaire soient trop peu nombreux pour qu'il soit possible de se faire une idée exacte de l'ampleur des inégalités au niveau international (voir le chapitre 1), on continue à observer des écarts en termes de scolarisation dans le préprimaire au niveau international comme au niveau national et, dans ce dernier cas, entre les zones rurales et les zones urbaines plus particulièrement. Ces inégalités s'expliquent en grande partie par le fait que dans beaucoup de pays l'offre publique d'enseignement préscolaire n'aie toujours pas été développée. De nombreuses familles continuent par conséquent à acquitter des frais de

Figure 0.1 : La malnutrition infantile reste à un niveau scandaleusement élevé
Taux de retard de croissance modéré ou grave, monde et régions sélectionnées, 1990-2013



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015) à partir de l'ensemble de données conjointes sur la malnutrition de l'UNICEF, de l'OMS et de la Banque mondiale et du fichier de syntaxe correspondant pour l'évaluation des moyennes régionales.

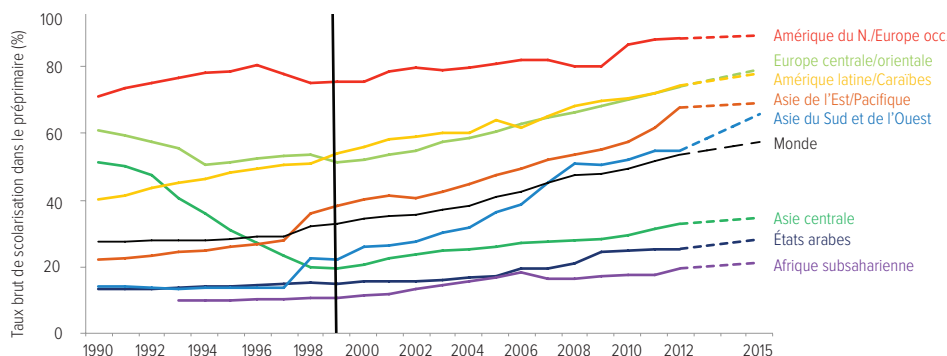
scolarité préprimaire. Le taux d'inscription dans les établissements privés est passé de 28 % en 1999 à 31 % en 2012, ce qui représente à la fois un pourcentage et une progression plus importants que dans l'enseignement primaire et secondaire. Les enquêtes sur les ménages indiquent que l'offre privée pourrait en réalité être sous-estimée dans de nombreux pays où ce secteur est insuffisamment réglementé.

Le chapitre 1 se penche sur le recours croissant aux approches multisectorielles et coordonnées de l'éducation et de la protection de la petite enfance, tout en examinant la qualité de l'offre. Il s'interroge en particulier sur les conséquences du manque de préparation et de formation des éducateurs et sur leur faible statut social.

Dans de nombreux pays, l'offre publique d'enseignement préprimaire n'a toujours pas été développée

Figure 0.2 : Selon les projections, les taux de scolarisation dans le préprimaire devraient avoir progressé de 75 % au cours de la période de Dakar

Taux brut de scolarisation dans le préprimaire, monde et régions, 1990-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

Objectif 2 : L'enseignement primaire universel ne sera pas atteint en 2015

Tableau 0.2 : Indicateurs clés pour l'objectif 2

	Total des effectifs du primaire		Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire		Enfants non scolarisés			Taux de survie en dernière année du primaire	
	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	Femmes (%)	1999 (%)	2011 (%)
Monde	705 103	8	84	91	57 788	- 45	53	75	75
Pays à faible revenu	130 721	75	60	83	20 746	- 46	55	56	57
Pays à revenu moyen inférieur	291 582	21	80	90	26 333	- 48	52	69	70
Pays à revenu moyen supérieur	203 032	- 19	94	95	7 888	- 42	53	85	88
Pays à revenu supérieur	79 768	- 6	96	96	2 821	- 9	45	93	95
Afrique subsaharienne	144 075	75	59	79	29 639	- 30	56	58	58
États arabes	42 761	22	80	89	4 467	- 43	58	82	83
Asie centrale	5 479	- 20	95	95	295	- 22	52	97	98
Asie de l'Est et Pacifique	184 382	- 18	95	96	6 923	- 42	47	85	92
Asie du Sud et de l'Ouest	192 650	24	78	94	9 814	- 73	48	64	64
Amérique latine et Caraïbes	64 696	- 8	93	94	3 763	- 6	47	77	77
Amérique du N./Europe occ.	51 349	- 3	98	96	2 060	108	47	92	94
Europe centrale et orientale	19 712	- 21	93	96	827	- 53	48	96	95

Sources : Annexe, tableaux statistiques 5 et 6 ; base de données de l'ISU.

Un peu plus de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde vivent en Afrique subsaharienne

Bien qu'elle ne représente qu'une partie des objectifs visés en matière d'éducation dans le monde, la réalisation de l'enseignement primaire universel a été considérée comme le principal indicateur de l'EPT, notamment en raison du rôle prépondérant du deuxième OMD. Malheureusement, cet objectif est encore loin d'être atteint. Quoiqu'à l'échelle mondiale le taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire soit passé de 84 % en 1999 à 91 % en 2007, depuis, cet indicateur stagne. Si la progression reprend au rythme observé précédemment, il atteindra au mieux 93 % en 2015 (**figure 0.3**).

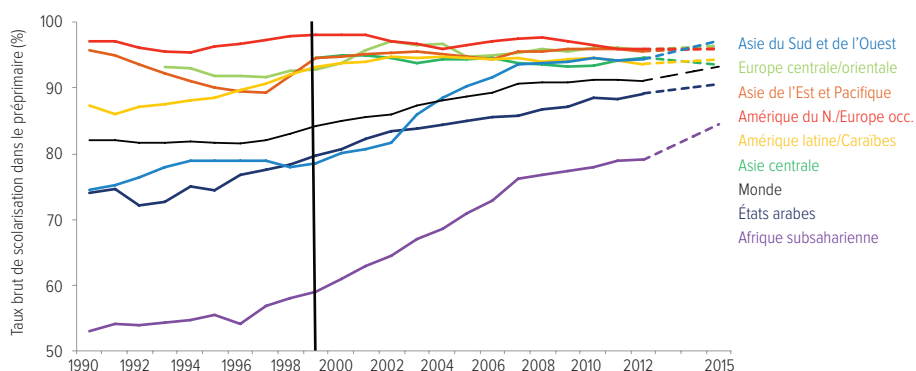
Au niveau des régions, c'est en Afrique subsaharienne que l'on observe la progression la plus forte du taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire (de

59 % en 1999 à 79 % en 2012) ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest (de 78 à 94 %). L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale sont les seules régions où le taux ait reculé (de 98 à 96 %), ce qui tient au fait qu'aux États-Unis, le nombre d'enfants scolarisés à domicile ait été multiplié par deux entre 1999 et 2007 (Davis et Baumann, 2013).

En 2012, près de 58 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire n'étaient pas scolarisés, contre 106 millions en 1999. Un peu plus de 50 % d'entre eux vivaient en Afrique subsaharienne, ce qui représente une très forte augmentation par rapport à 1999, année où la région équivalait à 40 % du total. À l'inverse, l'Asie du Sud et de l'Ouest, où vivaient 35 % des enfants non scolarisés du monde en 1999, ne représentait plus que 17 % du total en 2012 (**figure 0.4**).

Figure 0.3 : La progression du taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire s'est accélérée au début des années 2000 pour ralentir après 2007

Taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire, monde et régions, 1990-2012 et 2015 (projection)

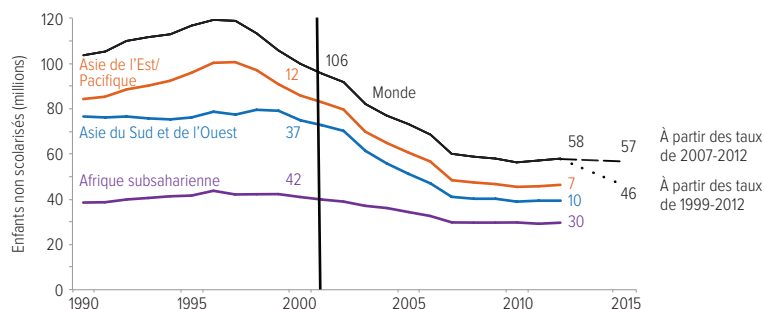


Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

Les projections du nombre d'enfants non scolarisés pour 2015 dépendent de la période de référence choisie. Si l'on se base sur les cinq dernières années, on obtient un total de 57 millions d'enfants encore non scolarisés en 2015. Si nous prenons pour référence les années immédiatement consécutives à Dakar, pendant lesquelles le rythme de la progression a été plus rapide, et que nous appliquons ce rythme de progression au reste de la période, les projections seront plus optimistes et le total s'élèvera à 46 millions. Quel que soit le scénario utilisé, cependant, l'objectif ne sera pas atteint.

On distingue trois catégories d'enfants non scolarisés : les enfants qui iront tardivement à l'école ; ceux qui n'y iront jamais ; et ceux qui ont été scolarisés mais qui ont quitté l'école. Selon les estimations pour 2012, environ 25 millions d'enfants n'iront jamais à l'école, soit 43 % des enfants non scolarisés, ce taux allant jusqu'à 50 % en Afrique subsaharienne et à 57 % en Asie du Sud et de l'Ouest. On constate également de fortes disparités entre les sexes : si les filles ont plus de risques de ne jamais aller à l'école (48 % du total, contre 37 % chez

Figure 0.4 : Des dizaines de millions d'enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015
Enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, monde et régions sélectionnées, 1990-2012 et 2015 (projection)



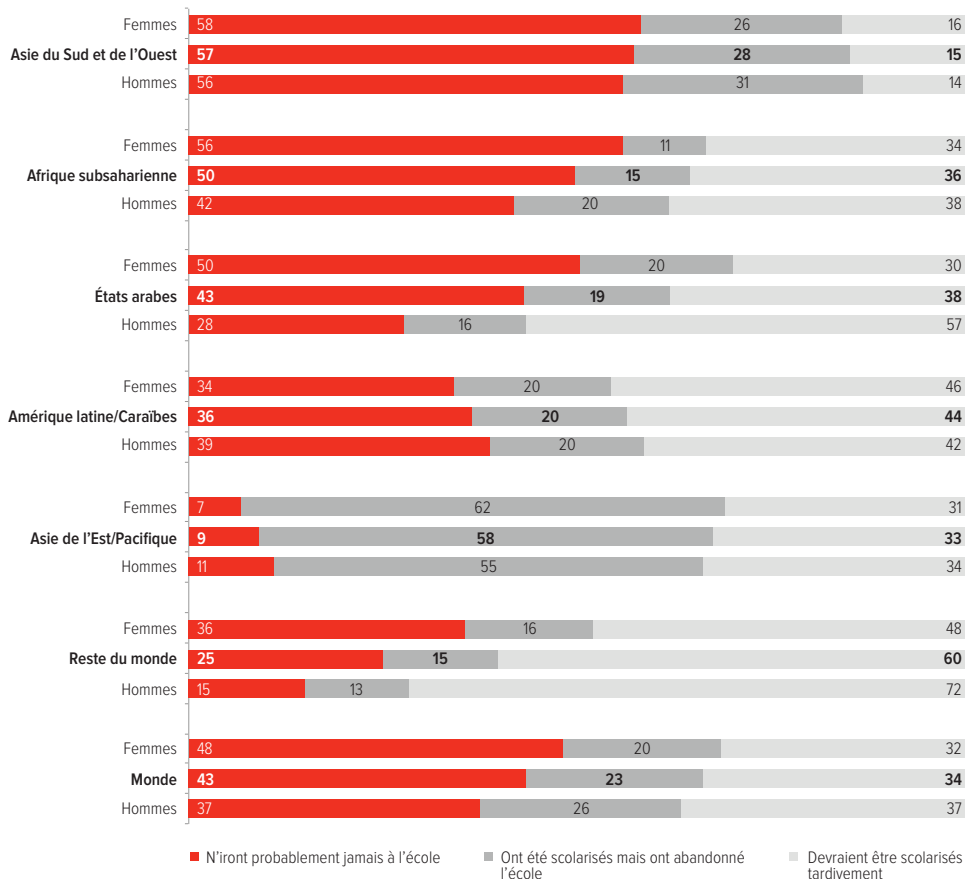
Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

les garçons), la probabilité d'abandon scolaire est relativement plus élevée chez les garçons (figure 0.5).

Le problème des enfants non scolarisés se pose de plus en plus dans les pays touchés par un conflit, où la part des enfants non scolarisés dans les effectifs en âge de

Sur la base des tendances récentes, il devrait rester 57 millions d'enfants non scolarisés en 2015

Figure 0.5 : La moitié des enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, de même que la moitié des filles non scolarisées dans les États arabes, ne seront jamais scolarisés
Répartition des enfants non scolarisés en fonction du risque de non-scolarisation, monde et régions sélectionnées, 2012



Source : Base de données de l'ISU.

fréquenter l'école est passée de 30 % en 1999 à 36 % en 2012. Cette tendance est particulièrement marquée dans les États arabes (de 63 % à 87 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (de 21 % à 42 %). On ne constate en revanche aucun changement en Afrique subsaharienne, où les enfants non scolarisés représentent toujours 35 % de la population en âge d'être scolarisée.

L'analyse des données provenant des enquêtes sur les ménages fait ressortir d'importantes inégalités. Dans les 63 pays examinés sur la période 2008-2012, en moyenne 14 % des enfants ne sont pas scolarisés, le taux de non-scolarisation passe à 22 % chez les enfants issus du quintile des ménages les plus pauvres et à 6 % chez les enfants issus du quintile des ménages les plus riches. De même, le taux moyen de non-scolarisation s'élevait à 16 % dans les zones rurales contre 8 % dans les zones urbaines (ISU et UNICEF, 2015).

Le chapitre 2 examine les obstacles rencontrés par les différents groupes d'enfants marginalisés et recense les solutions qu'ont tenté d'apporter les gouvernements pour répondre à leurs besoins. Parmi ces groupes figurent les enfants issus de minorités ethniques et linguistiques ou de communautés nomades, les enfants handicapés, les enfants vivant dans des bidonvilles et les enfants travailleurs.

L'objectif 2 du Cadre de Dakar entend garantir que tous les enfants « aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire » et « de le suivre jusqu'à son terme ». Il n'est donc pas inutile d'examiner séparément les pourcentages d'enfants n'ayant jamais été scolarisés et les pourcentages d'enfants ayant réussi à achever l'enseignement primaire.

L'analyse des enquêtes sur les ménages réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* tend à

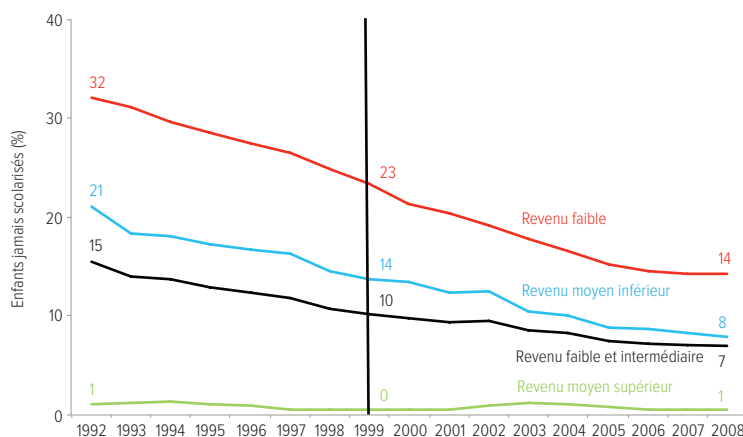
confirmer que l'accès à l'école a sensiblement progressé dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Dans l'ensemble de ces pays, en effet, le pourcentage d'enfants jamais scolarisés a reculé de 10 % en 1999 à 7 % en 2008. Dans les pays à faible revenu, ce taux est passé de 32 % en 1992 à 23 % en 1999, puis à 14 % en 2008 (**figure 0.6**). Dans les pays à faible revenu, dans le quintile des ménages les plus pauvres, un enfant sur quatre n'avait pas été scolarisé en 2008 ; dans les populations les plus défavorisées, le nombre d'enfants qui n'ont pas accès à l'école reste beaucoup trop élevé.

Au sein d'une cohorte, le pourcentage d'enfants qui atteignent la dernière année de l'enseignement primaire a continué à augmenter. Cependant, les données administratives provenant des pays à revenu faible et intermédiaire indiquent que le taux de survie en dernière année du primaire des enfants scolarisés en 1^{re} année du primaire n'a guère évolué. Ainsi, entre 1999 et 2011, ce pourcentage est resté inchangé à 58 % en Afrique subsaharienne et à 64 % en Asie du Sud et de l'Ouest.

L'analyse des enquêtes sur les ménages réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montre toutefois que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, à mesure que des effectifs scolarisés deviennent plus nombreux, le pourcentage d'élèves parvenant au terme de l'enseignement primaire augmente, passant ainsi de 77 % en 1999 à 81 % en 2008 (**figure 0.7**). Ce pourcentage devrait atteindre 84 % en 2015, ce qui signifie néanmoins qu'à l'échéance de 2015 dans ces pays, près de 100 millions d'enfants, soit un sur six, n'auront pas achevé l'enseignement primaire. Dans les pays à faible revenu, la proportion sera même d'un enfant sur trois, et ce, en dépit de la plus forte progression du taux d'achèvement du primaire depuis 1999.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, un enfant sur six n'achèvera pas l'enseignement primaire en 2015

Figure 0.6 : L'accès à l'éducation continue à s'améliorer
Pourcentage d'enfants n'ayant jamais été scolarisés, pays à revenu faible et intermédiaire, 1992-2008



Note : Le groupe d'âge varie selon les pays en fonction de l'âge officiel d'admission à l'école primaire, mais il se compose approximativement des enfants âgés de 9 à 11 ans. L'analyse porte sur 72 pays, ce qui correspond à 86 % de la population des pays à revenu faible et intermédiaire. Pour plus d'information, consulter la fiche technique sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) à partir des enquêtes démographiques et sanitaires, des enquêtes par grappes à indicateurs multiples et autres enquêtes nationales sur les ménages.

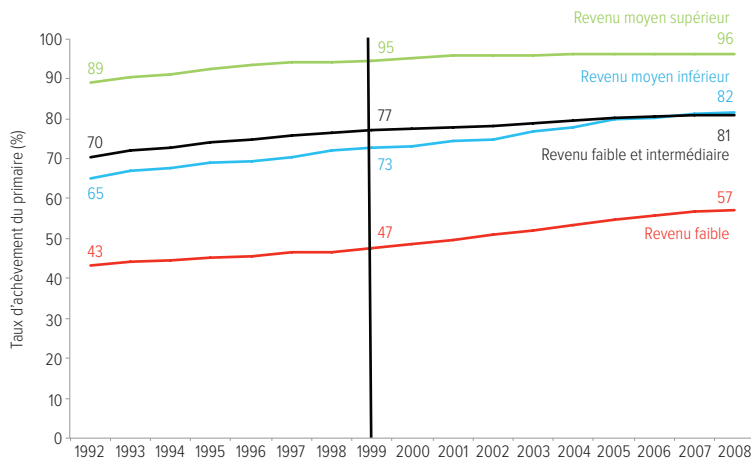
Les plus désavantagés sont les pays les plus éloignés de la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement primaire. L'analyse des enquêtes sur les ménages réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* dans les pays à revenu faible et intermédiaire indique que les inégalités en matière d'achèvement de l'enseignement primaire restent importantes à maints égards, et avant tout en termes de revenu familial. En 2010, les enfants issus du quintile de ménages les plus pauvres avaient cinq fois plus de risques de ne pas

achever l'enseignement primaire que les enfants issus du quintile le plus riche, un ratio en légère augmentation par rapport à 2000 (**figure 0.8**).

Le chapitre 2 examine les politiques mises en œuvre depuis 2000 au niveau national afin d'accroître l'offre de scolarisation et d'augmenter la demande d'éducation en réduisant les coûts à l'aide de mesures telles que les allocations en espèces et les programmes alimentaires à l'école.

Les plus désavantagés sont les pays les plus éloignés de la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement primaire

Figure 0.7 : Dans les pays à faible revenu, l'achèvement de l'enseignement primaire a progressé plus rapidement après 1999
Taux d'achèvement du primaire, pays à revenu faible et intermédiaire, 1992-2008



Note : Le groupe d'âge varie selon les pays en fonction de l'âge officiel d'admission à l'école primaire, mais il se compose approximativement des enfants âgés de 9 à 11 ans. L'analyse porte sur 72 pays, ce qui correspond à 86 % de la population des pays à revenu faible et intermédiaire. Pour plus d'information, consulter la fiche technique sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.
Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) à partir des enquêtes démographiques et sanitaires, des enquêtes par grappes à indicateurs multiples et autres enquêtes nationales sur les ménages.

Figure 0.8 : Les inégalités en termes d'achèvement de l'enseignement primaire restent considérables
Taux d'achèvement du primaire, quintile le plus pauvre et le plus riche, pays à revenu faible et intermédiaire, autour de 2000 et 2010



Note : Chaque point correspond à un pays. Les cercles correspondent à la moyenne pondérée. Pour plus d'information, consulter la fiche technique sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.
Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) à partir des enquêtes démographiques et sanitaires, des enquêtes par grappes à indicateurs multiples et autres enquêtes nationales sur les ménages.

Objectif 3 : Les adolescents sont plus nombreux à avoir fréquenté l'enseignement secondaire mais l'évaluation de l'acquisition des compétences chez les jeunes et les adultes reste limitée

Tableau 0.3 : Indicateurs clés pour l'objectif 3

	Effectifs totaux dans le secondaire		Taux brut de scolarisation dans le 1 ^{er} cycle du secondaire		Taux brut de scolarisation dans le 2 ^e cycle du secondaire		Part de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels dans les effectifs du secondaire		Adolescents non scolarisés en âge de fréquenter le 1 ^{er} cycle du secondaire		
	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	Femmes (%)
Monde	551 686	27	71	85	45	62	11	10	62 893	- 36	50
Pays à faible revenu	51 659	92	36	55	22	32	5	5	18 471	- 14	52
Pays à revenu moyen inférieur	209 109	55	61	79	32	52	5	5	35 903	- 29	50
Pays à revenu moyen supérieur	195 230	16	83	101	49	76	13	16	6 877	- 70	48
Pays à revenu supérieur	95 688	- 8	99	102	96	99	16	14	1 642	- 58	47
Afrique subsaharienne	48 628	125	29	50	20	32	7	6	21 098	- 1	54
États arabes	31 329	40	75	89	45	58	14	9	2 949	...	58
Asie centrale	10 056	9	86	96	82	104	7	13	403	...	55
Asie de l'Est et Pacifique	157 771	20	75	97	43	73	15	17	7 409	- 71	46
Asie du Sud et de l'Ouest	152 002	58	60	81	32	51	1	...	26 474	- 30	48
Amérique latine et Caraïbes	60 466	14	95	98	63	76	10	10	2 821	- 23	48
Amérique du N./Europe occ.	61 158	1	101	103	97	98	14	13	888	- 31	50
Europe centrale et orientale	30 276	- 26	92	97	82	89	18	22	850	- 76	49

Sources : Annexe, tableaux statistiques 7 (version imprimée) et 8 (site Web) ; base de données de l'ISU.

Le troisième objectif de l'EPT avait pour objet de « répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ». La manière de conceptualiser les compétences a considérablement évolué et certains pays ont opté pour l'évaluation directe des compétences. Survenus trop tardivement cependant, ces changements ne peuvent ni contribuer à déterminer l'état mondial de l'acquisition des compétences ni, et moins encore, à faire ressortir les tendances mondiales.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* s'est principalement intéressé à la progression de l'enseignement secondaire, considéré comme un indicateur des compétences fondamentales nécessaires à la vie courante et professionnelle. À l'échelle mondiale, la scolarisation dans l'enseignement secondaire a progressé de 27 %. Le taux brut de scolarisation est passé de 71 % en 1999 à 85 % en 2012 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 45 % à 62 % dans le deuxième cycle.

On constate d'importantes disparités entre les régions : alors que dans le premier cycle du secondaire le taux brut de scolarisation était supérieur à 95 % dans la plupart des régions en 2012, il n'était que de 89 % dans les États arabes, de 81 % en Asie du Sud et de l'Ouest et de 50 % en Afrique subsaharienne. Les écarts sont plus prononcés dans le deuxième cycle du secondaire, où le taux brut de

scolarisation avoisinait les 100 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Asie centrale mais où il tombait à 32 % en Afrique subsaharienne.

Alors que le taux brut de scolarisation mesure la participation à partir du nombre d'enfants scolarisés indépendamment de leur âge, il existe un autre indicateur qui concerne plus spécifiquement le groupe d'âge. Le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, qui donne le pourcentage de la population en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire scolarisée à ce niveau d'enseignement ou se trouvant toujours dans le primaire, est passé de 74 % en 1999 à 83 % en 2012. D'après les projections, il devrait atteindre 86 % en 2015 (**figure 0.9**).

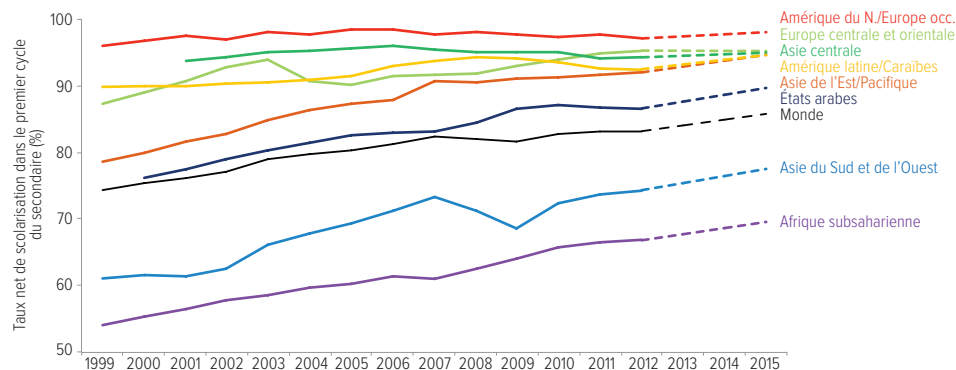
Le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire sert de base au calcul du nombre d'adolescents non scolarisés. L'augmentation de ce taux signifie que le nombre d'adolescents non scolarisés dans la population en âge de fréquenter ce niveau d'enseignement a diminué, passant de 99 millions en 1999 à 63 millions en 2012. Près de la moitié de cette baisse est à mettre au crédit de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Environ 42 % des adolescents non scolarisés vivent à présent en Asie du Sud et de l'Ouest. En Afrique subsaharienne, malgré le recul de 46 % à 33 % du pourcentage d'enfants non scolarisés, en raison de la croissance démographique, le nombre d'adolescents non scolarisés est resté inchangé à 21 millions pendant toute la période (**figure 0.10**).

Comme dans le cas de l'enseignement primaire, la projection du nombre d'adolescents non scolarisés en 2015 dépend de la période de référence choisie. Entre 2007 et 2012, le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est resté inchangé à 82 % environ. Si nous prenons ces cinq années comme période de référence, nous obtiendrons un total de 61 millions d'adolescents non scolarisés en 2015. Si nous prenons pour référence les années immédiatement consécutives à Dakar, pendant lesquelles le rythme de la progression a été plus rapide, et que nous appliquons ce rythme de progression au reste de la période, le nombre d'adolescents non scolarisés en 2015 ne sera plus que de 56 millions (figure 0.10).

Ces indicateurs ne donnent pas le pourcentage d'élèves achevant le premier cycle du secondaire. L'analyse des enquêtes sur les ménages réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montre que le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire a augmenté, passant de 25 % en 1999 à 31 % en 2008 dans les pays à revenu faible, de 52 % à 64 % dans les pays à revenu moyen inférieur et de 81 % à 85 % dans les pays à revenu moyen supérieur (figure 0.11). De façon générale, on estime que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, un élève sur trois n'achèvera pas le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2015, contre trois élèves sur cinq dans les pays à revenu faible.

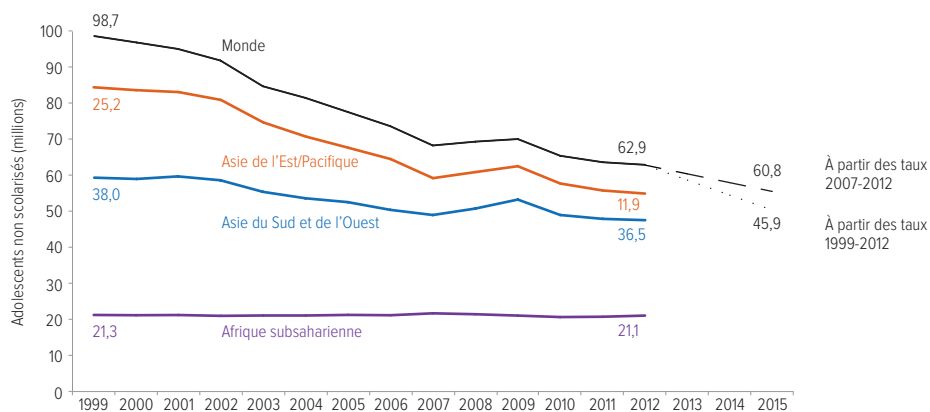
**Il devrait rester
61 millions
d'adolescents
non scolarisés**

Figure 0.9 : La proportion d'adolescents scolarisés s'est accrue de 12 points de pourcentage pendant la période de Dakar
Taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, monde et régions, 1999-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

Figure 0.10 : Le nombre d'adolescents non scolarisés a diminué dans toutes les régions, sauf en Afrique subsaharienne
Adolescents non scolarisés en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, monde et régions sélectionnées, 1999-2012 et 2015 (projection)



Sources : Base de données de l'ISU ; Bruneforth (2015).

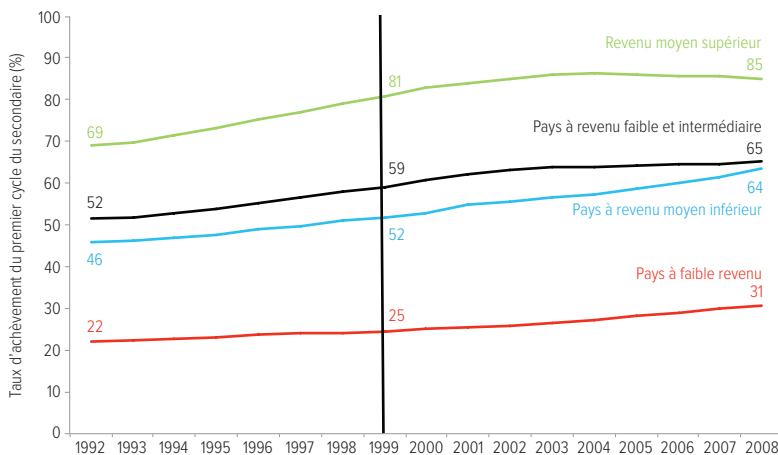
Les inégalités se répercutent sur les futures possibilités d'apprentissage

Le chapitre 3 aborde plus en détail les inégalités auxquelles font face certains groupes particuliers, comme les adolescents travailleurs ou les migrants. Il documente en outre les programmes non formels ou autres, relativement peu nombreux, qui donnent aux adolescents une deuxième chance d'achever leur

scolarité. Il observe par ailleurs que les inégalités se répercutent sur les futures possibilités d'apprentissage : les adultes ayant achevé l'enseignement secondaire ont plus de chances que les autres de bénéficier des programmes d'éducation pour adultes.

Figure 0.11 : Seuls deux adolescents sur trois achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, pays à revenu faible et intermédiaire, 1992-2008



Note : Le groupe d'âge varie selon les pays en fonction de l'âge officiel d'admission dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il se compose approximativement des enfants âgés de 17 à 19 ans. L'analyse porte sur 72 pays, ce qui correspond à 86 % de la population des pays à revenu faible et intermédiaire. Pour plus d'information, consulter la fiche technique sur le site Web du Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015) à partir des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes par grappes à indicateurs et autres enquêtes nationales sur les ménages.



Crédit : Eva-Lotta Jansson

Objectif 4 : La progression de l'alphabétisme des adultes est inférieure à l'objectif fixé

Tableau 0.4 : Indicateurs clés pour l'objectif 4

	Adultes analphabètes				Taux d'alphabétisme des adultes				Taux d'alphabétisme des jeunes			
	Total		Femmes		Total		Indice de parité entre les sexes		Total		Indice de parité entre les sexes	
	2005-2012 (000)	Variation depuis 1995-2004 (%)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (F/H)	2005-2012 (F/H)	1995-2004 (%)	2005-2012 (%)	1995-2004 (F/H)	2005-2012 (F/H)
Monde	780 682	- 1	64	64	82	84	0,89	0,91	87	89	0,93	0,94
Pays à faible revenu	188 339	14	60	60	58	61	0,75	0,79	68	72	0,85	0,90
Pays à revenu moyen inférieur	465 197	5	64	64	68	71	0,76	0,78	79	83	0,85	0,88
Pays à revenu moyen supérieur	114 731	- 29	68	67	90	94	0,92	0,96	97	99	0,99	1,00
Pays à revenu supérieur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	186 902	19	62	61	57	59	0,71	0,75	68	69	0,82	0,84
États arabes	51 774	- 11	65	66	67	78	0,73	0,81	83	90	0,87	0,93
Asie centrale	262	- 46	72	64	99	100	0,99	1,00	100	100	1,00	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	88 067	- 31	70	70	92	95	0,93	0,96	98	99	0,99	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	409 909	5	63	64	59	63	0,66	0,70	74	80	0,81	0,86
Amérique latine et Caraïbes	33 030	- 14	55	55	90	92	0,98	0,99	96	98	1,01	1,00
Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4 288	- 50	80	78	97	99	0,97	0,99	99	100	0,99	1,00

Sources : Annexe, tableau statistique 2 ; base de données de l'ISU.

La cible associée à l'objectif 4 consistait à réduire de moitié le taux d'analphabétisme des adultes entre 2000 et 2015. Bien que ce taux ait été ramené de 24 % à 18 % entre 1990 et 2000, la réduction a ensuite ralenti. Selon les estimations les plus récentes, le taux d'analphabétisme des adultes, qui a reculé jusqu'à 16 %, devrait s'établir à 14 % en 2015. La réduction projetée du taux d'analphabétisme des adultes devrait donc s'établir à 23 % sur la période 2000-2015, ce qui est très inférieur aux attentes (**figure 0.12a**).

Cette situation est principalement imputable à la part grandissante de la population en Afrique subsaharienne, région où l'on observe à la fois le taux d'analphabétisme le plus élevé (41 %) et le rythme de réduction le plus lent (13 % entre 2000 et 2015). L'évaluation du progrès régional est toutefois rendue plus difficile par la modification des sources des données sur l'alphabétisme dans de nombreux pays. Dans les cas où les pays n'ont pas pu fournir de données provenant de recensements récents et obtenues par la méthode de l'auto-évaluation, l'ISU a recouru aux enquêtes sur les ménages, dans le cadre desquelles il a été procédé à une évaluation directe de l'alphabétisme. Cette deuxième méthode d'évaluation a donné un nombre moins élevé d'adultes capables de lire. Bien que sans doute plus exactes, les estimations de l'alphabétisme en Afrique subsaharienne pour la période la plus récente ne sont pas strictement comparables aux estimations réalisées en 2000 ou dans les autres régions.

Entre 2000 et 2015, le taux d'analphabétisme des adultes devrait reculer de 26 % en Asie du Sud et de l'Ouest, de 36 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, et de 39 % dans les États arabes. Cette baisse sera donc très inférieure à la cible fixée. Cette cible sera néanmoins atteinte en Europe

centrale et orientale (- 52 %), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (- 52 %) et en Asie centrale (- 65 %).

C'est dans les régions où les femmes progressent le plus lentement que les avancées sont les plus inégales. Au cours des années 2000, on a constaté une forte progression dans les États arabes, où le taux d'alphabétisme des femmes adultes s'est accru de 56 % en 2000 à 69 % en 2010, tandis que l'indice de parité entre les sexes passait de 73 à 81 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes. Cette progression devrait cependant ralentir en 2015. À l'inverse, en Asie du Sud et de l'Ouest, le taux d'alphabétisme des femmes adultes est passé de 47 % en 2000 à 52 % en 2010 et devait atteindre 60 % en 2015, lorsque que l'indice de parité entre les sexes sera de 76 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes. C'est toujours en Asie du Sud et de l'Ouest que les disparités entre les sexes restent les plus fortes, même si le taux d'alphabétisme des femmes adultes y est supérieur à celui de l'Afrique subsaharienne (figure 0.12a). Dans l'ensemble, en 2015, 64 % des adultes analphabètes seront des femmes, un pourcentage qui n'aura pas évolué depuis 2000.

Le nombre d'adultes analphabètes devrait avoir diminué de 4 % entre 2000 et 2015, passant ainsi de 787 à 751 millions (en tenant compte, toutefois, de l'avertissement ci-dessus au sujet des difficultés de comparaison). Seules l'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale devraient parvenir à réduire de moitié leur population d'adultes analphabètes en 2015. En raison de la croissance démographique, en Asie du Sud et de l'Ouest la population d'adultes analphabètes restera constante à 388 millions, soit 52 % du total, entre 2000 et 2015, tandis qu'en Afrique subsaharienne, elle augmentera de 26 % à

En 2015, l'Asie du Sud et de l'Ouest comptera 76 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes

197 millions (la part de la région dans la population totale d'analphabètes passant de 20 % à 26 %).

C'est au cours de l'enfance que, moyennant une éducation de qualité, les compétences alphabétiques se développent le mieux. Elles sont ensuite préservées grâce à une pratique continue dans des environnements alphabètes, que ce soit dans le cadre professionnel, dans la communauté ou à travers l'éducation des adultes et l'éducation permanente. L'étude portant sur 30 pays en développement réalisée en vue du présent *Rapport* montre que, depuis 2000, aucun de ces pays ou presque n'a réussi à élaborer des cadres d'éducation des adultes de vaste envergure offrant de réelles possibilités d'acquérir des compétences alphabétiques. L'analyse montre en outre que dans une cohorte donnée d'adultes, lorsque les compétences alphabétiques se perdent faute d'avoir été utilisées, le taux d'alphabétisme ne progresse pas et qu'il peut même reculer (voir le chapitre 4).

Pour réaliser l'alphabétisme universel des adultes, il convient d'améliorer le taux d'alphabétisme des jeunes. Le taux d'alphabétisme des jeunes le plus récent dont nous disposons au niveau mondial s'élève à 89 %,

soit cinq points de pourcentage de plus que le taux d'alphabétisme des adultes. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest (18 points de pourcentage) et dans les États arabes (12 points de pourcentage) que les écarts positifs sont les plus vastes.

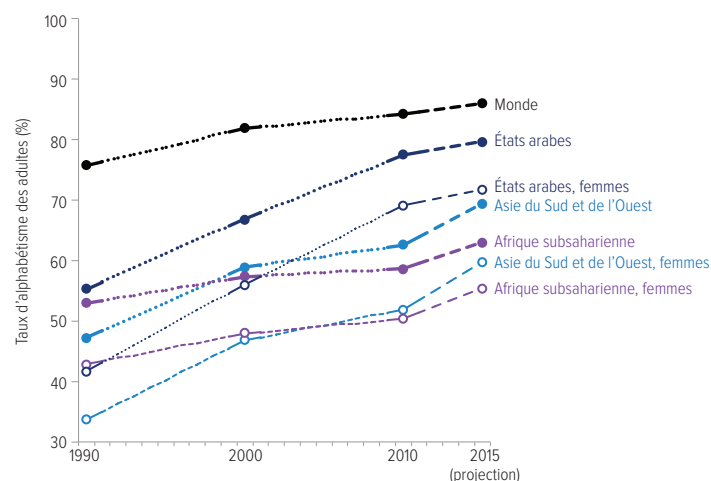
En 2015, en Asie du Sud et de l'Ouest, le taux d'alphabétisme des jeunes devrait être inférieur d'à peine quatre points de pourcentage à la moyenne mondiale, contre neuf points en 2010 et 23 en 1990. Le taux d'alphabétisme des jeunes femmes devrait être inférieur d'à peine cinq points de pourcentage à la moyenne mondiale, contre 12 points en 2010 et 30 en 1990 (**figure 0.12b**).

Le chapitre 4 examine les facteurs qui ont pu accélérer la réduction des taux d'analphabétisme, comme le regain d'intérêt suscité par les programmes d'alphabétisation, en particulier les programmes préconisant l'utilisation de la langue maternelle. De même, les possibilités de mise en pratique des compétences alphabétiques se sont multipliées. Ces facteurs semblent toutefois n'avoir eu à ce jour qu'une incidence minime sur le renforcement des compétences alphabétiques de la population adulte.

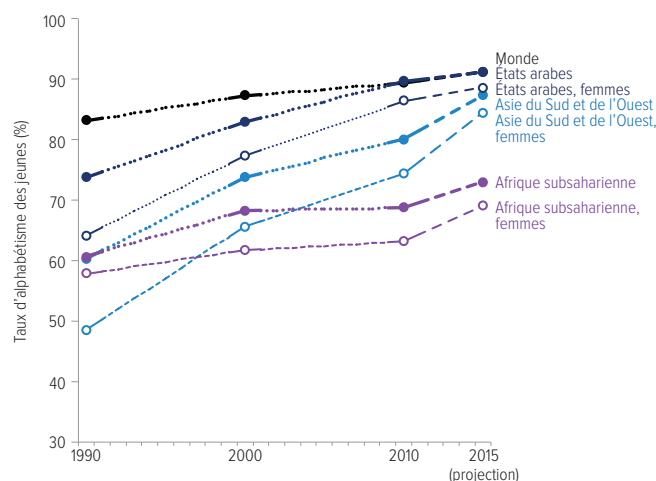
Au niveau mondial, le taux d'alphabétisme des jeunes est de 89 %

Figure 0.12 : Le monde est encore loin d'avoir atteint les objectifs relatifs à l'alphabétisme

a. Taux d'alphabétisme des adultes, monde et régions sélectionnées, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)



b. Taux d'alphabétisme des jeunes, monde et régions sélectionnées, 1990, 2000, 2010 et 2015 (projection)



Note : Les données sur l'alphabétisme ne sont pas collectées tous les ans. Les données régionales et mondiales se rapportent donc aux recensements décennaux. Dans cette figure, les données de 1990 sont établies à partir des recensements décennaux 1985-1994, celles de 2000 à partir des recensements décennaux 1995-2004 et celles de 2010 à partir des données les plus récentes de la période.

Source : Base de données de l'ISU.

Objectif 5 : Malgré des progrès rapides, de nombreux pays n'ont pas réalisé la parité entre les sexes et les obstacles à l'égalité n'ont pas été surmontés

Tableau 0.5 : Indicateurs clés pour l'objectif 5

	Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Enseignement primaire et secondaire			
	Parité entre les sexes atteinte en 2011		Indice de parité entre les sexes (IPS) de		1999		2012	
	1999	2012	1999	2012	Pays ayant réalisé la parité aux deux niveaux	Pays disposant de données	Pays ayant réalisé la parité aux deux niveaux	Pays disposant de données
Monde	0,92	0,97	0,91	0,97	36	165	46	152
Pays à faible revenu	0,86	0,95	0,82	0,89	2	27	1	24
Pays à revenu moyen inférieur	0,86	0,98	0,80	0,94	7	37	5	38
Pays à revenu moyen supérieur	0,98	0,96	0,97	1,02	9	48	12	41
Pays à revenu supérieur	1,00	1,00	1,01	0,99	18	53	28	49
Afrique subsaharienne	0,85	0,92	0,82	0,84	1	35	0	31
États arabes	0,87	0,93	0,87	0,95	3	18	2	14
Asie centrale	1,00	0,99	1,00	0,98	4	7	3	6
Asie de l'Est et Pacifique	0,99	0,99	0,94	1,01	5	26	7	18
Asie du Sud et de l'Ouest	0,83	1,00	0,75	0,93	0	6	0	8
Amérique latine et Caraïbes	0,96	0,97	1,07	1,07	4	33	3	32
Amérique du N./Europe occ.	1,01	0,99	1,02	0,99	8	23	18	24
Europe centrale et orientale	0,97	1,00	0,96	0,97	11	17	13	19

Source : Annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

De tous les objectifs de l'EPT, c'est dans le domaine de la parité entre les sexes que les progrès ont été les plus considérables. Le troisième OMD, qui inclue la parité dans l'éducation au nombre de ses cibles, y a contribué. On peine cependant à évaluer avec certitude les progrès réalisés vers l'égalité.

En 1999, dans l'enseignement primaire, les disparités entre les pays étaient très fortes, on recensait alors 92 filles scolarisées pour 100 garçons. En 2012, la moyenne mondiale s'élevait à 97, soit juste au-dessus

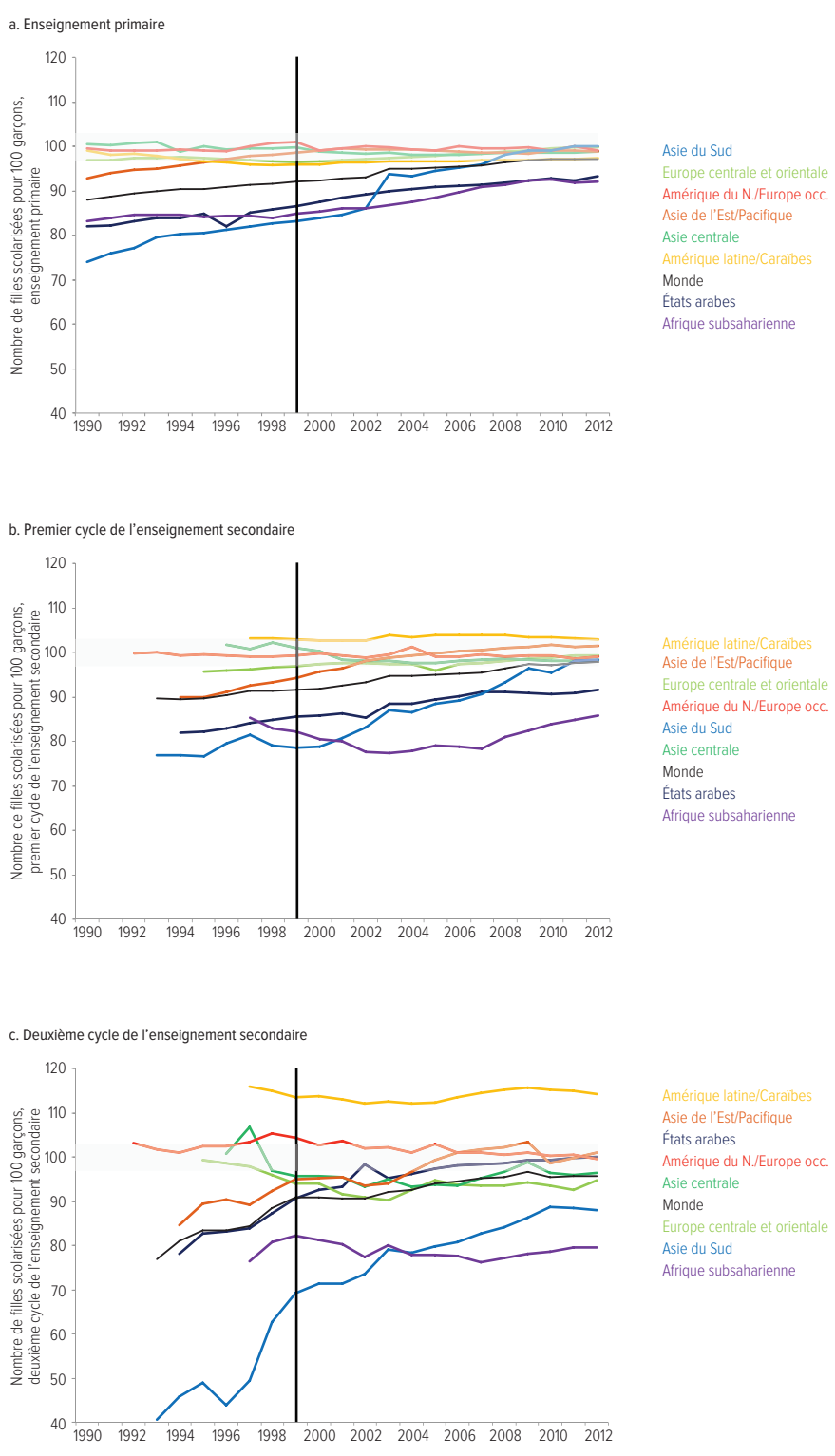
du seuil de la parité. C'est l'Asie du Sud et de l'Ouest qui a progressé le plus rapidement : elle a atteint la parité alors qu'elle était la région la plus éloignée de la cible, avec 83 filles scolarisées pour 100 garçons. Bien qu'ayant réduit de moitié l'écart de parité, l'Afrique subsaharienne et les États arabes sont les plus éloignés de la cible, avec 92 et 93 filles scolarisées respectivement pour 100 garçons (figure 0.13a). Sur les 16 pays où l'on compte moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons scolarisés, 13 se trouvent en Afrique subsaharienne.

De tous les objectifs de l'EPT, c'est dans le domaine de la parité entre les sexes que les progrès ont été les plus considérables



Crédit : Darryl Evans/Agence VU

Figure 0.13 : Alors que dans l'enseignement primaire les régions convergent vers la parité, d'importantes disparités subsistent dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire
 Indice de parité entre les sexes, par région, 1990-2012



Source : Base de données de l'ISU.

La situation est très similaire dans l'enseignement secondaire. À l'échelle mondiale, en 1999, on recensait 91 filles scolarisées pour 100 garçons. En 2012, la moyenne mondiale atteignait pratiquement 97 filles pour 100 garçons, soit un niveau à peine inférieur au seuil de la parité. C'est, là encore, l'Asie du Sud et de l'Ouest qui a accompli les progrès les plus remarquables. Le nombre de filles scolarisées pour 100 garçons y est ainsi passé de 75, soit le niveau le plus bas, à 93. Que ce soit dans le premier ou dans le deuxième cycle du secondaire, la région se distingue par la rapidité de ses progrès (figures 0.13b et 0.13c). Les États arabes, où le nombre de filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 87 en 1999 à 95 en 2012, ont eux aussi progressé vers la parité. L'Afrique subsaharienne est la région où les progrès ont été les plus lents, le nombre de filles scolarisées pour 100 garçons n'est passé que de 82 à 84. L'Asie de l'Est et le Pacifique ont atteint la parité, tandis que l'Amérique latine et les Caraïbes sont la seule région où les disparités s'exercent au détriment des garçons, avec 93 garçons scolarisés pour 100 filles.

Ces moyennes dissimulent une très grande diversité. Le pourcentage de pays ayant réalisé la parité dans le primaire comme dans le secondaire est passé de 21 % en 1999 à 30 % en 2012. 52 % des 155 pays disposant de données pour l'enseignement primaire avaient déjà atteint la parité dans ce niveau d'enseignement en 1999. En 2005, échéance fixée initialement, ce pourcentage n'était toujours que de 57 % et, en 2012, il n'avait pas dépassé les 65 %. Les fortes disparités (moins de 80 filles pour 100 garçons scolarisés – ou moins de 80 garçons

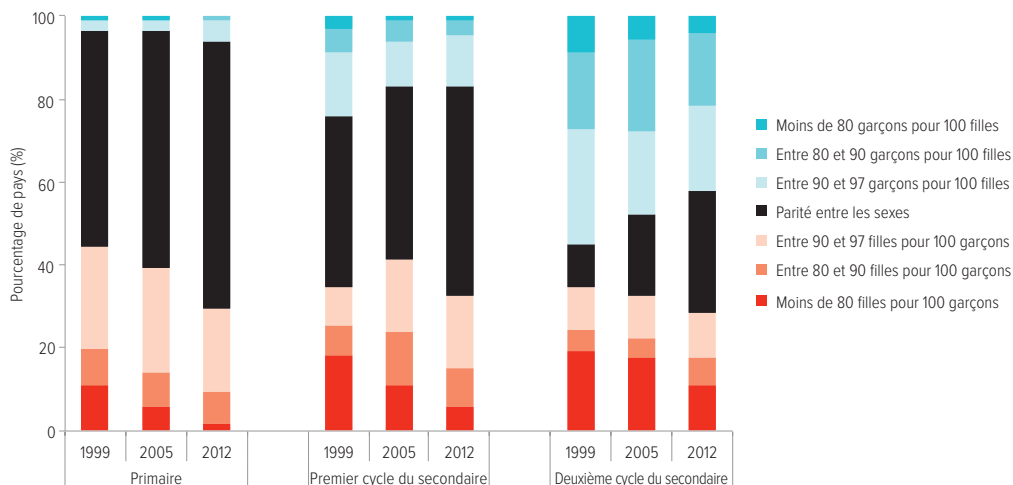
pour 100 filles scolarisées) ont généralement été réduites à tous les niveaux. Ainsi, dans le deuxième cycle du secondaire, le pourcentage de pays affichant de fortes disparités au détriment des filles a reculé de 19 % en 1999 à 11 % en 2012; et le pourcentage de pays affichant de fortes disparités au détriment des garçons a lui reculé de 9 % à 4 % (figure 0.14).

Pour mesurer l'égalité des sexes, l'évaluation des progrès de la parité est certes nécessaire mais insuffisante. À cette fin, il est indispensable de déterminer de façon systématique si les pays sont parvenus à surmonter les normes sociales discriminatoires (à l'aide de la législation par exemple), à éliminer les préjugés sexistes des ressources telles que les manuels scolaires, à améliorer les processus éducatifs et à remédier aux environnements d'apprentissage dangereux. Le chapitre 5 examine les données afin de déterminer si les écoles et les communautés ont poursuivi avec succès l'objectif de l'égalité des sexes.

Si on utilise l'écart entre les résultats d'apprentissage selon le sexe pour mesurer la progression de l'égalité des sexes, certains éléments tendent à indiquer que la situation relative des filles s'est améliorée. L'écart de performance entre les filles et les garçons en mathématiques et en sciences a considérablement diminué, bien qu'il faille se montrer prudent dans la mesure où, sur la durée, les données les plus probantes proviennent des pays les plus riches. En revanche, en langues, les filles ont creusé l'écart avec les garçons (voir le chapitre 5).

Dans les États arabes, le nombre de filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 87 en 1999 à 95 en 2012

Figure 0.14 : Les progrès moyens dissimulent une disparité persistante dans de nombreux pays
Pourcentage de pays selon la valeur de l'indice de parité entre les sexes dans le primaire, dans le premier cycle du secondaire et dans le deuxième cycle du secondaire, 1999, 2005 et 2012



Note : Seuls sont figurés les pays disposant de données pour les trois années considérées.
Source : Base de données de l'ISU.

Objectif 6 : La question de la qualité a bénéficié d'un surcroît d'attention

Tableau 0.6 : Indicateurs clés pour l'objectif 6

	Enseignement préprimaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Personnel enseignant		Nbre d'élèves/enseignant		Personnel enseignant		Nbre d'élèves/enseignant		Personnel enseignant		Nbre d'élèves/enseignant	
	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999	2012	2012 (000)	Variation depuis 1999 (%)	1999	2012
Monde	8 900	62	20	21	29 091	17	26	24	32 296	32	18	17
Pays à faible revenu	367	64	27	26	3 134	80	43	42	1 953	101	28	26
Pays à revenu moyen inférieur	...	...	25	...	9 865	28	31	30	9 455	65	23	22
Pays à revenu moyen supérieur	3 097	57	23	21	10 596	3	24	19	12 974	33	17	15
Pays à revenu supérieur	2 826	38	15	13	5 495	7	16	15	7 913	-1	13	12
Afrique subsaharienne	507	122	28	28	3 433	75	42	42	1 912	130	26	25
États arabes	215	83	20	20	2 267	49	23	19	...	...	16	m
Asie centrale	174	36	10	11	340	4	21	16	838	6	12	12
Asie de l'Est et Pacifique	2 418	72	26	22	9 635	4	24	19	10 029	31	17	16
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	32	m	5 470	26	36	35	6 017	100	32	25
Amérique latine et Caraïbes	1 193	59	21	18	3 099	14	26	21	3 863	36	19	16
Amérique du N./Europe occ.	1 698	60	18	13	3 667	7	15	14	4 781	6	14	13
Europe centrale et orientale	1 158	3	8	11	1 179	-14	18	17	2 741	-22	12	11

Source : Annexe, tableau statistique 8.

La poursuite d'une éducation de qualité est un thème commun à l'ensemble du Cadre de Dakar et aux cinq autres objectifs. À la lumière de données récentes, le Cadre de Dakar exprime sa préoccupation devant le fait qu'un pourcentage important d'enfants « n'acquièrent qu'une fraction du savoir et des compétences qu'ils sont pourtant censés maîtriser » alors que « ce que les élèves ont à apprendre n'est pas toujours défini, enseigné ou évalué avec suffisamment de rigueur » (UNESCO, 2000).

En 2000, le suivi de la qualité ne se concevait que par l'évaluation des intrants. On considère désormais que, même s'ils ne doivent pas être les seuls critères utilisés, les résultats d'apprentissage sont essentiels pour déterminer si la qualité s'est améliorée. Nous disposons de plus en plus de données sur les résultats. Depuis 2000, les pays se sont attachés à mieux comprendre les résultats de leur système éducatif. Dans les dix années précédant Dakar, 34 % des pays effectuaient au moins une évaluation nationale des résultats d'apprentissage ; entre 2000 et 2013, ce pourcentage a été porté à 69 %. On a observé des progrès particulièrement rapides dans les États arabes, en Asie centrale, en Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et dans le Pacifique (**figure 0.15**). Cette tendance illustre le dynamisme des pays engagés en faveur de l'exigence de qualité du programme de l'EPT (Benavot et Köseleci, 2015).

Bien que de plus en plus fréquentes, les évaluations des apprentissages n'ont cependant pas fourni de données suffisantes. Alors que le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2013/4 observait que quelque 250 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne parvenaient

pas à acquérir les compétences élémentaires en lecture et en mathématiques, le monde est encore loin de pouvoir suivre les résultats d'apprentissage sur la durée et dans un grand nombre de pays.

Parmi les évaluations internationales et régionales des résultats d'apprentissage menées depuis 2000, c'est le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE qui bénéficie de la couverture la plus large au niveau international et sur la durée, ce qui lui permet de procéder au suivi systématique des tendances. Sur les 38 pays dont les scores moyens en lecture sont comparables sur la période 2000-2009, 13 affichent des progrès tandis que quatre accusent un recul. Par ailleurs, tandis que dans 14 pays le pourcentage d'élèves n'atteignant pas le niveau minimum de compétences a été réduit, dans sept autres pays ce pourcentage s'est accru (OCDE, 2010b). Dans les 64 pays où les scores moyens en mathématiques sont comparables sur la période 2003-2012, la performance était globalement « assez similaire » mais, au final, les pays affichant une amélioration surpassent en nombre ceux qui accusent un recul (OCDE, 2014g).

Parce qu'elles ne rendent compte que des résultats scolaires des enfants scolarisés, les évaluations surestiment le niveau d'apprentissage de la population concernée. À cela font exception des évaluations citoyennes d'un grand intérêt, comme celles qui ont été menées en Asie du Sud et en Afrique de l'Est, qui portent également sur les niveaux d'apprentissage des enfants non scolarisés. Quoiqu'elles ne s'intéressent qu'à un ensemble restreint de résultats, ces évaluations sont

Dans les dix années précédant Dakar, 34 % des pays effectuaient au moins une évaluation nationale des résultats d'apprentissage, contre 69 % depuis

devenues très populaires parce qu'elles permettent aux communautés locales de demander des comptes à leur gouvernement. Ce type d'évaluation commence à être adopté par d'autres pays.

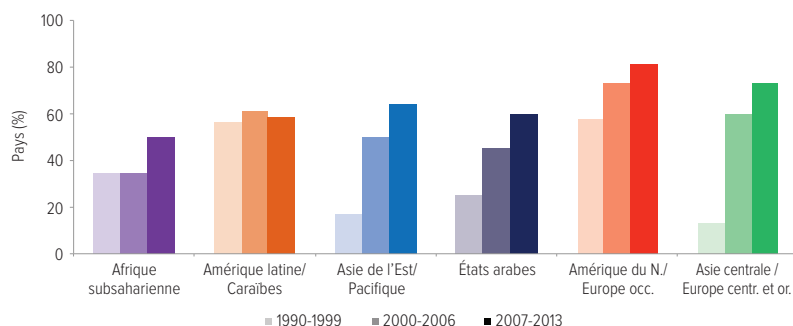
Le Cadre de Dakar souligne très clairement l'importance des enseignants et la nécessité de remédier au manque d'enseignants. Dans l'enseignement primaire, il manquait en 2012, 1,4 million d'enseignants pour que l'enseignement primaire universel soit réalisé à l'horizon 2015 et que les enfants en âge de fréquenter l'école primaire se retrouvent tous dans une classe de moins de 40 élèves par enseignant (UNESCO, 2014i). À l'échelle mondiale, le taux d'encadrement n'a que légèrement diminué, de 26:1 en 1999, il s'est établi à 24:1 en 2012. En Afrique subsaharienne, il est passé de 42:1 en 1999 à 45:1 en 2008, avant de revenir à 42:1 en 2012, ce qui constitue un niveau encore bien trop élevé pour des apprenants défavorisés (**figure 0.16a**).

Dans l'enseignement secondaire, à l'échelle mondiale, le taux d'encadrement a reculé de 18:1 à 17:1 entre 1999 et 2012. La baisse la plus importante s'est produite en Asie du Sud et de l'Ouest, où le taux est passé de 32:1 à 25:1, ce qui tend à indiquer que la région a choisi en priorité d'investir dans les enseignants du second degré davantage que dans l'enseignement primaire, où le taux est resté inchangé à 35:1 (**figure 0.16b**).

Ces taux n'apportent aucune précision ni sur la répartition des enseignants au niveau national ni sur la qualité des enseignants et sur leur formation professionnelle. Faute d'une définition consensuelle de l'enseignant qualifié au niveau international, les indicateurs existants se rapportent aux définitions

Figure 0.15 : Au niveau international, l'intérêt accordé aux évaluations des apprentissages s'est accru depuis 2000

Pourcentage de pays ayant mené au moins une évaluation nationale des apprentissages, par région, 1990-1999, 2000-2006 et 2007-2013



Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4)* à partir des données figurant en annexe sur les évaluations nationales des apprentissages.

nationales. Dans l'enseignement primaire, il a été possible d'établir une comparaison entre 50 pays où, en moyenne, le pourcentage d'enseignants qualifiés a progressé de 77 % à 90 %.

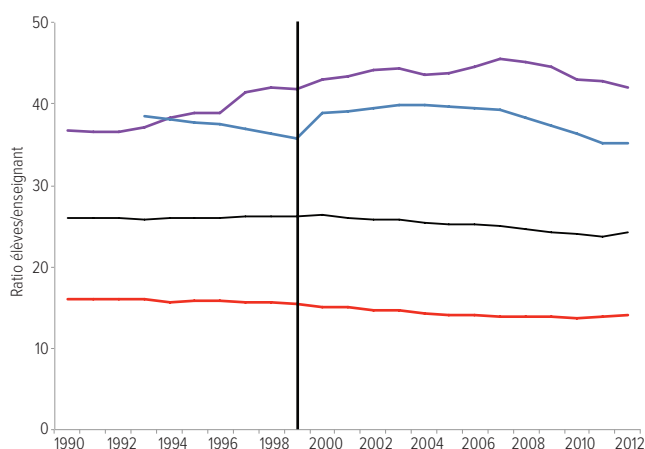
Le Cadre de Dakar a recensé divers facteurs qui contribuent à la qualité de l'éducation, de l'état des installations à la participation à la gestion scolaire, des programmes scolaires à la langue de l'enseignement. Bien que nous ne disposions pas sur la durée d'éléments systématiques sur les tendances internationales relatives à la plupart de ces facteurs, le chapitre 6 examine les sources disponibles afin de mettre en évidence les messages qui ressortent du discours sur la qualité de l'éducation depuis quinze ans.

En 2012, il manquait 1,4 million d'enseignants pour que soit réalisé l'EPU à l'horizon 2015

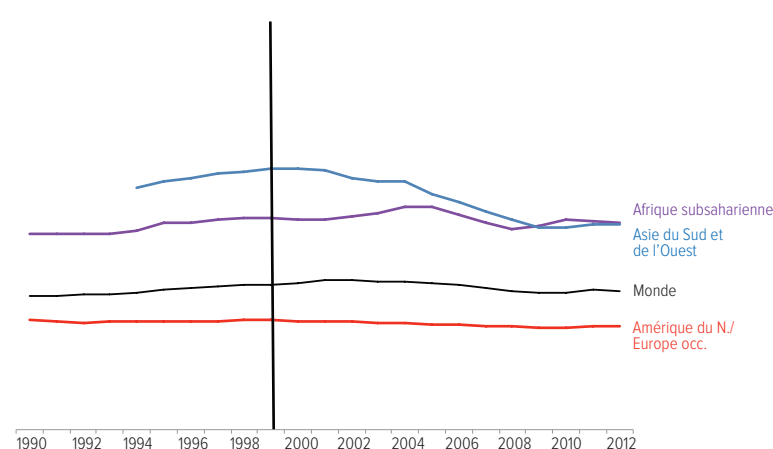
Figure 0.16 : Les disparités entre les régions en termes de taux d'encadrement demeurent importantes

Taux d'encadrement, monde et régions sélectionnées, 1990-2012

a. Enseignement primaire



b. Premier cycle de l'enseignement secondaire



Source : Base de données de l'ISU.

Les progrès se sont-ils accélérés après Dakar?

Si les objectifs en tant que tels n'ont pas été atteints, il est juste d'évaluer les progrès sous un autre jour, en s'interrogeant sur le rythme de la progression, afin de déterminer s'il s'est produit une accélération après 2000 par rapport aux années précédant Dakar. Une telle démarche montrera si la dynamique de progrès incarnée par les objectifs de l'EPT a pris un nouvel élan après 2000.

S'agissant du rythme de la progression, l'analyse comparée du taux de croissance de certains indicateurs sélectionnés sur les périodes 1990-1999 et 1999-2012 montre une certaine amélioration (Bruneforth, 2015). Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire a ainsi progressé à un rythme plus rapide. Sur les 90 pays disposant de données, 63 pays ont pris deux ans d'avance sur la progression qu'ils auraient affichée si le taux de scolarisation s'était accru au rythme observé au cours des années 90, tandis que 21 pays accusent un retard de deux ans supplémentaires. Si le taux de scolarisation avait progressé au même rythme que dans les années 90, le taux mondial de scolarisation dans le préprimaire se serait élevé à 40 % en 2015, au lieu de quoi il devrait atteindre 58 %. En Asie du Sud et de l'Ouest, selon la période de référence choisie, le taux brut de scolarisation dans le préprimaire devrait être de 61 % ou de 66 % ; si les tendances pré-Dakar étaient restées inchangées, ce taux aurait été de 32 %.

En ce qui concerne la réalisation de l'enseignement primaire universel, les signes de progrès sont moins nets. Parmi les 52 pays disposant de données sur le taux net de scolarisation dans le primaire, par rapport au rythme de progression observé dans les années 90, on constate une accélération dans 26 pays et un ralentissement dans 24 autres. Le ralentissement s'observe principalement dans les pays les plus proches du but et l'accélération dans les pays les plus éloignés de l'objectif. Si le taux de scolarisation avait progressé au rythme des années 90, au niveau mondial, le taux net de scolarisation dans le primaire aurait atteint 82 % en 2015. Or, il pourrait s'élever à 91 %. La région qui dépasse le plus les projections initiales est l'Afrique subsaharienne où, selon la période de référence choisie, le taux net de scolarisation dans le primaire devrait atteindre 80 % ou 84 % ; au rythme d'avant Dakar, ce taux aurait été de 67 %.

Les données provenant de 70 pays sur le taux de survie en dernière année du primaire montrent que l'essor de la scolarisation n'a pu se faire qu'au prix d'une progression plus lente. Le taux de survie n'a progressé plus rapidement que dans 23 pays, il a ralenti dans 37 pays. Au niveau mondial, le taux de survie devrait

atteindre au mieux 76 % en 2015, contre 80 % si le rythme des années 90 s'était maintenu. En Asie du Sud et de l'Ouest, le taux de survie devrait s'établir à 64 % en 2015, contre 77 % si les tendances d'avant Dakar étaient restées inchangées.

La progression vers la parité entre les sexes semble s'être accélérée dans l'enseignement primaire. Cependant, la parité aurait été atteinte même si les tendances d'avant Dakar s'étaient maintenues. L'accélération des progrès a été déterminante dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Le monde sera plus proche des cibles clés que si les tendances antérieures s'étaient maintenues

Les recherches montrent depuis longtemps que l'expansion des systèmes éducatifs obéit à sa propre dynamique (Meyer *et al.*, 1977; Meyer *et al.*, 1992). Dès lors que, dans un pays, les enfants commencent à être scolarisés et à achever leur scolarité, la scolarisation se propage plus largement au sein de la population. Ce processus de propagation se produit à un rythme relativement similaire dans tous les pays. Une étude réalisée au début de la période de Dakar affirme qu'à partir du moment où un pays parvient à scolariser la moitié de ses enfants, compte tenu de la vitesse moyenne à laquelle les systèmes éducatifs se développent dans le monde, « nous sommes en mesure de prévoir à peu près 90 % de la variation du taux net de scolarisation dans le primaire dans tous les pays pendant toute la période de l'après-guerre » (Clemens, 2004).

En s'inspirant de cette idée, les recherches plus récentes réalisées dans le cadre du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* partent de l'hypothèse que l'éducation ne pouvait que progresser après Dakar (Lange, 2015). Dans le cas de deux indicateurs, le pourcentage d'enfants n'ayant jamais été à l'école et le pourcentage d'enfants ayant achevé l'enseignement primaire, l'analyse a utilisé les données provenant d'enquêtes sur les ménages menées dans 97 pays à revenu faible et intermédiaire afin de vérifier que les progrès de l'EPT étaient supérieurs aux attentes. Dans un cas comme dans l'autre, la progression semble avoir dépassé les attentes fondées sur les tendances initiales. Toutefois, on ne pourra pleinement évaluer l'effet de la période de Dakar que lorsque tous les enfants des cohortes concernées par les changements survenus depuis 2000 auront achevé leur scolarité.

Il est possible d'évaluer avec une plus grande précision la progression du pourcentage d'enfants scolarisés dans la mesure où on a pu observer un plus grand nombre de cohortes de jeunes enfants depuis 2000. Grâce aux changements survenus depuis Dakar, le pourcentage

En Afrique subsaharienne, le taux net de scolarisation dans le primaire aurait été beaucoup plus faible si les tendances d'avant Dakar s'étaient maintenues

d'enfants ayant été scolarisés pour la première fois dans les pays à revenu faible et intermédiaire est passé de 96,7 % à 98,7 %, ce qui représente une progression de deux points de pourcentage. On estime dans l'ensemble que, par rapport aux projections basées sur les tendances d'avant Dakar, 34 millions d'enfants supplémentaires nés avant 2010 ont eu accès à l'école pour la première fois en 2015.

D'après les projections pour 2015, le pourcentage d'enfants achevant l'enseignement primaire n'aura augmenté que de deux points de pourcentage, de 81 % à 83 %. Par rapport aux projections basées sur les tendances d'avant Dakar, 20 millions d'enfants supplémentaires nés avant 2005 auront achevé l'enseignement primaire.

Selon le Cadre de Dakar « l'EPT est un objectif réaliste et accessible » en 2015, ce qui constitue sans doute une affirmation empreinte d'un optimisme excessif, même si l'on ramène l'EPT à un objectif plus étroit tel que l'enseignement primaire universel. Pourtant, même si cet objectif en tant que tel n'a pas été atteint à l'échelle mondiale, les modestes progrès réalisés se comparent favorablement aux données historiques.



Crédit : Poulomi Basu

Les raisons des progrès de l'EPT : un contexte international favorable

Le monde est encore loin d'avoir atteint la totalité des objectifs de l'EPT fixés à Dakar et de graves inégalités subsistent. On estime cependant que les principaux objectifs seront plus près d'être atteints en 2015 que si les tendances pré-Dakar s'étaient maintenues. Cette section examine les éléments qui, dans le contexte international, ont pu contribuer aux progrès de l'EPT. Elle note en conclusion que la croissance économique soutenue dans les pays à revenu faible et intermédiaire a créé un environnement favorable qui a permis à certains de ces pays d'allouer des ressources supplémentaires à l'éducation et de faire face aux difficultés qui continuent à peser sur les pays les plus pauvres du monde, telles que les facteurs démographiques ou les conflits.

Les facteurs démographiques, un frein pour l'Afrique subsaharienne

Les facteurs démographiques peuvent avoir une incidence majeure sur la capacité des pays à atteindre les objectifs de l'éducation. Le coût de la scolarisation universelle dépend à la fois de la taille relative de la population en âge d'être scolarisée et de sa dispersion géographique.

Depuis plusieurs années, l'Afrique subsaharienne se démarque du reste du monde sur le plan démographique. Par rapport à 1990, en termes absolus, la cohorte d'enfants âgés de cinq à 14 ans en Afrique subsaharienne s'était accrue de 28 % en 2000 et de 65 % en 2010. À l'inverse, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en 1990, cette cohorte avait été réduite de 13 % en 2010 (figure 0.17a).

En termes relatifs, la part de cette cohorte dans la population totale de l'Afrique subsaharienne, qui reste la plus importante (27 %), est en outre restée inchangée entre 1990 et 2010. Le contraste est frappant avec les États arabes, où la part de la cohorte a reculé de 27 % à 21 % et avec l'Asie du Sud et de l'Ouest, où ce recul est de 25 % à 21 %. Ces données indiquent que les autres régions ont moins de difficultés pour offrir une éducation aux jeunes générations (figure 0.17b).

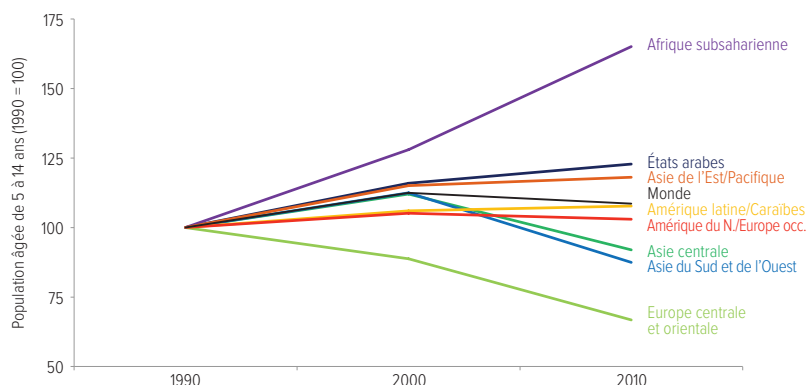
À l'échelle mondiale, le taux de fécondité est passé de 3 enfants en 1990-1995 à 2,5 en 2005-2010. En Afrique subsaharienne, malgré une baisse plus rapide sur la période, de 6,2 à 5,4 enfants, la fécondité demeure élevée (PNUD, 2014a). Ce qui explique que la région affiche aussi le taux de dépendance le plus élevé, soit 73 enfants de moins de 15 ans pour 100 personnes en âge de travailler en 2015, ce qui équivaut à près du

Par rapport aux projections basées sur les tendances d'avant Dakar, 20 millions d'enfants supplémentaires auront achevé l'enseignement primaire

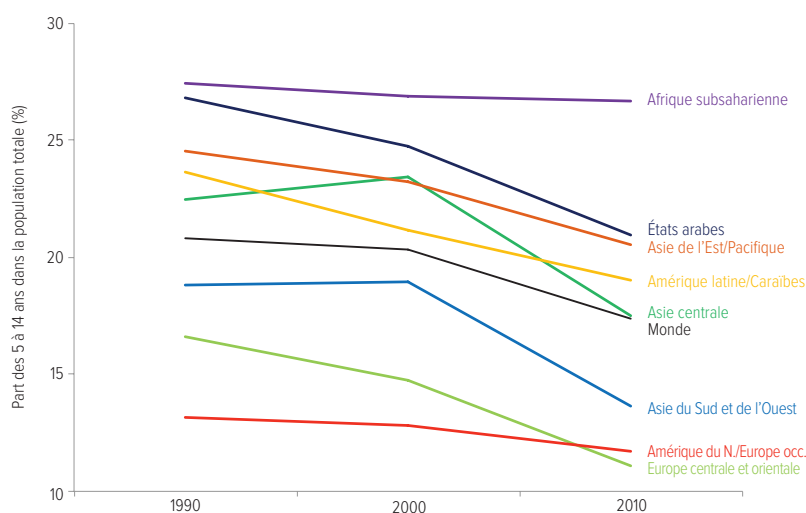
Figure 0.17 : L'Afrique subsaharienne est confrontée à de plus grandes difficultés que les autres régions sur le plan démographique

Population âgée de 5 à 14 ans, par région, 1990, 2000 et 2010

a. Par rapport à 1990



b. Part dans la population totale (%)



Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir du PNUD (2014a).

double de la moyenne mondiale (UNICEF, 2014b ; PNUD, 2014a). Or, on peut s'attendre à ce qu'une famille de taille plus réduite accorde une importance accrue à l'éducation (Moav, 2005).

L'augmentation de l'espérance de vie est également associée à un niveau d'instruction plus élevé (Cervellati et Sunde, 2013 ; Cohen et Leker, 2014 ; Jayachandran et Lleras-Muney, 2009). Dans les pays moins développés, l'espérance de vie à la naissance a augmenté de 2 ans entre 1990 et 2000 et de 3,3 ans entre 2000 et 2010 (UNPD, 2014a). Cette accélération, résultat d'une meilleure maîtrise de l'épidémie de sida et du recul de la mortalité maternelle et infantile, a probablement renforcé la demande d'éducation.

À partir de 2000, l'urbanisation s'est accélérée dans le monde

À l'échelle mondiale, l'urbanisation s'est accélérée depuis 2000. Le pourcentage de la population mondiale vivant en milieu urbain est passé de 43 % en 1990 à 47 % en 2000 et à 52 % en 2010. Cette hausse est largement imputable aux changements rapides survenus en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où l'urbanisation massive en Chine pose un défi majeur au système éducatif (voir le chapitre 3) (figure 0.18).

Dans les zones urbaines, les services d'éducation sont généralement moins coûteux et plus efficaces, et donc plus faciles à développer. En dépit des problèmes de capacité que pose l'afflux dans les villes de migrants d'origine rurale, qui s'installent souvent dans des bidonvilles échappant à toute réglementation, la migration interne facilite l'accès aux services publics. Les analyses de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montrent que même si les taux d'achèvement du primaire étaient restés inchangés dans les zones rurales et urbaines d'Afrique subsaharienne, l'augmentation du pourcentage de personnes résidant dans des zones urbaines caractérisées par un taux d'achèvement élevé aurait suffi à faire progresser d'1,5 point de pourcentage le taux moyen d'achèvement du primaire entre 2000 et 2010.

Mobilisation accrue des ressources nationales dans les pays en développement

La croissance économique peut être un puissant facteur de développement de l'éducation, à condition toutefois que les gouvernements aient la volonté et la capacité de mobiliser des ressources et de les allouer à l'éducation.

Au cours des quinze dernières années, les pays en développement ont renoué avec une croissance durable et obtenu de meilleurs résultats que les économies avancées (figure 0.19a) (FMI, 2014). Si l'Asie est portée par la croissance depuis les années 80 au moins et que les taux de croissance du PIB réel par habitant y culminaient à des niveaux élevés dans les années 2000, les décennies 80 et 90 ont été désastreuses pour d'autres régions. Les États arabes, l'Amérique latine et les Caraïbes ont affiché des taux de croissance réels par habitant négatifs dans les années 80 (-0,4 % et -0,8 %, respectivement) et une croissance très ralentie dans les années 90. En Afrique subsaharienne, confrontée à une longue période de programmes d'ajustement structurel, l'économie régionale s'est réduite de 1,0 % dans les années 80 et de 0,5 % dans les années 90. Ces trois régions ont néanmoins renoué avec une croissance de l'ordre de 2,5 % depuis 2000 (Sundaram *et al.*, 2011).

Les pays à revenu faible et intermédiaire ont accru la part des recettes fiscales dans le PIB, qui est passée de 23 % en 2000 à 28 % en 2012, tout en augmentant en

conséquence la part des dépenses publiques dans le PIB de 25 % à 30 % (figure 0.19b). Dans la mesure où le budget de l'éducation n'a guère été réévalué sur cette période, cette progression explique en grande partie la hausse des dépenses d'éducation rapportée au PIB dans les pays en développement (voir le chapitre 8).

Les taux de pauvreté extrême ont reculé mais les obstacles à l'éducation n'ont pas disparu

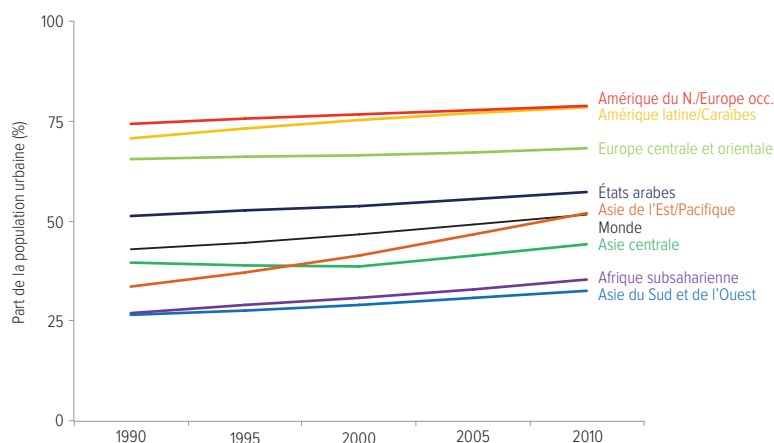
La croissance économique peut être un puissant facteur de développement de l'éducation, à condition d'être suffisamment équitable pour réduire la pauvreté et intensifier la demande d'éducation des ménages. Dans de nombreux pays, la prospérité moyenne a augmenté en raison de la hausse de la demande mondiale de ressources, d'énergie et de matières premières. Ces modes de création de richesse ne reposent cependant pas sur une large assise et, sans politiques de redistribution efficaces, elles ne bénéficient guère aux plus pauvres.

À l'échelle mondiale, le pourcentage de personnes vivant dans les pays en développement avec moins de 1,25 dollar EU par jour a reculé, passant de 47 % en 1990 à 22 % en 2010. Cependant, la croissance économique ne permet pas de réduire la pauvreté partout dans les mêmes proportions. Alors qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique la part des personnes vivant dans l'extrême pauvreté est passée de 45 % en 1990 à 14 % en 2010, en Afrique subsaharienne, la baisse, de 56 % à 48 %, est beaucoup plus modeste. Un milliard de personnes dans le monde vivront toujours dans l'extrême pauvreté en 2015, et une personne sur huit souffre encore de faim chronique (Banque mondiale, 2014a).

On constate toutefois que dans les secteurs de l'eau et de l'énergie, les infrastructures ont été renforcées partout dans le monde. Ce facteur peut avoir une incidence directe sur les possibilités d'éducation des plus pauvres ; il permet par exemple aux enfants d'être moins accaparés par les corvées de bois ou d'eau. Dans les pays les moins avancés, la couverture de l'approvisionnement en eau potable augmente progressivement pour s'établir à 67 % en 2012, contre 50 % en 1990 (UNICEF et OMS, 2014). L'indice du développement énergétique montre une amélioration sensible de l'accès à l'électricité entre 2002 et 2010 en Asie de l'Est et dans le Pacifique ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. En Afrique subsaharienne, en revanche, la progression s'est révélée beaucoup plus lente (Agence internationale de l'énergie, 2012).

L'amélioration générale des conditions de vie dans le monde a entraîné des conséquences à la fois pour la vie des enfants et pour l'éducation. Le nombre d'enfants de 5 à 17 ans contraints de travailler a reculé d'un tiers, passant ainsi de 246 millions en 2000 à 168 millions en

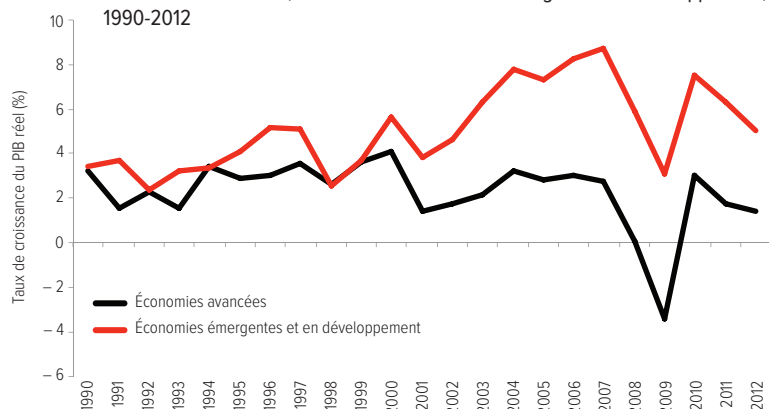
Figure 0.18 : Plus de la moitié de la population mondiale vit désormais en milieu urbain
Pourcentage de la population résidant dans les zones urbaines, régions sélectionnées, 1990-2010



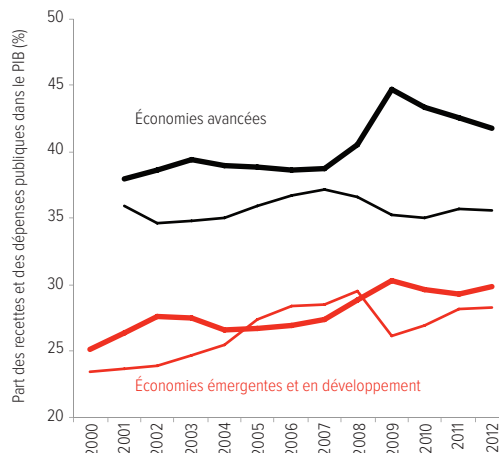
Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT basés sur le PNUD (2014b).

Figure 0.19 : Augmentation des recettes et des dépenses publiques dans les pays en développement depuis 2000

a. Taux de croissance du PIB réel, économies avancées et émergentes/en développement, 1990-2012



b. Part des recettes et des dépenses publiques dans le PIB ; économies avancées et émergentes/en développement, 2000-2012



Note : Les catégories de pays « avancés » et « émergents/en développement », utilisée par le FMI, correspondent à pays « à revenu supérieur » et « à revenu intermédiaire/faible », terminologie employée dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT.
Source : FMI (2014).

En 2010, en Amérique latine, 19 % de la population a bénéficié de mesures de transferts de fonds

2012. Le nombre d'enfants de ce groupe d'âge travaillant dans des conditions dangereuses a été réduit de moitié, de 171 millions à 85 millions (OIT, 2013b). Il n'en demeure pas moins que le travail des enfants constitue toujours un problème majeur et inacceptable.

Les gouvernements ont progressivement intensifié les politiques de protection sociale afin d'aider les familles vulnérables à faire face aux charges financières afférentes à la scolarisation de leurs enfants. À l'échelle mondiale, la part des dépenses publiques de santé et de protection sociale dans le PIB est passée de 5,8 % en 1990 à 6,5 % en 2000 puis à 8,6 % en 2010 (OIT, 2014c). Depuis 2000, les pays à revenu intermédiaire ont renforcé leurs systèmes de protection sociale. En Amérique latine, la couverture des politiques de transfert de fonds dans la population est passée de 5,7 % en 2000 à 19,3 % en 2010 (CEPALC, 2010). Les pays à faible revenu ont cependant été moins nombreux à adopter de tels programmes. En effet, leurs gouvernements font face à des difficultés innombrables, qu'il s'agisse de la pauvreté généralisée ou de l'insuffisance des capacités de mise en œuvre de politiques complexes (Andrews *et al.*, 2012) (voir le chapitre 2).

Les discriminations sexistes se poursuivent

Les efforts visant à promouvoir l'accès des filles à l'école seront vains tant que les institutions, les normes et les pratiques sociales demeureront en l'état. S'appuyant sur la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et sur la Quatrième Conférence mondiale sur les femmes de Beijing (1995), les initiatives destinées à « intégrer pleinement les préoccupations et l'expérience des femmes et des hommes dans la conception, l'application, le suivi [...] et l'évaluation des politiques et programmes » ont pour but de réaliser l'égalité des sexes (Nations Unies, 1997).

À l'échelle mondiale, le taux de participation des femmes dans la population active, que l'on peut considérer comme un baromètre de l'autonomisation des femmes, est resté constant entre 1990 et 2010 à 52 % environ. Ce taux masque cependant des divergences régionales. La participation s'est renforcée dans les États arabes d'Afrique du Nord et plus particulièrement encore en Amérique latine et dans les Caraïbes. En revanche, elle a diminué en Asie centrale et en Asie de l'Est (Elborgh-Woytek *et al.*, 2013; UNSD, 2010). Une analyse de 64 études montre que les écarts de salaires entre hommes et femmes persistent, bien que les situations diffèrent selon les régions. Les femmes gagnent 10 % de moins que les hommes en Asie de l'Est mais 48 % de moins en Asie du Sud (Ñopo *et al.*, 2011). Si cet écart s'explique en partie par le fait que les femmes sont plus nombreuses à exercer des professions faiblement

rétribuées, il faut aussi y voir la conséquence des discriminations (OCDE, 2012c).

La représentation des femmes dans la vie politique constitue un autre indicateur de progrès. Or, en dépit de quelques améliorations notables, cet indicateur reste à un niveau très faible. Le pourcentage de sièges occupés par des femmes dans les parlements nationaux est passé de 14 % en 2000 à 22 % en 2014, s'échelonnant entre 3 % dans le Pacifique et 26 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Toutefois, 17 % des postes ministériels étaient attribués à des femmes en 2014 et les femmes ont encore moins de chances d'être chefs de gouvernement, d'État ou de parlement (Nations Unies, 2014a). La faible représentation des femmes dans la vie économique et politique d'une nation est de bien mauvais augure pour les perspectives d'éducation des filles.

La situation des filles et des femmes s'améliore malgré tout. Créé en 2009 par l'OCDE, l'Indice Institutions sociales et Égalité homme-femme examine les institutions sociales et les pratiques discriminatoires, qui comprennent par exemple les droits inégaux en matière d'héritage ou les restrictions imposées en termes d'accès à l'espace public. Or, cet indice a mis en évidence des signes de progrès (OCDE, 2012a). Néanmoins, la prévalence de mariages précoces et de violences familiales reste scandaleusement élevée (voir le chapitre 5).

L'aide a augmenté en termes absolus, pas en termes relatifs

Au cours des années 90, bien des efforts ont été déployés pour que le développement occupe un rang prioritaire parmi les préoccupations internationales. Citons à cet égard les grandes conférences internationales organisées sous l'égide des Nations Unies dans des domaines allant de l'éducation à l'environnement et à la population, une campagne en faveur de l'allègement de la dette ou encore l'action menée par des organisations telles que l'OCDE pour définir un ensemble cohérent d'objectifs de développement (Hulme, 2009). Ces efforts ont atteint leur apogée en 2000 lorsque le Sommet du Millénaire a adopté la Déclaration du Millénaire, qui proposait à la communauté internationale de s'engager à relever les principaux défis du développement au sein d'un cadre commun. En septembre 2001, cette initiative aboutissait aux huit Objectifs du Millénaire pour le développement.

L'OMD 8, relatif à la mise en place d'un partenariat mondial pour le développement, traite essentiellement de l'aide et de la dette. Le renforcement de l'aide et l'allègement de la dette peuvent avoir une incidence directe sur l'éducation. En 2001, l'aide ne représentait plus que 0,22 % du revenu national brut (RNB) des États

membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, contre 0,33 % en 1992. En 2002, la Conférence internationale de Monterrey sur le financement du développement s'était conclue par l'engagement à accroître l'aide qui, en 2013, est repassée à 0,30 % du RNB, niveau toutefois inférieur à l'objectif de 0,70 % que se sont fixé certains pays (figure 0.20a). En termes réels et absolus, le volume total de l'aide a quasiment doublé à partir du point bas de 71 milliards de dollars EU en 1997 à 135 milliards de dollars EU en 2013 (figure 0.20b).

Entre 2001–2002 et 2011–2012, la part de l'aide totale attribuée aux pays les moins avancés et aux pays à faible revenu est passée de 40 % à 51 % (OCDE, 2014c). Cependant, alors que la part totale de l'aide aux secteurs sociaux a augmenté dans les années 2000, la part allouée à l'éducation poursuivait son déclin (figure 0.20c).

S'agissant de l'allègement de la dette, les institutions financières internationales ont lancé dès 1996 l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) afin de ramener la dette de 39 pays à des niveaux soutenables. Puis, en 2005, l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale a permis à 36 pays admissibles à l'assistance au titre de l'Initiative PPTE de bénéficier d'un allègement de 100 % sur la dette éligible détenue par le FMI, la Banque mondiale et le Fonds africain de développement. Dans l'ensemble, les pays participants ont bénéficié d'une réduction sur les remboursements futurs de 57,3 milliards de dollars EU (en valeur actualisée nette à fin 2012) (Nations Unies, 2014c).

Sous l'effet de l'Initiative PPTE et de l'initiative d'allègement de la dette multilatérale, conjuguées à une meilleure gestion de la dette et au développement des échanges, le ratio du service de la dette par rapport aux

exportations a baissé, passant de 12 % en 2000 à 3 % en 2012 (Nations Unies, 2014c). Les dépenses de santé et d'éducation ont augmenté dans les PPTE (Prizzon et Mustapha, 2014). Il est cependant difficile de dissocier ces évolutions de l'influence d'autres facteurs tels que la croissance de la part des ressources publiques allouée à l'éducation.

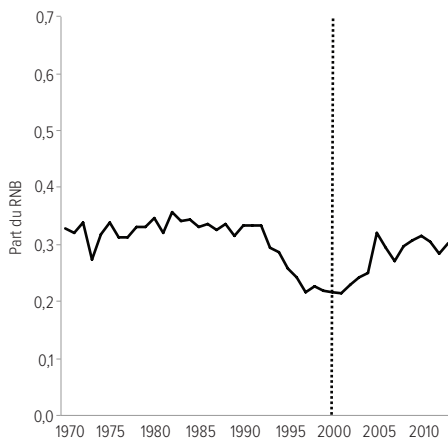
Alors que la part globale de l'aide aux secteurs sociaux augmentait dans les années 2000, la part allouée à l'éducation poursuivait son déclin



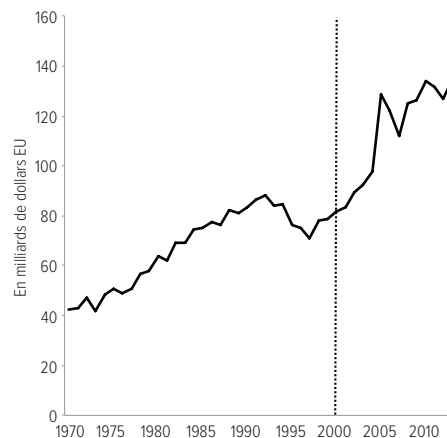
Crédit : Ami Vitale/Panos Pictures

Figure 0.20 : Alors qu'en termes de volume absolu l'aide a augmenté, la part allouée à l'éducation a diminué

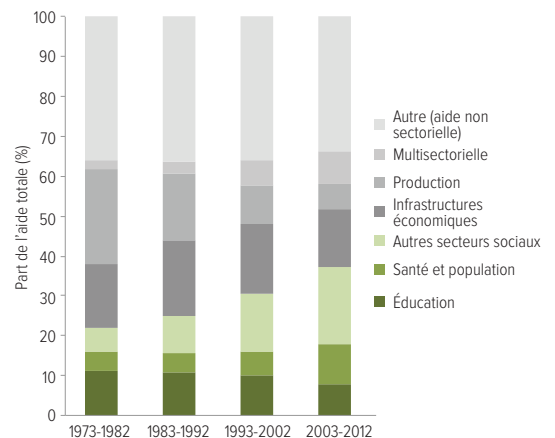
a. Total des décaissements nets en part du RNB



b. Total des décaissements nets



c. Part de l'aide sectorielle



Source : OCDE (2014c).

Progression de l'EPT et rôle du mouvement de l'EPT au niveau mondial

Tout en gardant présents à l'esprit ces facteurs primordiaux d'ordre démographique, économique et social, on ne peut que s'interroger sur d'autres points fondamentaux : en quoi les engagements de Dakar ont-ils contribué à la réalisation des objectifs de l'EPT ? Les partenaires de l'EPT ont-ils honoré leurs engagements ? Le cas échéant, dans quelle mesure ont-ils contribué à la progression de l'EPT après 2000 ? Cette section porte sur les actions des partenaires de l'EPT au niveau mondial. Dans l'impossibilité où nous sommes, faute de littérature plus complète, de procéder à une évaluation approfondie, nous présenterons dans cette section un premier bilan qui servira de base de réflexion. On trouvera dans les chapitres suivants une analyse des actions menées au plan national pour atteindre les objectifs.

Certains éléments permettent de penser que les engagements pris dans le Cadre de Dakar n'ont été que partiellement honorés. Les interventions qui étaient nécessaires dépassaient peut-être de par leur portée la capacité des organisations partenaires de l'EPT à influencer de manière significative sur le changement au niveau national. Pourtant, quelques-uns des mécanismes proposés se sont révélés efficaces et ont fait progresser l'état de l'éducation à partir de 2000, ce qui est une source d'optimisme dans la perspective du cadre mondial de l'éducation de l'après-2015.

Le Forum mondial sur l'éducation, un engagement renouvelé en faveur de l'EPT

Pour bien comprendre les objectifs et les stratégies de Dakar, il importe d'en préciser le contexte. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, organisée à Jomtien en 1990, a ouvert une nouvelle ère de coopération internationale dans le domaine de l'éducation. L'appel ambitieux à la mobilisation en faveur de l'EPT est né du constat que les taux de scolarisation stagnaient dans de nombreuses régions du monde, de la conviction que le développement humain devait être au cœur de tout développement et de l'optimisme suscité par la fin de la Guerre Froide. La « vision élargie » de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien évoque succinctement des préoccupations d'ordre politique sur des sujets tels que l'équité, l'apprentissage ou l'offre d'éducation non formelle, qui n'ont rien perdu de leur validité aujourd'hui (Commission interinstitutions, 1990 ; Unterhalter, 2014).

Et cependant, tout au long des années 90, les progrès se sont fait attendre. Les forces responsables de

cette inertie, notamment les dynamiques liées aux politiques d'ajustement structurel dans les pays les plus pauvres, continuaient à produire leurs effets (Hallak, 1991). Comme le rappelle la première partie de ce chapitre, les indicateurs clés relatifs à la participation à l'enseignement préprimaire et primaire ne progressaient guère. La réunion à la mi-décennie organisée à Amman en 1996 révélait non seulement une absence de progrès mais aussi l'insuffisance du suivi des principales actions convenues (Little et Miller, 2000).

Comme en témoignent plus particulièrement deux événements, on eut le sentiment à la fin des années 90 qu'il devenait urgent de remettre le programme de l'EPT sur les rails. Tout d'abord, le Forum consultatif international, organisme inter-institutions chargé du suivi, du plaidoyer et des partenariats de l'EPT, proposa, avec le soutien de son Secrétariat basé à Paris, un processus ambitieux d'évaluations nationales de l'EPT à la fin de la décennie. Grâce aux 180 pays participants, le solide bilan mondial issu de ce processus réaffirmait le caractère universel de la réalisation de l'EPT ; le processus a par ailleurs contribué à renforcer les capacités de nombreux pays qui n'avaient encore jamais pris part à un tel exercice. Les résultats de l'évaluation constituèrent une synthèse globale ainsi qu'un document de statistique (Skilbeck, 2000 ; ISU, 2000).

Par ailleurs, la déception suscitée par la lenteur des progrès intensifia les pressions extérieures exercées sur la communauté internationale pour l'inciter à agir. Élevant la voix, les organisations de la société civile ne ménagèrent pas leurs efforts pour se faire entendre au sein du mécanisme en place, la Consultation collective des ONG sur l'EPT, mais aussi et surtout en recourant à de nouveaux moyens d'action. Les ONG internationales, principalement, lancèrent des campagnes pour exhorter les bailleurs de fonds à accroître le montant de l'aide. En octobre 1999, ActionAid, Oxfam International et l'Internationale de l'Éducation se rallièrent à la Marche mondiale contre le travail des enfants pour former la Campagne mondiale pour l'éducation afin « de mobiliser la pression publique sur les gouvernements pour les inciter à tenir leurs engagements et d'offrir à tous, et aux femmes en particulier, une éducation gratuite et de qualité » (Culey *et al.*, 2007).

Le Forum mondial sur l'éducation a donc eu lieu en avril 2000 à Dakar. Si l'état de l'éducation était mieux connu, le Forum lui-même fut soumis à une attention plus minutieuse. Le Cadre d'action de Dakar ne se contenta pas de réaffirmer les objectifs et la vision de l'EPT ; il franchit un pas supplémentaire en définissant avec une précision accrue les rôles et les mécanismes existants aux différents niveaux (Torres, 2001).

Les engagements pris dans le Cadre de Dakar n'ont été que partiellement honorés

Les processus mondiaux en faveur du changement enclenchés par Dakar

Influencer les politiques nationales de l'EPT : principes et résultats attendus

Le Cadre de Dakar avait pour objet de contribuer positivement à l'éducation dans le monde au moyen de divers mécanismes et processus : « Ces mécanismes [nationaux, régionaux et internationaux] s'occuperont, à des degrés divers, de la promotion, de la mobilisation des ressources, ainsi que du suivi, de la production et du partage de connaissances. »

Cependant, bien qu'il ait fixé des principes, le Cadre n'a pas formulé par écrit nombre de ses hypothèses. Pour évaluer aujourd'hui les chances de succès du Cadre de Dakar, il est indispensable de définir plus clairement les relations qui ont pour objet de transformer la situation sur le terrain à partir d'une conférence mondiale.

Le Cadre d'action déclare que « le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national », ce qui ne l'empêche pas de solliciter les donateurs, dans la mesure où « de nombreux pays ont déjà apporté la preuve de ce que peuvent obtenir des stratégies nationales résolues et s'appuyant sur une coopération efficace en faveur du développement. Les progrès réalisés dans le cadre de ces stratégies peuvent et doivent être accélérés par l'intensification de l'aide internationale ».

À cette fin, les partenaires se sont engagés à renforcer « les mécanismes régionaux et internationaux permettant de rendre compte de l'action menée afin de donner une claire expression à ces engagements et d'inscrire le Cadre d'action de Dakar parmi les préoccupations de toutes les organisations régionales et internationales, de tout corps législatif national et de toute instance de décision locale ».

Cette section examine et répertorie les actions prévues par le Cadre, elle analyse les fondements et les hypothèses sur lesquels elles s'appuient et explique de quelle manière le mouvement de l'EPT devait susciter le changement. Trois types d'interventions mondiales ont été proposés pour soutenir les pays (**figure 0.21**) :

- Les mécanismes de coordination, dont certains existaient déjà. D'autres ont été définis succinctement dans le Cadre de Dakar et modifiés par la suite.
- Les campagnes consacrées à certains aspects particuliers de l'EPT, comme l'alphabétisme des adultes, ou à des difficultés particulières, comme les conflits.

- Les initiatives, dont certaines sont décrites dans le Cadre de Dakar. D'autres, inspirées par Dakar, ont été conçues ultérieurement.

Bien que se recoupant et s'associant, ces interventions avaient leurs propres modes d'organisation et de gestion. On espérait qu'à condition d'être correctement mises en œuvre, elles produiraient des résultats à court et moyen terme qui, à leur tour, accélèreraient la réalisation des objectifs de l'EPT.

Premier résultat attendu, ces interventions contribueraient à réaffirmer durablement l'engagement politique en faveur de l'EPT. Si le Cadre de Dakar n'était pas juridiquement contraignant, il conférerait néanmoins une légitimité internationale aux efforts engagés en faveur de la réalisation des objectifs. Les parties prenantes nationales bénéficieraient ainsi d'un soutien suffisant pour donner une impulsion aux réformes nécessaires et convaincre les gouvernements récalcitrants. Grâce aux campagnes, l'EPT garderait son rang prioritaire dans les préoccupations de la société civile. L'expertise tirée d'initiatives concernant l'ensemble de l'EPT ou axées sur des thèmes précis permettrait de maintenir la dynamique sur les points clés.

L'impulsion majeure devait cependant venir des mécanismes de coordination efficaces, en particulier des mécanismes associant les cinq organismes qui ont été à l'initiative de l'EPT : l'UNESCO, l'UNICEF, le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et la Banque mondiale. Ces mécanismes procéderaient à un suivi régulier et mettraient en place un outil de responsabilisation : se sachant observés, les pays auraient conscience que leurs interventions pouvaient être jugées insuffisantes et susciter des interrogations au niveau national et international.

Les interventions s'appuyaient sur trois hypothèses implicites. Premièrement, pas de concurrence avec d'autres agendas. Dans la pratique, toutefois, il n'est pas exclu que les OMD, qui ont conquis une place prédominante dans le discours sur le développement, aient dilué le message et limité la portée de l'EPT. Deuxièmement, les organisations partenaires de l'EPT coopéreraient réellement aux niveaux central et national. Manque de volonté politique, insuffisance des ressources allouées à la coordination et priorités concurrentes au sein des organismes : dans la pratique, cela n'a pas été le cas. Troisièmement, les organismes à l'initiative de l'EPT feraient autorité dans le domaine de l'éducation mondiale. Avec le temps, de nouveaux acteurs sont apparus, à l'instar de l'OCDE, qui ont exercé un attrait grandissant sur un certain nombre de pays, devenus

Les OMD ont dilué le message et limité la portée de l'EPT

Les ONG seraient peu à peu considérées comme des partenaires clés, notamment pour atteindre les marginalisés et proposer de nouvelles sources d'innovation et de connaissances

alors moins réceptifs au programme de l'EPT (Bolívar, 2011; Sellar et Lingard, 2013).

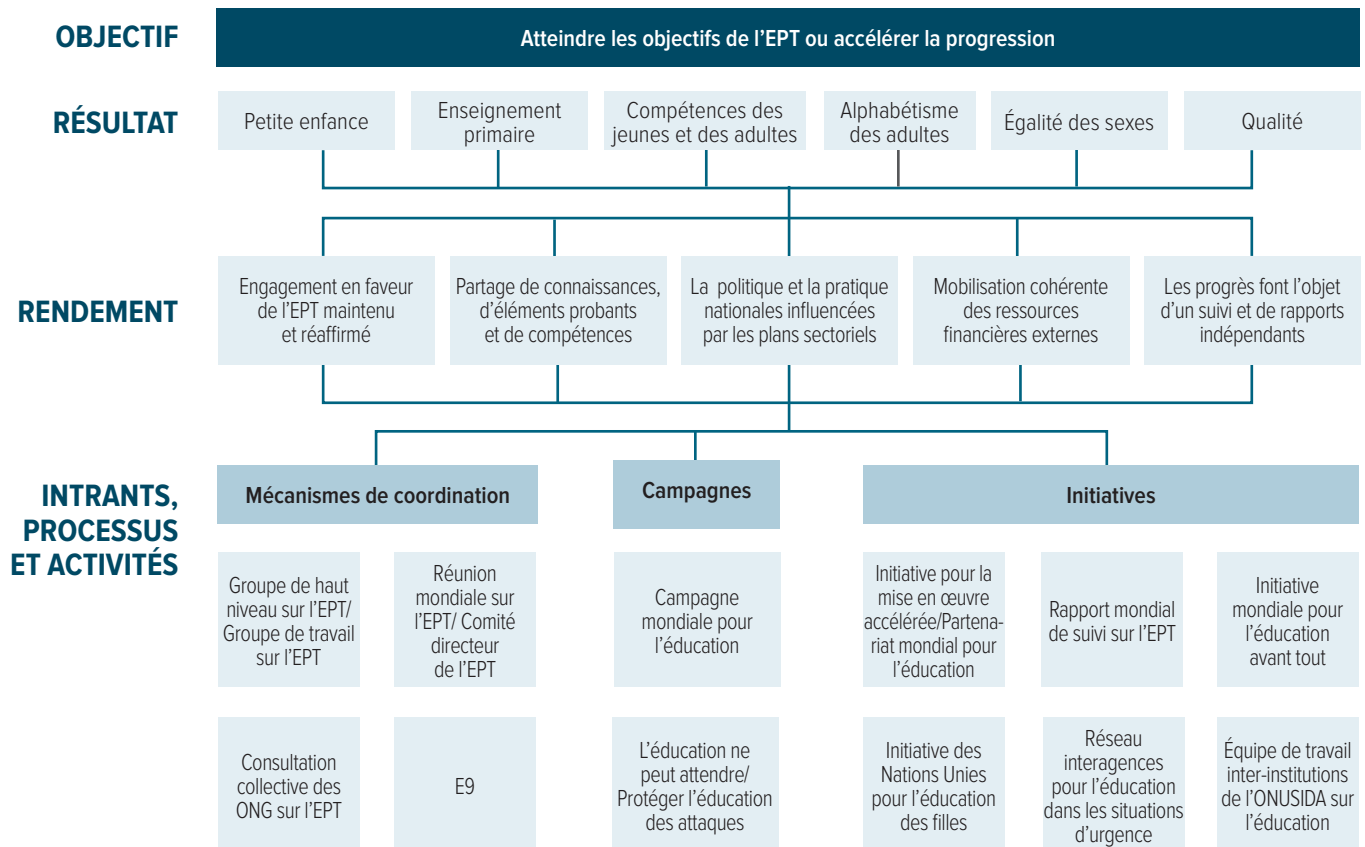
Deuxième résultat attendu, les mécanismes, les initiatives et les campagnes en faveur de l'EPT contribueraient à la diffusion et à l'application d'une grande diversité de connaissances, d'éléments probants et de compétences. Ainsi que l'a révélé l'évaluation de l'EPT en 2000, les échanges entre les partenaires de l'EPT et le partage des bonnes pratiques pouvaient constituer une source d'enseignements très riche. Les interventions définies à Dakar pouvaient faciliter ces enseignements tout en ouvrant la voie aux opinions les plus diverses, qu'elles proviennent du niveau local ou échappent à l'influence du courant dominant. Les ONG seraient peu à peu considérées comme des partenaires clés, notamment pour atteindre les marginalisés et proposer de nouvelles sources d'innovation et de connaissances.

On avait implicitement supposé que l'élaboration des politiques était un exercice technique exécuté à la lumière des éléments probants. Si les concepts de

politiques fondées sur des éléments probants et de gestion axée sur les résultats ont effectivement gagné du terrain au cours de la période, on a dans le même temps pris peu à peu conscience du rôle de la politique (Grindle, 2004). L'inaction des gouvernements n'était pas uniquement due au manque d'informations. Dans la pratique, même les pays déterminés à atteindre les objectifs de l'EPT ont besoin de soutien politique afin de renforcer les capacités nationales en matière de recherche, d'intégration, d'interprétation et d'application des données externes.

Troisième résultat attendu, les diverses interventions influenceraient et renforceraient la politique et la pratique nationales sur l'EPT. Les pays ont été invités à définir des plans d'action nationaux qui donneraient « une forme et une réalité concrète aux objectifs et stratégies » définis dans le Cadre de Dakar afin d'harmoniser les priorités internationales et nationales de manière efficace et en temps opportun. La communauté internationale s'est engagée à fournir tout l'appui nécessaire à l'élaboration de ces plans, surtout dans les « pays confrontés à des problèmes particuliers, et notamment à des crises

Figure 0.21 : On s'attendait à ce que les mécanismes, les initiatives et les campagnes au niveau mondial mobilisent les actions en faveur de l'EPT au niveau national
Cadre logique sur les effets attendus de l'architecture mondiale de l'EPT



Note : La liste de ressources, processus et activités, donnée ici à titre indicatif, n'est pas exhaustive.
Source : Tiré de Faul et Packer (2015).

complexes ou à des catastrophes naturelles » et surtout « à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente ».

On avait implicitement supposé que les pays pouvaient se doter inopinément d'un plan d'action sur l'EPT sans occasionner de frictions. Dans la pratique, beaucoup de pays disposaient déjà de leur propres mécanismes nationaux, ils avaient défini des cycles de planification et pouvaient consulter leurs propres parties prenantes. Les utilisations qu'ils faisaient des plans d'action dans le but de développer l'éducation différaient considérablement les unes des autres. Dans certains cas, l'insistance avec laquelle on a demandé aux pays d'élaborer un plan d'action distinct des processus nationaux de planification et de budgétisation a pu être contre-productive.

Quatrième résultat attendu, les ressources financières au profit de l'EPT seraient effectivement mobilisées. Les signataires de Dakar ont cru que les efforts engagés par les pays en développement pour accroître leurs recettes fiscales et privilégier l'éducation de base dans leurs budgets suffiraient à réaliser l'EPT. Le Cadre de Dakar estimait qu'il suffirait pour réaliser l'EPT de mobiliser des ressources financières supplémentaires de l'ordre de 8 milliards de dollars EU par an.

On avait implicitement supposé que dans de nombreux pays, les dépenses consenties étaient très inférieures aux sommes nécessaires pour garantir un accès universel à une éducation de qualité et que l'aide viendrait compenser cette différence. Dans la pratique, on ne s'est interrogé ni sur la capacité des systèmes financiers et éducatifs nationaux à absorber une hausse brutale de l'aide extérieure ni sur la capacité de ces pays à dépenser efficacement. On supposait également, dans un contexte de bonne coordination entre donateurs et de forte demande en faveur de l'allègement de la dette, qu'aucun choc majeur ne viendrait troubler le décaissement de l'aide et que la demande faite aux bailleurs de fonds pour les inviter en substance à verser plus du triple de l'aide qu'ils octroyaient jusqu'alors était certes ambitieuse mais réalisable. La crise financière qui a par la suite frappé les pays donateurs s'est chargée d'atténuer ces espoirs.

Le cinquième résultat attendu concernait la mise en place d'un mécanisme indépendant chargé de suivre les progrès vers les objectifs de l'EPT et d'en rendre compte. À intervalle fréquent et régulier, des rapports attireraient l'attention sur les pays ou les partenaires qui n'honoreraient pas leurs engagements, renforçant ainsi la responsabilisation. Les résultats des activités de suivi influenceraient l'élaboration des politiques.

Mais une déclaration n'est pas contraignante et les pays décident souvent de ne pas transposer les objectifs internationaux sur le plan national : les processus nationaux seront jugés plus importants et les influences

externes n'auront qu'une portée limitée (**encadré 0.2**). Même lorsque les pays adoptent des objectifs convenus au niveau international, le suivi peut contribuer à l'accélération des progrès, à condition toutefois qu'il existe un mécanisme formel d'obligation redditionnelle pour signaler tout manquement aux engagements. Or, il n'en existe pas. Par ailleurs, un mécanisme de suivi axé sur la situation mondiale (à l'instar du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*) ne fournit pas nécessairement aux pays spécifiques de conseils clairs et convaincants sur la meilleure orientation à suivre pour réformer la politique de l'éducation.

La capacité de l'architecture mondiale de l'EPT à influencer les politiques nationales de l'EPT s'est renforcée depuis 2000

Encadré 0.2 : Les acteurs internationaux : la capacité à peser sur les politiques nationales d'éducation

Le Cadre de Dakar part de l'hypothèse que l'action mondiale peut exercer une incidence directe sur les systèmes nationaux, même si les facteurs externes ne représentent qu'une source d'influence parmi d'autres, sans doute d'ailleurs l'une des moins importantes. Les avis diffèrent : sommes-nous en présence d'un système bien rodé de gouvernance mondiale de l'éducation, animé par de puissants acteurs relevant de la sphère publique ou privée ? À l'inverse, la participation des différents pays aux mécanismes internationaux est-elle sans effet sur la réforme politique nationale ?

Même dans les États membres de l'Union européenne, où il existe un processus structuré de dialogue politique sous forme de « méthode ouverte de coordination », la politique de l'éducation reste une prérogative nationale, laissée par les traités à l'appréciation des États membres. Seules exceptions à cela, l'éducation et la formation techniques et professionnelles ainsi que la « dimension européenne », domaine dans lequel les directives politiques régionales priment sur les directives nationales. En général, cependant, les pays peuvent être influencés par d'autres acteurs, mais il n'est pas facile de déterminer si une telle influence est imposée implicitement ou acceptée de bon gré. Lorsque, comme dans le cas de l'EPT, les mécanismes de coordination laissent à désirer, il est encore plus difficile de suivre les voies subtiles par lesquelles les politiques nationales s'ajustent aux normes proposées au niveau international.

Depuis quelques années toutefois, la mondialisation permet aux interventions mondiales et régionales de peser davantage sur les processus nationaux de l'éducation. Dans les pays riches, l'OCDE exerce une influence grandissante sur les programmes nationaux dans le cadre de l'évaluation par les pairs et du partage des enseignements. Depuis la création du PISA, l'influence sur l'élaboration des politiques s'est accrue. Dans les pays plus pauvres, l'octroi d'un prêt au secteur de l'éducation par une banque de développement ne va pas sans conditions, par exemple la limitation de la rémunération des enseignants, ce qui réduit la marge de manœuvre des gouvernements en matière d'élaboration des politiques. De même, à mesure que les programmes d'aide augmentent en volume et que les bailleurs de fonds renforcent à la fois leur coordination et leur position de négociation, certains pays ont pu, en dépit du principe d'appropriation nationale, approuver des politiques qui traduisaient plutôt les choix des donateurs.

Dans l'ensemble, il semble donc que la capacité de l'architecture mondiale de l'EPT à influencer sur les politiques nationales de l'EPT ait été renforcée depuis 2000, ce qui vient conforter l'une des hypothèses fondamentales du Cadre d'action de Dakar.

Sources : Dale (1999); Little (2011); Rinne et Ozga (2011); Stone (2008).

Influencer les politiques nationales de l'EPT : les stratégies de Dakar

Afin de déterminer si les interventions proposées ont été suffisantes, il convient d'examiner si elles ont été mises en œuvre de la façon prévue.

La présente section mesure la performance collective des partenaires de l'EPT à l'échelle mondiale au regard des 12 stratégies du Cadre d'action de Dakar (encadré 0.1) et des cinq résultats attendus décrits ci-dessus. Les chapitres consacrés aux différents objectifs traitent plus en détail de la façon dont les pays ont abordé les stratégies.

Stratégie 1 : Des investissements conséquents dans l'éducation de base

Deux éléments caractérisent les progrès réalisés dans le financement de l'éducation de base, en particulier dans les pays qui étaient les plus éloignés des objectifs de l'EPT et qui avaient le plus besoin de soutien. Tout d'abord, les pays à faible revenu et les pays à revenu moyen inférieur allouent à l'éducation un pourcentage plus élevé de leur PNB depuis 1999, même si cette augmentation résulte davantage d'une mobilisation accrue des recettes publiques que de l'attribution d'un rang de priorité plus élevé à l'éducation dans les budgets (voir le chapitre 8).

En second lieu, l'aide à l'éducation a plus que doublé en termes réels, même si les donateurs ont contribué à l'effort de manière inégale. Le Cadre de Dakar exhortait les organismes de financement à allouer « une part plus importante de leurs ressources au soutien de l'enseignement primaire et des autres composantes de l'éducation de base ». La part de l'aide allouée dans le RNB des pays à revenu élevé a augmenté depuis 2000, même si elle n'a pas rejoint les niveaux des années 80. En revanche, les parts de l'éducation et de l'éducation de base dans les portefeuilles d'aide ont légèrement diminué. La part de l'aide dans les dépenses totales d'éducation a diminué dans les pays à faible revenu en raison de la relative accélération de la croissance économique (voir le chapitre 8).

Il importe avant tout de déterminer si les interventions menées en faveur de l'EPT à l'échelle mondiale ont entraîné une hausse des dépenses publiques d'éducation et de l'aide apportée aux différents niveaux d'enseignement sur le plan national, et si les mécanismes de l'EPT ont eu une incidence sur les autres objectifs relatifs à l'aide définis dans le Cadre de Dakar, tels que « souscrire des engagements à plus long terme, qui permettent de meilleures prévisions », « se plier davantage à la nécessité de rendre des comptes et faire preuve d'une plus grande transparence » et

« veiller à ce que des rapports financiers soient publiés périodiquement aux niveaux régional et international ».

Si les contributions effectives des différents bailleurs de fonds constituent un facteur clé pour déterminer le succès de cette stratégie, on s'intéressera plus particulièrement ici à l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA-EPT), rebaptisée par la suite Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), comme preuve de leur engagement. Un tel mécanisme avait été envisagé dans le Cadre de Dakar et sa création témoigne de la volonté de la communauté internationale de disposer d'un moyen cohérent de soutenir les pays qui se sont engagés à atteindre l'EPT.

La mise en place de l'IMOA illustre la façon dont les initiatives indépendantes ont été mises en œuvre en dehors du système officiel de coordination mondiale du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous. Les premières tentatives de mise en œuvre d'une initiative mondiale se sont soldées par un échec. Déçus, les Pays-Bas et d'autres donateurs bilatéraux ont prié la Banque mondiale de jouer un rôle plus grand, ce qui a abouti à un plan d'action en 2002 et à un document-cadre en 2004. Cette initiative ne fonctionnait initialement pas comme un fonds, ce qui constitue-là l'une de ses principales caractéristiques : elle chargeait les donateurs d'harmoniser le soutien qu'ils octroyaient aux plans sectoriels de l'éducation qui avaient été approuvés.

Les opérations menées par l'IMOA dans les années 2000 ont suscité de nombreuses critiques. On lui a notamment reproché sa dépendance opérationnelle à l'égard de la Banque mondiale, mais aussi d'avoir privilégié l'enseignement primaire au détriment des autres objectifs de l'EPT et d'avoir exclu certains pays ayant pourtant des besoins importants sous prétexte qu'ils étaient fragiles et touchés par des conflits ou dans l'incapacité d'élaborer un plan solide (Cambridge Education *et al.*, 2010). Conformément aux conclusions d'une évaluation à mi-parcours, l'IMOA est devenue le GPE afin de créer un partenariat plus fort et plus équilibré entre les institutions et d'améliorer les capacités du Fonds à répondre aux besoins des pays, comme en témoignent la redéfinition de ses buts et de ses objectifs (**encadré 0.3**), une théorie du changement et une réforme conséquente de sa gouvernance et de ses procédures opérationnelles. Progressivement, le GPE a élargi son rôle. Dans les 39 pays ayant bénéficié de subventions pour la mise en œuvre de programmes entre 2004 et 2012, la part du GPE dans le versement total de l'aide à l'éducation de base est passé de 4 % en 2004-2006 à 16 % en 2010-2012, selon les calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les donateurs ont répondu à deux appels pour la reconstitution des ressources du Fonds du GPE, même si le résultat n'a pas été à la hauteur des attentes ambitieuses.

Il s'agit avant tout de déterminer si le GPE a eu un effet de catalyseur sur les engagements pris par les pays à faible revenu pour financer l'éducation. Les données sont rares. Lors des débuts de l'IMOA, la capacité à influencer les processus nationaux était très limitée. Elle s'est développée à partir de 2010 grâce au renforcement du Secrétariat du GPE. Cependant, les données provenant des processus de suivi et d'établissement de rapports sont encore trop insuffisantes pour que l'on puisse établir un lien entre l'action du GPE et l'augmentation des dépenses publiques.

Deux des idées fausses qui ont influencé les rapports du GPE résultent au moins en partie du fait que les donateurs exigent des résultats à court terme et des données attestant d'effets rapides. Tout d'abord, l'IMOA-EPT a tenté d'attribuer certains résultats, tels que la progression des taux de scolarisation, à

ses décaissements, même si l'enchaînement des événements qui mène de l'un à l'autre est beaucoup plus complexe, en particulier parce que le GPE a souvent été un partenaire mineur. En second lieu, le GPE a demandé aux gouvernements d'accroître leurs contributions à sa campagne 2014 de reconstitution des ressources sur la base de données très limitées. Pour évaluer les succès réels, le GPE doit faire preuve d'une plus grande minutie dans le compte rendu des mesures prises afin d'obtenir des engagements accrus de la part des donateurs et des gouvernements en faveur du financement de l'éducation. Le dernier rapport de suivi semble indiquer que ces deux sujets de préoccupation commencent à être pris en considération (GPE, 2014c).

Même si l'IMPOA/GPE était presque exclusivement axé sur le deuxième objectif de l'EPT, sa mise en place a constitué une innovation conforme aux buts poursuivis

Il s'agit avant tout de déterminer si le GPE a eu un effet de catalyseur sur le financement de l'éducation

Encadré 0.3 : Buts et objectifs de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée et du Partenariat mondial pour l'éducation

Cadre de l'IMOA, 2004

Buts

L'IMOA vise à accélérer l'achèvement de l'enseignement primaire universel en encourageant :

- une aide plus efficace à l'enseignement primaire par des actions, menées par les partenaires pour le développement, visant à maximiser la coordination, les complémentarités et l'harmonisation dans la fourniture de l'aide et à réduire les coûts de transaction pour les pays bénéficiaires de l'IMOA ;
- une croissance soutenue de l'aide à l'enseignement primaire pour les pays qui démontrent leur capacité à l'utiliser efficacement ;
- des politiques appropriées du secteur de l'éducation par un examen systématique et des indicateurs des politiques et des performances des pays bénéficiaires en matière d'éducation ;
- un financement intérieur adéquat et durable de l'éducation dans le cadre de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté et dans celui des dépenses à moyen terme ou de toute autre déclaration appropriée du pays ;
- une responsabilité accrue vis-à-vis des résultats de secteur par la présentation de rapports annuels sur les progrès des politiques et les résultats de l'IMOA dans les secteurs clés, évalués par rapport à des indicateurs appropriés dans les pays participants et par un partage des résultats.

Au niveau mondial, l'IMOA vise aussi à promouvoir :

- un apprentissage mutuel sur ce qui marche afin d'améliorer les résultats de l'enseignement primaire et de faire progresser les objectifs de l'EPT.

Plan stratégique du GPE pour 2012-2015

Buts

- Tous les enfants ont accès à un espace sûr et bien équipé pour y recevoir une éducation dispensée par un enseignant qualifié.
- Tous les enfants maîtrisent les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul dès les petites classes.
- Les systèmes nationaux ont la capacité et l'intégrité voulues pour dispenser, soutenir et évaluer une éducation de qualité pour tous.
- Les ressources sont destinées en priorité aux enfants les plus marginalisés et à ceux qui vivent dans des États fragiles ou touchés par un conflit.

Objectifs

- Les États fragiles ou en conflit sont en mesure d'élaborer et de mettre en œuvre leurs plans d'éducation.
- Toutes les filles des pays participant au GPE achèvent avec succès leur scolarité primaire et accèdent à l'enseignement secondaire dans un environnement éducatif sûr et bienveillant.
- Augmentation spectaculaire du nombre d'enfants apprenant à lire et à compter et sachant lire et compter en 3^e année du cycle primaire.
- Amélioration de l'efficacité de l'enseignement par le recrutement, la formation et la rétention d'enseignants dotés des moyens de dispenser une éducation de bonne qualité.
- Renforcer le soutien et accroître le volume, l'efficacité, l'efficience et l'allocation équitable du financement extérieur et des ressources nationales de l'éducation dans les pays admis à bénéficier du GPE.

Sources : IMOA-EPT (2004) ; GPE (2012c).

par le Cadre de Dakar afin de mobiliser des financements à partir de sources diverses. Cette initiative, qu'il importe d'attribuer aux actions des partenaires de l'EPT au niveau mondial, doit être considérée comme un succès.

Stratégie 2 : Les politiques de l'EPT au sein de cadres sectoriels bien intégrés relatifs à l'élimination de la pauvreté

Le Cadre de Dakar précisait que les plans nationaux d'EPT devaient être le principal outil permettant de traduire les engagements en actions, et indiquait que ces plans devaient être élaborés avant 2002. Le rôle des partenaires de l'EPT aux niveaux mondial et régional dans ce processus était double.

Tout d'abord, la communauté internationale a fourni un cadre en vue de l'élaboration d'une stratégie globale de développement, les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), qui venaient compléter les plans nationaux d'éducation. À la fin des années 90, les efforts d'allègement de la dette gagnant du terrain, la Banque mondiale et le FMI ont demandé aux pays de confirmer leur engagement en faveur de la réduction de la pauvreté et de l'augmentation des dépenses du secteur social en élaborant des DSRP. Ce processus, qui a suscité un intérêt considérable dans l'ensemble de la communauté du développement, a permis de réunir les acteurs nationaux et internationaux au début des années 2000.

Les recherches de l'époque étaient favorables à l'idée que l'éducation entre dans ce cadre, même si les processus relatifs aux DSRP et aux plans d'action de l'EPT fonctionnaient souvent en parallèle (Caillods et Hallak, 2004). Cependant, l'intérêt a décliné vers la fin de la décennie, une fois que les examens conjoints des DSRP par le personnel ont cessé d'être exigés pour les prêts concessionnels de la Banque mondiale et du FMI. Aucune étude n'a tenté de déterminer dans quelle mesure l'initiative des DSRP a nui à la crédibilité des plans d'éducation.

En second lieu, les partenaires de l'EPT ont été invités à aider les pays aux capacités insuffisantes à élaborer des plans d'action pour l'EPT. Plusieurs organisations ont répondu à cet appel en apportant leur soutien à certains gouvernements, notamment en matière d'élaboration de plans pour le GPE (UNESCO-IIEP et GPE, 2012). L'UNESCO a piloté les actions de renforcement des capacités par le biais de son Institut international pour la planification de l'éducation, du Programme de renforcement des capacités en faveur de l'EPT et d'outils tels que les modèles de simulation et les manuels de planification axés sur les résultats (UNESCO, 2005b, 2006d). Une initiative interinstitutions a récemment produit un document actualisé intitulé « Guide

méthodologique pour l'analyse sectorielle en éducation », qui se fonde sur plus de vingt années d'expérience sur les rapports de situation par pays (UNESCO-IIEP *et al.*, 2014).

Une première évaluation de l'aide apportée par l'UNESCO à la planification nationale montre que l'assistance technique était de qualité. Elle s'interroge néanmoins sur le ciblage de l'aide et sur l'opportunité de remplacer la formation du personnel par un renforcement des capacités organisationnelles à plus long terme (UNESCO, 2006c). Une évaluation ultérieure de l'aide destinée à la planification et à l'élaboration des politiques sectorielles révèle que les initiatives nationales renforcent les institutions et entraînent « d'importants changements et des réformes des politiques au niveau national », mais que les projets étaient généralement trop modestes pour entraîner un changement à plus grande échelle (UNESCO, 2009b).

De façon plus générale, il convient de se demander si l'accent mis par le Cadre de Dakar sur les plans nationaux a contribué à améliorer l'approche de l'EPT et la qualité de ces plans. Une comparaison a été effectuée aux fins du présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* entre deux séries de plans nationaux (réalisés autour de 2000 et après 2000) dans 30 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Elle a examiné leurs objectifs et leurs dispositifs de suivi et de financement afin de déterminer si la formulation des plans s'était améliorée avec le temps (UNESCO-IIEP, 2015).

On retrouve bien dans les deux séries de plans des objectifs relatifs à un enseignement primaire universel et de qualité. En général, la deuxième génération de plans fixe des objectifs plus conformes au programme de l'EPT. Toutefois, des différences apparaissent à la fois entre les objectifs et entre les groupes de revenus. On ne relève pas de références plus nombreuses à l'objectif relatif à l'alphabétisme des adultes. Les références à l'objectif de parité et d'égalité entre les sexes se multiplient au fil du temps, mais cette question était encore absente d'un tiers des plans de la deuxième série. Dans l'ensemble, les priorités de l'EPT ont bénéficié d'une plus large adhésion dans les pays à faible revenu que dans les pays à revenu intermédiaire, même si les références aux objectifs de l'EPT ont gagné en fréquence dans chacun des deux groupes au cours de la période.

Le recours aux cadres de suivi a nettement augmenté. Entre la première et la deuxième série, la part de plans nationaux contenant un cadre de suivi est passée de 23 % à 73 %, cette progression étant plus marquée dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur. Avant Dakar, dans les trois quarts des cas, les plans disposaient d'un cadre de suivi inadéquat (moins de la moitié des objectifs étaient couverts par des indicateurs) ou n'en

avaient pas. Après Dakar, ce n'était le cas que d'un quart des plans. Dans les deux tiers des pays, le cadre et les objectifs concordent parfaitement. Avant Dakar, un plan sur trois seulement définissait des indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage, contre près de trois sur quatre après Dakar.

Le suivi des inégalités est important. Les plans où les indicateurs sont ventilés selon le sexe sont devenus plus fréquents, même s'ils n'incluent pas systématiquement d'objectifs ventilés. Toutefois, très peu de plans ventilent les données selon d'autres caractéristiques individuelles, telles que le statut socioéconomique, l'origine ethnique ou le lieu de résidence.

Enfin, en ce qui concerne les cadres de financement, après Dakar, plus des deux tiers des plans contenaient un cadre sur les coûts. Il s'agissait cependant pour l'essentiel des cadres de pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, qui ont généralement besoin d'une aide extérieure. Un seul des sept pays à revenu moyen supérieur disposait d'un cadre pour l'établissement des coûts dans le dernier plan. Le nombre de pays dotés d'un scénario de financement a augmenté, bien que légèrement, au cours de la période, tout comme la qualité des cadres sur les coûts.

Dans l'ensemble, quelques signes montrent que la qualité des plans nationaux d'éducation s'est améliorée au cours de la période, même si cette évaluation est limitée aux caractéristiques techniques des plans et non à leur mise en œuvre. Il arrive que des plans fassent bon effet sur le papier mais qu'en réalité ils aient été élaborés grâce à une aide conséquente des bailleurs de fonds et qu'ils ne présentent que peu de rapports avec les processus politiques et les réalités du système éducatif du pays.

Stratégie 3 : Participation de la société civile aux stratégies en faveur du développement de l'éducation

Le Cadre de Dakar encourage la participation active de la société civile à la formulation, à la mise en œuvre et au suivi des stratégies nationales de développement et des plans nationaux d'EPT. Ce faisant, il reconnaît le manque d'ouverture du processus de l'EPT avant Dakar, mais aussi le rôle que joue la société civile pour que l'EPT reste en tête des priorités mondiales en matière de développement.

Les partenaires de l'EPT pouvaient encourager la mobilisation de la société de deux façons. Tout d'abord, les organisations internationales et les autorités publiques pouvaient intégrer la société civile aux processus d'élaboration des politiques. On distinguera deux exemples de représentation officielle de la société

civile. Tout d'abord, la Consultation collective des ONG, utilisée par l'UNESCO comme principal mécanisme de dialogue et de partenariat, a aidé l'Organisation à sélectionner les représentants de la société civile dans les organes de coordination de l'EPT. Le GPE a réservé trois des 19 sièges de son conseil à des organisations de la société civile.

En second lieu, un soutien à l'échelle mondiale pouvait aider la société civile à constituer durablement des coalitions nationales dans le domaine de l'éducation. De telles coalitions ont fait leur apparition dans une centaine de pays, même si l'impulsion a souvent été donnée par des ONG internationales, avec les financements de donateurs. On s'est alors demandé si les bailleurs de fonds n'exerçaient pas une influence indue sur le programme d'action des coalitions, créant ainsi des conditions de dépendance. En outre, des questions plus délicates se sont posées sur le rôle joué par certaines coalitions dans le choix des organisations bénéficiaires des financements (CEF, 2007, 2013). Les coalitions se sont souvent révélées plus efficaces dans les pays où elles n'étaient pas tributaires de l'aide.

Pour éviter les problèmes liés aux mesures incitatives, on a eu recours à des mécanismes adaptés aux contextes nationaux. Le GPE a financé le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE), mis en œuvre par la Campagne mondiale pour l'éducation entre 2009 et 2012. Le FSCE a renforcé les capacités de la société civile en matière d'élaboration de programmes dans le secteur éducatif dans 45 pays, en menant à bien des activités de sensibilisation et en suivant les progrès accomplis par les gouvernements et les donateurs dans leur poursuite des objectifs de l'EPT. Comme l'a montré une évaluation, ses activités ont aidé les coalitions à obtenir une reconnaissance politique mais ont été moins efficaces pour renforcer les capacités en matière de recherche et de gestion des connaissances (GPE, 2012b). Afin de tenir compte de ces critiques, une deuxième phase a été lancée en 2013 dans 54 pays.

La principale question était de savoir si les gouvernements donneraient à la société civile une place à la table des négociations et un droit de regard sur les actions. Dans 35 des 42 pays financés par le GPE, les coalitions nationales dans le domaine de l'éducation ont indiqué être en contact avec le gouvernement et le groupe de coordination des donateurs (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014a). Certaines d'entre elles ont rapporté que la société civile ne continuait à jouer qu'un rôle limité dans la politique ou le suivi. Les autorités ont parfois exclu d'importantes organisations de la société civile. Dans certains cas, lorsqu'elle pouvait être très influente, la fonction de la société civile, par exemple dans le cadre des comités parlementaires permanents sur l'éducation, n'a pas été établie en bonne

L'intensification de l'activité de la société civile a constitué une avancée majeure depuis 2000

et due forme (Mundy *et al.*, 2010). Parfois assimilée aux seules ONG, la société civile n'était pas suffisamment représentée par des parties prenantes clés de l'éducation, tels que des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves.

Dans l'ensemble, l'intensification de l'action de la société civile a indubitablement été l'une des caractéristiques majeures du paysage éducatif depuis 2000. Les partenaires de l'EPT au niveau international se sont sincèrement engagés à honorer la promesse faite à cet égard à Dakar. Néanmoins, ce soutien n'a que modérément contribué à créer des coalitions nationales d'éducation solides et capables d'entraîner des changements importants. Certains observateurs prétendent que dans de nombreux pays, où les décisions sont déterminées par le ralliement de soutiens politiques ou par l'allégeance faite à un groupe ethnique ou identitaire, ces résultats sont plus difficiles à obtenir (Devarajan *et al.*, 2011).

Stratégie 4 : La responsabilité dans la gouvernance et la gestion

Soutenir la société civile était un moyen d'atteindre l'objectif plus général du Cadre d'action de Dakar consistant à « améliorer l'efficacité, la responsabilité, la transparence et la souplesse des systèmes de gouvernance de l'éducation afin qu'ils puissent mieux répondre aux besoins variés et changeants des apprenants ». Au niveau mondial, les partenaires de l'EPT ont activement tenté de promouvoir la mobilisation à

l'échelle locale et de renforcer l'offre de services adaptée, tout en encourageant les pays à précéder à une vaste réforme du secteur public.

La participation et l'autonomisation à l'échelle locale, comme la décentralisation, ont été considérées comme des stratégies clés pour améliorer la responsabilité. La Banque mondiale en particulier a joué un rôle actif en préconisant la décentralisation, notamment par le biais de son *Rapport sur le développement dans le monde de 2004*, qui voit dans cette approche un moyen de parvenir à la responsabilisation (Banque mondiale, 2004). Les travaux menés à bien dans le cadre de l'initiative *Systems Approach for Better Education Results (SABER)* visaient à mettre en évidence les différences entre les pays en termes d'autonomie des écoles comme facteur explicatif des résultats des élèves. Des expériences à caractère politique, qui consistaient à informer les citoyens pour les autonomiser, ont été utilisées pour montrer dans quelles conditions de telles actions peuvent être efficaces (Bruns *et al.*, 2011).

Plusieurs partenaires de l'EPT ont investi dans des programmes de renforcement des capacités pour compléter la décentralisation et aider les responsables de l'éducation, les chefs d'établissement scolaires ou les organisations communautaires au niveau local à tirer parti de leur nouvelle autorité. La gouvernance démocratique est un pilier central du travail du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'une des agences initiatrices de l'EPT, qui n'est cependant pas explicitement axée sur l'éducation.



Crédit : Philippe Body

Cependant, les résultats concrets se sont fait attendre or, un effet à long terme exige de la continuité, de la persévérance et des ressources qui dépassent les horizons de planification des institutions (OCDE, 2004). En outre, le niveau d'expertise nécessaire aux institutions pour suivre ces réformes est considérable (Commission européenne, 2012). La durabilité de telles interventions est donc incertaine (PNUD, 2010).

De façon générale, promouvoir la participation locale dans le domaine de l'éducation et adapter les écoles aux besoins des élèves, parents et communautés qu'elles desservent continuent à poser problème, en particulier pour les ménages pauvres disposant de peu de temps à consacrer à une telle mobilisation. On n'a pas encore déterminé s'il était plus facile d'obtenir ces résultats par le biais de la décentralisation. Il a été constaté que la décentralisation et l'autonomie des écoles n'avaient pas d'incidence, ou qu'elles avaient une incidence négative, sur les résultats des élèves et des systèmes dans les pays pauvres aux capacités plus faibles (Chaudhary *et al.*, 2012 ; Gallego, 2010 ; Hanushek *et al.*, 2013). En outre, les expériences ont semé le doute quant à la « croyance actuelle selon laquelle la participation est la solution aux problèmes d'offre de services », parce que la capacité des citoyens à réagir aux informations est limitée, ou parce que les relations de pouvoirs au niveau de l'éducation locale ne sont pas ouvertes à l'influence de la société civile (Banerjee *et al.*, 2010) (voir le chapitre 6).

Stratégie 5 : Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par le conflit et l'instabilité

L'ambition de cette stratégie était de développer les capacités des gouvernements à évaluer les besoins éducatifs dans des situations de conflit, de rétablir des possibilités d'apprentissage dans un cadre sûr et accueillant et de reconstruire les systèmes éducatifs endommagés. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011 a rendu compte de plusieurs mesures prises depuis 2000 pour que cette promesse soit tenue à l'échelle mondiale.

Premièrement, les violations des droits de l'homme dans les situations de conflit font l'objet d'un suivi plus attentif. En 2007, le Conseil de sécurité de l'ONU a mis en place un mécanisme de suivi et d'établissement de rapports pour signaler les violations des droits des enfants et en rendre compte, surtout dans le cas des attaques perpétrées contre des écoles. En 2009, le Conseil a autorisé le Secrétaire général à publier les noms des personnes qui recrutent des enfants soldats. Néanmoins, les violations ne sont encore qu'insuffisamment signalées, les mécanismes d'application restent faibles et les questions relatives à l'éducation, notamment aux violences sexuelles, ne reçoivent pas de réponses adéquates.

Deuxièmement, l'aide humanitaire a davantage servi à soutenir les systèmes éducatifs dans les zones touchées par un conflit ou une catastrophe naturelle qu'à régler des crises humanitaires à plus long terme. Le Groupe de l'éducation en situation d'urgence du Comité permanent interorganisations a été créé en 2005 dans le cadre d'une réforme plus large de l'aide humanitaire. Dirigé conjointement par l'UNICEF et Save the Children, le Groupe mondial de l'éducation soutient des activités au niveau national, renforce les capacités d'intervention et met en place des normes pour garantir que l'éducation soit dispensée efficacement et équitablement pendant les crises. Le Groupe a contribué à améliorer la visibilité de l'éducation et, dans certains cas, il a veillé à ce que l'éducation fasse partie d'une réponse humanitaire élargie (Steets *et al.*, 2010). Toutefois, l'aide humanitaire axée sur l'éducation n'a que légèrement progressé (voir le chapitre 8). Les tentatives visant à relier l'aide humanitaire et l'aide au développement à long terme dans le domaine de l'éducation se sont jusqu'à présent soldées par des échecs.

Troisièmement, les activités de plaidoyer ont contribué à maintenir le conflit et les situations d'urgence parmi les priorités de l'éducation (voir le chapitre 2). Le Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence constitue une initiative majeure dont la création remonte à Dakar. En dépit de ses mécanismes informels, il a joué un rôle de coordination capital, particulièrement grâce aux Normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence. La Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques a été créée en 2010 pour mettre en évidence la fréquence et l'incidence des attaques et combattre l'impunité. Son rapport mondial, qui a fait suite aux rapports préalablement publiés par l'UNESCO, donne un éclairage sur le non-respect et l'absence de protection des écoles en tant que sanctuaires et zones de paix, ce qui constituait un engagement de Dakar (GCPEA, 2014 ; UNESCO, 2010c).

Dans l'ensemble, les progrès accomplis peuvent paraître limités par rapport aux objectifs ambitieux de la stratégie. Cependant, les difficultés liées à l'éducation dans les situations d'urgence ont bénéficié d'une attention accrue depuis 2000 et ont contribué à fournir des enseignements sur la façon d'intervenir rapidement et efficacement, ce qui est à mettre au crédit des partenaires qui ont respecté les engagements pris à Dakar.

Stratégie 6 : Des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes

De tous les mécanismes internationaux relatifs à l'égalité des sexes, le plus visible est l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), partenariat multipartite créé à Dakar en 2000. Ses activités incluent le plaidoyer pour sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles et pour influencer

Un effet à long terme exige de la continuité, de la persévérance et des ressources qui dépassent les horizons de planification des institutions

les politiques et les plans du secteur éducatif, le recensement et la diffusion des bonnes pratiques, ainsi que le développement institutionnel de la méthode du partenariat aux niveaux mondial, régional et national.

Une évaluation a particulièrement mis en évidence la contribution de l'UNGEI au plaidoyer et au dialogue sur les politiques, davantage à l'échelle mondiale cependant qu'à l'échelle régionale. Au niveau national, l'UNGEI s'est positionnée en tant qu'acteur précieux et fiable là où existent des partenariats nationaux solides. Consciente de la difficulté de mettre en place des activités nationales à partir de priorités convenues au niveau international, l'UNGEI a renforcé les liens avec le GPE. L'évaluation salue par ailleurs le rôle joué par l'UNGEI auprès de ses membres en matière de coordination et de définition des priorités. Néanmoins, il serait possible d'intensifier les efforts pour développer les capacités dans le cadre de partenariats nationaux en renforçant la formation dans les pays et en encourageant les échanges entre les partenariats aux fins du partage d'expériences (UNGEI, 2012).

De nombreuses autres initiatives plaident en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation, de l'Équipe spéciale inter-institutions des Nations Unies pour les adolescentes – axée sur le plaidoyer et codirigée par l'UNFPA et l'UNICEF – à des approches davantage axées sur l'action comme le programme Girls' Education Challenge – financé par le Ministère britannique du développement international. Le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* offre de nombreux exemples d'interaction entre des interventions internationales et des processus nationaux (voir le chapitre 5). On conclura à titre provisoire que grâce aux actions menées à l'échelle mondiale par les partenaires de l'EPT, l'égalité des sexes a conservé un rang de priorité suffisamment élevé pour que la réalisation de cet objectif progresse.

Stratégie 7 : Mesure de lutte contre le VIH et le sida

À l'époque de Dakar, l'épidémie du sida menaçait les fondements mêmes des systèmes éducatifs d'Afrique australe et orientale. Le risque paraissait élevé de voir l'état d'urgence s'étendre à d'autres parties du monde, entraînant des conséquences désastreuses. La formidable mobilisation qui s'est mise en place en un temps très court a produit des résultats remarquables, y compris la baisse du taux d'infection ainsi que la disponibilité et l'accès à de nouveaux traitements plus efficaces. En 2015, si la bataille contre le VIH et le sida n'est pas encore gagnée, le pire a été évité.

Bien que le secteur de la santé ait pris la tête des efforts et bénéficié de l'essentiel des financements, le rôle de l'éducation a été reconnu comme capital. Les réponses apportées à l'échelle mondiale dans le domaine

de l'éducation, caractérisées par un fort sentiment d'urgence, ont essentiellement porté sur deux actions mentionnées dans le Cadre de Dakar : la formation des enseignants et l'élaboration des programmes d'enseignement, ainsi que la prise en considération du VIH et du sida dans les politiques.

L'Équipe de travail inter-institutions de l'ONUSIDA (ETII) sur l'éducation a été créée en 2002 pour améliorer la réponse du secteur. Mise en place par l'UNESCO, elle a promu et appuyé les bonnes pratiques et encouragé la mise en adéquation et l'harmonisation entre les différents organismes. En outre, l'ETII a renforcé la base des données, notamment en menant des enquêtes internationales en 2004 et 2011/2012, et élaboré des outils techniques pour faciliter la prise en compte de la question dans l'éducation au niveau national (UNESCO, 2006a, 2013a).

Également organisée par l'UNESCO, l'Initiative mondiale sur l'éducation et le VIH/sida (EDUSIDA), mise en place en mars 2004 par le Comité des organismes coparrainants de l'ONUSIDA, vise à freiner la propagation du VIH au moyen de l'éducation et à protéger les fonctions centrales des systèmes éducatifs des pires effets de l'épidémie. Elle a constitué des partenariats au niveau national, contribué au développement des capacités et fourni une assistance technique, en particulier par le biais de fiches consacrées aux cinq composantes essentielles d'une réponse du secteur éducatif au VIH et au sida (UNESCO, 2008a).

Ces mécanismes ont contribué à faire évoluer la réponse mondiale de l'éducation au VIH et au sida. Exclusivement axée jusque-là sur la connaissance scientifique du VIH, l'attention s'est ensuite tournée vers une éducation complète à la sexualité, incluant des compétences non cognitives, et enfin vers des questions structurelles relatives à la sexualité et à la question de l'égalité des sexes (UNESCO, 2014a). De nombreux pays ont pris des mesures pour adopter cette approche élargie, dont le mérite revient aux efforts menés à l'échelle mondiale après Dakar.

Cependant, l'exécution reste difficile. Les niveaux de connaissance du VIH restent beaucoup trop faibles (voir le chapitre 3), et les programmes scolaires, la formation des enseignants et la méthode d'enseignement pour mettre en œuvre un programme scolaire continuent à poser problème. Sans éducation au VIH dans l'enseignement primaire qui fasse intervenir des élèves plus âgés, un groupe démographique clé sera manqué car de nombreux enfants entrent tardivement à l'école primaire ou quittent l'école avant l'enseignement secondaire.

Si la bataille contre le VIH et le sida n'est pas encore gagnée, le pire a été évité

Stratégie 8 : Des environnements éducatifs sûrs, sains, inclusifs et équitablement dotés en ressources

Le Cadre de Dakar souligne de quelle manière la qualité de l'environnement d'apprentissage contribuerait à la réalisation des objectifs relatifs à l'égalité des sexes et à la qualité. De nombreux facteurs contribuent à faire d'un établissement scolaire un lieu propice à l'apprentissage. Les initiatives mondiales décrites ci-dessous témoignent de la diversité des approches suivies (Nederveen, 2010).

Le modèle « école amie des enfants » est une approche clé préconisée par l'UNICEF. Il repose sur trois principes : une éducation centrée sur l'enfant, la participation démocratique et l'inclusion. Il est appliqué depuis 1999 dans près de 100 pays, même si son intégration réelle dans les plans nationaux d'éducation varie grandement. Une évaluation a constaté que l'initiative fournissait aux responsables de l'élaboration des politiques d'un pays un cadre utile pour améliorer l'éducation, et qu'elle pouvait amorcer un processus de transformation de l'école. Cependant, l'étude conteste implicitement la viabilité de cette approche dans les cas où les gouvernements ou les systèmes ne sont pas disposés à la soutenir (UNICEF, 2009b).

L'initiative « Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace » (FRESH) a été lancée à Dakar pour promouvoir une approche globale de l'amélioration de la santé et de la nutrition. Cette initiative interinstitutions relative à la santé à l'école se compose de quatre éléments : des politiques sanitaires en milieu scolaire, l'approvisionnement en eau salubre et l'assainissement, l'éducation sanitaire basée sur l'acquisition de savoir-faire et des services santé et de nutrition en milieu scolaire. L'initiative a présenté une note d'orientation sur le suivi et l'évaluation des programmes relatifs à la santé à l'école (UNESCO, 2013c). Toutefois, FRESH a surtout permis de coordonner les activités des partenaires, plus qu'il n'a favorisé directement l'adoption de politiques nationales pertinentes.

Également dans le domaine de la santé et de la nutrition en milieu scolaire, le Programme alimentaire mondial (PAM) coordonne le programme d'horticulture vivrière locale pour les repas scolaires, créé en 2003 et inspiré de l'équipe spéciale des Nations Unies sur la faim. L'Union africaine a recommandé à ses États membres d'adopter cette approche. Au moins 20 pays de la région mettent en œuvre des programmes qui s'y rattachent, soit avec le soutien des partenaires du développement, soit grâce à la seule action de leur gouvernement. C'est du partenariat que provient l'essentiel des données récentes relatives aux effets de l'alimentation scolaire, publiées notamment dans le rapport *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde* (PAM, 2013) (voir le chapitre 2).

Le regroupement dans le cadre de cette stratégie d'un ensemble aussi disparate de questions, de la pédagogie à la protection sociale en passant par les infrastructures, montre que la stratégie n'est pas suffisamment ciblée. Les questions abordées sont trop vastes pour qu'il soit possible d'évaluer les initiatives. En outre, notre connaissance de certains aspects majeurs des conditions scolaires telles que l'assainissement et la sécurité n'a pas progressé du tout depuis 2000. Il est clair néanmoins que l'action menée à l'échelle mondiale a peu contribué à aider les pays à créer des environnements d'apprentissage sains.

Stratégie 9 : Statut, moral et professionnalisme des enseignants

Le Cadre de Dakar met en évidence plusieurs approches pour soutenir les enseignants, principalement une rémunération adéquate, des stratégies favorisant la rétention, l'accès à la formation et au perfectionnement professionnel et la participation aux décisions. Il propose aussi que les enseignants soient, à leur tour, tenus de rendre des comptes aux apprenants et aux communautés.

L'Équipe spéciale internationale sur les « Enseignants pour l'Éducation pour tous » a été créée en 2008 pour coordonner les efforts internationaux déployés afin de remédier à la pénurie d'enseignants, en privilégiant la sensibilisation, le débat d'orientation et la recherche. Son mandat ne couvre qu'une partie des thèmes considérés comme les principaux éléments relatifs aux enseignants dans une stratégie d'EPT : les politiques, les capacités, en particulier en matière de données, et le financement. Une évaluation suggère que l'Équipe spéciale est pertinente mais que ses objectifs doivent être plus étroitement liés aux besoins des pays (Townsend, 2012). Depuis, l'Équipe spéciale a effectué des études de pays en suivant le guide méthodologique de l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2010b). Toutefois, l'éventail de ses activités est limité.

Le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant, bien que n'émanant pas de l'EPT, est le seul organe international qui ait pour mandat de contrôler le statut des enseignants et de rendre compte des questions relatives à l'EPT. Le Comité se réunit tous les trois ans pour examiner l'application des recommandations à la lumière des rapports soumis par les gouvernements, les organisations nationales représentant les enseignants, les organisations intergouvernementales et les ONG.

Il fait part de ses observations au Conseil d'administration du BIT et au Conseil exécutif de l'UNESCO, qui les transmettent à leurs États membres

De nombreux facteurs contribuent à faire d'un établissement scolaire un lieu propice à l'apprentissage

pour qu'ils prennent les mesures appropriées. En 2012, le Comité a conclu que l'enseignement se déprofessionnalisait et a encouragé les États membres « à définir avec précision le statut social des enseignants et leur dignité professionnelle, en particulier par rapport aux autres professions » (BIT, 2012a). Le Comité ne constitue cependant pas un puissant mécanisme de changement. Depuis 2000, il n'y a pas eu de progrès dans le suivi du statut des enseignants. Les quelques initiatives pertinentes ne sont pas venues des partenaires de l'EPT (voir le chapitre 6).

Stratégie 10 : Mise à profit des technologies de l'information et de la communication

Le Cadre de Dakar soulignait le potentiel qu'offrent les technologies de l'information et de la communication pour mettre en place l'EPT. Le coût des TIC étant appelé à baisser, le Cadre proposait d'utiliser ces technologies pour améliorer l'accès à l'éducation des communautés défavorisées, pour renforcer le perfectionnement professionnel et pour établir une communication entre les salles de classe et les cultures. Le Cadre prévenait toutefois que les TIC risquaient d'aggraver les disparités et précisait que ces technologies devaient servir les stratégies d'éducation sans en être l'élément moteur.

Tandis que les anciennes technologies continuent d'être utilisées pour développer l'éducation, l'ambition du Cadre de Dakar concernant l'utilisation des TIC modernes s'est heurtée à la lenteur de l'évolution des infrastructures dans les pays les plus pauvres et à la vitesse de la diffusion de la technologie. Étant donné l'absence de tout système de coordination majeur à l'échelle mondiale s'agissant de l'application des TIC à l'éducation, c'est la série de colloques internationaux annuels sur les TIC et l'éducation accueillis par la République de Corée et organisés depuis 2007 par la Banque mondiale en partenariat avec l'UNESCO qui en tient lieu (Banque mondiale, 2014b).

Ces deux organisations ont aussi collaboré dans d'autres domaines : les indicateurs, dans le cadre du Groupe de travail international sur les statistiques relatives aux TIC dans l'éducation, ou encore les troupes d'outils stratégiques. La Banque mondiale a élaboré des conseils stratégiques sur les TIC dans l'éducation dans le cadre de son initiative *Systems Approach for Better Education Results* (SABER), tandis que sa série de blogs influents aborde des questions touchant à la politique (Trucano, 2013). L'UNESCO et d'autres partenaires ont publié des études régionales approfondies sur l'application des TIC dans l'éducation dans le cadre du Partenariat sur la mesure des TIC au service du développement (Banque mondiale, 2014c).

Les efforts de coordination à l'échelle mondiale ayant toutefois été relativement faibles, il est difficile d'évaluer les effets produits au niveau national. Dans la pratique, il y a loin de la politique à la mise en œuvre. Les bons exemples viennent souvent de milieux bien dotés en ressources et ne peuvent être reproduits dans des contextes plus pauvres. De nombreuses questions ont été soulevées au sujet de la pertinence et de l'efficacité des applications des TIC dans l'éducation (voir le chapitre 6). Plus généralement, certains critiques affirment que la mise à profit des TIC exige une transformation radicale du modèle éducatif (Daniel, 2010).

Stratégie 11 : Suivi systématique des progrès

Le Cadre de Dakar appelait à améliorer le suivi à différents niveaux. Premièrement, il exigeait des statistiques solides et fiables dans le domaine de l'éducation. Le travail de l'ISU a été essentiel, comme l'a reconnu une évaluation qui souligne que l'Institut avait « dépassé les attentes de la plupart des parties prenantes en restaurant la confiance des États membres et de la communauté internationale dans la valeur de la fonction statistique de l'UNESCO et dans la crédibilité des statistiques relatives à l'éducation internationalement comparables » (UNESCO, 2007b). Néanmoins, deux problèmes subsistent : le degré d'actualisation des données, difficulté aussi rencontrée dans d'autres secteurs ; et les lacunes persistantes dans plusieurs séries d'indicateurs (voir le chapitre 7 sur les données manquantes).

Deuxièmement, le Cadre demandait la ventilation des statistiques relatives à l'éducation. Depuis 2000, les données provenant d'enquêtes sur les ménages sont devenues beaucoup plus accessibles, notamment grâce aux enquêtes démographiques et sanitaires et aux enquêtes en grappes à indicateurs multiples, ce qui a permis de suivre les inégalités à plusieurs niveaux. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a utilisé ces données pour lancer sa Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation en 2010. Le travail du Réseau international d'enquêtes sur les ménages a eu une incidence majeure sur l'augmentation du nombre d'enquêtes (Oxford Policy Management, 2013). Deux problèmes subsistent malgré tout : la lenteur de la mise à disposition des ensembles de données, et l'absence de coordination entre les programmes d'enquête nationaux et internationaux pour fixer des normes et définir un ensemble uniforme de questions clés en matière d'éducation (EPDC, 2009). En outre, sur le plan national, ces données n'ont pas été suffisamment utilisées, comme le suggère le recours limité aux informations ventilées dans les plans nationaux d'éducation.

La mise à profit des TIC exige une transformation radicale du modèle éducatif

Troisièmement, le Cadre de Dakar demandait une amélioration des informations relatives aux allocations budgétaires à l'éducation de base au niveau national et international. S'agissant du financement au niveau national, les ensembles de données sur les dépenses publiques d'éducation sont toujours incomplètes et manquent de précision. En outre, contrairement au secteur de la santé, on ne constate quasiment aucun progrès en matière de description précise de la répartition du financement de l'éducation entre les gouvernements et les ménages. S'agissant du financement extérieur, la façon dont les donateurs rendent compte des dépenses s'est considérablement et constamment améliorée sous la direction du CAD de l'OCDE. Cependant, des problèmes de classification continuent de gêner l'analyse à long terme (voir le chapitre 8).

Par ailleurs, le Cadre de Dakar exhortait à élaborer un rapport de suivi qui permettrait « de veiller à ce que la communauté mondiale rende compte des engagements de Dakar ». La décision finale relative à la mise en place d'un *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* indépendant du point de vue éditorial a été prise lors de la réunion du Groupe de haut niveau en 2001. Selon l'évaluation la plus récente, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est « globalement perçu comme un rapport de qualité, fondé sur des recherches et des analyses fiables qui en ont fait une ressource solide et importante pour le secteur de l'éducation » (EfC, 2014).

Dans l'ensemble, depuis 2000, les procédés de suivi et de diffusion des progrès réalisés vers la réalisation des objectifs de l'EPT se sont nettement améliorés. À bien des égards toutefois, le secteur de l'éducation est en retard par rapport au secteur de la santé en ce qui concerne la qualité des informations, comme l'illustre l'absence de données concernant un indicateur clé, le pourcentage d'enfants maîtrisant les apprentissages fondamentaux, l'un des indicateurs originaux de l'EPT. Et malgré quelques progrès, l'alphabétisme, autre résultat attendu majeur, n'est toujours pas parfaitement mesuré (voir le chapitre 4).

Les progrès accomplis au niveau mondial sont illustrés par les progrès accomplis au niveau national. Les pays rendent désormais publiques leurs données administratives plus fréquemment. Certaines initiatives internationales, tels que les rapports de situation par pays dans le secteur éducatif, travail conjoint de la Banque mondiale et de l'UNESCO, ont contribué au renforcement des capacités. Les financements externes ont favorisé la réalisation d'évaluations influentes à l'initiative de citoyens, tandis qu'au niveau national des initiatives lancées par la société civile ont donné lieu à

des rapports de veille sur l'EPT. Malgré cela, les pays ont moins progressé dans la production d'examens approfondis de leur propre secteur éducatif.

Stratégie 12 : S'appuyer sur les mécanismes existants

La dernière stratégie soulignait que les activités devaient s'appuyer « sur les organisations, réseaux et initiatives déjà en place, [...] en les renforçant au besoin ». Le rôle des cinq agences initiatrices de l'EPT a été abordé lors des examens respectifs de chacune des stratégies, l'accent ayant été mis sur leur fonction de coordination. D'autre part, chaque organisme a joué un rôle distinct à travers ses activités programmatiques qui ont été évaluées de manière indépendante, tout du moins du point de vue des objectifs de ces organismes, si ce n'est du point de vue de l'EPT (UNICEF, 2014b; Groupe d'évaluation indépendante, 2006).

Une question importante concernait la mesure dans laquelle n'importe lequel des « mécanismes en place » aurait suffi pour obliger la communauté internationale à rendre des comptes. De toute évidence, il était impossible que les mécanismes internationaux de coordination de l'EPT, qui sont explicitement mentionnés dans le cadre de cette stratégie et qui seront examinés dans la prochaine section, jouent un tel rôle. S'agissant du droit à l'éducation, autre dimension essentielle de l'EPT consacrée dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, un poste de rapporteur spécial a été créé en 1998 pour réagir aux informations relatives aux violations présumées et inviter les gouvernements au dialogue. Les rapporteurs spéciaux auraient contribué à une meilleure compréhension des droits, voire à leur application, mais ils restent fortement tributaires du degré de coopération des gouvernements (Golay *et al.*, 2011).

L'Examen périodique universel est un nouveau processus d'évaluation des pays par les pairs créé par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2006 afin d'examiner la performance des différents pays en matière de droits de l'homme, y compris en ce qui concerne le droit à une éducation gratuite. En dépit de ses contraintes, on considère que ce processus joue un rôle constructif en ancrant les droits de l'homme dans la gouvernance (McMahon, 2012). Un tel mécanisme aurait pu être utilisé pour examiner les progrès de l'EPT à l'aide des données de suivi disponibles. La responsabilité, qui constitue un moyen de transformer le suivi en action, est un maillon manquant de la chaîne de l'EPT. Ce problème devra être réglé après 2015.

La responsabilité est un maillon manquant du Cadre de Dakar

Le sentiment de perte d'efficacité a conduit l'UNESCO à réformer les mécanismes de coordination de l'EPT en 2011

Influencer les politiques nationales de l'EPT : la coordination

L'analyse de la qualité de la mise en œuvre des stratégies de Dakar au niveau mondial par les partenaires de l'EPT, exposée ci-dessus, exige également une évaluation globale de la coordination des institutions. Le résultat n'est malheureusement pas positif.

Le Cadre de Dakar n'a pas établi de mécanisme de coordination clair pour les cinq agences initiatrices de l'EPT. En effet, le Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, mécanisme de coordination préalable à Dakar, a été supprimé, bien qu'il ait été recommandé de le conserver (Little et Miller, 2000). À Dakar, plusieurs participants de premier plan ont exprimé le sentiment que les débats avaient été monopolisés par la question de la direction du processus de l'EPT, ce qui avait détourné l'attention de la meilleure façon d'exécuter les politiques de l'EPT au niveau national et fait perdre au Forum l'occasion de réfléchir à des stratégies de mise en œuvre efficaces².

Le Cadre de Dakar précisait que l'UNESCO continuerait « d'assumer le rôle qui lui a été confié d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur coopération » et qu'elle « [réunirait] tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple » pour « [contribuer] à renforcer la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers ». Ce Groupe de haut niveau s'est réuni chaque année entre 2001 et 2011, appuyé par un groupe de travail mis en place en partie pour donner suite à l'engagement de créer des « groupes de travail sur les six objectifs adoptés à Dakar ».

La décision prise à Dakar de confier à l'UNESCO l'entière responsabilité de l'EPT a modifié l'organisation de la Commission interinstitutions qui existait avant 2000, et au sein de laquelle les diverses organisations se partageaient pouvoir et responsabilités. Le choix de l'UNESCO pour piloter l'initiative a suscité des inquiétudes, en raison des problèmes de gouvernance et de financement que rencontrait alors l'Organisation. D'autres organismes estimaient être mieux à même de diriger le processus ou du moins de lui donner une impulsion.

Entre-temps, la composition du Groupe de haut niveau, censé être « restreint et souple », s'est élargie pour inclure les représentants de divers organes et institutions, affaiblissant dans une certaine mesure

la capacité du Groupe à plaider de façon claire et convaincante en faveur des réformes de l'éducation. En raison de la nécessité d'accueillir un groupe plus important et en évolution constante et de la façon dont les réunions étaient dirigées, il a été plus difficile d'engager un dialogue de fond et de formuler des recommandations concrètes. Les réunions n'ont pas réussi à avoir une fonction de coordination stratégique (Burnett, 2010) sur des questions telles que la mobilisation de ressources.

Ce sentiment de perte d'efficacité a conduit l'UNESCO à réformer les mécanismes de coordination en 2011. L'Organisation a d'abord envisagé d'organiser un nouveau Forum de haut niveau réunissant les dirigeants mondiaux et les champions de l'éducation dans l'esprit de Dakar pour renforcer l'engagement et la mobilisation. Cependant, lorsque le forum a été mis en place, c'était trop peu et trop tard. Le Forum ne s'est pratiquement jamais réuni.

En revanche, d'autres organismes ont repris le rôle de chef de file en matière de plaidoyer de haut niveau. C'est le cas du GPE et de l'Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU « L'éducation avant tout » qui, lancée en 2012, repose sur le concept de « pays champions ». Au cours des dernières années, les nouvelles manifestations internationales sur l'éducation, telles que le Sommet mondial sur l'innovation en éducation à Doha et le Forum mondial sur l'éducation à Londres, ont attiré des représentants politiques de haut niveau et suscité un dialogue de fond, ce à quoi le Groupe de haut niveau n'a jamais pu parvenir.

En second lieu, au Groupe de haut niveau et au Groupe de travail a succédé la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous, manifestation annuelle qui se tient en deux parties, une réunion ministérielle et de haut niveau, d'une part, et une réunion destinée aux hauts fonctionnaires et aux responsables techniques, d'autre part. Deux sessions ont eu lieu, en 2012 et 2014. Il est difficile d'estimer si cette initiative a permis de réaliser « l'évaluation critique des progrès » et à « adopter des mesures de suivi concrètes ». La date butoir de 2015 approchant à grand pas, sa priorité était l'agenda de l'après-2015.

Enfin, un nouvel organe, le Comité directeur de l'EPT, a été créé en avril 2012 pour remplacer le Groupe consultatif international qui s'était brièvement réuni en 2007 et 2008 pour fournir des orientations stratégiques sur « le suivi, la recherche, les activités mondiales de plaidoyer, le partage des connaissances et les partenariats sur des questions spécifiques telles que le financement » (UNESCO, 2011c). À l'instar de la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous, après s'est consacré à l'accélération des progrès dans la perspective de 2015, il a ensuite tourné son attention vers le cadre de l'après-2015.

2. Une vision rétrospective du programme de l'EPT et de sa mise en œuvre, accompagnée de réflexions des principaux participants au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, figure dans la section « Leçons de Dakar » du « World Education Blog » du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à l'adresse suivante : <https://efareport.wordpress.com/2014/08/18/lessons-from-dakar>

L'UNESCO a tenté par trois fois de préciser les rôles et les responsabilités des autres agences initiatrices dans des plans de coordination : en 2001 dans le Cadre de compréhension mutuelle, en 2002 dans la Stratégie internationale, et en 2005-2006 dans le Plan d'action global. Cependant, selon un commentateur, le dernier plan était « à peine plus que l'inventaire de tout ce que chaque organisation faisait déjà », ajoutant : « il ne nous dit pas grand-chose des efforts concrets à engager pour permettre à l'UNESCO de jouer effectivement son rôle de chef de file dans le mouvement de l'EPT » (Sutton, 2007). Finalement, « la dynamique et les orientations de l'UNESCO et de ses partenaires de l'EPT évoluaient, le Plan ne conduisait à aucune mesure spécifique, et les discussions stratégiques qu'il avait initiées tombaient dans l'oubli » (Robinson, 2014). En 2009, l'UNESCO a commandé une évaluation de sa performance en matière de direction et de coordination à l'échelle mondiale, l'un de ses objectifs stratégiques de programme. L'examen a constaté, au sein de l'Organisation, « un manque de précision concernant la définition d'une coordination et d'une direction à l'échelle mondiale efficaces » (UNESCO, 2009b). Il serait injuste de ne pas reconnaître à quel point il peut être difficile de coordonner de telles organisations et de les convaincre de consacrer du temps et des efforts à l'harmonisation d'activités qui risquent, elles en ont conscience, de ne rien leur apporter. À cela s'ajoute aussi le fait qu'à mesure que les autres agences initiatrices de l'EPT voyaient croître leur influence et leurs ressources financières en faveur du développement de l'éducation, elles réduisaient leur coopération avec l'UNESCO.

Dans l'ensemble, le mécanisme officiel de coordination de l'EPT, dirigé par l'UNESCO, n'a pas relevé le défi de garantir un engagement politique constant. Ses efforts visant à mobiliser activement d'autres institutions partenaires et acteurs clés n'ont rencontré qu'un succès limité. La plupart des mécanismes, des initiatives et des campagnes les plus efficaces examinées dans cette section ont vu le jour en dépit des tentatives de coordination mondiale et non grâce à elles. L'UNESCO conserve toutefois une grande force de ralliement : lorsqu'elle organise une conférence, les États membres y participent, et souvent au niveau ministériel le plus élevé. Les États membres comptent sur l'UNESCO pour diriger et coordonner l'agenda international dans le domaine de l'éducation ; de fait, l'UNESCO considère que le rôle de « courtier honnête » correspond à l'une de ses principales missions (Burnett, 2010). Néanmoins, la mission de l'UNESCO en tant que coordinatrice unique de l'EPT semble avoir nui à l'efficacité de l'action, et les résultats obtenus par l'Organisation en tant que chef de file de la coordination à l'échelle mondiale se révèlent mitigés. L'évaluation prochaine du mécanisme de coordination de l'EPT à l'échelle mondiale par le Service d'évaluation et d'audit (IOS) de l'UNESCO devrait permettre de faire la lumière sur ces questions.

Réunir les données

La mise en œuvre des douze stratégies du Cadre de Dakar a été examinée dans le but de vérifier si les partenaires de l'EPT ont tenu leurs engagements au niveau mondial. Il s'agissait là d'une condition préalable pour déterminer si les stratégies étaient suffisantes pour contribuer aux cinq principaux résultats à moyen terme attendus d'une architecture de l'EPT efficace.

En tentant de déterminer **si l'engagement politique en faveur de l'EPT avait été réaffirmé durablement** tout au long de la période, il est clairement apparu que le mouvement de l'EPT a pâti de l'émergence des OMD, qui constituent désormais le principal programme de développement. Il en a résulté une importance excessive accordée à l'enseignement primaire universel, objectif qui convenait aux pays les plus pauvres, qui en étaient le plus éloignés, et aux pays les plus riches, disposés à soutenir sa réalisation. Le programme de l'EPT est devenu moins attrayant pour de nombreux pays qui avaient déjà atteint l'enseignement primaire universel, ou qui étaient sur le point d'y parvenir. À mesure que leur intérêt diminuait, l'attrait universel du programme de l'EPT déclinait.

À Dakar, l'UNESCO a été vivement encouragée à continuer de jouer le rôle qui lui avait été confié en matière de coordination de l'EPT afin de maintenir l'élan collaboratif des partenaires. Quels résultats a-t-elle obtenus ? Ce rôle était plus facile à décrire sur le papier qu'à interpréter ou à mettre en œuvre. L'UNESCO a tenté par trois fois d'élaborer un cadre mondial, initiative qui lui a pris beaucoup de temps mais qui n'a suscité que peu d'intérêt et de soutien politique chez les autres organisations initiatrices de l'EPT, les principales ONG internationales et les organismes de développement bilatéraux. En outre, en grande partie en raison du manque de ressources financières, l'UNESCO avait peu de poids au niveau national pour mener des efforts de coordination sectorielle.

Ces contraintes ont limité l'engagement politique en faveur de l'EPT, au sein de la communauté éducative internationale et au-delà. Bien qu'il ait été conçu pour renforcer l'engagement politique, le Groupe de haut niveau sur l'EPT, qui s'est réuni tous les ans pendant dix ans, ne laisse aucune preuve attestant clairement de son succès. Bien qu'en 2000 l'UNESCO ait eu toutes les raisons de faire preuve d'audace en sollicitant les dirigeants mondiaux, elle s'est montrée pusillanime dans son approche de l'engagement politique de haut niveau, privilégiant une vaste représentation plutôt que le changement politique. Parce qu'il n'a jamais acquis de poids politique, le Groupe de haut niveau a été délaissé par les acteurs politiques internationaux de l'éducation. Ainsi, en 2015, le GPE est peut-être beaucoup plus influent sur le plan politique, comme le montre la

Le programme de l'EPT était devenu moins attrayant pour les pays qui avaient déjà atteint l'enseignement primaire universel

composition de son conseil. En revanche, l'hypothèse selon laquelle les conférences mondiales et régionales ont suffisamment de poids pour obliger les pays et la communauté internationale à rendre compte de leurs actions ne s'est pas vérifiée dans la pratique.

Depuis 2000, **divers types de connaissances, de données probantes et de compétences ont été diffusées et utilisées.** La participation d'acteurs non étatiques aux structures officielles de coordination a enrichi le débat. Des fondations et des organisations de la société civile ont appuyé des activités influentes, telles que l'apprentissage dans les petites classes et le suivi des dépenses publiques d'éducation. Ces dernières années, l'attention portée à la recherche sur le développement des systèmes éducatifs, à l'économie politique de l'éducation et aux relations transversales entre l'éducation de base et les autres résultats du développement s'est beaucoup accrue. Les campagnes et initiatives liées à l'EPT ont amélioré la communication de leurs propres messages stratégiques fondés sur la recherche.

Cependant, beaucoup de données nouvelles, d'initiatives politiques et d'avancées de la recherche ne sont pas nécessairement liés aux activités de l'EPT et, trop souvent, elles ne proviennent pas du secteur de l'éducation. Il est difficile de suivre la transformation de ces données ; toutefois, si quelques-unes des nouvelles séries de données sont bien parvenues aux réunions de coordination de l'EPT, telles que celles du Groupe de travail, elles ne semblent pas avoir été utilisées par le Groupe de haut niveau en vue de l'élaboration de politiques.

Depuis 2000, les plans nationaux d'éducation se sont multipliés. Le GPE mentionne des documents de planification dans 59 pays, la plupart ayant fait l'objet d'une évaluation. Comme le suggère l'examen des plans menés aux fins du présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, les plans nationaux sont généralement plus solides et rigoureux qu'avant. Mais il est moins clair que de nouveaux outils ou connaissances aient contribué au développement des capacités nécessaires à l'élaboration des politiques nationales fondées sur des données probantes ou qu'ils aient **renforcé les pratiques et politiques nationales en matière d'EPT.**

L'évaluation des approches à l'appui de la planification a conclu que certains pays, au début du moins, s'étaient engagés dans un processus de planification parallèle, sans intégrer leur plan national d'EPT aux plans et budgets nationaux (UNESCO, 2006c). L'approche du GPE était caractérisée par des difficultés similaires, les évaluations et les exigences des donateurs nuisant potentiellement à l'appropriation par les pays (Cambridge Education *et al.*, 2010).

L'un des principaux résultats attendus du processus de Dakar était que des plans crédibles contribueraient à **mobiliser efficacement des ressources financières en faveur de l'EPT.** L'augmentation des dépenses publiques en faveur de l'éducation dans les pays à faible revenu était prometteuse, mais elle résultait essentiellement d'une mobilisation accrue des recettes intérieures. La part du budget consacrée à l'éducation a progressé à un rythme beaucoup plus modeste. Cela remet en question le principe selon lequel l'amélioration des plans était une condition nécessaire à la mobilisation accrue des financements.

L'aide internationale a considérablement augmenté en termes absolus, pourtant son volume est resté bien inférieur aux besoins estimés, elle n'a pas suffisamment ciblé les pays et les niveaux éducatifs qui en avaient le plus besoin, et sa part dans le budget des gouvernements bénéficiaires a diminué au cours des années qui ont suivi Dakar.

Le Cadre de Dakar s'attache à mentionner non seulement le volume de l'aide apportée mais aussi la façon d'améliorer la distribution de l'aide. Le manque de prévisibilité de l'aide à moyen terme continue cependant à poser problème. Les donateurs n'ont pas pour habitude de donner aux gouvernements des indications prévisionnelles sur l'aide (GPE, 2012a). Les organismes d'aide ne sont pas organisés de façon à garantir l'aide à moyen et à long terme et il leur est plus facile, aux niveaux politique et opérationnel, de conserver une certaine marge de manœuvre (OCDE, 2012b).

Par ailleurs, le Cadre appelait au renforcement de la coordination des donateurs et se prononçait en faveur des approches sectorielles alors même que ces deux concepts gagnaient en popularité. Pourtant, peu de choses ont été accomplies. Des efforts ont été déployés dans certains pays pour harmoniser et coordonner le soutien à l'éducation par le biais de nouveaux mécanismes, dont le GPE. Néanmoins, comme l'aide globale, l'aide à l'éducation reste très fragmentée (Rose *et al.*, 2013). Entre-temps, au milieu de la période de Dakar, l'approche sectorielle a commencé à perdre les faveurs des bailleurs de fonds, notamment en raison de l'insistance à afficher des résultats à court terme et à rendre compte de chaque dollar dépensé (voir le chapitre 8).

Le renforcement de la transparence du suivi des progrès réalisés dans le domaine de l'éducation à travers le monde et des rapports établis pour en rendre compte représentent l'une des tendances positives de ces quinze dernières années. Avec du recul, la décision de mettre en place **un mécanisme indépendant pour suivre les progrès de la réalisation des objectifs de l'EPT et en rendre compte** a peut-être été décisive pour conserver à l'EPT son rang prioritaire alors que d'autres mécanismes

Comme l'aide globale, l'aide en faveur de l'éducation reste très fragmentée

échouaient. Toutefois, l'amélioration des rapports n'a été rendu possible que grâce à une très forte amélioration de la qualité et de l'analyse des données, souvent avec l'appui des partenaires de l'EPT. Les informations accessibles en 2015 surpassent en qualité et en richesse celles qui étaient disponibles en 2000, alors même que les nouveaux moyens de communication offrent d'importantes perspectives de changement.

Conclusion

Les efforts déployés depuis 2000 en faveur de l'éducation dans le monde reviennent pratiquement désormais à garantir à chaque enfant la possibilité d'aller à l'école. L'objectif de l'EPT – et des OMD – relatif à la réalisation de l'accès universel à l'enseignement primaire s'adressant davantage aux pays les plus pauvres, d'autres nations l'ont trouvé moins pertinent. Le programme n'a plus été considéré comme étant suffisamment large ou universel, et certains pays lui ont trouvé moins d'attraits. Parallèlement à cela, du fait de l'attention privilégiée accordée à l'enseignement primaire universel, d'autres questions cruciales ont été quelque peu négligées, telles que les bénéfices tirés par les enfants de leur scolarité, les conséquences pour ceux qui ont été privés d'une éducation de qualité, les besoins en matière d'éducation et de protection de la petite enfance, et l'incapacité à réduire de façon sensible l'analphabétisme des adultes.

Au final, cet objectif lui-même n'a pas été atteint, sans parler des objectifs plus ambitieux de l'EPT. L'ampleur des progrès, moins importante que prévue, n'a pas été à la hauteur des ambitions. Programme inachevé, aggravation des inégalités dans bien des cas, les plus défavorisés sont toujours les derniers à bénéficier des avancées. Il convient néanmoins de ne pas sous-estimer certains des progrès réalisés. Selon les données disponibles, en 2015, le monde aura progressé bien davantage que si les tendances des années 90 étaient restées inchangées. En outre, la communauté internationale a réellement tiré un trait sur l'inertie qui avait caractérisé les deux décennies précédentes.

Le présent chapitre a placé les réalisations post-Dakar dans un contexte élargi. Il a constaté que certaines conditions économiques, politiques et sociales clés étaient plus favorables qu'au cours des dix ou vingt années précédant Dakar. S'il n'est pas possible d'en quantifier les effets, ces changements auront certainement aidé un grand nombre de pays parmi les plus éloignés de l'EPT à donner la priorité au développement dans tous les secteurs, dont celui de l'éducation.

La mobilisation internationale consécutive au Forum mondial sur l'éducation a-t-elle efficace ? Les domaines de progrès ont été caractérisés par la priorité donnée à l'aspect technique. Au niveau international, les mécanismes, initiatives et campagnes qui ont été relativement influents poursuivent un ensemble d'objectifs précis, ils disposent de capacités stratégiques et techniques spécifiques, ils sont financés collectivement et bénéficient d'un soutien politique clair et de l'appui d'organes influents. Ils font l'objet d'évaluations périodiques et, dans la plupart des cas, ils ciblent des populations spécifiques. Par ailleurs, si la capacité à influencer sur les politiques et pratiques éducatives nationales n'a pas été aussi importante que le souhaitait la déclaration, elle s'est probablement renforcée au cours de la période. Le suivi des progrès de l'éducation depuis Dakar s'est lui aussi amélioré et développé.

On a observé des lacunes dans les interventions exigeant coordination, engagement et influence politiques. Il s'agissait le plus souvent de mécanismes moins bien structurés, pertinents sur le plan technique mais faibles sur le plan politique. Le modèle de coordination internationale, en particulier au sein du système des Nations Unies, a été relativement peu évalué. L'obligation de rendre des comptes est sans conteste un défi pour tout mouvement à l'échelle mondiale, mais dans le cas présent, inexistante, elle est restée ignorée.

Pour évaluer de façon critique les progrès de l'EPT, il est nécessaire de mieux comprendre comment les mécanismes mondiaux contribuent aux progrès réalisés vers les objectifs à long terme. La communauté internationale pourra ainsi savoir si elle peut accorder sa confiance aux engagements tels que ceux qui ont été pris à Dakar. En fin de compte, le mouvement de l'EPT pourra être considéré comme un succès mitigé, même si les partenaires de l'EPT n'ont peut-être pas tenu leurs engagements au niveau collectif. La leçon récurrente qui ressort de ces quinze dernières années est que, si les solutions techniques sont importantes, il est plus important encore de parvenir à influencer et à peser sur le plan politique, en particulier si nous voulons réaliser le vaste ensemble de réformes et d'actions indispensables pour atteindre l'EPT au niveau national. Les discussions en cours sur le programme de l'éducation de l'après-2015 nous en offrent justement la chance.

Si les solutions techniques sont importantes, il est plus important encore de parvenir à influencer et à peser sur le plan politique

Partie 1



CHAPITRE 1

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Points clés

- Malgré une baisse de près de 50 % des taux de mortalité infantile, 6,3 millions d'enfants sont morts avant l'âge de 5 ans, en 2013, de maladies qu'il est, dans la plupart des cas, possible de prévenir.
- Les progrès accomplis pour améliorer la nutrition infantile ont été considérables. Pourtant, en 2013, 162 millions d'enfants de moins de 5 ans souffraient de malnutrition dans le monde. Il y a encore, à l'échelle mondiale, un enfant sur quatre qui est trop petit pour son âge, signe de déficience chronique en nutriments essentiels.
- En 2012, le monde comptait 184 millions d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire, soit deux tiers de plus qu'en 1999.
- Les gouvernements se sont engagés à développer l'enseignement préprimaire, mais les prestataires privés représentent encore un tiers de l'ensemble des enfants scolarisés dans le monde.
- En 2014, 40 pays avaient rendu obligatoire l'éducation préprimaire. Dans plusieurs pays d'Amérique latine, cette mesure a entraîné une progression régulière du taux de scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire.
- La qualité de la prise en charge des enfants en bas âge reste un sérieux problème. Les connaissances, les compétences, le statut et le salaire des enseignants de la petite enfance sont des questions auxquelles il faut s'attaquer.



Éducation et protection de la petite enfance	47
Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre	48
De nombreux pays sont en voie d'adopter une approche multisectorielle des services à la petite enfance	56
Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide	58
Conclusion	73

Les premières années de la vie de l'enfant sont fondamentales pour son avenir. Elles ont un impact considérable sur la préparation de l'enfant à l'école primaire et sa transition vers l'enseignement secondaire. Ce chapitre passe en revue les progrès réalisés sur le plan de la survie, de la nutrition et de la protection, ainsi que de la scolarisation préprimaire. Il décrit les bienfaits d'un développement cognitif précoce, du congé parental et des crèches. Il exprime les préoccupations concernant la qualité de la protection et de l'éducation et l'équité d'accès aux services d'EPPE. Il encourage les gouvernements à garantir un financement public suffisant de l'EPPE.

« Les principales interventions destinées à améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance ont porté notamment sur l'abolition des droits de scolarité, le soutien aux élèves nécessiteux, la production et la distribution de matériels d'enseignement et d'apprentissage, le renforcement des capacités des personnels, la fourniture d'uniformes et de repas scolaires, l'intégration des jardins d'enfants dans le système scolaire et le renforcement de la collaboration entre les ministères et entre les écoles et les communautés. »

Prof. Naana Jane Opoku-Agyemang,
Ministre honoraire de l'éducation de la République du Ghana, Ghana

Objectif 1 Éducation et protection de la petite enfance

Développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Les premières années de la vie posent les fondements de tous les apprentissages. Durant cette période se mettent en place les éléments constitutifs de la vie, c'est-à-dire une bonne santé et une nutrition adéquate, la sécurité et le soutien propices au développement affectif dans un environnement familial protecteur, de même qu'une stimulation cognitive continue dès la prime enfance favorisée par des jeux d'éveil et par l'apprentissage précoce. Recevoir le soutien nécessaire à son développement est, pour tout enfant, un droit humain fondamental. Des fondements solidement établis sont porteurs de formidables bénéfices ultérieurs : un meilleur apprentissage à l'école et un niveau plus élevé d'instruction, qui se traduisent par d'immenses avantages socioéconomiques pour la société. Qui plus est, l'efficacité de l'ensemble du système éducatif peut être accrue en améliorant la capacité d'apprentissage des enfants et, partant, en réduisant le nombre de redoublements et d'abandons.

C'est en 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation au cours duquel a été élaboré l'objectif 1 du Cadre d'action de Dakar, que l'importance majeure de la petite enfance a été reconnue : non seulement l'importance en soi de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE¹), mais aussi son incidence sur chacun des autres objectifs. Dans ce chapitre, la question des progrès accomplis par les pays vers la réalisation de cet objectif de l'Éducation pour tous (EPT) est donc abordée sous l'angle de leur capacité à offrir les conditions de base essentielles pour favoriser un bon départ dans la vie. L'accent est mis sur les progrès réalisés au niveau national dans des aspects clés de la protection et de l'éducation, par opposition aux tendances globales qui sont traitées dans l'introduction du présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Le nombre d'enfants dans le monde qui utilisent des services d'EPPE dans de nombreux secteurs progresse. L'enseignement préprimaire² se développe, avec une

hausse de 64 % de la scolarisation depuis 1999, portant à près de 184 millions le nombre d'enfants scolarisés en 2012 dans le monde. Toutefois, de nombreux enfants sont encore privés de cette possibilité et les inégalités d'accès se creusent au détriment des enfants les plus pauvres, de ceux qui vivent dans les zones rurales ou les bidonvilles et de ceux qui sont marginalisés à cause de facteurs comme le handicap, l'origine ethnique, la religion ou la langue. Il y a encore trop d'enfants dans le monde qui meurent avant leur cinquième anniversaire ou qui souffrent de malnutrition. De nombreux enfants ne peuvent toujours pas profiter d'expériences précoces de l'apprentissage ni d'un soutien à leur développement social et affectif. L'idée maîtresse qui est développée tout au long de ce chapitre est que les plus pauvres et les plus vulnérables sont ceux qui ont le plus à gagner de services d'EPPE de bonne qualité et qu'assurer des conditions équitables d'accès à ces services est un moyen de réduire les inégalités dans la société (Engle *et al.*, 2011).

La première moitié du chapitre examine des questions concernant les enfants en bas âge, à commencer par les indicateurs clés utilisés pour déterminer si la santé, la nutrition et la qualité de la protection des enfants sont prises en considération, et les progrès réalisés dans le domaine des taux de survie et de l'état nutritionnel des enfants de moins de 5 ans. Les sections suivantes sont consacrées aux formes de soutien, à domicile et à l'extérieur, pouvant favoriser le développement cognitif, social et affectif des enfants. Le chapitre examine ensuite les possibilités d'appui à des prestations d'EPPE que peut représenter une approche multisectorielle.

La seconde moitié du chapitre explore le développement inégal de l'enseignement préprimaire et la progression de la scolarisation à ce niveau. L'absence d'équité d'accès et la piètre qualité de l'enseignement préprimaire sont des préoccupations majeures. Un autre thème abordé ici est le rôle important du secteur privé : certains gouvernements tirent parti de ce secteur pour améliorer l'accès, tandis que d'autres comptent sur les frais de scolarité pour financer l'ensemble de l'enseignement préprimaire. La qualité est un sérieux problème, en particulier le rôle des enseignants, mais aussi la pédagogie, les programmes d'enseignement et la culture.

Des fondements solidement établis sont porteurs de formidables bénéfices ultérieurs

1. L'expression « éducation et protection de la petite enfance » (EPPE) est issue du Cadre d'action de Dakar. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*, l'EPPE désigne comme ici un vaste ensemble de services qui favorisent notamment la santé, la nutrition et l'hygiène des enfants et, souvent, des mères ou des personnes s'occupant des enfants, et le développement cognitif, social et affectif. Elle englobe également l'enseignement préprimaire des enfants ayant l'âge approprié et d'autres formes de garde pour des enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire préprimaire.

2. L'enseignement préprimaire formel désigne l'apprentissage précoce qui précède immédiatement l'entrée à l'école primaire. Les écoles préprimaires peuvent être rattachées à des écoles primaires ou entièrement indépendantes. Les pays fixent le nombre d'années de scolarité dans le préprimaire, généralement compris entre 1 et 3 ans, et la tranche d'âge concernée, qui peut aller de 3 à 7 ans.

Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre

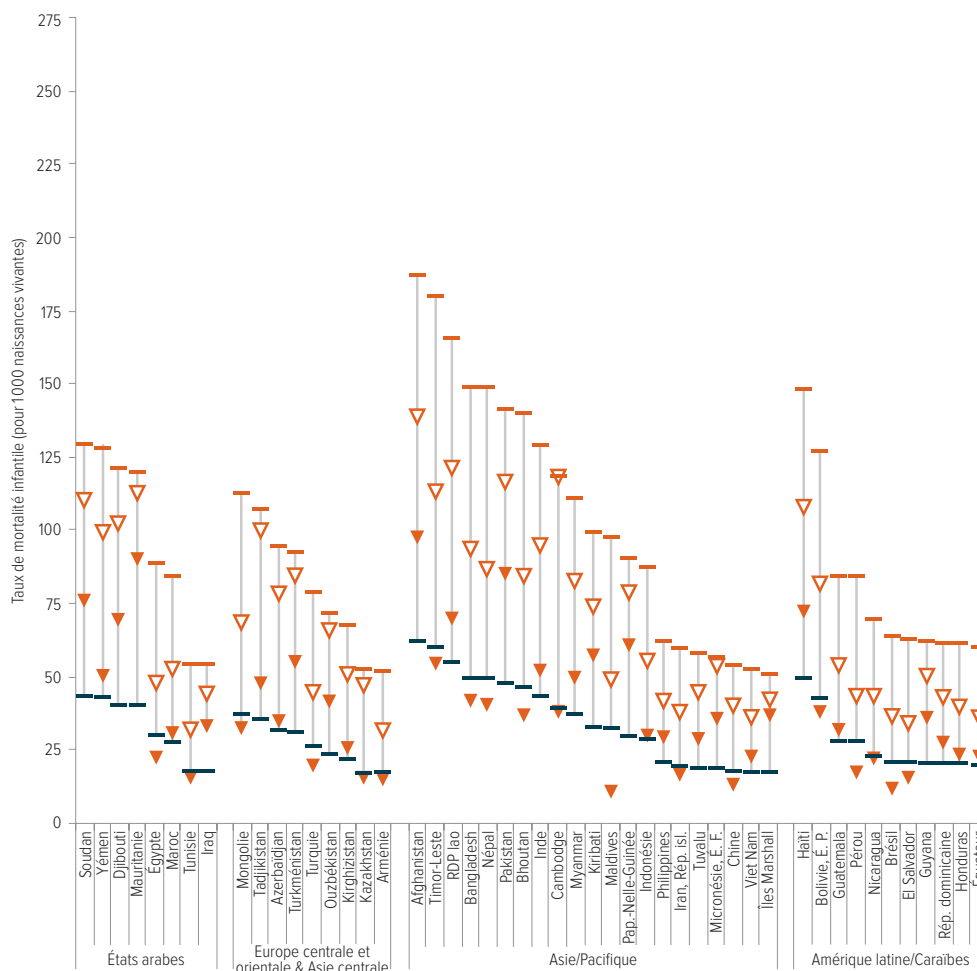
Le développement du cerveau durant les mille jours qui suivent la conception en fait une période de tous les dangers, mais aussi de toutes les chances (Engle *et al.*, 2011; Engle *et al.*, 2013; Walker *et al.*, 2011). La sous-nutrition due à une alimentation pauvre et non diversifiée peut retarder le développement de la motricité globale et fine, voire entraîner un risque accru de mortalité (Britto *et al.*, 2013). Si la santé peut paraître la première des préoccupations à ce stade de la vie, l'éducation n'en a pas moins un rôle majeur à jouer. Une bonne nutrition ne suffit pas. Les enfants qui ne sont pas stimulés sur le plan cognitif ou qui souffrent de déficits du développement social et affectif présentent également un risque accru de malnutrition et, à terme, leurs chances dans la vie sont moindres (Grantham-McGregor *et al.*, 2007). La

coopération entre les services de santé, d'éducation et de protection sociale est indispensable pour lutter contre les facteurs de risque qui se renforcent mutuellement et sont associés à une pauvreté généralisée.

Mesurer le développement des enfants est un exercice long et difficile. C'est la raison pour laquelle il n'a pas encore été mené à grande échelle. Le Cadre de Dakar, tout en déclarant : « Tous les jeunes enfants ont besoin d'un environnement rassurant et protecteur pour être en bonne santé, éveillés, épanouis et capables d'apprendre », ne fournit pas d'indicateurs ni de cibles claires

L'approche adoptée dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* pour suivre l'objectif 1 a évolué avec le temps et a dû, dans de nombreux domaines, s'appuyer sur des indicateurs indirects. Jusqu'à l'édition 2006, l'enseignement préprimaire était considéré comme synonyme de l'EPPE, et les aspects du volet « protection » de l'objectif n'étaient pas abordés. En 2007, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a eu pour thème principal

Figure 1.1 : De nombreux pays ont peu de chances d'atteindre l'OMD sur la réduction de la mortalité infantile
Taux de mortalité des moins de 5 ans, 1990, 2000 et 2013



Note : Les pays indiqués sont ceux où le taux de mortalité infantile était supérieur à 50 pour 1 000 naissances en 1990.
Source : IGME (2014).

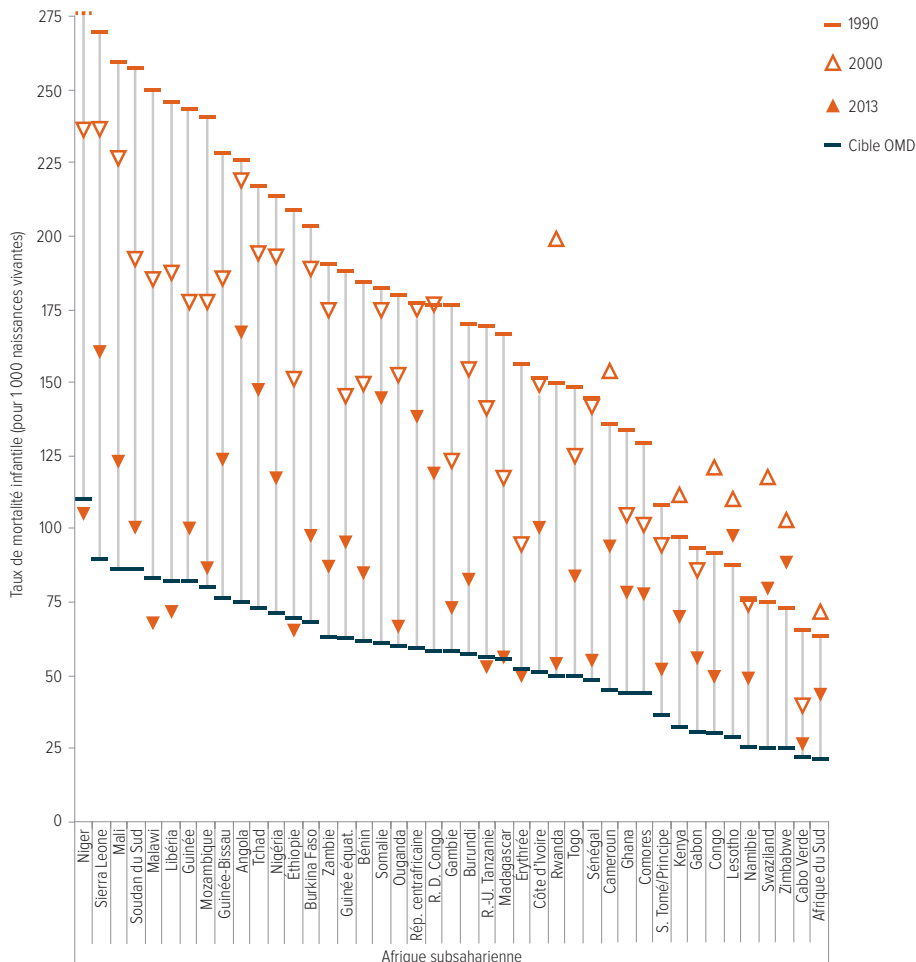
Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre

l'éducation et la protection de la petite enfance, marquant ainsi le début des efforts de suivi consacrés à la protection de la petite enfance. Ce Rapport 2007 présentait des données statistiques sur les enfants souffrant d'une insuffisance pondérale, les enfants souffrant d'un retard de croissance et le taux de vaccination des enfants de 1 an. Il fournissait des informations sur le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, l'un des indicateurs généraux de la prise en charge des enfants en termes de santé et de protection, et faisait mention de la cible de l'OMD 4 appelant à réduire de deux tiers ce taux de mortalité entre 1990 et 2015 (UNESCO, 2007a). Le principe d'un suivi par rapport aux cibles des OMD a été adopté en 2009, et cette pratique a été maintenue dans toutes les éditions suivantes du Rapport.

Le présent Rapport mondial de suivi sur l'EPT rend compte des progrès accomplis en matière d'EPPE par rapport à la cible OMD concernant la mortalité infantile. Il utilise des indicateurs de la santé et de la protection, tels que le pourcentage de mères assistées d'une sage-femme qualifiée lors de l'accouchement, la proportion d'enfants

vaccinés et le taux de retard de croissance. Ce chapitre décrit l'évolution de tous les indicateurs depuis 1999 lorsque cela est possible et analyse également les tendances ou les domaines pour lesquels des données à grande échelle faisaient défaut en 1999. Le taux de retard de croissance, qui se rapporte à la petite taille d'un enfant par rapport à son âge, est un indicateur clé de la protection, de la santé, du bien-être et du développement des très jeunes enfants. C'est un facteur de prédiction particulièrement fiable des mauvaises performances scolaires et cognitives (Grantham-McGregor *et al.*, 2007). Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), c'est un excellent indicateur de la malnutrition chronique chez les enfants (de Onis et Blössner, 1997) et, par conséquent, d'un défaut de protection de la petite enfance. Dans chaque Rapport mondial de suivi sur l'EPT, le taux de retard de croissance est donc utilisé comme indicateur du niveau de nutrition et de protection des enfants, pour illustrer l'ampleur des progrès accomplis avant et après l'an 2000. La scolarisation et la fréquentation dans l'enseignement préprimaire permettent de suivre l'expansion de l'éducation de la petite enfance.

La mortalité infantile a baissé dans la majorité des pays



La mortalité infantile a baissé

La mortalité infantile a baissé dans la majorité des pays, même dans ceux où ce taux était initialement très élevé. Cette baisse, de près de 50 %, n'est cependant pas suffisante pour atteindre la cible fixée en l'an 2000 dans les OMD, c'est-à-dire réduire ce taux de deux tiers par rapport au taux de 1990 (**figure 1.1**) (Organisation mondiale de la santé, 2013). Des enfants continuent de mourir de pneumonie, de complications lors d'un accouchement avant terme, d'asphyxie à la naissance, de diarrhée, de paludisme et d'autres causes qui, dans bien des cas, sont évitables : 6,3 millions de décès en 2013 (IGME, 2014). Dans les familles pauvres, dans les zones rurales ou lorsque la mère est sans instruction, le risque de mortalité infantile est plus élevé. Environ 45 % de tous les décès sont liés à la malnutrition. La situation est particulièrement critique en Afrique subsaharienne où la probabilité pour un enfant de ne pas survivre au-delà de son cinquième anniversaire est 15 fois supérieure à celle d'un enfant vivant dans un pays développé (Organisation mondiale de la santé, 2013).

La présence d'une sage-femme qualifiée au moment de l'accouchement est d'une importance capitale pour la survie et la santé de la mère et du nourrisson

Réduire la mortalité infantile est impossible si la volonté politique des gouvernements nationaux et régionaux et les financements font défaut. Les pays qui ont le plus de difficultés sont souvent les pays qui, en sus d'être les plus pauvres, sont fragiles et touchés par des conflits, comme le Mali, la République démocratique du Congo, la Sierra Leone, la Somalie et le Tchad. Trois pays ont régressé depuis 1990 : le Lesotho, le Swaziland et le Zimbabwe, en particulier à cause de la pandémie de sida. Fait encourageant, de nombreux pays ont fait des progrès considérables depuis Dakar, notamment le Malawi, le Rwanda, la République-Unie de Tanzanie et le Sénégal. La baisse de la mortalité infantile est la plus rapide jamais enregistrée depuis deux décennies (IGME, 2014). Entre 2005 et 2012, le taux annuel de réduction de la mortalité infantile a plus que triplé par rapport à la période 1990-1995 (Nations Unies, 2014a).

Au Niger, les avancées ont été remarquables. Partant d'un niveau de mortalité extrêmement élevé dans un contexte difficile de grande pauvreté et de fécondité élevée, il a progressé plus rapidement que ses voisins plus riches d'Afrique de l'Ouest (Amouzou *et al.*, 2012). Son succès s'explique par une combinaison d'actions, telles que moustiquaires imprégnées d'insecticide, amélioration de la nutrition, compléments en vitamine A, vaccinations, traitement des diarrhées par association de sels de réhydratation orale et de zinc, auxquelles s'ajoute une population en demande de consultations pour des cas de fièvre, de paludisme et de pneumonie. L'aide extérieure a eu un énorme impact : les fonds octroyés par l'alliance GAVI, le Fonds mondial et d'autres donateurs pour des interventions concrètes ont été déterminants (Amouzou *et al.*, 2012).

La présence d'une sage-femme qualifiée au moment de l'accouchement est d'une importance capitale pour la survie et la santé de la mère et du nourrisson et est considérée comme un indicateur fiable de l'état du système de santé d'un pays. Dans de nombreuses régions rurales des pays en développement, les accoucheuses traditionnelles demeurent souvent le seul recours possible. Les disparités d'accès entre les femmes les plus pauvres et les femmes les plus riches atteignent un niveau très préoccupant dans maints pays (**figure 1.2**). Depuis 2000, toutefois, de grands progrès ont été enregistrés dans des pays comme le Burkina Faso, le Cambodge, le Népal, le Pérou et le Rwanda, où le nombre d'accouchements avec l'assistance d'une sage-femme qualifiée a augmenté. Au Rwanda, le gouvernement a instauré en 2008 une politique de formation des accoucheuses traditionnelles destinée à leur enseigner les pratiques modernes de soins infirmiers et obstétricaux (Twahirwa, 2010). Dans la majorité des pays, hormis le Nigéria et le Zimbabwe, le niveau moyen de richesse s'est considérablement amélioré.

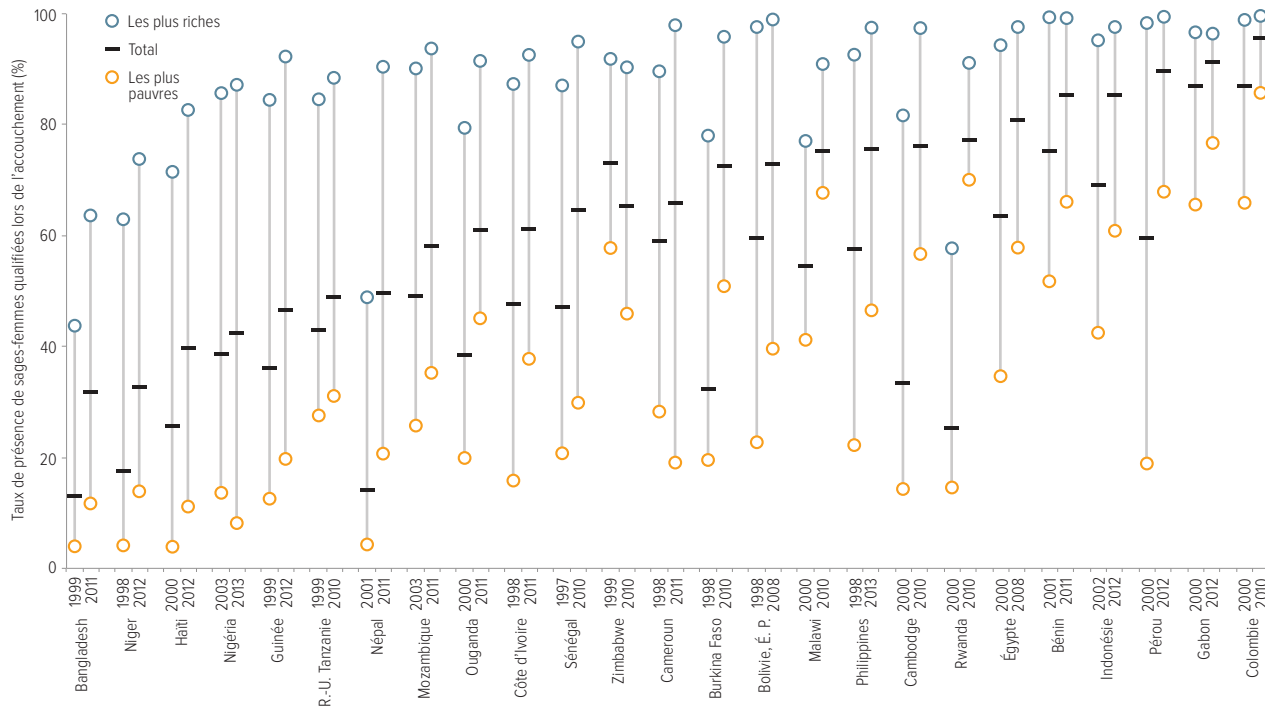
Vacciner les enfants contre les maladies courantes et évitables est important pour leur état de santé général et, par là même aussi, pour leur capacité d'apprentissage et la suite de leur scolarité. Les progrès en matière de couverture vaccinale complète pour tous les enfants ont été trop lents dans la plupart des pays qui, en 2000, accusaient un fort retard dans ce domaine, comme l'Éthiopie, la Guinée et le Nigéria (**figure 1.3**). D'immenses écarts subsistent entre les ménages les plus riches et les ménages les plus pauvres, en particulier au Pakistan, qui, à l'instar d'autres pays comme la Guinée et les Philippines, n'a obtenu qu'un faible accroissement du pourcentage total d'enfants ayant bénéficié d'une couverture vaccinale complète. À l'inverse, le Bangladesh, le Burkina Faso et le Cambodge ont accompli des avancées majeures. Le Programme national de vaccination mené au Cambodge sur la période 2006-2010 a rassemblé le Ministère de la santé, le Département de la planification et de l'information sur la santé et les départements de la planification et des finances, ainsi que l'OMS, le PATH et l'UNICEF, autour d'un objectif commun explicitement axé sur les groupes difficiles à atteindre (Gouvernement cambodgien, 2006). Les disparités d'accès aux services de vaccination n'en demeurent pas moins au premier rang des préoccupations dans de nombreux contextes.

La nutrition infantile s'est améliorée, mais trop peu

La malnutrition est un problème mondial qui trouve son origine dans la pauvreté. La nutrition n'est pas seulement une question d'accessibilité alimentaire ; elle dépend aussi de l'accès à l'eau, à l'assainissement et à des soins de santé dont les familles pauvres sont souvent privées (UNESCO, 2012b). Comme il est écrit dans le Cadre de

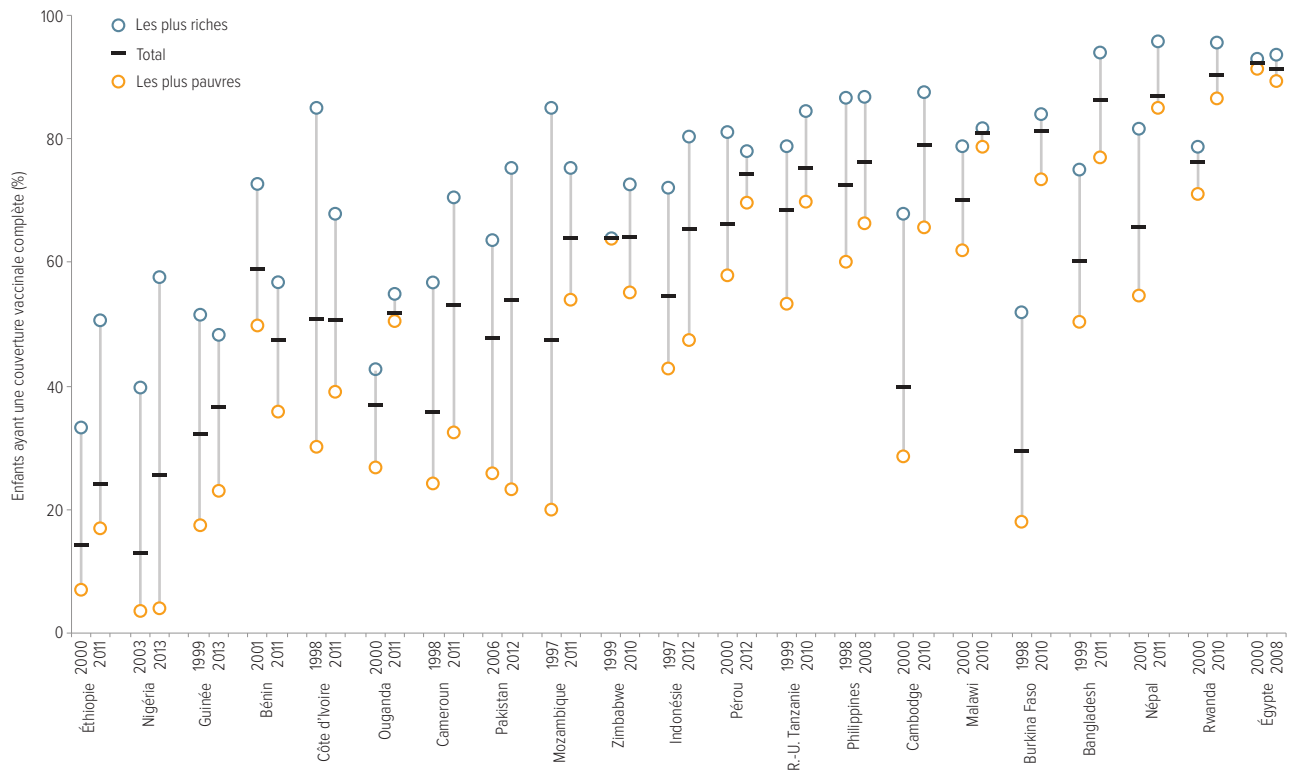
Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre

Figure 1.2 : Les taux de présence de sages-femmes qualifiées lors de l'accouchement ont augmenté dans la plupart des pays
Taux de présence de sages-femmes qualifiées lors de l'accouchement, par niveau de richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : STATcompiler (2014).

Figure 1.3 : Les taux de vaccination des enfants sont en hausse, mais les écarts de richesse subsistent
Pourcentage d'enfants ayant une couverture vaccinale complète, par niveau de richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : STATcompiler (2014).

CHAPITRE 1

Dakar, « Ces Programmes doivent être globaux, [...] et prendre en compte la santé, la nutrition et l'hygiène ».

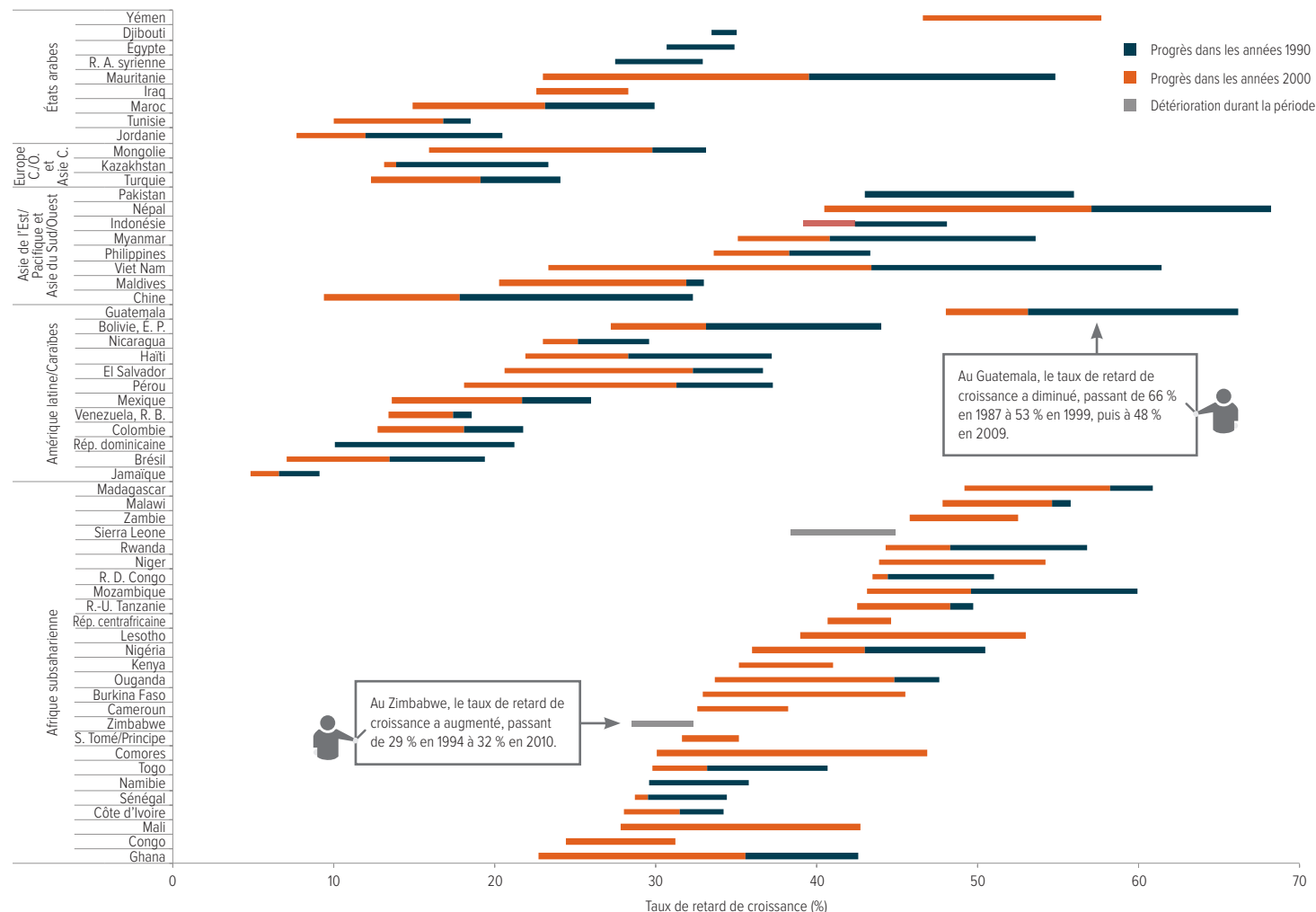
Le manque d'instruction de la mère est aussi un facteur de malnutrition, comme il ressort d'études menées au Burkina Faso, au Kenya, au Malawi, en République-Unie de Tanzanie et au Zimbabwe (Abuya *et al.*, 2012 ; Maiga, 2012 ; Makoka, 2013). Le retard de croissance est un processus qui commence *in utero* ou juste après la naissance, et les possibilités de rattrapage de la croissance sont limitées. Les enfants souffrant de malnutrition ont une scolarité moins longue et une capacité d'apprentissage à l'école plus limitée (Grantham-McGregor *et al.*, 2007). Des interventions coordonnées associant soutien nutritionnel, stimulation et attention à l'enfant pendant les repas, et apprentissage précoce aident à combattre les effets d'une mauvaise alimentation. La stimulation et l'apprentissage sont parfois tout aussi efficaces qu'un bon régime alimentaire (Walker *et al.*, 2011 ; Yousafzai *et al.*, 2014).

De manière générale, la majorité des pays ont réduit le pourcentage d'enfants présentant un retard de croissance depuis les années 90 (figure 1.4). Partant d'une situation initiale très différente, ils ont progressé à un rythme variable. C'est en Afrique subsaharienne que la situation de départ était la pire. De nombreux pays de cette région, dont le Lesotho, le Mali et le Niger, ont enregistré des avancées tout à fait remarquables depuis 2000, mais la proportion d'enfants souffrant de malnutrition y demeure de loin la plus élevée et devrait, selon les prévisions, atteindre 45 % du total mondial d'ici à 2020 (de Onis *et al.*, 2012).

Le Viet Nam a accompli des progrès considérables et réguliers depuis 1990 grâce à la distribution à grande échelle de compléments en vitamine A, à l'iodation universelle du sel, à la lutte contre les maladies et à la mise en place d'une stratégie de réduction du retard de croissance pour 2011-2020, mais la malnutrition y est encore répandue (Institut national de nutrition au Viet

Figure 1.4 : La nutrition s'est améliorée dans la plupart des pays

Taux de retard de croissance modéré ou grave, choix de pays, 1986-1995, 1996-2005 et 2006-2012



Source : Base de données commune sur la malnutrition UNICEF, OMS et Banque mondiale (2013).

Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre

Nam, 2013). S'appuyant sur une forte volonté politique, le Guatemala est parvenu à instaurer une coordination entre les divers ministères et organismes (Organisation mondiale de la santé, 2014) qui s'est traduite par des progrès significatifs, mais les communautés autochtones continuent d'être les premières victimes de la malnutrition (Hoddinott *et al.*, 2013). En Sierra Leone et au Zimbabwe, le taux de retard de croissance s'est aggravé, et il est urgent d'agir.

Stimuler le développement cognitif précoce des enfants est fondamental

L'éducation et la protection de la petite enfance n'a pas pour unique objet d'assurer la sécurité et l'alimentation des enfants : tout enfant, partout dans le monde, doit bénéficier d'un soutien afin qu'il puisse s'épanouir, et pas seulement survivre (Myers, 1992). Pour développer et améliorer l'EPPE comme énoncé dans l'objectif, le Cadre de Dakar prône « l'éducation des parents et des autres partenaires en vue de favoriser une meilleure prise en charge de l'enfant en s'appuyant sur les pratiques traditionnelles ». Pourtant, peu d'initiatives ont été menées à bien pour évaluer et définir des cibles qui correspondent à une « meilleure prise en charge » comprenant une stimulation sur le plan cognitif et affectif. Il est dès lors impossible d'observer les progrès réalisés depuis 2000 dans la poursuite de cet objectif.

Ce que l'on sait, c'est que de nombreux parents peu instruits n'ont ni les moyens ni les connaissances nécessaires pour stimuler le développement cognitif de leur enfant dès son plus jeune âge. Les tout-petits ont besoin d'être en interaction avec les personnes qui s'occupent d'eux, et leur parler le plus possible favorise le développement de leur langage (Britto *et al.*, 2013). Ils ont également besoin d'être stimulés par le jeu et par d'autres interactions avec des personnes attentionnées. Il y a dans le monde entier des parents, en particulier des parents ayant un faible niveau d'instruction, auxquels un soutien serait profitable pour apprendre à stimuler leur enfant et promouvoir son développement social et affectif.

Le soutien aux parents peut se décliner en différents programmes, collectifs ou individuels, à domicile ou à l'extérieur, et donne des résultats très positifs. Les programmes de visites à domicile offrent une aide individualisée et couvrent, selon les pays, une période allant de deux semaines à trois ans. Leur principal objectif est de montrer aux mères la façon de développer des interactions avec leur enfant grâce à des activités adaptées à son âge en utilisant des objets de la vie courante. Ces programmes mettent aussi souvent l'accent sur la nutrition, les soins de santé et le développement de l'enfant et, de manière générale, sont source de bienfaits multiples (encadré 1.1). Ils ont par exemple un impact positif sur le comportement, la taille par rapport au poids, les résultats scolaires et le QI de

Encadré 1.1 : Le soutien parental s'avère plus profitable au développement psychosocial de l'enfant que le soutien nutritionnel

En Jamaïque, l'amélioration de la qualité du soutien parental a été extrêmement profitable pour les enfants de ménages participant à un programme de visites à domicile destiné à favoriser les interactions mère-enfant. Durant deux ans, à Kingston, des professionnels de santé ont visité chaque semaine des familles pauvres dont les enfants, âgés de 9 à 24 mois, présentaient un retard de croissance. Le but était d'aider les mères à stimuler le développement psychosocial de leurs enfants par des jeux d'éveil. Vingt ans plus tard, ces enfants, devenus de jeunes adultes, gagnent 25 % de plus que des jeunes d'un groupe témoin, un chiffre qui est comparable à celui d'autres pairs n'ayant pas subi de retard de croissance. Ils ont aussi de meilleures chances de ne pas tomber dans la délinquance. Aucun effet positif n'a été observé chez les enfants qui n'avaient reçu qu'un soutien nutritionnel.

Il y a une abondance de preuves émanant de multiples pays qui confirment ces résultats et qui montrent que, si l'effet de la nutrition est important, les bienfaits de la stimulation de l'enfant sur son développement sont réguliers et considérables. Les mêmes interventions ont des effets positifs beaucoup plus marqués sur les enfants en Jamaïque qu'aux États-Unis, donnant à penser qu'elles sont potentiellement d'un plus grand profit pour les groupes pauvres et marginalisés en général, mais surtout pour les groupes vivant dans des pays plus pauvres : une double réussite pour les programmes de développement de la petite enfance.

Sources : Gertler *et al.* (2014); Grantham-McGregor *et al.* (2014).

Tout enfant, partout dans le monde, doit bénéficier d'un soutien afin qu'il puisse s'épanouir, et pas seulement survivre

l'enfant ; ils aident les mères à évaluer leurs pratiques parentales, à connaître le développement de l'enfant et même à repérer les signes de dépression maternelle.

Au Pakistan, les *Lady Health Workers* effectuent des visites à domicile depuis 1994. Une étude récente a comparé les effets de deux formes d'interventions à domicile assurées par ces travailleuses de la santé : d'une part, nutrition, éducation et distribution de compléments, d'autre part, stimulation psychosociale grâce au travail mené par les visiteuses auprès des mères, individuellement et en groupe, pour les inciter à faire des jeux d'éveil avec leur enfant. Plusieurs groupes distincts ont été constitués, l'un recevant la première forme d'intervention, un autre la deuxième et un troisième groupe les deux. Un quatrième groupe, le groupe témoin, a bénéficié du modèle classique de visites à domicile comportant une éducation à la santé, à l'hygiène et à la nutrition de base. Il ressort de l'étude que la stimulation psychosociale a l'effet le plus marqué et donne de bien meilleurs résultats au niveau du développement cognitif, du langage et de la motricité à 12 et à 24 mois. Le soutien nutritionnel, à lui seul, a aussi des effets positifs dans ces domaines, mais

CHAPITRE 1

moins durables. L'étude montre que les interventions à domicile sont une solution efficace pour atteindre les 200 millions d'enfants au moins dans le monde qui ne réalisent pas leur potentiel de développement (Yousafzai *et al.*, 2014).

Le congé parental et les services à la petite enfance peuvent apporter aux familles un soutien propice au développement de leurs enfants

La petite enfance est conçue de manière totalement différente selon le contexte culturel. Dans certaines cultures, on considère que les tout-petits doivent rester à la maison (Shaeffer, 2015). Dans plusieurs pays arabes, l'idée prévaut que la prise en charge des enfants, en particulier jusqu'à 3 ans, relève de la responsabilité de la famille (Faour, 2010). Dans ces contextes, les familles et, plus spécialement les familles pauvres, ont besoin d'un soutien pour amorcer le processus d'éveil cognitif et d'apprentissage précoces chez leurs enfants.

La prise en charge de l'enfant durant les premières années de la vie dépend en grande partie de la façon dont est perçue, dans la culture (et souvent selon le genre), la présence des parents à la maison pour s'occuper de leur enfant et tisser un lien avec lui. La protection de la maternité, sous la forme d'un congé assorti d'une aide financière, durant les premières semaines et les premiers mois de la vie d'un nourrisson est essentielle pour la santé et le bien-être de la mère et de l'enfant. Si une législation sur ce type de congé existe dans la quasi-totalité des pays, l'application en est difficile : 28 % seulement des femmes exerçant une activité professionnelle dans le monde ont droit à des prestations de maternité (OIT, 2014b).

La présence et l'implication des pères sont extrêmement importantes pour le développement de l'enfant (O'Brien, 2009). Les pères qui prennent le temps d'être auprès de leur famille juste après une naissance ont plus de chance d'être impliqués auprès de leurs jeunes enfants à long terme (Huerta *et al.*, 2013). En 2013, le droit au congé de paternité était garanti dans la législation de 78 pays sur les 167 pays considérés, et le congé était rémunéré dans 70 pays. Le « congé parental » est une période de congé plus longue qui débute à l'issue du congé de maternité. Dans certains pays, des politiques encouragent le partage du congé parental entre les pères et les mères ; dans d'autres, le congé de paternité est intégré dans le congé parental. Les hommes risquent toutefois d'être réticents à faire usage de ce congé lorsqu'il est peu ou non rémunéré (OIT, 2014b).

Malgré le recours plus large au congé de maternité et au congé parental, l'utilisation des services de garde d'enfants hors du domicile est en augmentation, surtout dans les pays plus développés (OCDE, 2006 ; Yoshikawa et

Kabay, 2015). La participation à des services d'EPPE varie selon les pays (**encadré 1.2**). L'existence de structures organisées d'EPPE peut libérer les femmes pour qu'elles obtiennent un travail rémunéré en vue d'améliorer les perspectives économiques de leur famille, promouvoir l'égalité des genres et accroître la productivité nationale (OCDE, 2006). Ces structures peuvent aussi permettre à des frères et sœurs plus âgés de poursuivre leur scolarité. Mais, trop souvent, elles n'ont d'autre finalité que de nourrir les enfants et les garder en sécurité

Encadré 1.2 : Les pays ont emprunté des voies différentes pour accroître la demande et l'accès en matière d'EPPE

La demande de services d'EPPE, bien que forte de la part de certains parents, n'est pas uniforme, et les enfants les plus vulnérables sont souvent ceux qui ont le moins de chances d'en bénéficier. Dans les communautés pauvres, le coût de ces services est lourd à porter pour les parents. Certains pays tentent de stimuler la demande d'EPPE. Conscients que les incitations financières peuvent renforcer la fréquentation, plusieurs pays ont eu recours aux transferts monétaires conditionnés à la participation à des programmes de développement de la petite enfance, comme en Équateur, en Malaisie, au Niger, aux Philippines et au Rwanda.

Le manque de visibilité des programmes ou l'impossibilité de les adapter aux besoins des familles limite aussi la participation. En Indonésie, le gouvernement a pris le problème à bras le corps en créant des centres d'EPPE dans 65 % des villages du pays et en entourant son initiative d'une vaste publicité. Il prévoit l'installation d'un centre par village.

En Thaïlande, le Plan national d'éducation pour 2002-2016 vise à permettre à tous les enfants de moins de 5 ans de participer à un programme de développement qui prépare leur entrée dans le système scolaire formel « dans tous ses aspects ». Cette politique est née de l'intérêt grandissant que suscite le développement de l'enfant, notamment depuis 1979, date du premier plan pour le développement de l'enfant mis en œuvre dans ce pays. Pourtant, malgré le Plan et stratégie à long terme pour la protection et le développement de la petite enfance pour 2007-2016 destiné aux enfants de moins de 5 ans, la participation des enfants de 3 ans ou moins aux programmes destinés à la petite enfance est faible.

Promouvoir les activités collectives pour la petite enfance dans des contextes où la culture et les langues traditionnelles sont menacées peut être une stratégie efficace et appréciée de la population. Le « nid linguistique », qui consiste à immerger les jeunes enfants dans la langue de leurs ancêtres avec des membres plus âgés de la communauté, est un modèle novateur lancé dans les communautés maories en Nouvelle-Zélande. Il a également été appliqué dans des communautés autochtones sur le continent américain. Un concept analogue peut être utilisé dans d'autres types de communautés minoritaires ethniques et religieuses pour préserver la culture, voire la revitaliser.

Source : Shaeffer (2015).

La présence et l'implication des pères sont extrêmement importantes pour le développement de l'enfant

Des progrès ont été accomplis en matière de survie et de nutrition, mais la qualité de la prise en charge reste médiocre

pendant que leurs parents travaillent, sans leur apporter la stimulation cognitive, sociale et affective, pourtant essentielle (Shonkoff et Philips, 2000; Yoshikawa et Kabay, 2015).

La qualité des services est importante, même pour les tout-petits

Définir et mesurer la qualité peut être difficile. Dans l'idéal, la qualité devrait prendre en compte les valeurs et les conceptions locales du développement du petit enfant, ainsi que des prévisions scientifiquement reconnues de son développement cognitif, linguistique, social et affectif. Faute de disposer de données comparables sur le plan international concernant la qualité de toutes les formes de prise en charge de la petite enfance, il n'est pas possible de suivre l'état d'avancement des pays dans ce domaine depuis 2000.

Un large consensus existe sur certains « domaines » de la qualité considérés comme importants : locaux et ameublement, pratiques d'hygiène corporelle, écoute et parole, activités et interactions avec les enfants, structure du programme, relations avec les parents et les éducateurs, réponse aux besoins de développement professionnel du personnel (Frank Porter Graham Child Development Institute, n. d.; Peralta, 2008). Les personnes qui s'occupent d'enfants, leur formation et leur capacité d'établir des relations chaleureuses, attentionnées et durables sont d'une importance vitale (Gialamas *et al.*, 2013; Mtahabwa et Rao, 2010). L'emploi de la langue maternelle, les possibilités d'apprentissage par des jeux interactifs avec des adultes et avec d'autres enfants, la présence de matériels d'apprentissage appropriés et l'existence d'un espace permettant aux jeunes enfants de pratiquer une activité physique sont également des conditions propices à la qualité de l'EPPE (Mathers *et al.*, 2014).

Une qualité médiocre de la prise en charge, que ce soit à la maison ou dans un établissement, freine le développement du langage, de la sociabilité et des aptitudes cognitives (Penn, 2010). Une formation, initiale et continue, est nécessaire pour garantir la qualité des services d'EPPE, mais quel niveau de ces formations faut-il exiger des personnes qui s'occupent de la petite enfance ? Peu de recherches ont été faites dans les pays à faible revenu, de sorte qu'il est difficile de tirer des conclusions valables pour différents contextes. Mais il est clair que, pour promouvoir le développement de l'enfant, il est indispensable que les professionnels de l'EPPE possèdent des compétences pour créer des relations avec les enfants et les familles, ainsi qu'une solide connaissance du mode de développement du petit enfant.

S'agissant des visiteurs à domicile, il est capital, compte tenu du caractère intime de leur rôle, qu'ils soient capables de nouer des relations de confiance

durables avec les familles; il faut en outre qu'ils aient acquis durant leur formation les compétences et les connaissances requises pour s'acquitter de leur tâche (van Ravens, 2014). Les *Lady Health Workers* pakistanaises ont démontré l'efficacité des visites, mais aussi la nécessité de recevoir une formation complète pour pouvoir mener à bien des interventions multiples et simultanées (Yousafzai *et al.*, 2014).

De même, une formation pratique et théorique des visiteurs à domicile est primordiale pour qu'ils sachent comment venir en aide à des mères de toutes les classes sociales, en particulier dans des contextes où cela peut s'avérer difficile, comme en Inde. Une évaluation réalisée en Inde montre combien il est essentiel de dispenser aux visiteurs à domicile une formation complète comprenant des jeux de rôle afin qu'ils puissent s'exercer aux différents types d'activités, ludiques et autres, qu'ils auront à réaliser avec les mères au cours d'une visite. Ils doivent de plus acquérir des connaissances théoriques et pratiques pour être capables de convaincre les mères que des jeux simples, comme frapper des objets l'un contre l'autre ou les empiler, contribuent au bon développement de l'enfant (Fernandez-Rao *et al.*, 2014).

Pour ce qui est des établissements destinés à la petite enfance, la formation et les qualifications du personnel sont très variables d'un pays à l'autre et dans un même pays (Mathers *et al.*, 2014), et la qualité de la prise en charge est donc souvent très inégale (Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Karuppiyah, 2014). Il est unanimement reconnu que les professionnels de l'EPPE favorisent le développement des enfants de manière plus efficace s'ils ont reçu un minimum de formation, initiale et continue, spécialisée dans ce domaine (Mathers *et al.*, 2014). En Australie, le personnel et les directeurs d'un établissement ont déclaré que la qualité de la prise en charge des nourrissons comportait une dimension affective, comme l'amour, la tendresse et l'attention, mais qu'elle dépendait également d'activités spécifiques propices à l'apprentissage et au développement cognitif des nourrissons. La formation devait, à leur avis, inclure une importante composante pratique de façon à inculquer les connaissances et les compétences nécessaires pour s'occuper de nourrissons (Brownlee *et al.*, 2009).

Faire appel à des personnes insuffisamment formées peut aboutir à des résultats décevants, comme au Pérou (**encadré 1.3**). En général, la faible rémunération des éducateurs chargés de la petite enfance et le manque de considération pour leur statut empêchent de recruter et de retenir des professionnels de haut niveau (Karuppiyah, 2014). La rotation fréquente du personnel nuit à l'établissement des relations si essentielles au développement des enfants (Gialamas *et al.*, 2013; Mathers *et al.*, 2014).

Les professionnels de l'EPPE favorisent le développement des enfants de manière plus efficace s'ils ont reçu un minimum de formation spécialisée dans ce domaine

Encadré 1.3 : Les crèches du Gouvernement péruvien : il faut faire plus et mieux en termes de formation et de soutien pour le personnel

Dans le cadre du Programa Nacional Wawa Wasi mis en place par le Gouvernement péruvien depuis 1993, des crèches communautaires ont été créées pour les enfants des bidonvilles âgés de 6 mois à 4 ans. Leurs parents peuvent, moyennant une somme modique, les confier à une « maman-nounou » dans un environnement familial sûr pouvant accueillir au maximum huit enfants. Le programme comprend plusieurs volets : apprentissage précoce, développement de l'identité sociale et culturelle, alimentation saine et éducation à la nutrition et à l'hygiène personnelle, formation des parents sur les méthodes éducatives positives et suivi par le Gouvernement de la taille, du poids et de la vaccination.

Initialement conçu pour des zones urbaines, le programme a été modifié pour être étendu aux régions rurales, à l'exception de villages reculés des Andes et d'autres communautés pauvres moins bien desservis. La sélection et le contrôle des mamans-nounous sont assurés par la communauté et une formation leur est dispensée. Des coordonnateurs de terrain leur apportent un soutien, et une formation complémentaire est prévue selon une fréquence variable, allant de toutes les semaines à deux fois par an.

Plusieurs évaluations ont cependant souligné des lacunes dans la mise en œuvre, qui font ressortir le besoin d'une formation plus complète du personnel. Pour certains volets, le bilan est médiocre : 46 % des mamans-nounous n'organisent et ne dirigent aucune activité de stimulation cognitive, 38 % seulement des contrôles prévus concernant le suivi de la taille et du poids sont effectués, et 70 % des parents disent n'avoir reçu aucune formation sur les pratiques éducatives positives. Des études montrent que les niveaux de malnutrition chronique, d'anémie et de déficit du développement psychomoteur sont les mêmes chez les participants et les non-participants. La formation ne met pas suffisamment l'accent sur les techniques de stimulation cognitive. Comme le personnel n'est pas assez compétent ni formé pour fournir l'ensemble des prestations prévues, de nombreux parents considèrent le Wawa Wasi plus comme une garderie où l'enfant est nourri et en sécurité que comme un programme d'apprentissage précoce.

Source : Cueto et al. (2009).

De nombreux pays sont en voie d'adopter une approche multisectorielle des services à la petite enfance

En exhortant les pays à développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, en particulier des enfants pauvres et marginalisés, le Cadre d'action de Dakar appelle à la mise en œuvre de politiques nationales multisectorielles soutenues par des ressources adéquates. Depuis 2000, de nombreux pays ont mis en place ces politiques parallèlement à des cadres juridiques (Neuman et Devercelli, 2012).

L'idée de services intégrés de la petite enfance a donné lieu à une abondante littérature universitaire ces dernières années. Il faut cependant éviter toute confusion avec l'approche multisectorielle prônée à Dakar. Ces deux concepts peuvent nécessiter soit un cadre politique afin de coordonner les politiques entre les secteurs, soit une politique commune pour tous les ministères et organismes concernés (Vargas-Barón, 2005). Mais qui dit politique entièrement intégrée dit budgets intégrés et coordination étroite des prestations de services à tous les échelons du gouvernement. Coordonner et échelonner les interventions entre les différents secteurs permet de créer une synergie et, partant, d'obtenir un impact plus fort que la somme des éléments non coordonnés (van Ravens, 2014). Les secteurs concernés peuvent être par exemple les soins de santé, la nutrition, l'éducation, la réduction de la pauvreté, la protection sociale et la protection de l'enfance.

Ces services peuvent être destinés aux femmes enceintes, à l'enfant depuis le stade prénatal jusqu'à l'entrée dans le cycle primaire et aux personnes qui s'occupent d'enfants. Divers lieux sont propices à la mise en place des programmes : familles, établissements d'EPPE, sections préprimaires dans les écoles primaires, centres communautaires, centres de santé et hôpitaux (Neuman et Devercelli, 2012).

Pour idéale qu'elle puisse paraître, l'approche intégrée n'est pas réalisable (van Ravens, 2014), et il n'existe aujourd'hui pratiquement pas d'exemple de politiques appliquées en étroite coordination et à grande échelle (Black et Dewey, 2014). Assurer la planification et la coopération entre des départements et des ministères exige d'un gouvernement un tel niveau de capacités que le défi à relever pour mettre en œuvre ces politiques est, dans de nombreux contextes, par trop ambitieux (van Ravens, 2014). Aucun pays développé n'a adopté une approche entièrement intégrée des services d'EPPE. En revanche, un modèle de coopération entre plusieurs secteurs travaillant en parallèle existe, comme aux Pays-Bas. Cuba a atteint un taux de participation de 94 % des enfants âgés de 3 à 5 ans et des femmes enceintes à un large éventail de services à la petite enfance (annexe, tableau statistique 3B) qui ne sont pas intégrés dans un cadre politique unique, mais mis en œuvre à travers un ensemble de lois, décrets et arrêtés distincts (Vargas-Barón, 2015).

Il est probable qu'une approche multisectorielle, comportant différentes combinaisons de divers services fournis par des secteurs séparés, sera plus réaliste dans la plupart des contextes. La loi instaurée dès 1968 par l'Institut colombien de protection de la famille ou

Le Cadre d'action de Dakar appelle à la mise en œuvre de politiques nationales multisectorielles d'EPPE soutenues par des ressources adéquates

De nombreux pays sont en voie d'adopter une approche multisectorielle des services à la petite enfance

encore la loi sur la protection et le développement de la petite enfance adoptée en 2000 aux Philippines sont des exemples de politiques en faveur de la petite enfance dont l'application est assurée séparément par chaque secteur (**encadré 1.4**) (Vargas-Barón, 2015).

En 2014, de nombreux pays disposaient d'une politique explicitement multisectorielle ou d'une politique globale recouvrant plusieurs secteurs. Soixante-dix-huit pays disent avoir adopté des instruments de politique multisectorielle relatifs à l'EPPE³ et 23 pays déclarent travailler à l'élaboration de ces instruments (Vargas-Barón, 2015).

Les pays arabes sont le plus en retard dans l'élaboration d'une politique d'EPPE, les seuls à l'avoir fait étant l'Algérie, la Jordanie et la Palestine. Partie de très loin en 2000, puisqu'une politique de la petite enfance n'existait qu'en Afrique du Sud, au Ghana, à Maurice et en Namibie, l'Afrique subsaharienne a fait un immense pas en avant : une politique d'EPPE a été adoptée dans 30 pays et est en cours d'élaboration dans 7 pays (Vargas-Barón, 2015) ; les autres pays sont, pour la plupart, des États fragiles ou touchés par un conflit (Neuman et Devercelli, 2012).

Les approches multisectorielles se sont révélées efficaces dans une grande diversité de contextes, comme en Colombie (**encadré 1.4**), mais elles peuvent l'être aussi dans un contexte particulier, comme celui du handicap (**encadré 1.5**).

La réussite d'une politique multisectorielle dépend de plusieurs facteurs, notamment la coordination, la coopération et l'adhésion à des critères communs de mesure des progrès entre les ministères et les organismes (DiGirolamo *et al.*, 2014), ainsi que la continuité du personnel (Vargas-Barón, 2015). La fonction de direction confiée à un ministère désigné est probablement importante dans la majorité des contextes. L'existence de liens entre les organismes partenaires est souhaitable, et les capacités, souvent négligées, de mise en œuvre aux échelons intermédiaires et inférieurs du gouvernement sont à prendre en compte (Britto *et al.*, 2014). En Chine, le succès d'un programme en faveur de la petite enfance s'explique notamment par l'engagement fort qu'a pris par le gouvernement national et par la collaboration qui s'est instaurée entre les provinces et les acteurs locaux (Engle *et al.*, 2013).

En Afrique subsaharienne, les partenaires du développement, dont l'UNICEF et l'UNESCO, ont joué un rôle majeur dans l'élaboration de politiques d'EPPE, mais un appui continu à la mise en œuvre est

nécessaire. Si l'on omet de situer l'élaboration d'une politique dans un contexte spécifique et d'y associer les parties prenantes locales, on risque de négliger des aspects primordiaux. Il peut s'ensuivre un manque d'appropriation et, par voie de conséquence, de volonté politique qui fait obstacle à la mise en œuvre. L'organisation de vastes consultations est un moyen de recueillir l'adhésion. Au Brésil, on estime qu'en soumettant les versions préliminaires du Plan national 2010 pour la petite enfance à un examen de grande ampleur, par les fonctionnaires du gouvernement à tous les échelons et par les représentants de la société civile,

Soixante-dix-huit pays disent avoir adopté des instruments de politique multisectorielle relatifs à l'EPPE

Encadré 1.4 : La Colombie atteint une grande partie de sa population enfantine de moins de 5 ans la plus vulnérable

Tout enfant de moins de 5 ans doit aller à l'école préprimaire. L'éducation de la petite enfance est une priorité absolue.

– Martha Isabel Castano, institutrice en primaire, Colombie

Depuis 1968, le Gouvernement colombien développe les structures d'EPPE, en milieu familial et en établissement, et les écoles préprimaires pour les enfants vulnérables. En 2006, le Conseil national de la politique économique et sociale a adopté une politique publique nationale en faveur de la petite enfance. Des actions d'envergure ont été engagées pour promouvoir la coordination entre le Ministère de la protection sociale et le Ministère de l'éducation, comme le Plan national de développement pour 2010-2014 et la politique « De zéro à toujours », en vue de mettre en place un système global de développement de la petite enfance qui cible spécifiquement les enfants pauvres et vulnérables.

La politique, dont les objectifs sont également inscrits dans une loi de 2009, vise en priorité les enfants de ménages à bas revenu, à commencer par la prise en charge des femmes enceintes. Elle garantit aux enfants une nutrition adéquate, une éducation préprimaire (dont une année obligatoire à l'âge de 5 ans) et des soins de santé complets. Sa mise en œuvre a débuté dans les deux ans et a bénéficié, à titre d'investissement initial, des fonds nécessaires pour atteindre les 2,1 millions d'enfants les plus démunis. Six pour cent des dépenses d'éducation ont été consacrées à « l'éducation initiale » des enfants âgés de 4 ans et moins. De grands établissements ont été construits dans des communautés, et des équipes de travailleurs sociaux, psychologues et enseignants y ont été affectées.

Les progrès accomplis pour atteindre les enfants de moins de 5 ans des familles à bas revenu sont considérables : 25 % bénéficient de services généraux d'EPPE et 42 % sont inscrits en crèche. Mais la décentralisation est à la fois une chance et un obstacle. Les gouverneurs et maires n'adhèrent pas tous avec le même enthousiasme à la politique nationale et, comme de nombreuses prestations sont sous-traitées à des prestataires non étatiques, l'application de normes de qualité uniques est problématique.

Sources : Banque mondiale (2013b) ; Yoshikawa et Kabay (2015) ; Vargas-Barón (2015).

3. Pour dix de ces politiques, aucune vérification n'a été possible, faute de pouvoir en obtenir un exemplaire.

Encadré 1.5 : Une approche multisectorielle peut contribuer à un dépistage précoce du handicap et aider les enfants et leurs familles

Le handicap est étroitement lié à la pauvreté et à la marginalisation. Les enfants handicapés font partie des populations les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion dans le monde. Une approche multisectorielle est essentielle pour évaluer et traiter le handicap chez les enfants. En intervenant au plus tôt, on aide les enfants et leurs familles à améliorer leur qualité de vie.

Les enfants marginalisés sont, en grande partie, des enfants qui souffrent d'un handicap. Pour atteindre un maximum d'entre eux, des politiques qui ciblent efficacement les enfants handicapés et les multiples environnements dans lesquels ils vivent sont indispensables. Plus le diagnostic du handicap est précoce, mieux cela vaut pour l'enfant et sa famille. Les services à la petite enfance fournis par de multiples secteurs peuvent jouer un rôle déterminant pour accéder rapidement à tous les enfants concernés. Bien souvent, les enfants handicapés restent chez eux et ne bénéficient pas des possibilités offertes à leurs pairs. Les programmes de visite à domicile peuvent rejoindre ces enfants, mieux que ne le permettent d'autres types de services. Qui plus est, ils ont un rôle important d'éducation et de soutien des parents pour favoriser une interaction positive avec leur enfant et accompagner son développement au sein de la première cellule d'apprentissage et de soins qu'est la cellule familiale.

Les parents ne savent pas toujours évaluer le développement de leur enfant, et l'apport d'un professionnel de santé ou d'un éducateur peut leur être très utile. Certains pays à faible revenu et à revenu intermédiaire sont pionniers dans ce domaine. Ils ont mis au point des instruments d'évaluation de l'enfant et continuent, comme l'Inde et la Chine, à les perfectionner. Ces instruments nécessitent l'implication des parents et des professionnels, en particulier dans les milieux peu alphabétisés. Dans les pays à faible revenu, toutefois, la généralisation des tests de dépistage chez les jeunes enfants est loin d'être acquise.

Une fois leur handicap évalué, les enfants concernés ont besoin d'aide pour pouvoir faire comme leurs camarades. Il est désormais largement admis que séparer les enfants de leurs pairs ou de leur famille freine leur développement et nuit à leurs capacités. En Europe centrale et orientale, où le placement des enfants handicapés en institution a longtemps été monnaie courante, les pratiques évoluent. Les enfants souffrant d'un handicap sont, autant que possible, maintenus dans le cadre normal de leur vie familiale ; ils sont scolarisés dans des écoles inclusives et reçoivent une aide complémentaire dans le domaine de la santé et de l'éducation¹. Les approches multisectorielles coordonnées peuvent contribuer utilement à cet objectif. La Jamaïque a lancé une initiative concertée pour évaluer les besoins spéciaux des enfants avec le déploiement d'un outil d'évaluation à l'échelle nationale durant l'année scolaire 2014/15, conçu pour aider les enseignants du préprimaire à repérer les enfants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Sources : Hines (2014) ; OMS (2012) ; OMS et UNICEF (2012).

1. Voir le chapitre 2 pour une étude comparative de l'éducation inclusive destinée aux enfants handicapés ou de la ségrégation.

on est parvenu à créer un sentiment d'appartenance chez les responsables des secteurs et les autres parties prenantes (Vargas-Barón, 2015).

S'entendre sur un document de politique peut présenter à la fois un avantage et un inconvénient. Si un tel document peut être utilisé pour exiger des avancées, son adoption officielle et son application peuvent être source de retards interminables (Neuman et Devercelli, 2012). Au Nigéria, la politique nationale pour le développement intégré de la petite enfance, approuvée en 2007, n'a pas encore reçu un début d'application. Des plans de mise en œuvre ont été rédigés, mais ils ne comportent aucun calcul des coûts ni aucune disposition quant au financement (UNICEF, 2007 ; Banque mondiale, 2013d). Des plans d'action d'une durée plus courte et des plans de mise en œuvre spécifique sont nécessaires pour traduire les politiques officielles dans la réalité, mais, en 2014, 28 pays seulement avaient élaboré les plans stratégiques indispensables pour guider la mise en œuvre (Vargas-Barón, 2015).

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

L'accès à un enseignement préprimaire de qualité a un impact déterminant sur les résultats scolaires d'un enfant à l'école primaire, et ces effets se prolongent souvent tout au long de la vie (Berlinski *et al.*, 2009). Le Cadre de Dakar souligne le rôle des gouvernements nationaux et l'importance de veiller à ce que les programmes soient correctement conçus et ciblés : « Les pouvoirs publics [...] ont pour responsabilité première de formuler des politiques [d'EPPE] [...] en promouvant des programmes souples qui soient adaptés aux jeunes enfants au lieu d'être de simples modèles réduits des systèmes scolaires formels. »

L'examen d'études réalisées en Argentine, au Brésil, en Colombie, en Inde, au Maroc, au Pérou et en Turquie montre que, d'une manière générale, les interventions précoces ont des effets positifs, notamment une probabilité accrue de scolarisation, un risque réduit de redoublement et d'abandon et de meilleurs résultats durant les premières années du primaire. Ces effets sont parfois très marqués et le sont plus encore chez les enfants pauvres et marginalisés (Myers, 1992 ; Myers, 2004). Il est donc vital d'élargir l'accès à l'enseignement préprimaire, que ce soit dans le cadre de programmes formels ou informels, pour donner aux enfants de meilleures chances dans la vie, renforcer

L'accès à un enseignement préprimaire de qualité a un impact positif sur les résultats scolaires d'un enfant à l'école primaire

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

l'efficacité du système éducatif et de ses ressources et réduire les inégalités dans l'ensemble de la société.

Le taux de scolarisation a progressé de 64 % en à peine plus d'une décennie, mais de manière très inégale

La hausse de 64 % du taux de scolarisation préprimaire dans le monde constitue un véritable exploit, même si le taux de départ en 1999 était extrêmement bas. Les filles entrent pour 49 % dans cette hausse et pour la moitié environ dans le total des effectifs du préprimaire en 2012. Certains pays ont progressé en développant massivement leur système public d'enseignement préprimaire. Le Kazakhstan a été le premier pays d'Asie centrale à instaurer, en 1999, une année de scolarisation préprimaire obligatoire. Il est ainsi parvenu à réduire l'écart de participation entre les plus riches et les plus pauvres. Le Viet Nam a, lui aussi, fait un gigantesque effort d'expansion de l'enseignement public, qui a conduit à un accroissement du taux brut de scolarisation (TBS) parallèlement à une baisse des inscriptions dans le privé (Shaeffer, 2015).

Les progrès en matière d'accès n'en demeurent pas moins inégaux, et des écarts considérables existent entre les zones rurales et urbaines, les familles et les communautés riches et pauvres et les régions prospères et défavorisées à l'intérieur d'un même pays (Delprato *et al.*, à venir). Concernant la qualité de l'enseignement préprimaire auquel les familles ont accès, les inégalités demeurent aussi très marquées (Britto *et al.*, 2014).

Maints pays d'Afrique subsaharienne, ainsi qu'un certain nombre de pays d'Asie et de pays arabes, sont partis en 1999 de taux de scolarisation préprimaire extrêmement faibles et ont peu progressé (figure 1.5). Le Ghana fait figure d'exception remarquable : initialement plus élevée par suite de la suppression des frais de scolarité dans le préprimaire, la participation a tout de même fait un bond. L'Afrique du Sud a aussi réalisé de grands progrès, en intégrant une année d'enseignement préprimaire dans les écoles primaires. Le Népal a pris des mesures en faveur de l'accès à l'enseignement préprimaire dans une succession de plans nationaux de développement. Des efforts considérables ont également été fournis par la Mongolie, avec son Plan directeur pour le secteur de l'éducation (2006–2015) prévoyant la création de jardins d'enfants mobiles et adaptés à la culture et au contexte dans des yourtes (*ger*), qui s'est traduit par un élargissement spectaculaire de l'accès (Gouvernement de la Mongolie, 2006).

Comme pour les taux de scolarisation, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et un grand nombre de pays arabes et de pays d'Asie n'ont pas accompli d'énormes progrès depuis Dakar sur le

plan de l'espérance de vie préscolaire, c'est-à-dire le nombre moyen d'années qu'un enfant passe dans l'enseignement préprimaire (figure 1.6). En Afrique du Sud, l'espérance de vie préscolaire est proche d'une année et correspond à « l'année de réception » instaurée par le gouvernement. La Thaïlande a progressé grâce aux efforts concertés du gouvernement pour développer l'accès à l'enseignement préprimaire et renforcer la demande d'établissements préprimaires accueillants pour l'enfant (Shaeffer, 2015), c'est-à-dire de structures conçues pour les jeunes enfants et qui ne se contentent pas de reproduire purement et simplement le modèle de l'enseignement primaire avec des bureaux, des cours théoriques et des livres. En Algérie, suite à l'expansion massive de l'enseignement préprimaire, l'espérance de vie préscolaire est pratiquement passée de zéro à près d'un an.

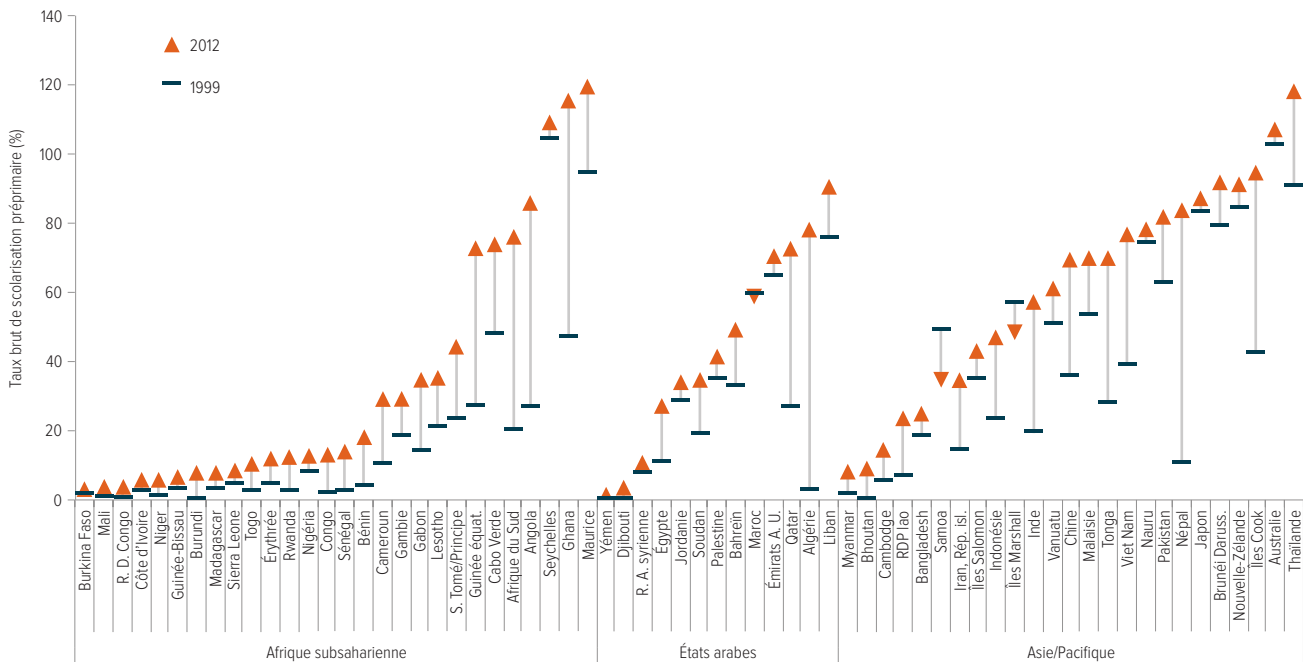
Vivre dans une zone rurale peut constituer un obstacle majeur à l'accès (figure 1.7). Dans certains pays les plus pauvres, les chances de participer à un programme d'apprentissage précoce sont presque aussi minces pour les personnes vivant en milieu rural que pour les personnes appartenant au groupe de population le plus pauvre. Dans l'ensemble, les citadins et les plus riches ont de meilleures chances d'y accéder, mais, même pour eux, le taux de participation est faible. L'élargissement de l'accès s'accompagne d'une aggravation des disparités, comme on le voit clairement sur la figure pour la République démocratique populaire lao et la Tunisie. Le pays qui a le plus progressé s'agissant de l'accès des plus démunis à des programmes d'éducation précoce est le Viet Nam, notamment pour les enfants appartenant à des minorités linguistiques (UNESCO, 2014c).

Au Kenya, en Mongolie, au Tadjikistan et au Togo, les chances de bénéficier d'un programme d'apprentissage précoce sont faibles pour un enfant qui vit dans une région rurale, a fortiori s'il est pauvre et marginalisé. Le constat est le même au Ghana et au Kazakhstan, en dépit de changements positifs dans leur politique. Les disparités au sein d'un pays sont parfois criantes : en République-Unie de Tanzanie, on observe des différences substantielles en fonction de la richesse et des écarts pouvant atteindre 71 points de pourcentage d'une province à l'autre (Banque mondiale, 2012c). Les inégalités entre zones urbaines et zones rurales sont aussi visibles dans les conditions matérielles d'apprentissage, l'enseignement en classe et les interactions entre enseignants et élèves (Mtahabwa et Rao, 2010). Le Nigéria et l'Ouganda affichent les inégalités d'accès les plus prononcées en faveur des riches (figure 1.8). Dans le sud du Nigéria, l'offre de programmes d'apprentissage précoce dans les écoles publiques est par exemple beaucoup développée. D'autres facteurs jouent un rôle : en Thaïlande, pays généralement très attaché à la cause des jeunes

Le taux de scolarisation préprimaire a progressé de 64 % depuis 1999

Figure 1.5 : Dans tous les pays, à de rares exceptions près, le taux brut de scolarisation préprimaire a augmenté entre 1999 et 2012

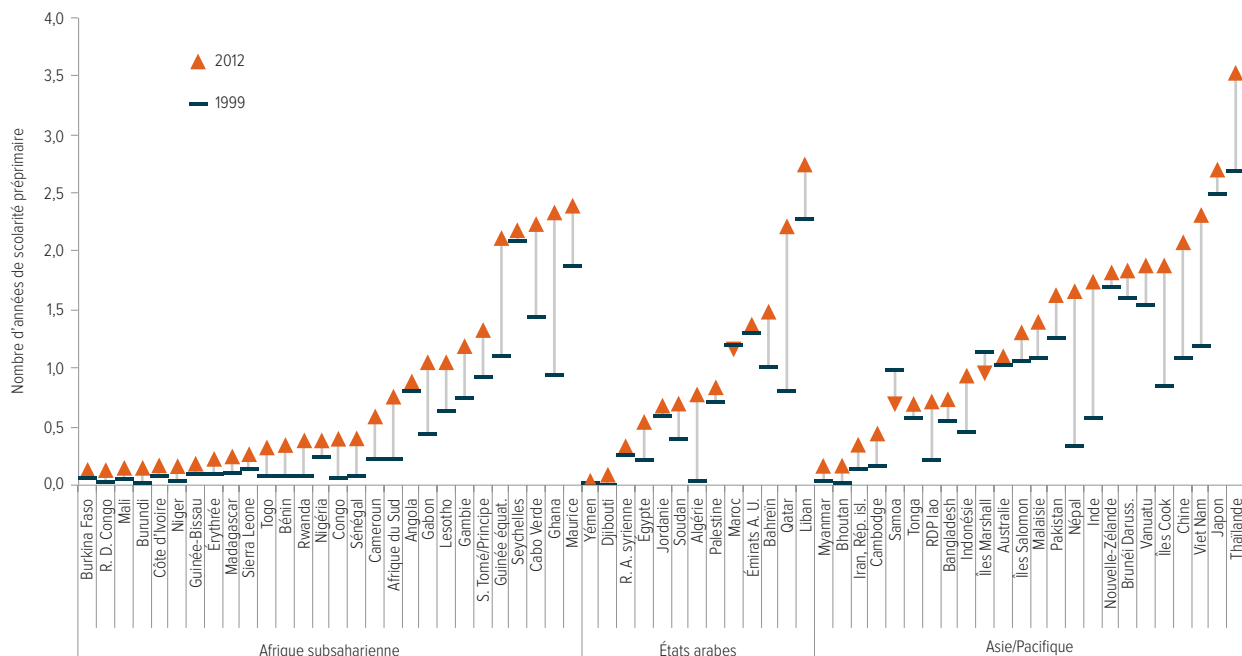
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 1990 et 2012



Sources : Annexe, tableau statistique 3B ; base de données de l'ISU.

Figure 1.6 : Les enfants ont plus de chances d'avoir une scolarité préprimaire plus longue

Espérance de vie préscolaire, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableau statistique 3B (site Web) ; base de données de l'ISU.

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

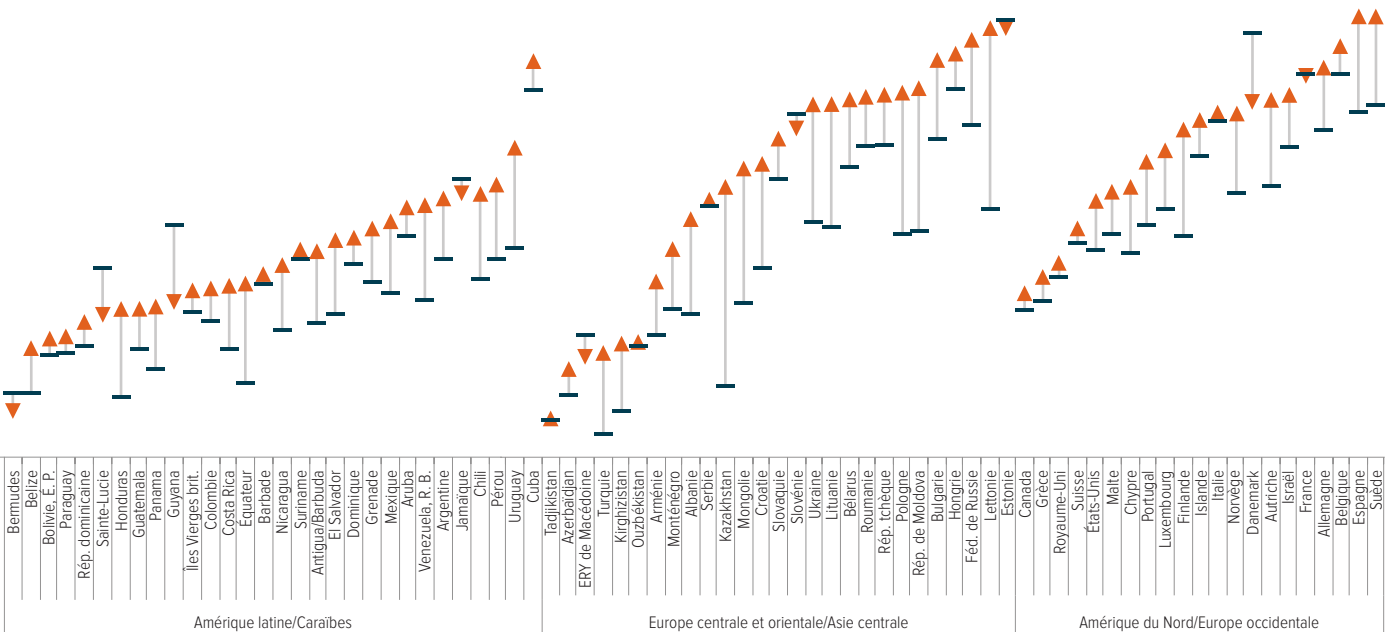
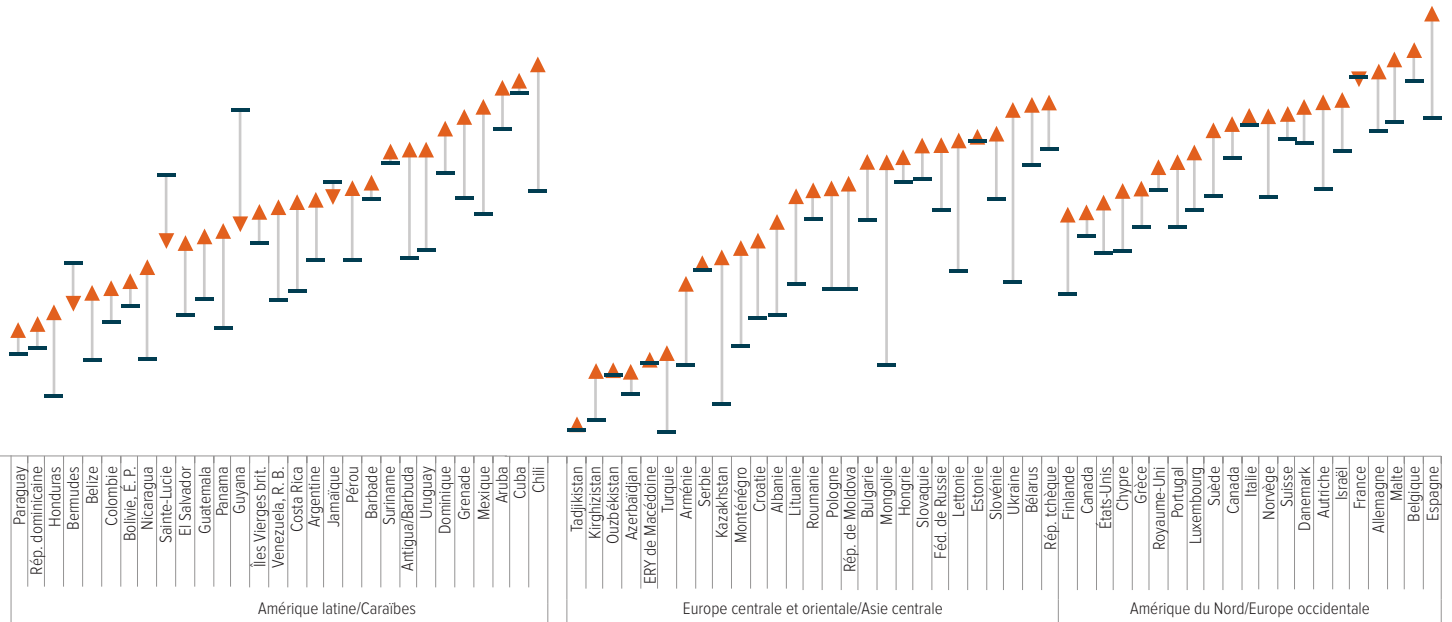
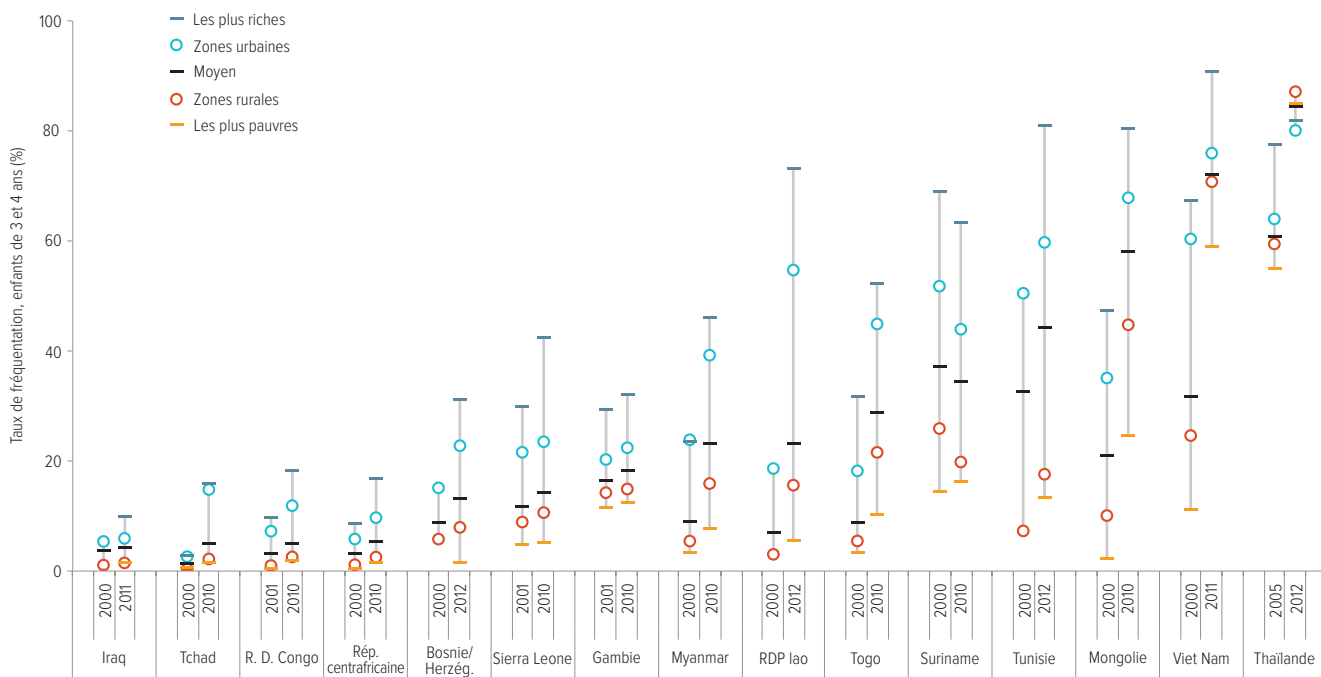


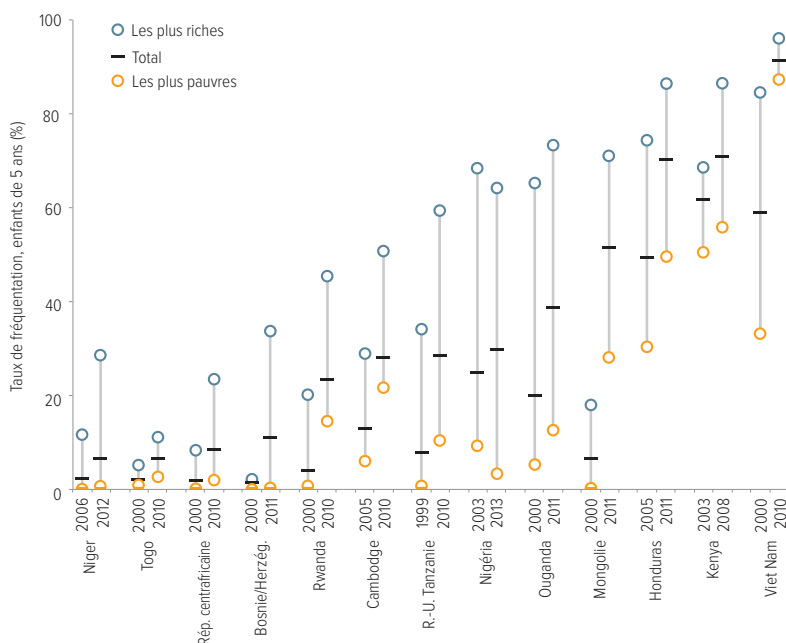
Figure 1.7 : Plus le nombre d'enfants qui suivent des programmes organisés d'apprentissage précoce augmente, plus les inégalités tendent à se creuser
 Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui ont suivi une forme quelconque de programme organisé d'éducation de la petite enfance, par niveau de richesse et par lieu de résidence, choix de pays, vers 2000 et 2010



Note : Cet indicateur se rapporte à des enfants appartenant ou non au groupe d'âge officiel correspondant à l'entrée en préprimaire et concerne tout type de programme organisé, public ou privé, d'apprentissage précoce en dehors du domicile.
 Source : Rapports d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Figure 1.8 : Les enfants les plus pauvres ont moins de chances de suivre des programmes d'apprentissage précoce

Pourcentage d'enfants de 5 ans qui ont suivi des programmes d'éducation de la petite enfance, par niveau de richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), à partir de données d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples et d'enquêtes démographiques et sanitaires.

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

enfants, les enfants migrants et réfugiés qui ne sont pas originaires de Thaïlande sont laissés pour compte et ne sont que 55 % à bénéficier de programmes d'EPPE, contre 93 % au niveau national (Shaeffer, 2015).

Sur la base des progrès accomplis à ce jour, il est possible de faire des projections sur le taux brut de scolarisation préprimaire en 2015 pour 148 pays. Soixante-dix pays, soit 47 %, ont des chances d'atteindre un taux élevé de scolarisation, c'est-à-dire supérieur à 80 %. On retrouve dans cette catégorie toutes les régions EPT, mais ces pays se concentrent essentiellement en Amérique du Nord, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Europe centrale et orientale et en Europe occidentale. Douze pays, soit 8 %, se classent dans le groupe intermédiaire, correspondant à un TBS compris entre 70 % et 79 %. Soixante-six pays enregistrent un TBS faible (30/69 %) ou très faible (inférieur à 30 %) et représentent respectivement 25 % et près de 20 % de l'échantillon étudié. Près de la moitié des pays qui affichent un très faible TBS se trouvent en Afrique subsaharienne (Bruneforth, 2015).

Il existe plusieurs moyens de renforcer l'expansion de la scolarisation

Les gouvernements ont une panoplie d'outils à leur disposition pour accroître le nombre d'enfants scolarisés dans le préprimaire, que ce soit des lois, des politiques, des campagnes de sensibilisation du public, des incitations financières ou la suppression des frais de scolarité. Ils peuvent adopter des lois rendant la scolarité préprimaire obligatoire. Depuis 2001, au Mexique, l'éducation préprimaire est obligatoire pour les enfants âgés de 4 à 5 ans (UNESCO-BIE, 2012) ; en 2012, le TBS avait atteint 101 %, contre 70 % en 1999 (annexe, tableau statistique 3B). Le Pérou a instauré en 2003 deux années d'éducation préprimaire obligatoire et gratuite dès l'âge de 3 ans (Gouvernement du Pérou, 2003). Le Ghana a fait de même en 2007 (**tableau 1.1**). Récemment, le Myanmar a introduit une année de scolarisation préprimaire obligatoire (Shaeffer, 2015).

En 2014, 40 pays avaient rendu obligatoire l'éducation préprimaire (tableau 1.1). Dans plusieurs pays d'Amérique latine, cette mesure a entraîné une progression régulière du taux de scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire (Diawara, 2007). C'est en Europe centrale et orientale, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, que la hausse des taux de scolarisation a été la plus forte (figure 1.5). C'est aussi là que les pays ayant instauré la scolarité préprimaire obligatoire sont les plus nombreux. L'Argentine, où l'éducation préprimaire est obligatoire depuis 1993, a porté son TBS de 57 % en 1999 à 74 % en 2012 (annexe, tableau statistique 3B).

De nombreux pays ont adopté une politique visant à inclure l'éducation préprimaire dans le cycle d'éducation de base, mais n'en couvrent pas le financement. Au Kenya et en République-Unie de Tanzanie, la loi impose le rattachement de sections préprimaires à toutes les écoles primaires, mais les frais de scolarité sont maintenus dans les deux pays. En Tanzanie, comme la dotation par élève attribuée aux écoles primaires a été étendue aux élèves de préprimaire (Banque mondiale, 2012c), les sections préprimaires manquent de ressources, sans compter qu'elles sont terriblement surchargées, avec un taux moyen d'encadrement de 57 élèves par enseignant en 2010 (annexe, tableau statistique 8).

Le coût de l'éducation préprimaire est un problème majeur, bon nombre de gouvernements ayant maintenu les frais de scolarité (O'Gara, 2013). Dans des pays comme le Ghana qui ont opté pour la suppression des frais de scolarité, le taux de scolarisation préprimaire est monté en flèche, et le gouvernement a les pires difficultés pour trouver les ressources nécessaires afin de maintenir les niveaux (Shaeffer, 2015). Au Brésil, les écoles maternelles publiques sont gratuites et accueillent 86 % du total des enfants scolarisés à ce niveau (Bastos et Straume, 2013).

Les incitations financières en faveur de la scolarité sont parfois une bonne stratégie. Dans les régions rurales de la Chine, un programme expérimental accorde aux familles une exonération de frais de scolarité et des transferts monétaires conditionnés à un taux de fréquentation supérieur ou égal à 80 %. Dans les familles participantes, la probabilité de fréquentation préprimaire des enfants a été 20 % supérieure à celle des familles non participantes (Wong *et al.*, 2013).

Le coût n'est pas seul en cause : l'attractivité de l'éducation préprimaire pour les parents et les enfants compte beaucoup. Le Ghana déploie d'amples efforts afin d'informer la population sur l'importance d'une éducation primaire qui soit accueillante pour les jeunes enfants. Son nouveau Plan stratégique pour l'éducation (2010-2020) prévoit une vaste campagne de sensibilisation du public dans les différents médias pour « rajeunir l'image » des jardins d'enfants et faire prendre conscience aux familles et aux communautés qu'une scolarité préprimaire adaptée à l'enfant est essentielle. Ce plan entend également renforcer la demande en s'attaquant à la question de la qualité dans les domaines de la formation des enseignants, des infrastructures, de la pertinence du contenu pédagogique et de l'appui aux besoins éducatifs spéciaux (Shaeffer, 2015).

La Thaïlande a lancé des campagnes de sensibilisation du public axées sur l'EPPE, avec la diffusion d'affiches et de spots télévisés à destination des parents, des tuteurs, des jeunes mariés, des femmes enceintes,

Dans des pays comme le Ghana qui ont opté pour la suppression des frais de scolarité, le taux de scolarisation préprimaire est monté en flèche

CHAPITRE 1

Tableau 1.1 : Les 40 pays ayant instauré l'éducation préprimaire obligatoire

Pays	Loi adoptée en (année)	Éducation obligatoire à partir de (âge)	Nombre d'années d'éducation préprimaire obligatoire
États arabes			
Soudan	1992	4	...
Europe centrale et orientale			
Bosnie-Herzégovine	2007	5	1
Bulgarie	2002/2003	6	1
Hongrie	1993	5	1
Lettonie	2002	4	2
ERY de Macédoine	2005	6	1
Pologne	2004	6	1
République de Moldova	...	5	1
Roumanie	...	6	1
Serbie	2003	5,5	1
Slovénie	2001	6	0
Asie centrale			
Kazakhstan	1999	5	1
Asie de l'Est et Pacifique			
Brunéi Darussalam	1979	5	1
RDP de Corée	...	5	1
Macao, Chine	1995	5	1
Myanmar	...	5	1
Philippines	2012	5	1
Amérique latine et Caraïbes			
Argentine	1993	5	1
Colombie	1994	5	1
Costa Rica	1997	4 ou 5	1 ou 2
République dominicaine	1996	5	1
Équateur	2008	5 ou 6	1
El Salvador	1990	4	3
Guatemala	1985	6	1
Mexique	2001	5	1
Nicaragua	2006	5	1
Panama	1995	4	1
Paraguay	1998	5	1
Pérou	2003	3	3
Uruguay	...	5	1
République bolivarienne du Venezuela	1999	4	2
Amérique du Nord et Europe occidentale			
Chypre	2004	4 ans 8 mois	1
Danemark	...	6	1
Grèce	2006		
Israël	1949	3	...
Luxembourg	1963	4	2
Suisse	...	4	2
Asie du Sud et de l'Ouest			
République islamique d'Iran	2004	5	1
Sri Lanka	1997	5	...
Afrique subsaharienne			
Ghana	2007	4	2

Sources : Commission européenne (2014) ; Shaeffer (2015) ; UNESCO-BIE (2012).

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

des enseignants, des prestataires d'EPPE, des personnels médicaux et des responsables locaux et communautaires. Grâce à une couverture étendue des établissements d'EPPE et des jardins d'enfants plus classiques dans les régions rurales et urbaines, le taux de fréquentation des enfants de 4 et 5 ans est proche de 93 % (Shaeffer, 2015).

La scolarisation dans le privé reste élevée

Malgré l'engagement pris par les gouvernements, dans le cadre de l'EPT, de développer l'EPPE « notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés », la scolarisation dans le secteur privé a augmenté dans un certain nombre de pays. Il en résulte deux difficultés. Lorsque l'accès est tributaire du règlement de frais de scolarité, un grand nombre des plus pauvres sont laissés de côté. Il est par ailleurs fort improbable que des prestataires privés s'implantent dans des régions reculées à faible densité de population ; par conséquent, compter sur les prestataires privés nuit à l'équité sociale et éducative et ce, au détriment des populations pauvres et isolées. Dans les 100 pays pour lesquels des données de 1999 et de 2012 sont disponibles, le taux moyen de scolarisation préprimaire dans le privé a augmenté, passant de 28 % à presque 31 %⁴.

Les « établissements privés » forment un secteur diversifié et complexe, composé de prestataires exclusivement privés, à but lucratif ou non, d'ONG et d'organismes bénévoles, et d'organisations confessionnelles (Ashley *et al.*, 2014). La distinction entre public et privé indiquée dans le tableau statistique de l'annexe (3B) correspond à un prestataire appartenant soit à l'État, soit au secteur privé. En réalité, tout prestataire privé répondant à cette définition peut recevoir des fonds de l'État ou d'organisations philanthropiques et confessionnelles, même si, dans la plupart des cas, il facture des frais de scolarité. De nombreux gouvernements ont créé des partenariats entre public et privé qui reposent habituellement sur le financement de prestations privées par des fonds publics, sans pour autant supprimer totalement les frais de scolarité. Dans maints pays, néanmoins, services et fonds sont fournis par le secteur non étatique. Il en va ainsi de l'Éthiopie, de la Sierra Leone et d'un grand nombre d'États arabes, la conséquence étant que l'éducation préprimaire ne devient accessible qu'aux populations urbaines plus favorisées. La Sierra Leone affiche un taux brut de scolarisation de 9 % seulement (annexe, tableau statistique 3B).

Dans certains pays, la part du secteur privé dans la scolarisation préprimaire a considérablement évolué entre 1999 et 2012 (**figure 1.9**). Plusieurs pays pauvres ont vu la part du secteur public croître, à la différence des pays riches qui l'ont plutôt vu se réduire. Toutefois, l'accroissement ou le recul de la scolarisation dans le privé ne s'est pas obligatoirement répercuté, à la baisse ou à la hausse, sur les frais de scolarité préprimaire pour les parents. En Suède, la scolarisation dans le privé s'est accrue après l'adoption par le gouvernement d'une politique en faveur du choix de l'école et, pourtant, les parents ne payent pas de droits de scolarité préprimaire (Gouvernement de la Suède, 2012). Au Royaume-Uni, la scolarisation dans le privé a augmenté dans des proportions inégales jusqu'ici : elle a été multipliée par six durant la période, pour atteindre 37 % du total des effectifs en 2012 (annexe, tableau statistique 3B). Le coût pour les parents a été parfois substantiel, hormis pour les familles pauvres qui ont bénéficié, grâce à l'aide de l'État, de la gratuité d'inscription dans l'enseignement préprimaire (Mathers et Smees, 2014).

Les gouvernements ne sont pas allés assez loin par rapport aux engagements qu'ils avaient pris en 2000 pour améliorer l'accès, mais la demande de services privés est relativement forte. Le secteur privé est d'une extrême hétérogénéité et comprend d'un côté des établissements d'élite, de l'autre des établissements bon marché dans les bidonvilles. Dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, de nombreux établissements privés bon marché fonctionnent dans des conditions si déplorablement qu'ils n'ont aucune chance d'être reconnus par les autorités publiques. Ils emploient fréquemment des personnes sans qualification et ne font jamais appel à l'État de peur d'être obligés de fermer pour non-conformité, comme au Nigéria (Härmä, 2011). Au Royaume-Uni, un grand nombre d'enfants pauvres sont relégués dans des établissements préprimaires privés, moins coûteux, mais de piètre qualité, qui sont plutôt concentrés dans des zones défavorisées. Il a été constaté que ces établissements employaient beaucoup moins de diplômés de l'enseignement supérieur et de deuxième cycle du secondaire, ce qui abaisse le niveau des résultats d'apprentissage, alors que les établissements situés dans des régions riches étaient en général de meilleure qualité (Mathers et Smees, 2014).

Les partenariats public-privé peuvent améliorer l'accès, voire la qualité

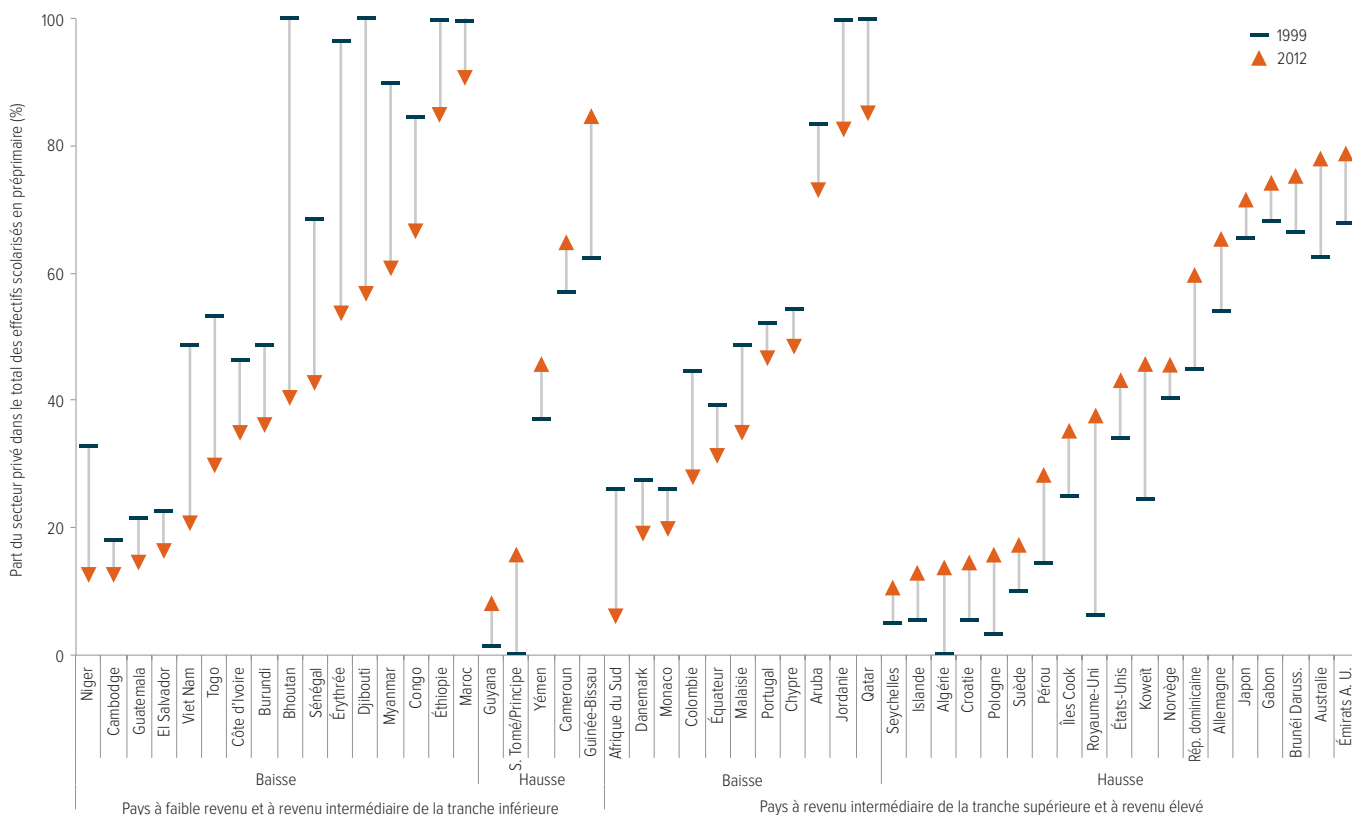
En période de restrictions budgétaires, nombreux sont les pays qui optent pour des partenariats avec le secteur privé dans lesquels le gouvernement couvre tout ou partie des frais d'inscription d'un enfant dans un établissement non gouvernemental. Cette solution permet d'élargir l'accès à l'éducation et a parfois un impact positif sur la qualité dans les régions, en

Lorsque l'accès est tributaire du règlement de frais de scolarité, un grand nombre des plus pauvres sont laissés de côté

4. Ces chiffres ne tiennent compte que des établissements reconnus par les autorités publiques. Or un très grand nombre d'établissements privés non reconnus ne sont pas toujours comptabilisés dans les statistiques officielles ou l'assurance qualité (Woodhead et Streuli, 2013). En d'autres termes, dans de nombreux pays, les statistiques officielles sous-estiment le taux réel de scolarisation, aussi bien au niveau global que dans le secteur privé.

Figure 1.9 : La scolarisation dans le privé diminue dans certains pays et augmente dans d'autres

Part du secteur privé dans le total des effectifs scolarisés en préprimaire, choix de pays, par groupe de revenu du pays, 1999 et 2012



Note : Les pays indiqués sont ceux où la part du secteur privé a augmenté ou diminué d'au moins cinq points de pourcentage.
Sources : Annexe, tableau statistique 3B ; base de données de l'ISU.

particulier urbaines, où la scolarité privée est viable. Dans les régions très reculées à faible densité de population, il n'est généralement pas possible de créer des partenariats avec des prestataires privés, à défaut d'un nombre suffisant d'enfants.

Hong Kong (Chine) promeut une meilleure qualité des services d'EPPE. Ces services sont tous privés, mais les parents reçoivent des chèques éducation utilisables dans des établissements à but non lucratif. Une école peut adhérer à un programme de chèques éducation à condition que tous ses enseignants possèdent un certificat d'aptitude en éducation de la petite enfance et que tous les directeurs nouvellement nommés soient titulaires d'un diplôme universitaire en éducation de la petite enfance (Poon, 2008 ; Ying, 2013).

D'autres pays agissent sur le double front de la qualité et de la participation. À Maurice, le gouvernement offre des transferts monétaires conditionnés à l'inscription des enfants âgés de 4 ans, de même qu'une assurance de qualité aux établissements privés (Banque mondiale,

2012c). À la suite de ces mesures, le taux brut de scolarisation a atteint 120 % en 2012, contre 94 % en 1999 (annexe, tableau statistique 3B). À Singapour, le gouvernement octroie une aide aux familles à bas revenu (Karuppiah, n. d.). En Afrique du Sud, le gouvernement finance la scolarisation des enfants dans le privé ; pour stimuler la participation et la qualité, il impose aux établissements d'être reconnus et d'adhérer aux systèmes publics de suivi et de soutien qui exigent notamment du personnel qu'il possède un niveau minimum de diplômes (Biersteker, 2013). En Ouganda, le gouvernement prévoit l'instauration d'une petite subvention par enfant qui serait versée chaque mois aux établissements d'EPPE, sous réserve qu'ils respectent des normes minimales et qu'ils appliquent le programme d'enseignement (van Ravens, 2014), en vue d'appuyer la mise en œuvre de la politique 2007 de développement de la petite enfance du secteur de l'éducation.

Dans certains pays comme le Chili et la Suède, qui ont une longue tradition d'éducation préprimaire publique, les gouvernements ont néanmoins opté pour une

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

politique de choix de l'école en uniformisant le montant versé par enfant, quel que soit le type d'établissement choisi par les parents (Woodhead et Streuli, 2013). Ces politiques sont en vigueur depuis 34 ans au Chili et 22 ans en Suède, mais leur efficacité là où existent déjà des services publics continue de faire débat.

Des systèmes qui fonctionnent non en partenariat, mais en parallèle

Dans certains pays, des systèmes d'éducation préprimaire fonctionnent en parallèle, c'est-à-dire avec des systèmes privés aux côtés de systèmes publics (**encadré 1.6**). Une étude a été menée récemment auprès d'enfants dans 362 villages de trois États de l'Inde. Elle montre que, dans l'État d'Assam, 85 % des enfants

fréquentent des crèches publiques (*anganwadis*), mais qu'ils ne sont respectivement que 52 % et 20 % dans ce cas dans les États de l'Andhra Pradesh et du Rajasthan. Dans le même temps, environ 30 % d'entre eux dans l'Andhra Pradesh et 40 % dans le Rajasthan sont inscrits dans des établissements préprimaires privés, signe de la prolifération de ces établissements dans les zones rurales, urbaines et tribales (Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Manji *et al.*, 2015). En Chine, les petits citoyens profitent d'établissements publics qui, outre qu'ils sont relativement bien équipés, disposent d'enseignants formés; les multiples communautés rurales, en revanche, se contentent de jardins d'enfants privés qui recrutent localement des femmes sans formation (Rao *et al.*, 2012b). Au Brésil, les établissements privés existent parallèlement à des

En Chine, les multiples communautés rurales se contentent de jardins d'enfants privés qui recrutent localement des femmes sans formation

Encadré 1.6 : L'enseignement privé bon marché domine en Afrique subsaharienne

La demande est forte dans les régions urbaines de l'Afrique subsaharienne et, pour la tranche d'âge des 3 à 6 ans, elle est, dans quatre villes, comprise entre 71 % et 93 %. L'enseignement préprimaire, qu'il soit public ou privé, coûte cher, et son coût total représente un pourcentage élevé du PIB par habitant et par mois pour chaque enfant du ménage (tableau 2). Dans les quartiers d'Accra, de Lagos, de Nairobi et de Johannesburg inclus dans l'échantillon, les enfants sont, en grande majorité, scolarisés dans le privé. Les parents sont très motivés et recherchent, non pas une simple garderie, mais des possibilités d'apprentissage précoce.

La qualité de l'enseignement est un sujet de préoccupation. La pédagogie et le contenu enseigné sont souvent inadaptés à l'âge. À Accra et à Nairobi, l'école préprimaire est un modèle réduit de l'enseignement formel : les enfants sont assis à leur pupitre et commencent à apprendre à lire, écrire et compter. La langue maternelle est rarement employée ou fait l'objet d'un cours spécifique. À Nairobi, les classes sont dirigées par un enseignant et, dès l'âge de 3 ou 4 ans, les enfants passent des examens qui donnent lieu à un classement.

L'EPPE ne peut être de qualité que si l'enseignant possède un bon niveau d'études générales et a été spécifiquement formé à la petite

enfance. À Nairobi et à Lagos, les enseignants ont, pour la plupart, suivi des études supérieures, voire obtenu un diplôme. À Lagos, 61 % d'entre eux ont reçu un minimum de formation pédagogique. Pour ce qui est de la formation spécialisée en petite enfance, seuls 40 % des enseignants en ont bénéficié à Accra, et aucun à Lagos.

L'Afrique du Sud se distingue sous plusieurs aspects. Le gouvernement assure une année d'enseignement préprimaire public, appelée « année de réception » ou « classe R ». Cette classe R connaît un énorme succès, du moins dans la zone urbaine de Soweto, où 80 % d'enfants de 5 à 6 ans y sont inscrits, dont 74 % dans des écoles publiques. Mais, pour les plus jeunes, l'accès n'est possible que par la filière de l'enseignement privé et il est étroitement lié au niveau de revenu : 60 % seulement des enfants âgés de 3 à 4 ans sont inscrits. Les établissements privés offrent un cadre plus accueillant pour les enfants que dans les trois autres pays et font une large place aux petits groupes, à l'apprentissage par le jeu et à la langue maternelle. Ces exemples montrent que l'offre publique est largement insuffisante pour répondre à la forte demande d'EPPE en Afrique subsaharienne.

Sources : Biersteker (2010); Innovations for Poverty Action (2013); Lowenstein et Ziswiler (2013); Bidwell et Watine (2014).

Tableau 1.2 : Participation à l'enseignement préprimaire selon les lieux d'études et les choix de scolarité possibles

Enfants de 3 à 6 ans	Accra (Ashaiman)	Lagos (Agege)	Nairobi (Mukuru)	Johannesburg (Soweto)
% d'inscrits (tous types d'établissement)	93	87	84	71
% du quintile le plus pauvre inscrit	84	73	77	52
% d'inscrits en établissement privé	91	83	94	56
% d'inscrits en structure d'apprentissage (et non d'accueil)	80	86	79	53
Nb. de choix accessibles à pied	3,6	3,4	4,9	2,7
Coût total par enfant en % du PIB par habitant, par mois	28	21	23	8
% d'inscrits en primaire dans le secteur privé	77	65	79	11

Source : Bidwell et Watine (2014).

CHAPITRE 1

établissements publics, même si les premiers sont minoritaires (Bastos et Straume, 2013). Au Pérou, bien que la scolarité préprimaire soit obligatoire et gratuite, le secteur privé s'est développé en parallèle, surtout dans les villes, et accueille en majorité des familles aisées. L'expansion du secteur privé au Pérou a été substantielle : en 1998, le rapport public-privé était de 4 pour 1, tandis que, dix ans plus tard, il approchait 1,5 pour 1 (Woodhead et Streuli, 2013).

Dans d'autres pays, le gouvernement met en place des systèmes là où n'existait auparavant que le secteur privé. La Jordanie par exemple, qui comptait 4 127 jardins d'enfants privés en 2010, a ouvert 532 jardins d'enfants publics entre 2003 et 2010 dans le cadre de sa réforme de l'enseignement pour une économie du savoir instaurée en 2003 (Al-Hassan *et al.*, 2010 ; UNICEF, 2008). Toutefois, les résultats de la Jordanie sont dérisoires par comparaison avec l'explosion de l'offre publique en Algérie et la hausse de 77 points de pourcentage de son TBS qui s'établissait à 79 % en 2014 (annexe, tableau statistique 3B).

La quête de qualité n'a toujours pas trouvé de réponse satisfaisante

Il ne suffit pas d'élargir l'accès : il faut également agir sur la qualité de l'éducation préprimaire qui est capitale pour permettre aux enfants de développer leur potentiel et les préparer à l'école (Yoshikawa et Kabay, 2015). Les enfants qui ne bénéficient pas d'une éducation de qualité ont moins de chances de réussir leur scolarité primaire (Barnett, 2008). Toute éducation, même de qualité relativement médiocre, est sans nul doute profitable, mais meilleure en sera la qualité, plus grand en sera le bienfait. C'est ce que l'on a constaté au Bangladesh et au Cambodge (Rao *et al.*, 2012a) et en Angleterre (Royaume-Uni) (Sylva *et al.*, 2011), tant en milieu urbain qu'en milieu rural. En Angleterre (Royaume-Uni), les effets positifs de la participation à un programme de piètre qualité commencent à disparaître vers l'âge de 11 ans, alors que, chez les enfants qui ont suivi des programmes de meilleure qualité, ces effets sont plus durables (Sylva *et al.*, 2011). Définir la qualité est néanmoins une tâche très difficile, dans laquelle interviennent des questions de programmes, de pédagogie, de culture et, plus que tout, les compétences des enseignants du préprimaire.

Programme, pédagogie et culture sont autant de facteurs déterminants de la qualité de l'éducation préprimaire

La qualité est un concept relatif et dynamique, chargé de valeurs. Sur le choix de la langue d'instruction entre la langue maternelle et une langue nationale ou coloniale et sur la place qu'il convient de donner aux perceptions culturelles et aux pratiques religieuses,

les pédagogues et les parents peuvent avoir des vues divergentes (Shaeffer, 2015). Des recherches menées sur une base élargie mettent en évidence plusieurs facteurs déterminants de la qualité qui se renforcent mutuellement : les ressources (par exemple un environnement sûr et sain), l'organisation et la gestion (fort leadership), le processus éducatif (y compris des possibilités d'apprentissage par l'expérience) et des relations chaleureuses et attentionnées entre les éducateurs et les enfants, les parents et la communauté (Myers, 2004).

Le programme détermine le contenu que les enfants doivent apprendre, tandis que la pédagogie définit la façon d'enseigner ou de faciliter leur apprentissage ; ces aspects de l'éducation sont intimement liés (Sheridan *et al.*, 2009), car le programme oriente le choix de la pédagogie. En outre, les perceptions culturelles des parents peuvent influencer les établissements en les poussant à faire les choses d'une certaine façon. De nombreux pays reconnaissent que l'enseignement préprimaire doit être centré sur l'enfant et adapté à son développement en termes de programme et de culture et lui ménager de longues périodes pour jouer. Mais ce modèle d'enseignement est aussi lié de façon inextricable au cadre dans lequel il est dispensé. L'environnement doit en effet favoriser les activités d'apprentissage conçues par les enseignants et offrir, par exemple, un espace où l'enfant puisse jouer et qu'il puisse explorer en toute sécurité, ainsi que des matériels et des jouets d'éveil qu'il puisse manipuler.

De nombreux pays pauvres ne sont pas en mesure, loin s'en faut, de fournir aux établissements préprimaires les moyens dont ils ont besoin ; de ce fait, il leur est très difficile d'appliquer des programmes et des pédagogies efficaces, comme *HighScope* utilisé aux États-Unis (HighScope, n. d.). L'UNICEF a conçu un kit de ressources pour le développement de la petite enfance en situation de crise (UNICEF, 2013a). Il est possible de mettre au point des outils analogues, destinés non à des contextes de crise, mais à des contextes défavorisés, en complément d'un programme bien établi.

L'Inde, la Jamaïque, le Kazakhstan et le Tadjikistan sont des exemples qui illustrent la façon dont un pays peut améliorer les contenus et la pédagogie de l'EPPE. En Inde, le Nouveau cadre pour le programme d'éducation de la petite enfance adopte une approche du développement articulée autour d'activités différentes selon le groupe d'âge : les 3 à 4 ans et les 4 à 6 ans. Pour le groupe des plus jeunes, des jeux programmés et libres et des interactions adulte-enfant et enfant-enfant, sont prévus, individuellement, en petit groupe et en grand groupe. Les enfants ont « la possibilité d'écouter des histoires, d'apprendre des comptines, de fabriquer des objets, de faire des jeux faisant appel à l'imaginaire, de

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

poser des questions, de résoudre des problèmes simples, de faire des expériences visant à stimuler l'apprentissage actif et interactif et, d'une manière générale, d'éprouver un sentiment de bien-être pour développer une image positive de soi. » Pour le groupe des plus âgés, les activités guidées par un adulte dominant par rapport aux activités de jeu libre, et une place plus importante est donnée aux travaux effectués en grand groupe. Les activités proposées pour les préparer à l'école consistent par exemple à associer des images et des sons, reconnaître des formes, développer le vocabulaire et le goût de la lecture en regardant des livres d'images et en écoutant des histoires, mais aussi à écrire, compter et acquérir quelques notions de nombre et d'espace. S'y ajoutent des activités destinées à promouvoir la motricité fine, la coordination et les aptitudes physiques, de même que la créativité par le théâtre, la musique et autres (Gouvernement de l'Inde, 2012).

En Jamaïque, le programme varie également en fonction de l'âge (les 0 à 3 ans et les 4 à 5 ans) et comporte des activités assez similaires à celles du programme appliqué en Inde (Gouvernement de la Jamaïque et Dudley Grant Memorial Trust, 2008). Le Kazakhstan, comme beaucoup d'autres pays, a réformé son programme et, s'inspirant du système *Step by Step* (Pas à pas), a adopté une approche davantage centrée sur l'enfant qui s'intéresse à son développement global et englobe des éléments affectifs et cognitifs (UNESCO, 2005c). En juin 2013, le Tadjikistan, avec le soutien de l'UNICEF et de la Fondation Aga Khan, a approuvé un nouveau Programme d'éducation de la petite enfance alternative ou communautaire, qui utilise aussi des approches centrées sur l'enfant. Les enseignants chargés de sa mise en œuvre en classe seront initiés aux nouvelles méthodes (UNICEF, 2013f).

Modifier les modèles préprimaires pour les adapter au contexte culturel peut stimuler la demande. Le succès de cette approche au Kenya, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie (Yoshikawa et Kabay, 2015) démontre qu'en matière d'éducation, il n'y a pas de modèle unique. Le Programme de développement de la petite enfance en madrasa de l'Afrique de l'Est a attiré plus d'enfants à l'école dans les pays où la religion est considérée comme un aspect fondamental de la vie (Manji *et al.*, 2015). Au Cambodge, grâce à l'emploi de méthodes, langages, matériels et normes pertinents, un programme d'éducation à domicile s'est révélé adapté et adaptable aux spécificités culturelles locales (Yoshikawa et Kabay, 2015).

Contrastant avec ces approches, les parents ont parfois vis-à-vis de l'école des attentes culturelles qui les portent à préférer un apprentissage livresque classique dès le plus jeune âge (O'Gara, 2013). À Hong Kong (Chine), en général, les établissements préprimaires privilégient la

préparation scolaire de l'enfant dans la perspective de son entrée à l'école primaire (Fung et Lam, 2012). En Thaïlande, les parents estiment que les établissements préscolaires doivent dispenser un « pré-enseignement primaire » ; ils saisissent mal l'importance donnée à la dimension d'accueil dans ces établissements (Shaeffer, 2015). On a pu observer la même incompréhension dans l'État de Jharkhand, en Inde, qui expérimente un programme d'enseignement préprimaire basé sur le jeu et centré sur l'enfant (Pattanayak, 2012).

La réponse du Gouvernement thaïlandais, mais aussi ghanéen, a pris la forme de campagnes de sensibilisation du public visant à faire comprendre aux parents le sens de la pédagogie adaptée aux jeunes enfants. Le

C'est à l'établissement préprimaire et à la famille de faire en sorte que l'enfant soit prêt à effectuer cette transition vers l'école

Encadré 1.7 : Préparer les enfants à l'école... et l'école aux enfants

La « préparation à l'école » comporte plusieurs aspects : le degré de préparation de l'enfant à sa transition de la maison ou de l'environnement préprimaire vers la salle de classe primaire classique, l'accompagnement de l'apprentissage de l'enfant par sa famille depuis sa naissance (parfois avec l'aide des visiteurs à domicile) et les moyens mis en place par les écoles pour faciliter une transition en douceur de l'enfant.

Préparer l'enfant est sans doute l'aspect le plus important de la préparation à l'école. L'enfant doit avoir acquis des compétences et des aptitudes de base, notamment des notions préliminaires de lecture, d'écriture et de calcul. Il doit être capable de suivre des consignes et de se concentrer pendant une durée donnée sur une activité d'apprentissage déterminée. Il doit aussi avoir atteint un niveau de développement social et affectif suffisant pour pouvoir maîtriser son comportement et ses émotions. C'est à l'établissement préprimaire et à la famille de faire en sorte que l'enfant soit prêt à effectuer cette transition vers l'école.

À défaut de planification et de coordination entre le primaire et le préprimaire, de nombreux programmes s'attachent davantage à préparer les enfants à l'entrée en primaire qu'à assurer et faciliter une transition en douceur entre les deux niveaux. Une articulation concertée des programmes et des pratiques pédagogiques est nécessaire pour garantir la continuité d'un niveau à l'autre. Les planificateurs de l'éducation doivent garder présents à l'esprit que la période de la petite enfance s'étend, par définition, jusqu'à l'âge de 8 ans, ce qui suppose d'appliquer, pendant la première ou les deux ou trois premières années de primaire, selon l'âge auquel commence la scolarité primaire, une pédagogie et un programme d'enseignement conçus pour la petite enfance. S'il est généralement admis qu'il faut privilégier les techniques d'apprentissage par le jeu et par la pratique dans les classes de préprimaire, on attend pourtant souvent des enfants qu'ils soient, dès leur 1^{re} année du primaire, capables de rester assis à un pupitre et de respecter des règles formelles de comportement.

Sources : UNESCO (2014c) ; UNICEF (2012).

L'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni adoptent des mesures en faveur de la parité de rémunération des enseignants à tous les niveaux

Encadré 1.8 : La culture a sa place dans l'évaluation de l'enseignement autochtone au Mexique

La culture est importante dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement : c'est ce que démontre un processus en cours d'expérimentation dans deux États du Mexique qui porte sur l'évaluation de la qualité de l'éducation préprimaire autochtone. Membres des communautés et inspecteurs scolaires réfléchissent ensemble sur le monde dans lequel ils souhaitent vivre, puis élaborent une définition de la qualité. Sur la base des indicateurs de qualité de l'école et de l'enseignement qui ont été définis, les inspecteurs observent les classes pour vérifier la cohérence entre la qualité de l'enseignement et de l'expérience préscolaires et leurs réflexions. Ils communiquent ensuite au directeur et aux enseignants leurs conclusions sur l'école et l'enseignement. Ces conclusions sont alors examinées par les acteurs concernés afin de trouver des moyens d'améliorer la qualité de l'EPPE. Les inspecteurs effectuent ultérieurement des visites régulières afin de suivre les améliorations.

Les indicateurs de la qualité que les Mexicains autochtones considèrent comme importants sont présents dans la façon dont ils évaluent la qualité, la place qu'ils donnent à la culture dans l'éducation et le souci d'utiliser des indicateurs adaptés aux spécificités culturelles et au contexte. Ce processus a, semble-t-il, eu des effets positifs sur la qualité d'une manière générale, mais aussi sur la dimension culturelle de l'éducation.

Source : *Hacia una Cultura Democrática* (2014).

Gouvernement de l'État de Jharkhand a renforcé les actions au niveau local pour convaincre les parents de l'importance d'une pédagogie modulée en fonction de l'âge (Pattanayak, 2012). Malgré ces actions, les familles et les enfants ne sont pas toujours bien préparés à la transition brutale du préprimaire vers le primaire lorsque la coordination fait défaut (**encadré 1.7**).

Évaluer la qualité de l'enseignement est aussi complexe qu'en donner une définition. La meilleure solution consiste à observer l'enseignement en classe, mais elle est fastidieuse et exige des compétences particulières. Le contexte est extrêmement important et, pour que l'évaluation contribue à une plus grande qualité des prestations, la collaboration de toutes les parties prenantes est indispensable. Une initiative mexicaine montre qu'en intégrant la dimension culturelle dans l'évaluation et en tenant compte des résultats dans le système éducatif, il est possible d'améliorer la qualité de l'EPPE (**encadré 1.8**).

Les enseignants sont les principaux déterminants de la qualité, or, dans bien des cas, ils sont peu formés

Former les enseignants du préprimaire est essentiel pour accroître la qualité de l'enseignement et des

relations en classe. Les enseignants sont l'un des principaux facteurs en rapport avec l'école (Sheridan *et al.*, 2009) et, plus que l'environnement physique et les ressources, ce sont leurs qualifications professionnelles qui influent sur la qualité des interactions en classe (Mtahabwa et Rao, 2010).

L'application pratique de ces conclusions fait bien souvent défaut dans les pays, où de nombreux enseignants de l'EPPE manquent de formation. Mal préparés, ils peinent à appliquer des programmes comme ceux, décrits ci-dessus, qui ont été adoptés en Inde et en Jamaïque. Qui plus est, comme ces programmes nécessitent parfois beaucoup de matériels, il est nécessaire de prévoir, dans le cadre de la formation, la fabrication de matériels à partir de l'environnement local et leur entretien.

Au manque de formation des enseignants de l'EPPE, s'ajoutent les conditions de travail médiocres dans lesquelles ils exercent. Les enseignants affectés à la petite enfance sont souvent les moins performants en raison du statut inférieur dont jouit ce niveau d'enseignement (O'Gara, 2013). Le recrutement de personnes n'ayant ni formation ni qualification est monnaie courante, et le cumul d'un statut peu élevé et d'une faible rémunération entraîne une rotation élevée des effectifs, préjudiciable aux résultats d'apprentissage (Mathers *et al.*, 2014). Cette situation d'infériorité des enseignants de l'EPPE sur le plan de leur statut et de leur rémunération est communément intégrée dans les barèmes de rémunération (OIT, 2014a) et les maintient dans des conditions d'existence médiocres (Sun *et al.*, 2015). Le secteur privé, en particulier, a tendance à payer ces enseignants le moins possible pour réduire les coûts (Sun *et al.*, 2015). En outre, l'enseignement en préprimaire et durant les premières années de primaire est largement féminisé, que ce soit dans les pays développés ou les pays en développement (Kelleher, 2011), car la prise en charge des tout-petits est traditionnellement perçue comme une tâche féminine. Dans de nombreux pays, cela équivaut à un emploi moins bien rémunéré, moins professionnalisé et moins valorisé (Kelleher, 2011), autant de facteurs qui expliquent la difficulté d'attirer des enseignants hautement qualifiés dans l'EPPE.

Néanmoins, des possibilités d'amélioration existent : la République de Moldova a doublé leurs salaires entre 2002 et 2008 ; de leur côté, l'Australie, la Chine et Singapour offre des incitations spéciales aux enseignants de l'EPPE. L'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni adoptent des mesures en faveur de la parité de rémunération des enseignants à tous les niveaux (OIT, 2012b).

Un autre problème relatif à la qualité de l'enseignement concerne les disparités liées au lieu d'implantation des

Dans certains pays, l'expansion du système éducatif et de la scolarisation au niveau préprimaire a été rapide

écoles. Recruter des enseignants formés en matière d'EPPE pour des communautés pauvres, rurales ou difficiles à toucher pour d'autres raisons est un réel défi (Sun *et al.*, 2015). Ces postes sont en général moins attractifs, mais il existe des moyens d'y remédier. En Australie et en Chine, des primes sont attribuées aux enseignants qui acceptent une affectation dans une région rurale aux conditions de vie difficiles (Sun *et al.*, 2015). Au Brésil, les possibilités d'accès à une EPPE de qualité sont très variables selon le lieu de résidence, urbain ou rural, et à cause des divisions entre les communautés et les ethnies et du niveau inégal d'engagement et d'investissement de l'État dans le secteur (Sun *et al.*, 2015). Pour y faire face, le gouvernement a créé en 2003 un partenariat public-privé avec la Fondation Mauricio Sirotsky Sobrinha et l'UNESCO pour répondre aux besoins de formation continue. L'objectif est de promouvoir et de rehausser le statut et l'estime de soi des enseignants grâce à des mécanismes de soutien professionnel, des possibilités d'enrichissement mutuel au sein de communautés de pratique et des actions de sensibilisation à grande échelle sur l'importance de la scolarité préprimaire (Sun *et al.*, 2015).

Dans de nombreux pays, la proportion d'enseignants du préprimaire ayant suivi une formation a augmenté entre 1999 et 2012. Elle n'a baissé que dans un nombre

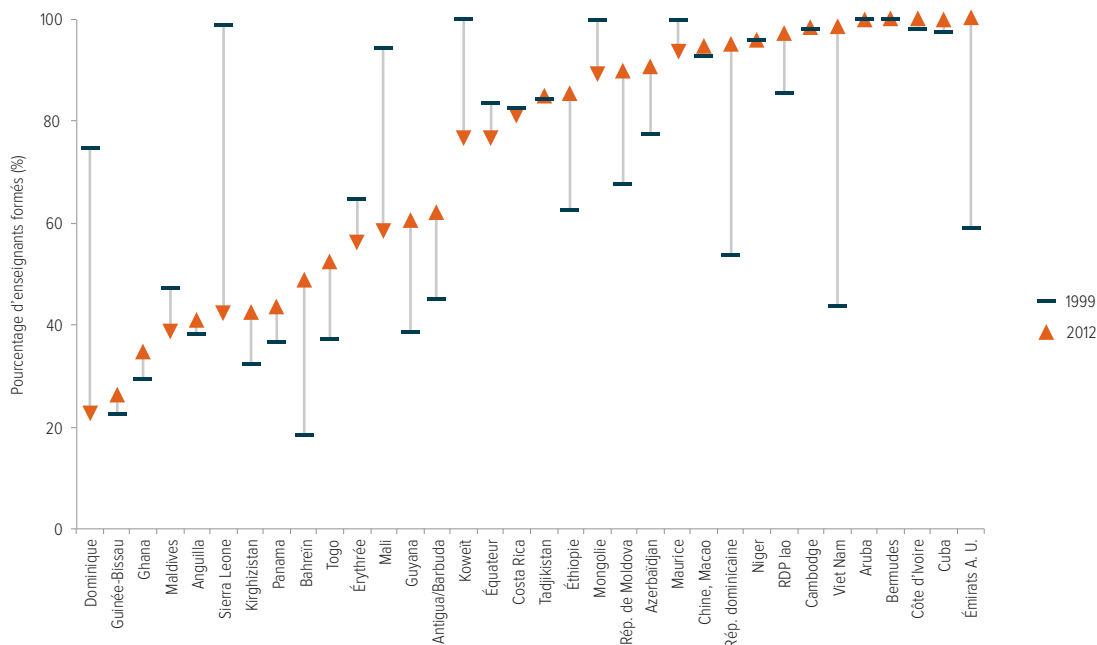
relativement limité de pays, parmi ceux pour lesquels des données sont disponibles. Cependant, rien ne garantit qu'un enseignant « qualifié » sur le papier ait bénéficié d'une formation professionnelle de bonne qualité. Pour autant, les chiffres relatifs au nombre d'enseignants formés et au nombre d'élèves par enseignant formé donnent une indication indirecte de la qualité de l'EPPE. Parmi les pays disposant de données, les pays à faible revenu ont moins de chances d'avoir les moyens d'investir dans la formation et comptent, par conséquent, une proportion plus faible d'enseignants formés (figure 1.10). Dans la plupart des pays à revenu intermédiaire, la majorité des enseignants du préprimaire ont reçu une formation. Certains pays ont, toutefois, fait appel à des candidats non formés pour compléter les effectifs. Plusieurs pays dans lesquels la proportion d'enseignants formés a diminué sont des pays pauvres, fragiles et touchés par un conflit, comme l'Érythrée, le Mali et la Sierra Leone.

Des politiques en faveur de la formation et de normes minimales de qualifications des enseignants sont nécessaires

La qualité de l'EPPE passe par une formation de qualité dispensée aux enseignants pour les doter des qualifications requises et par le respect des normes bien définies. De plus en plus de pays établissent des normes

La qualité de l'EPPE passe par une formation de qualité dispensée aux enseignants

Figure 1.10 : Dans certains pays, la proportion d'enseignants du préprimaire formés a sensiblement augmenté
Pourcentage d'enseignants du préprimaire formés, choix de pays, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableau statistique 10A ; base de données de l'ISU.

CHAPITRE 1

claires concernant le niveau d'études et la formation des enseignants du préprimaire et sont beaucoup plus stricts depuis 2000. Mais de nombreux pays n'ont pas encore formalisé de normes minimales pour les enseignants du préprimaire. Le Brésil ne dispose que d'un ensemble de qualifications minimales « recommandées » (Bastos et Straume, 2013).

Au Kenya, il était possible de devenir enseignant d'EPPE même sans avoir achevé sa scolarité primaire. Ce n'est plus le cas aujourd'hui : il faut avoir réussi les examens de fin du premier cycle de secondaire et suivi une formation spécifique pour l'EPPE. Les établissements privés ont comblé l'écart en termes de demande de formation, mais ils n'en ont pas moins des difficultés pour porter leur personnel au niveau minimum exigé (Manji *et al.*, 2015).

En République-Unie de Tanzanie, le niveau de qualifications requis pour enseigner varie en fonction de l'âge des enfants. Pour les enseignants du préprimaire, un cycle complet d'études secondaires et deux années à temps plein de formation à l'enseignement sont exigés, mais sans stage pratique complémentaire (Banque mondiale, 2012c). Pour les enseignants en charge d'enfants de 2 à 4 ans, un cycle complet d'études secondaires est demandé, ainsi que 40 heures par an de formation axée sur la santé et le développement cognitif, social et affectif (Banque mondiale, 2012c). Au Nigéria, les exigences sont très voisines (Banque mondiale, 2013d).

En Colombie, les enseignants doivent avoir suivi des études supérieures et posséder une expérience directe de l'EPPE. Les éducateurs intervenant dans les familles et à domicile doivent être titulaires d'un diplôme universitaire et justifier d'une expérience en matière d'EPPE (Banque mondiale, 2013b).

Singapour est chef de file pour la formation des professionnels de la petite enfance dans la région (Vargas-Barón, 2014). Son comité de délivrance des diplômes d'enseignement préscolaire (Preschool Qualification Accreditation Committee) a mis au point un Cadre pour la formation à la petite enfance et fait, depuis 2001, office d'organisme d'accréditation des cours de formation ; des critères plus rigoureux ont été instaurés en 2013 (Sun *et al.*, 2015).

La formation professionnelle continue est un volet complémentaire important de la formation, et on ne saurait surestimer l'intérêt pour des enseignants d'y avoir régulièrement accès. Les données obtenues pour le Kenya montrent que, faute d'une formation continue, le niveau de compétences des enseignants plus âgés baisse d'année en année (Ngware *et al.*, 2013).

L'approche planifiée adoptée en Chine (**encadré 1.9**) offre un éventail de stratégies possibles pour répondre à la demande d'enseignants d'EPPE formés, en particulier dans les régions rurales et reculées.

Encadré 1.9 : La Chine adopte une stratégie planifiée de la formation professionnelle continue à la petite enfance

En intégrant l'éducation de la petite enfance dans son plan national de développement pour l'éducation, la Chine a investi de gros efforts, au niveau national et régional, pour améliorer la qualité de l'éducation préprimaire et l'accès à cet enseignement, en particulier dans les zones rurales. L'accent a été mis sur la formation professionnelle des enseignants, notamment leur redéploiement et leur reconversion. En 2008, le nombre d'enfants par enseignant d'EPPE qualifié était deux fois plus élevé à la campagne qu'en ville. Pour diverses raisons, parmi lesquelles le manque de considération pour leur statut et le faible niveau de rémunération, il était extrêmement difficile de recruter des enseignants formés pour des postes situés dans des régions rurales et reculées.

L'une des stratégies a été la reconversion des enseignants du primaire et du secondaire dans l'éducation de la petite enfance, la demande de ces niveaux d'enseignants ayant baissé à cause des effets à long terme d'un recul de la natalité. Des fonds sont,

depuis 2011, mis à disposition pour assurer la formation continue de directeurs et d'enseignants, y compris du secteur privé, qui enseignaient auparavant dans des établissements primaires et secondaires. Pour répondre à l'augmentation des besoins, il est prévu d'ouvrir davantage d'instituts de formation à l'enseignement dans la plupart des régions. Différents types de formation ont été mis au point, par exemple une formation intensive de courte durée, une reconversion professionnelle et des programmes de formation intensive sur trois mois à temps plein.

S'ajoutent à cela des mesures incitant les enseignants à accepter des postes dans des régions rurales reculées, comme le financement de leur formation ou des incitations monétaires. Le pays a également adopté une loi portant sur le relèvement des salaires des enseignants de l'EPPE. Ces mesures contribueront à revaloriser le statut de la profession et à attirer davantage de nouveaux venus.

Source : Sun *et al.* (2015).

Conclusion

Promouvoir le développement de l'enfant dès les premières années de son existence a un impact positif considérable sur la scolarité et l'ensemble de la société. Actuellement, le domaine où les retombées économiques des investissements dans l'éducation sont optimales est la petite enfance. Qui plus est, les communautés qui en tirent le plus de profit sont les communautés moins favorisées, en particulier dans les pays pauvres. C'est donc une raison supplémentaire d'investir massivement dans ce niveau. Bâtir une plus grande équité sociale et économique est possible si les fondements sont solidement établis. Depuis Dakar, le nombre d'enfants dans le monde qui ont accès à des programmes d'EPPE à travers différents services a progressé.

L'une des principales leçons à tirer est que l'enfant a besoin de bien plus qu'une éducation préprimaire avant d'entrer à l'école. Il est crucial d'accompagner son développement dès la prime enfance. L'implication de multiples secteurs est indispensable pour permettre au jeune enfant de jouir d'une bonne santé et d'une nutrition adéquate et pour promouvoir son développement cognitif, social et affectif. Faire en sorte que chacun de ces secteurs atteigne chaque enfant : le défi est de taille, mais l'expérience des pays dans des contextes totalement différents montre qu'il est possible de le relever.

Il reste toutefois des enfants de groupes marginalisés qui sont privés d'accès à cette éducation à cause de l'absence de financements, des inégalités structurelles et du manque d'attention porté à la qualité. Dans de nombreux pays, les familles doivent financer l'EPPE, notamment quand le secteur privé est le seul prestataire. Il s'ensuit des inégalités d'accès et un niveau globalement insuffisant de l'offre. De nombreuses familles pauvres n'ont, en effet, pas les moyens d'assumer ces frais, de sorte que la demande de services d'EPPE faiblit. Pour stimuler la demande et garantir des conditions équitables d'accès, il faut que l'EPPE soit financée par l'État ou que les familles bénéficient de transferts monétaires pour en couvrir les frais.

Ailleurs, le gouvernement étend les services d'EPPE ou finance l'accès à des établissements privés d'EPPE. Les efforts déployés pour agir sur le double front de l'accès et de la qualité des prestations, en particulier au niveau des enseignants et de l'enseignement, sont insuffisants. Ces difficultés reflètent, en grande partie, les problèmes rencontrés dans l'enseignement primaire, qui font l'objet du chapitre suivant. Observer les problèmes liés à l'expansion de l'enseignement primaire permet de tirer des leçons utiles pour l'EPPE. Et faire les bons choix au stade de la petite enfance permettra d'éviter bien des difficultés que les systèmes scolaires et leurs parties prenantes au niveau de l'enseignement primaire et au-delà ont à surmonter pour tenter de « rattraper » la situation.

L'implication de multiples secteurs est indispensable pour permettre au jeune enfant de jouir d'une bonne santé et pour promouvoir son développement cognitif, social et affectif



Crédit : Giacomo Pirozzi/Panos Pictures

CHAPITRE 2

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

Points clés

- Les taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés, progressant d'au moins 20 points de pourcentage entre 1999 et 2012 dans 17 pays, dont 11 en Afrique subsaharienne.
- Bien que l'on constate une augmentation des taux de scolarisation ici ou là, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012, et les progrès pour réduire ce chiffre marquent le pas.
- En dépit des progrès, l'abandon scolaire reste préoccupant : dans 32 pays, en majorité d'Afrique subsaharienne, au moins 20 % des enfants scolarisés à l'école primaire n'ont aucune chance d'y rester jusqu'en dernière année.
- Même si les disparités d'accès à l'éducation ont diminué dans la plupart des pays, des millions d'enfants demeurent privés d'éducation à cause de désavantages comme la pauvreté, le genre, le lieu de résidence et l'origine ethnique.
- La suppression des frais de scolarité a été une initiative politiquement populaire qui a entraîné un afflux d'élèves. Pourtant, certaines familles continuent de payer des sommes élevées pour financer l'éducation de leurs enfants.
- Pour ouvrir à tous les enfants l'accès à l'éducation, des efforts majeurs s'imposent pour faire des enfants défavorisés et marginalisés une priorité de la prochaine décennie. Ces efforts sont particulièrement essentiels pour les millions d'enfants handicapés et ceux qui vivent dans des situations d'urgence complexes, et il faut faire davantage pour identifier ces enfants.



Enseignement primaire universel	77
Suivre les progrès	77
Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires	84
Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande	88
Les interventions sur l'offre ont permis d'élargir l'accès à l'école primaire	92
Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel	94
L'éducation en situation d'urgence complexe est un problème d'ampleur croissante	103
Conclusion	106

L'amélioration de l'accès à l'éducation est l'une des grandes réussites du mouvement de l'EPT. Ce chapitre a pour objet de suivre les progrès vers la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel à l'horizon 2015. Il examine les politiques mises en place pour élargir l'accès à l'école primaire, comme la suppression des frais de scolarité, la construction d'écoles et les programmes de transferts monétaires. Toutefois, des millions d'enfants sont exclus de l'enseignement primaire à cause de facteurs comme la pauvreté, l'origine ethnique, la langue et le handicap. Ce chapitre décrit également l'impact des situations d'urgence complexes et de conflit armé sur l'éducation.

« L'Inde s'est rapprochée avec succès de la réalisation des objectifs de l'EPT, notamment pour assurer l'enseignement primaire universel et la scolarisation des filles. Les efforts de l'Inde ont été soutenus par la Loi 2009 sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire ainsi que par le programme national Sarva Shiksha Abhiyan. Pour assurer la participation continue des filles dans l'enseignement, le programme Beti Beti Bachao Padhao (Sauver la fille, éduquer la fille) a été récemment lancé en Inde. »

Ministre Smriti Zubin Irani, Ministre du développement des ressources humaines, Inde

Objectif 2 Enseignement primaire universel

Faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

L'enseignement primaire universel a été au cœur des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), comme en témoigne son insertion dans les Objectifs du Millénaire pour le développement. Il a bénéficié d'un financement adapté, d'un large soutien politique et d'un suivi approfondi ; l'accès de tous à l'éducation est, à l'évidence, un objectif qui jouit d'une grande popularité. Pourtant, sa réalisation à l'horizon 2015 est compromise.

Quels sont les résultats obtenus par les pays depuis le Forum mondial sur l'éducation en 2000 et le Cadre d'action de Dakar qui en est issu ? Ce chapitre aborde quatre questions : quels sont les progrès accomplis vers la réalisation de cet objectif, quels sont les moyens qui ont été mis en œuvre pour l'atteindre, quels sont les pays ou les populations qui y sont parvenus ou en sont éloignés, et pourquoi ?

Si l'on dresse un bilan des progrès réalisés par les pays depuis Dakar, on constate que le nombre d'enfants qui sont entrés à l'école primaire et y ont effectué leur scolarité a sensiblement augmenté et que, parallèlement, le pourcentage d'enfants qui n'ont jamais été à l'école a baissé, bien que, pour ces enfants, les pays aient plus ou moins réussi à réduire l'écart entre les zones rurales et les zones urbaines. Parmi les obstacles à la réalisation de l'enseignement primaire universel, figurent l'importance de la population non scolarisée, l'achèvement du cycle primaire, en particulier chez les populations les plus pauvres, et l'amélioration de la progression dans le cycle primaire.

Les principaux facteurs de progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel sont par exemple la suppression des frais de scolarité, la stimulation de la demande d'éducation par des initiatives telles que transferts monétaires, programmes d'alimentation scolaire et rations à emporter à la maison, l'augmentation du nombre d'écoles et de salles de classe et les investissements dans le secteur de la santé et les infrastructures.

La PARTIE 1 de ce chapitre du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* présente une vue d'ensemble des progrès accomplis vers l'enseignement primaire universel. Il examine ensuite la façon dont les facteurs de renforcement de l'offre et de la demande d'éducation

évoqués ci-dessus concourent à cet objectif. Depuis Dakar, une évolution importante est intervenue du côté de l'offre : elle concerne la prolifération des programmes éducatifs dispensés par le secteur privé et par des écoles communautaires, non formelles et confessionnelles qui répondent à la fois à la demande de services éducatifs et aux attentes des parents.

La deuxième partie de ce chapitre expose le thème central, c'est-à-dire atteindre les marginalisés. Un échec dans ce domaine signerait définitivement la fin de l'enseignement primaire universel. Des améliorations sont nécessaires pour atteindre les populations les plus pauvres, les minorités ethniques et linguistiques, les enfants qui travaillent, les communautés nomades, les enfants affectés par le VIH et le sida, les enfants des bidonvilles et les enfants handicapés. Ce chapitre s'achève sur la question de l'éducation en situation d'urgence complexe, un problème qui prend de l'ampleur et qui suscite depuis quelques années une attention et une mobilisation redoublées, avec d'importants défis restant à relever.

Suivre les progrès

En dépit de progrès sensibles, l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 n'a pas été atteint, et même l'école pour tous reste une aspiration insatisfaite. En 2012, près de 58 millions d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire (entre 6 et 11 ans habituellement) n'étaient pas scolarisés. Les raisons sont diverses : pression démographique, conflits ou manque d'engagement suffisant dans certains pays à forte population non scolarisée, comme le Nigéria et le Pakistan. La marginalisation de certains groupes socioéconomiques y contribue également.

Plus les pays sont proches du but, plus il leur est difficile de continuer à faire des progrès notables sans s'attaquer aux principaux obstacles structurels qui empêchent les enfants d'aller à l'école. Même des programmes relativement bien ciblés, comme le programme Bolsa Familia au Brésil, ne couvrent pas totalement les catégories extrêmement pauvres et ne

En 2012, près de 58 millions d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire n'étaient pas scolarisés

CHAPITRE 2

répondent donc pas à leurs problèmes (Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015).

Si l'entrée à l'école et la scolarisation sont une priorité constante, les efforts déployés pour régler les questions de qualité, d'entrée à l'école à l'âge normal et de coûts de la scolarisation n'ont pas été à la hauteur des besoins. Dès lors, les problèmes de taux d'abandon, de progression et d'achèvement du cycle perdurent avec toujours autant d'acuité.

La reconnaissance officielle des millions d'enfants vivant avec un handicap ou en situation d'urgence complexe est une question non résolue. Le manque de données concernant ces enfants laisse pressentir l'ampleur probablement sous-estimée de l'enjeu.

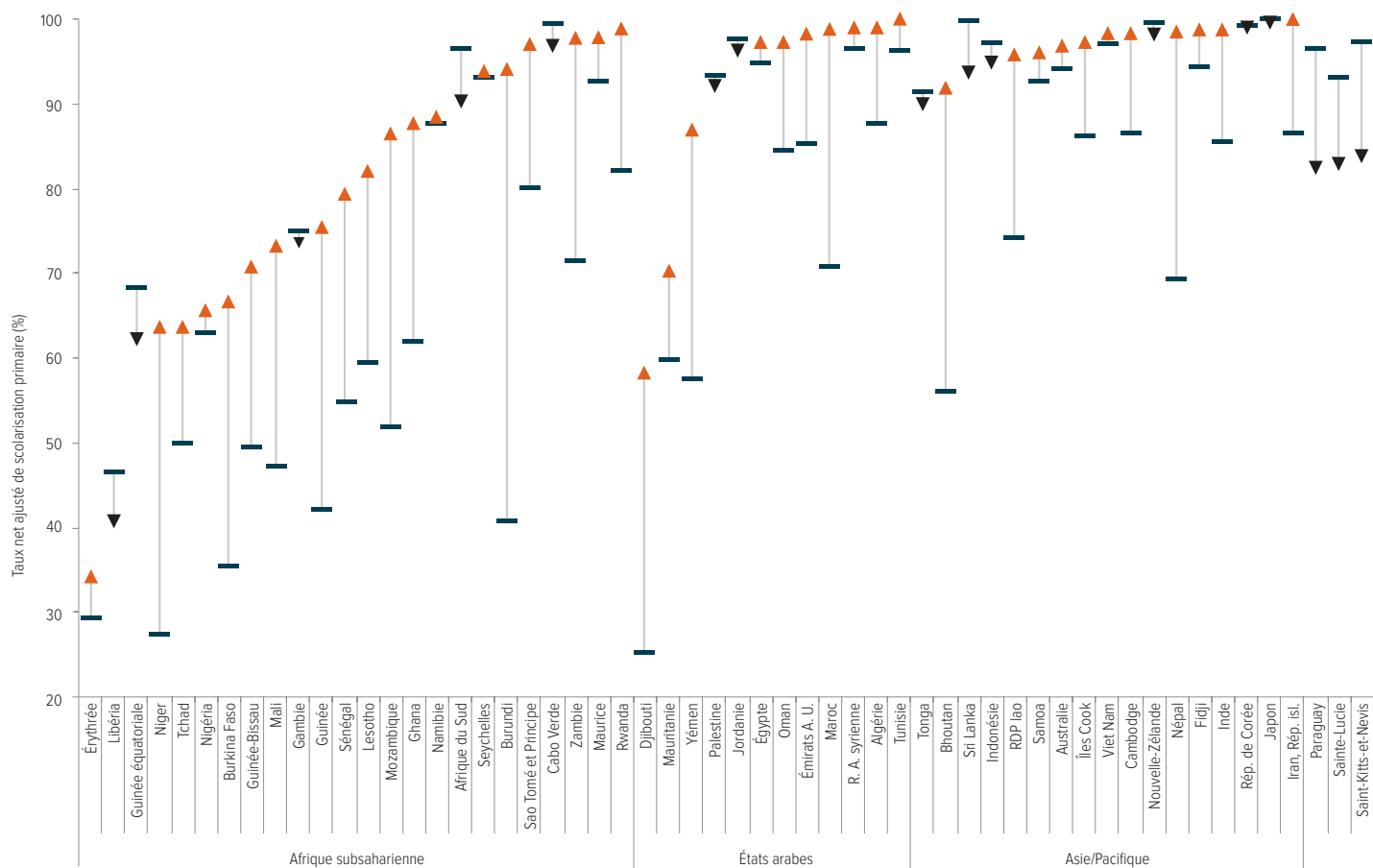
Néanmoins, certains pays ont incontestablement amélioré leurs performances dans le domaine de l'éducation depuis Dakar. Manifestant un engagement

fort en faveur de l'éducation universelle, des pays comme le Burundi, l'Éthiopie, le Maroc, le Mozambique, le Népal et la République-Unie de Tanzanie ont obtenu des résultats positifs, certes inégaux, mais sensibles, sur plusieurs indicateurs de scolarisation dans l'enseignement primaire comme la réduction des disparités d'accès à l'école fondées sur le genre et le revenu, les taux nets de scolarisation et les taux d'achèvement du primaire.

L'exemple du Népal, du Rwanda et de la Sierra Leone montre qu'un pays sortant d'un conflit est capable d'améliorer considérablement son système éducatif. La Sierra Leone a commencé sa lente ascension au terme de dix années de conflit politique et, depuis 2005, elle affiche des progrès substantiels dans le domaine de l'éducation.

Plusieurs pays d'Amérique latine, comme l'État plurinational de Bolivie, le Guatemala, le Nicaragua et le

Figure 2.1 : Des progrès sensibles ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel
Taux net ajusté de scolarisation primaire, par région, 1999 et 2012



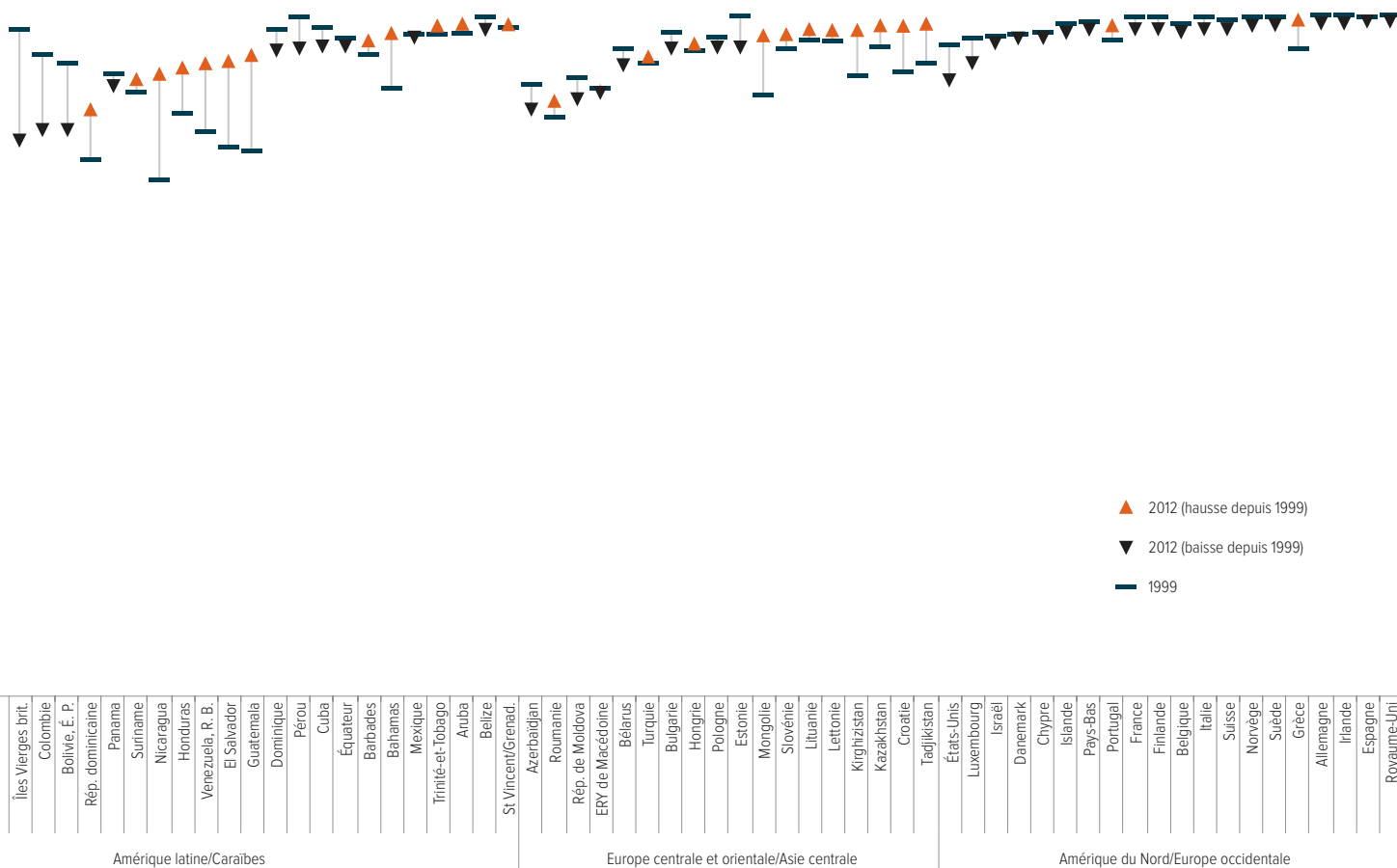
Sources : Annexe, tableau statistique 5; base de données de l'ISU.

Suriname, ont accompli de remarquables avancées en réduisant le nombre d'enfants pauvres n'ayant jamais fréquenté les bancs de l'école.

Comme le montre ce chapitre, diverses politiques ont été mises en œuvre pour progresser, notamment en augmentant les dépenses d'éducation tout en supprimant les frais de scolarité, en investissant dans la construction d'écoles et en accordant une place accrue à l'équité. Dans les pays d'Amérique latine en particulier, les progrès sont probablement imputables en grande partie aux programmes d'incitation à la scolarisation, comme les transferts monétaires, et aux réformes des programmes d'études ciblant les populations autochtones. De nombreux pays ont aussi instauré des réformes de la gouvernance, des programmes d'études et de l'enseignement afin de rehausser la qualité de l'éducation (voir le chapitre 6), dont on peut penser qu'elles ont contribué à améliorer les taux d'achèvement.

Les taux nets de scolarisation se sont sensiblement améliorés

Indicateur clé pour le suivi de l'enseignement primaire universel, le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire s'est maintenu à un niveau relativement haut dans de nombreux pays à revenu élevé d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Asie centrale et d'Europe centrale et orientale durant les années qui ont suivi Dakar. Parmi les pays disposant de données, 17 ont vu leur taux net de scolarisation augmenter de plus de 20 points de pourcentage entre 1999 et 2012 (figure 2.1). Dans les États arabes, le taux net de scolarisation au Maroc, qui était de 71 % en 1999, est parvenu jusqu'à la scolarisation primaire universelle (99 %) en 2013, une avancée qui est le fruit des efforts que ce pays investit depuis longtemps dans la construction d'écoles en zones rurales et dans des réformes en faveur de l'équité des genres (Banque mondiale, 2005, 2013). En Asie, le Bhoutan, le Népal



Au Burundi, le taux net de scolarisation est passé de 41 % en 2000 à 94 % en 2010

et la République démocratique populaire lao offrent l'exemple d'une progression fulgurante des taux nets de scolarisation. En Amérique latine, El Salvador, le Guatemala et le Nicaragua affichent une hausse des taux nets de scolarisation supérieure à 10 points de pourcentage. D'autres pays, principalement concentrés en Afrique subsaharienne, ont réalisé des progrès considérables même s'ils sont encore loin de la scolarisation primaire universelle. Le Burundi émerge du lot : son taux net de scolarisation est passé de moins de 41 % en 2000 à 94 % en 2010. Les taux nets de scolarisation sont passés de 27 % à près de 64 % au Niger et de 42 % à 76 % en Guinée. Un autre progrès digne d'être mentionné concerne certains pays où, en dépit d'une forte croissance démographique, les taux nets de scolarisation sont en progression constante. Il en va ainsi par exemple du Burkina Faso et du Mozambique où la population d'âge scolaire a doublé, sinon plus, entre 1999 et 2012, tandis que, dans le même temps, les taux nets de scolarisation ont augmenté de plus de 66 %.

Les projections de tendances, présentées en plus amples détails dans le chapitre 7, Projections, indiquent que, sur les 140 pays disposant de données, seuls 73 parviendront à la scolarisation primaire universelle (qui correspond à un taux net ajusté de scolarisation supérieur ou égal à 97 %) à l'horizon 2015. La plupart de ces pays sont situés en Amérique du Nord, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Europe occidentale. Sur les 67 pays qui

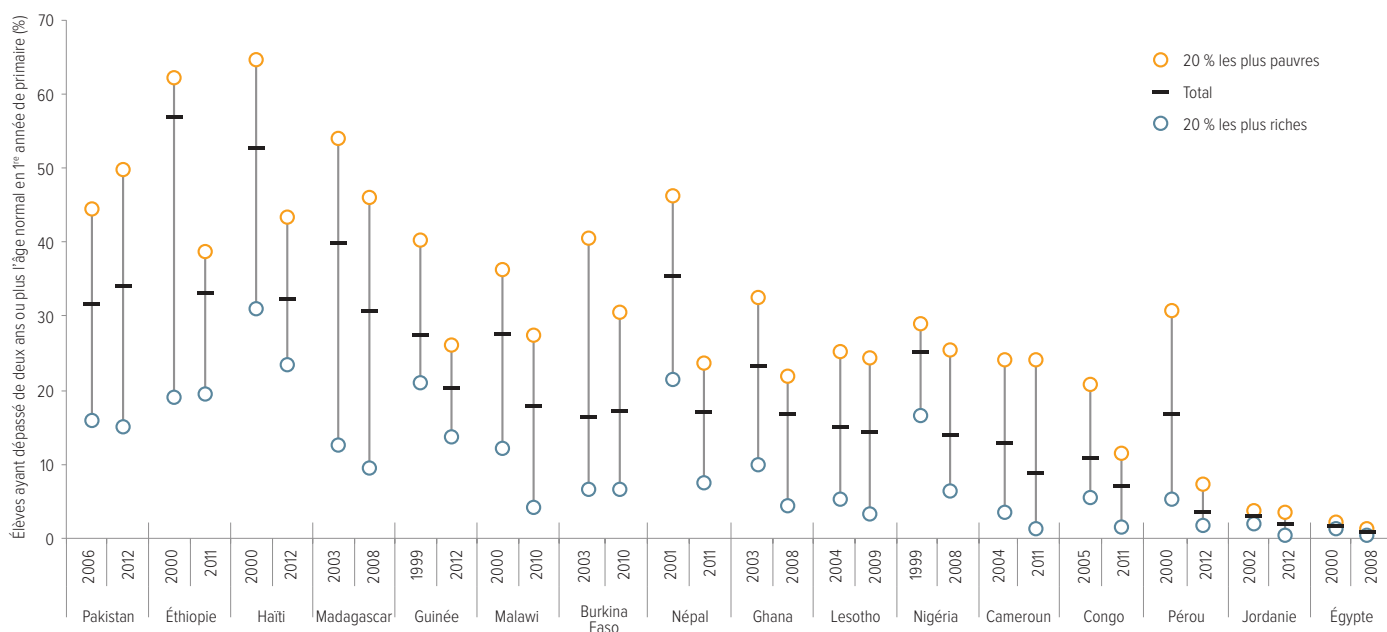
n'atteindront pas cet objectif, 13, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, en seront encore très éloignés, avec des taux nets de scolarisation inférieurs à 80 %.

L'inscription d'un enfant à l'âge normal en 1^{re} année du cycle primaire constitue un autre indicateur de progrès. Pour les élèves trop âgés, l'incitation à prendre un emploi et à générer des revenus est forte et peut conduire à l'abandon scolaire. En outre, les contextes d'apprentissage avec des élèves d'âges divers sont parfois difficiles à gérer pour les enseignants et les autres élèves (Lloyd, 2011 ; Wang, 2011). La scolarisation tardive est également un problème d'équité, car elle touche surtout les enfants défavorisés (UNESCO, 2012b). Au Pakistan, en 2012, 50 % des élèves des ménages les plus pauvres commençaient leur scolarité primaire avec deux ans de retard ou davantage, contre 15 % pour les élèves des ménages les plus riches.

La scolarisation tardive est en léger recul. Le nombre d'élèves ayant dépassé de deux ans ou plus l'âge normal en 1^{re} année de primaire a diminué de plus de 20 points de pourcentage en Éthiopie et à Haïti, et est tombé à un niveau très bas au Pérou (figure 2.2). Diverses politiques ont vraisemblablement encouragé la scolarisation des enfants à l'âge officiel d'entrée, notamment le développement des programmes destinés à la petite enfance (Engle *et al.*, 2007) et les programmes de transferts monétaires (Maluccio et Flores, 2005).

Figure 2.2 : Le nombre d'admissions tardives en primaire est en recul

Pourcentage d'élèves ayant dépassé de deux ans ou plus l'âge normal en 1^{re} année de primaire, par niveau de richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010



Note : Pour plus d'informations concernant la construction de l'indice de richesse, voir le Glossaire.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), à partir de données d'enquêtes démographiques et sanitaires.

À titre d'exemple, les taux bruts de scolarisation dans le préprimaire ont augmenté dans des proportions stupéfiantes, passant de 11 % en 1999 à 84 % en 2013 au Népal (voir le chapitre 1). Ces progrès accomplis dans la scolarisation des enfants à l'âge normal contribuent fortement à améliorer les taux net de scolarisation dans le primaire.

Le nombre d'enfants qui n'ont jamais été à l'école diminue

L'amélioration des taux nets de scolarisation s'est accompagnée, dans la grande majorité des pays, d'une diminution du pourcentage d'enfants n'ayant jamais été à l'école. Parmi les pays qui, en 2000, comptaient 20 % au moins d'enfants n'ayant jamais été à l'école, 10 étaient, en 2010, parvenus à réduire ce pourcentage de plus de moitié : le Bangladesh, le Burundi, le Cambodge, l'Éthiopie, Haïti, le Mozambique, le Népal, la République centrafricaine, la République-Unie de Tanzanie et la Sierra Leone. La baisse du pourcentage d'enfants n'ayant jamais été à l'école a été spectaculaire en Éthiopie (de 67 % en 2000 à 28 % en 2011) et en République-Unie de Tanzanie (de 47 % en 1999 à 12 % en 2010) (figure 2.3). Haïti a effectué un redressement remarquable après un grave séisme, une crise alimentaire et des inondations, réduisant le nombre d'enfants qui n'avaient jamais été à l'école de plus de moitié entre 2000 et 2012. Les progrès de la scolarisation ont été particulièrement impressionnants dans les pays qui enregistrent une croissance constante et soutenue de leur population d'âge scolaire, comme le Burkina Faso, le Mozambique et la Sierra Leone, et où l'effort de scolarisation universelle est plus difficile à maintenir.

Évaluer les progrès n'est pas simple. À ne porter attention qu'aux plus jeunes enfants, on risque de surestimer le pourcentage d'enfants qui ne vont jamais à l'école puisque les scolarisations tardives sont chose courante dans de nombreux pays. En Zambie, 13 % des enfants âgés de 9 à 12 ans n'avaient jamais fréquenté l'école, mais, dans la tranche d'âge des 12 à 15 ans, ils n'étaient que 3,5 % dans ce cas. Qui plus est, mesurer les progrès moyens d'un pays peut masquer des disparités internes, comme les disparités d'accès à l'éducation entre zones rurales et zones urbaines.

Les progrès accomplis pour réduire l'écart entre zones rurales et zones urbaines sont variables, même si, dans l'ensemble, l'accès à l'éducation en milieu rural s'est amélioré dans de nombreux pays grâce à leurs efforts pour raccourcir la distance entre la maison et l'école dans les régions rurales. En Sierra Leone, par exemple, la progression moyenne du taux d'admission s'est accompagnée d'une diminution substantielle du désavantage lié au milieu rural : l'écart entre le pourcentage d'enfants de zones rurales et le pourcentage d'enfants de zones urbaines n'ayant jamais fréquenté

l'école s'est resserré, tombant d'environ 31 points de pourcentage (59 % dans les zones rurales, 27 % dans les zones urbaines) en 2000 à environ 8 points de pourcentage (19 % dans les zones rurales, 11 % dans les zones urbaines) en 2010. Dans d'autres pays, l'écart entre zones rurales et zones urbaines a subsisté même si, en moyenne, les chiffres se sont améliorés. En Guinée, la baisse est restée modeste, passant d'environ 41 points de pourcentage en 1999 (66 % dans les zones rurales, 25 % dans les zones urbaines) à environ 35 points de pourcentage en 2012 (48 % dans les zones rurales, 13 % dans les zones urbaines). Le pays où la situation s'est le plus détériorée est le Nigéria : l'accès à l'éducation en milieu rural s'est dégradé entre 2003 et 2013, creusant davantage encore les inégalités entre zones rurales et zones urbaines.

D'importantes populations non scolarisées subsistent dans certains pays

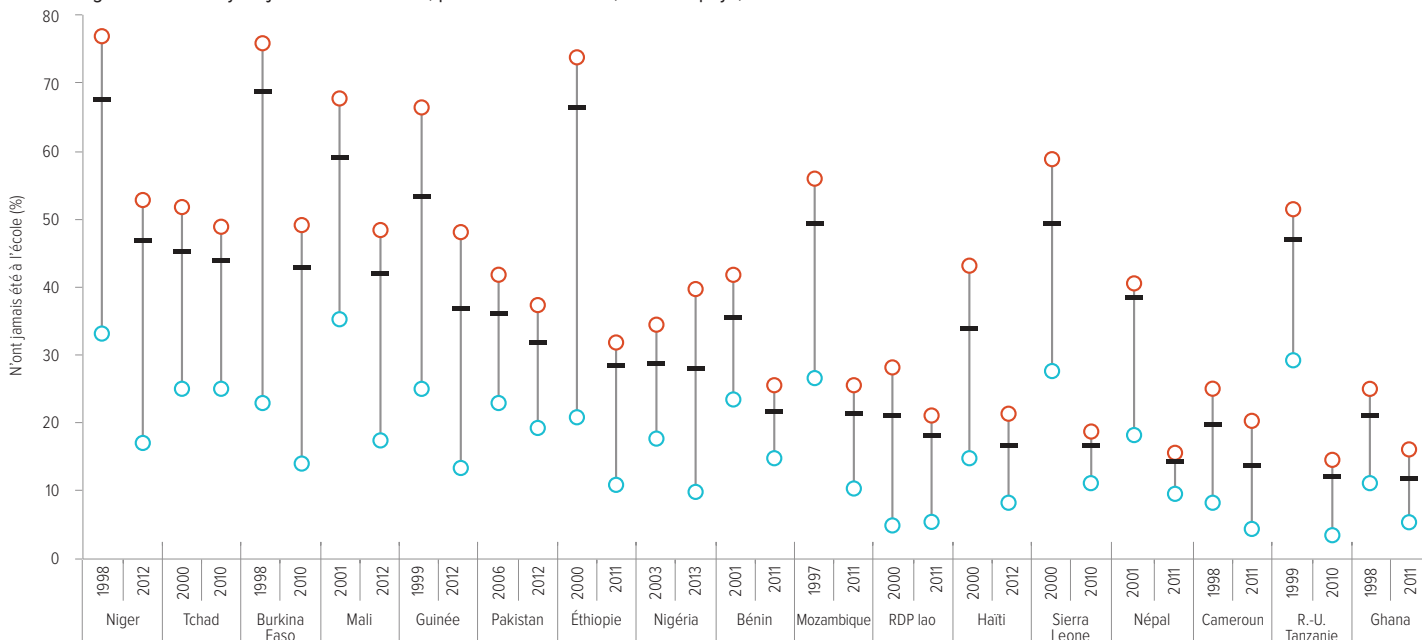
Les pays densément peuplés, qui comptaient le plus grand nombre d'enfants non scolarisés en 1999, présentaient toujours de très importantes populations non scolarisées en 2012 (UNESCO, 2014g). Les plus petits d'entre eux où plus de 800 000 enfants ne vont pas à l'école, comme le Burkina Faso, le Niger, le Soudan et le Soudan du Sud, sont des pays en proie à un conflit ou d'une extrême pauvreté.

Dans les grands pays, l'évolution a été assez différente. L'Inde a accompli des progrès notables, avec une hausse significative de son taux net de scolarisation parallèlement à une amélioration du PNB par habitant qui laisse penser à une répartition plus équitable des gains économiques. En revanche, le Nigéria et le Pakistan n'ont pas progressé autant qu'espéré, compte tenu du niveau initial de leur taux de scolarisation et de leur revenu actuel par habitant. Au Nigéria, presque tous les indicateurs de l'éducation ont stagné. Et, entre 1999 et 2012, malgré une hausse substantielle du PNB nigérian par habitant, l'amélioration du taux net ajusté de scolarisation et du nombre d'enfants non scolarisés a pratiquement marqué le pas. Au Pakistan, si le pourcentage d'enfants non scolarisés a légèrement reculé, les résultats des enquêtes menées auprès des ménages montrent que les inégalités sont bien enracinées.

Le Nigéria et le Pakistan se distinguent d'autres pays postcoloniaux par leur taille, par leur importance géopolitique et par la complexité et la fréquence des luttes ethniques et religieuses. S'ajoute à cela la fragilité de leur démocratie. Ni l'un ni l'autre n'est parvenu à créer une unité d'expression de la société civile, et les organisations sont divisées en fonction de clivages ethniques et religieux et de critères de parenté (Ejiogu, 2011 ; Ukiwo, 2003 ; Wilkinson, 2000). Leurs dirigeants politiques, civils ou militaires, sont considérés comme

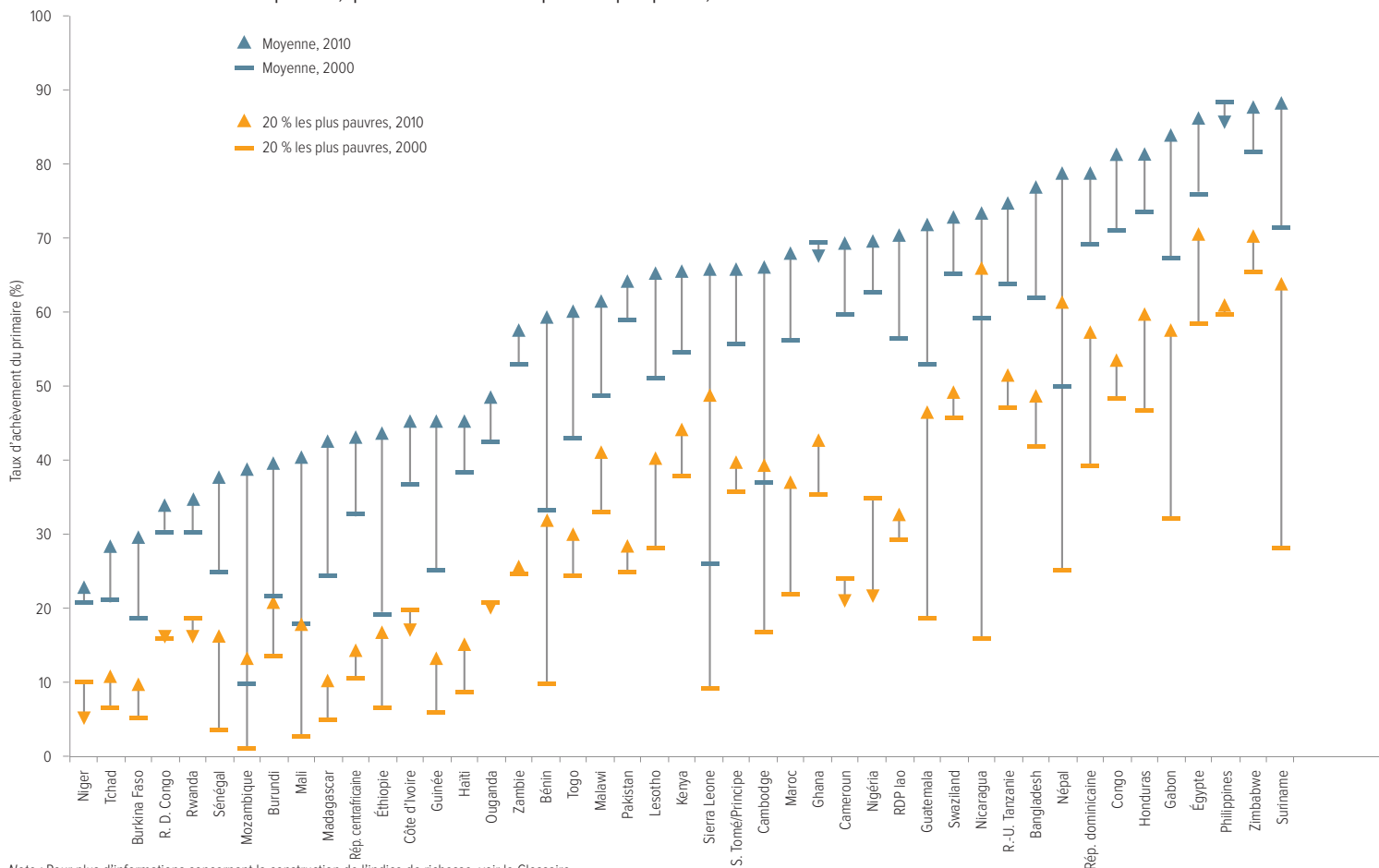
L'Inde a enregistré une hausse de son taux net de scolarisation parallèlement à une amélioration du PNB par habitant qui laisse penser à une répartition plus équitable des gains économiques

Figure 2.3 : Les chances d'aller à l'école sont meilleures dans la majorité des pays
 Pourcentage d'enfants n'ayant jamais été à l'école, par lieu de résidence, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), à partir de données d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples et d'enquêtes nationales menées auprès

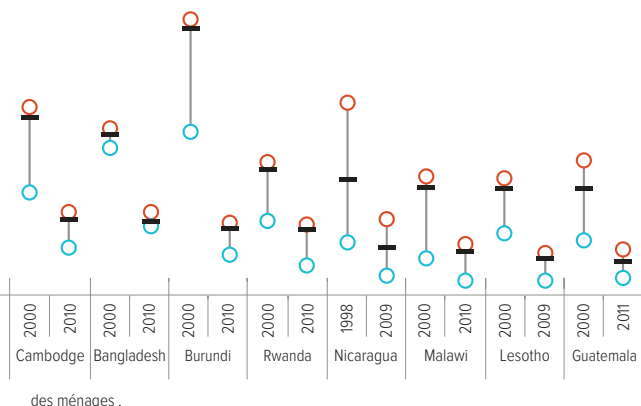
Figure 2.4 : L'achèvement de la scolarité primaire s'est sensiblement amélioré dans la majorité des pays
 Taux d'achèvement de la scolarité primaire, quintile intermédiaire et quintile le plus pauvre, vers 2000 et 2010



Note : Pour plus d'informations concernant la construction de l'indice de richesse, voir le Glossaire.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015) à partir de données d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples et d'enquêtes nationales menées auprès

- Zones rurales
- Moyenne
- Zones urbaines



La majorité des pays ont encore du chemin à faire sur la voie de l'achèvement du primaire, surtout pour les plus pauvres

L'achèvement de la scolarité primaire s'est amélioré dans la grande majorité des pays entre 2000 et 2010 (figure 2.4). Dans 8 des pays disposant de données, les taux d'achèvement du primaire ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage : Bénin, Cambodge, Éthiopie, Guinée, Mali, Mozambique, Népal et Sierra Leone. Mais les progrès sont loin d'être suffisants, surtout dans les pays les plus en retard, signe que les problèmes d'accès à l'éducation et de qualité ou de pertinence de l'éducation perdurent.

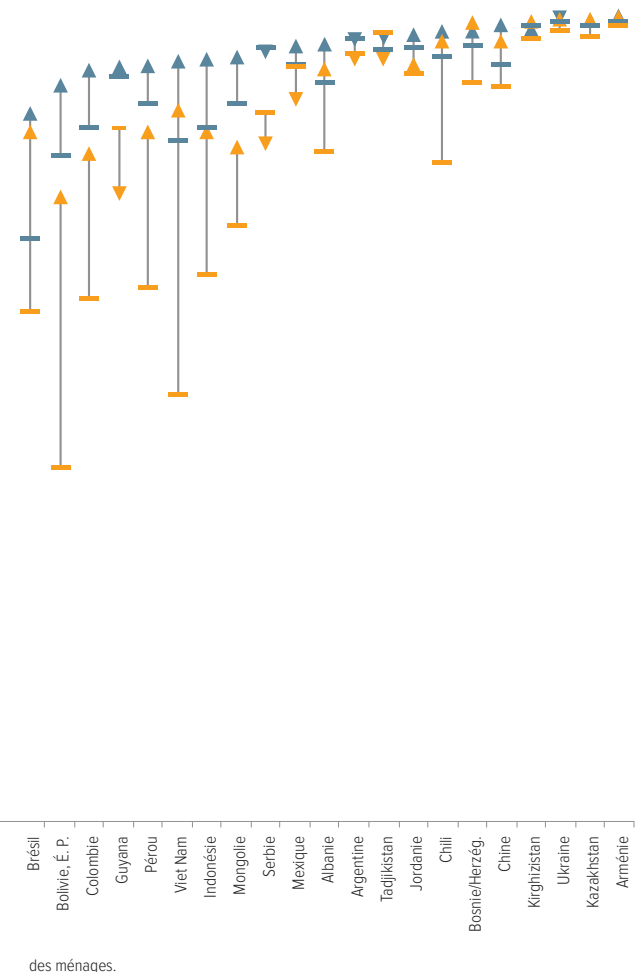
La pauvreté a une incidence sur la durée de la scolarité primaire. Certains pays, d'Amérique latine en particulier, ont ouvert plus largement les portes de l'éducation aux très pauvres. Au Nicaragua, le taux d'achèvement du primaire parmi les enfants des ménages les plus pauvres est passé, en dix ans, de 16 % à 66 %. L'augmentation de ce taux est également notable dans d'autres pays d'Amérique latine, comme dans l'État plurinational de Bolivie, au Brésil, au Guatemala, au Pérou et au Suriname, de même qu'au Bénin, au Cambodge, au Népal, en Sierra Leone et au Viet Nam. En Albanie et en Mongolie, les taux d'achèvement du cycle primaire ont progressé en moyenne de plus de 4 points de pourcentage, et c'est dans les catégories très pauvres que la progression a été la plus forte.

Cependant, si les taux d'achèvement du primaire se sont améliorés dans la majorité des pays, les écarts entre les pauvres et la moyenne de la population se sont aussi creusés dans quelques pays. Il y a donc lieu de penser que les réformes politiques ont davantage profité aux ménages riches. Au Nigéria, le taux d'achèvement du primaire chez les enfants des ménages les plus pauvres a même baissé, passant de 35 % en 2003 à 22 % en 2013, et l'écart entre les ménages moyens et les ménages les plus pauvres s'est accru d'environ 20 points de pourcentage.

Au Nigéria, le taux d'achèvement du primaire chez les enfants des ménages les plus pauvres est tombé de 35 % en 2003 à 22 % en 2013

La progression dans le cycle est variable selon les pays

Comme l'ont souligné les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2012b), l'abandon scolaire est un problème préoccupant dans les pays à faible revenu, particulièrement chez les enfants pauvres et chez les enfants qui commencent l'école tardivement. Depuis Dakar, l'évolution positive du taux de survie jusqu'en dernière année et son corollaire, un



CHAPITRE 2

risque réduit d'abandon précoce, témoignent des progrès accomplis par les pays pour garantir la pertinence et la qualité de l'enseignement tout au long du cycle primaire et alléger le poids financier sur le gouvernement induit par des taux d'abandon élevés et de faibles taux de rétention.

Les projections de tendances montrent que, dans 54 des 139 pays disposant de données suffisantes, tous les enfants scolarisés dans l'enseignement primaire ou presque parviendront jusqu'en dernière année d'ici à 2015. Ces pays sont, pour la plupart, situés en Asie centrale, en Europe centrale et orientale et en Europe occidentale. À l'autre extrémité du spectre, 32 pays, principalement d'Afrique subsaharienne, comptent au moins 20 % d'enfants qui risquent d'abandonner prématurément l'école et de ne pas atteindre la dernière année du cycle. Si l'on s'appuie sur des projections établies à partir d'une analyse de cohortes combinant taux d'admission et taux de survie, le paysage devient encore plus sombre : sur 106 pays, il n'y en a que 13 où 97 % au moins des enfants ont des chances d'entrer à l'école et d'y rester jusqu'en dernière année (voir le chapitre 7, Projections, pour de plus amples détails).

Si l'on compare le taux net ajusté de scolarisation primaire et le taux de survie jusqu'à la 5^e année, on observe que plusieurs pays, dont le Burkina Faso, El Salvador, le Ghana, la République démocratique populaire lao, le Maroc et le Niger, sont parvenus à augmenter les deux en même temps (**figure 2.5**). Le Burundi et le Mali ont enregistré une hausse substantielle du taux net de scolarisation, sans que les taux de survie ne diminuent trop fortement, ce qui laisse penser qu'ils ont relativement bien réussi à intégrer les élèves. À l'inverse, au Tchad, le taux net de scolarisation a augmenté de près de 14 points de pourcentage, mais le taux de survie jusqu'à la 5^e année a reculé de plus de 9 points de pourcentage.

Un taux élevé de redoublement est un signe d'inefficacité du système éducatif et entraîne un coût financier et éducatif important. Comme cela a été évoqué dans le chapitre 1, l'éducation de la petite enfance prépare les enfants à l'école primaire ; par conséquent, si de nombreux enfants redoublent au cours des premières années de scolarité primaire, tout porte à croire qu'ils n'y ont pas eu accès. Le pourcentage de redoublants tout au long du cycle primaire a baissé de plus de 10 points de pourcentage dans 14 pays au moins (**figure 2.6**). En Mauritanie et au Sénégal, le pourcentage de redoublants est tombé de plus de 14 % à moins de 4 % entre 1999 et 2012. Au Brésil, ce pourcentage est passé de 24 % à 9 % en 2011.

Il est difficile de cerner avec précision les raisons des variations de l'ampleur des redoublements. Une baisse de ces taux peut tout aussi bien signifier un gain d'efficacité et de qualité qu'être imputable à l'adoption

de politiques de passage automatique qui diminuent le nombre de redoublements, sans nécessairement améliorer l'apprentissage. Au Brésil, où l'on a pendant longtemps considéré le redoublement comme un défi politique central pour l'éducation, les baisses du pourcentage de redoublants sont, pour partie du moins, le résultat de vastes réformes engagées pour améliorer l'accès à l'éducation préprimaire, développer les cours de rattrapage et les programmes d'apprentissage accéléré et alléger les coûts de la scolarité (Bruns *et al.*, 2012 ; Schwartz, 2012). Au Burundi, la forte hausse du pourcentage de redoublants peut indiquer que l'expansion de la scolarisation n'a pas été accompagnée d'efforts suffisants pour répondre aux besoins des nouveaux entrants.

Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires

Lors du Forum de Dakar en 2000, les États se sont engagés à offrir un « enseignement primaire gratuit et obligatoire conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant et autres engagements internationaux. » L'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire est un objectif qui est en réalité antérieur au mouvement de l'EPT (Bruns *et al.*, 2012 ; Morgan *et al.*, 2012 ; Somerset, 2009 ; Banque mondiale et UNICEF, 2009), mais le lancement de ce mouvement en 1990 lui a donné une impulsion nouvelle. Sur le plan du principe, la plupart des pays appliquent la gratuité de la scolarité. D'après les recherches conduites par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, les progrès sont particulièrement impressionnants en Afrique subsaharienne, où 15 pays ont, depuis 2000, adopté une législation visant à supprimer les frais de scolarité. Sept d'entre eux l'ont fait par le biais de garanties constitutionnelles et les huit autres en recourant à d'autres formes de législation. Un huitième pays a voté des mesures politiques non législatives instaurant la gratuité de l'enseignement primaire.

L'attention portée aux mesures financières en faveur des pauvres s'inscrit dans le droit fil des aspirations à l'enseignement primaire universel énoncées dans l'objectif 2. Au début des années 2000, des partenaires du développement, comme la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, ont élaboré des stratégies de croissance qui ont été profitables aux pauvres, cherchant à déterminer si les interventions avaient un impact social positif sur eux et si la répartition de la richesse était plus équitable (Banque mondiale, 2002, 2014b). La charge que les frais de scolarité et les coûts indirects font peser sur les ménages est fréquemment dénoncée comme étant un impôt injuste et régressif (Hillman et Jenkner, 2004). L'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés

En Afrique subsaharienne, 15 pays ont supprimé les frais de scolarité depuis 2000

Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires

et l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale, de même que la création du Partenariat mondial pour l'éducation, ont sans doute contribué à accroître les ressources destinées à l'éducation et à d'autres domaines prioritaires.

La gratuité de l'éducation est devenue politiquement séduisante

L'une des réformes majeures depuis 2000 est la politique qui instaure l'école obligatoire pour tous les enfants. Tout le monde peut désormais goûter aux fruits de l'éducation. Cette politique a sans doute privé les agriculteurs de leur main-d'œuvre, mais elle a mis entre leurs mains les germes d'un avenir meilleur.

– Sonam, enseignant au Bhoutan

La multiplication des politiques de suppression des frais de scolarité tient aussi à des raisons de politique intérieure. Dans les pays africains à faible revenu, promettre de supprimer ces frais fait recette sur un programme électoral. Une étude portant sur les élections et les politiques éducatives en Afrique cite 16 cas de suppression des frais de scolarité en Afrique subsaharienne entre 1990 et 2007 : dans 11 pays, la suppression des frais est intervenue juste après les élections, et dans 8 cas, un nouveau dirigeant national a été élu (Harding et Stasavage, 2014).

La gratuité des frais de scolarité est un thème de campagne en vogue qui s'est glissé dans le discours politique national et dans la conscience publique. Lorsque cette politique est mise en œuvre, les résultats sont visibles et ressentis par la population, et le mérite en est habituellement porté au crédit du dirigeant politique responsable. Lors de l'élection de 1996 en Ouganda, l'importance donnée à l'enseignement primaire universel a été bien accueillie par l'électorat et s'est renforcée tout au long de la campagne électorale. Au lendemain des élections, le Président Museveni aurait déclaré qu'il lui devait sa victoire (Stasavage, 2005). Les dirigeants de pays émergents d'un conflit ont vu dans la suppression des frais de scolarité le symbole d'un nouveau départ. Au terme de quatorze années de conflit marquées par des indicateurs du développement humain extrêmement bas, le Libéria a supprimé les frais de scolarité en 2006 (Banque mondiale, 2010c).

La dynamique politique régionale a également joué en faveur de l'adoption de ces politiques. Le Mozambique a supprimé les frais de scolarité pour suivre le même rythme d'évolution que le Kenya, le Lesotho, le Malawi et l'Ouganda (Banque mondiale et UNICEF, 2009). En Inde, la loi de 2009 sur le droit à l'éducation (RTE, *Right to Education*) constitue une avancée législative majeure et a été suivie avec attention par son voisin, le Pakistan, qui œuvrait dans le

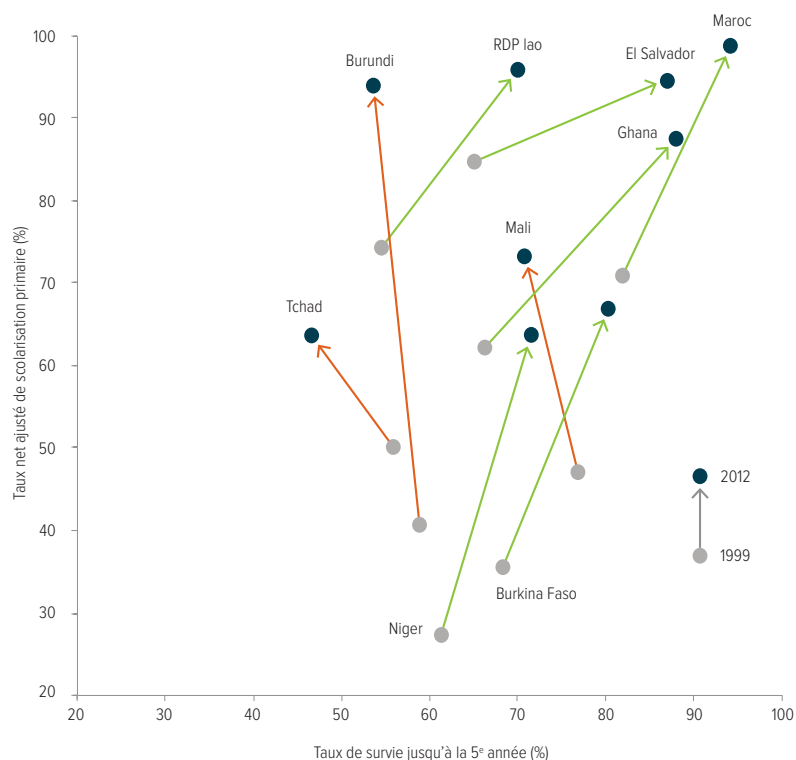
même temps à l'élaboration de sa propre loi RTE, laquelle a été adoptée en 2012 (Chopra, 2012 ; Jagmag, 2012).

Les autres effets bénéfiques de la politique sur le renforcement des capacités du système éducatif ont contribué à en accroître la popularité. La suppression des frais de scolarité a encouragé les gouvernements à décentraliser les ressources financières et à mobiliser d'autres parties prenantes, ce qui s'est traduit, indirectement, par un renforcement des capacités administratives pour répondre aux objectifs de l'EPT. Au Ghana, des audits ont été effectués au titre d'un programme de dotation par élève pour évaluer les besoins du pays en enseignants, infrastructures et salles de classe. Cela a créé une dynamique nationale en faveur de la suppression des frais de scolarité qui a reçu le soutien d'organisations confessionnelles et du secteur privé. Au Kenya, le gouvernement a décidé de verser directement des fonds sur les comptes de chaque école, et les banques commerciales ont conclu des partenariats avec le gouvernement pour offrir des services à tarif réduit à l'ensemble des 18 000 écoles primaires publiques (Banque mondiale et UNICEF, 2009).

Les dirigeants de pays émergents d'un conflit ont vu dans la suppression des frais de scolarité le symbole d'un nouveau départ

Figure 2.5 : L'évolution respective du taux de scolarisation par rapport au taux de survie jusqu'à la 5^e année est variable d'un pays à l'autre

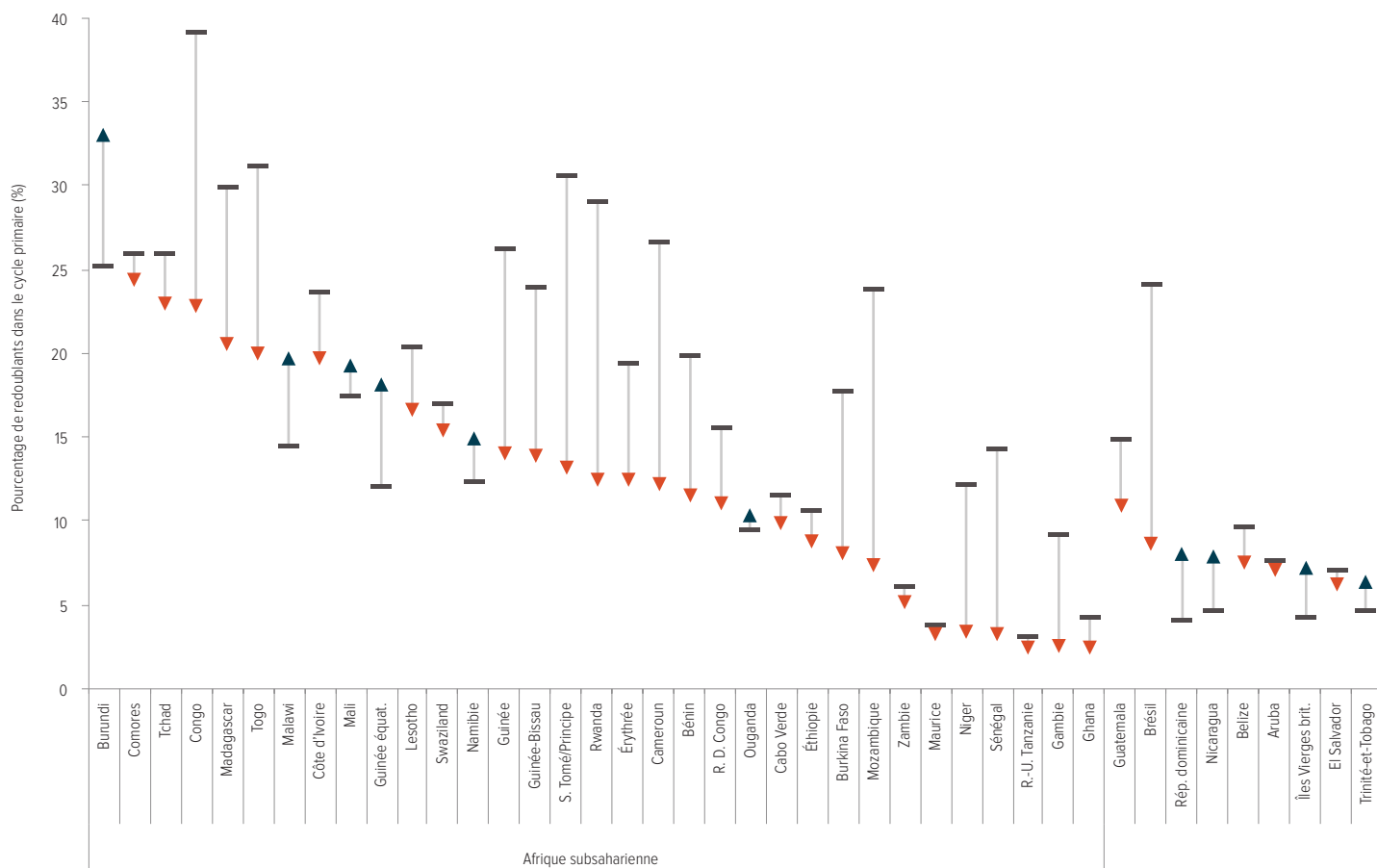
Taux net ajusté de scolarisation primaire et taux de survie jusqu'à la 5^e année, choix de pays, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 5 et 7 (site Web) ; base de données de l'ISU.

Figure 2.6 : Le pourcentage de redoublants a baissé dans la majorité des pays

Pourcentage de redoublants dans le cycle primaire, 1999 et 2012



Note : Sont indiqués sur la figure tous les pays où le pourcentage de redoublants était supérieur à 3 % en 1999 ou en 2012. Sources : Annexe, tableau statistique 6 ; base de données de l'ISU.

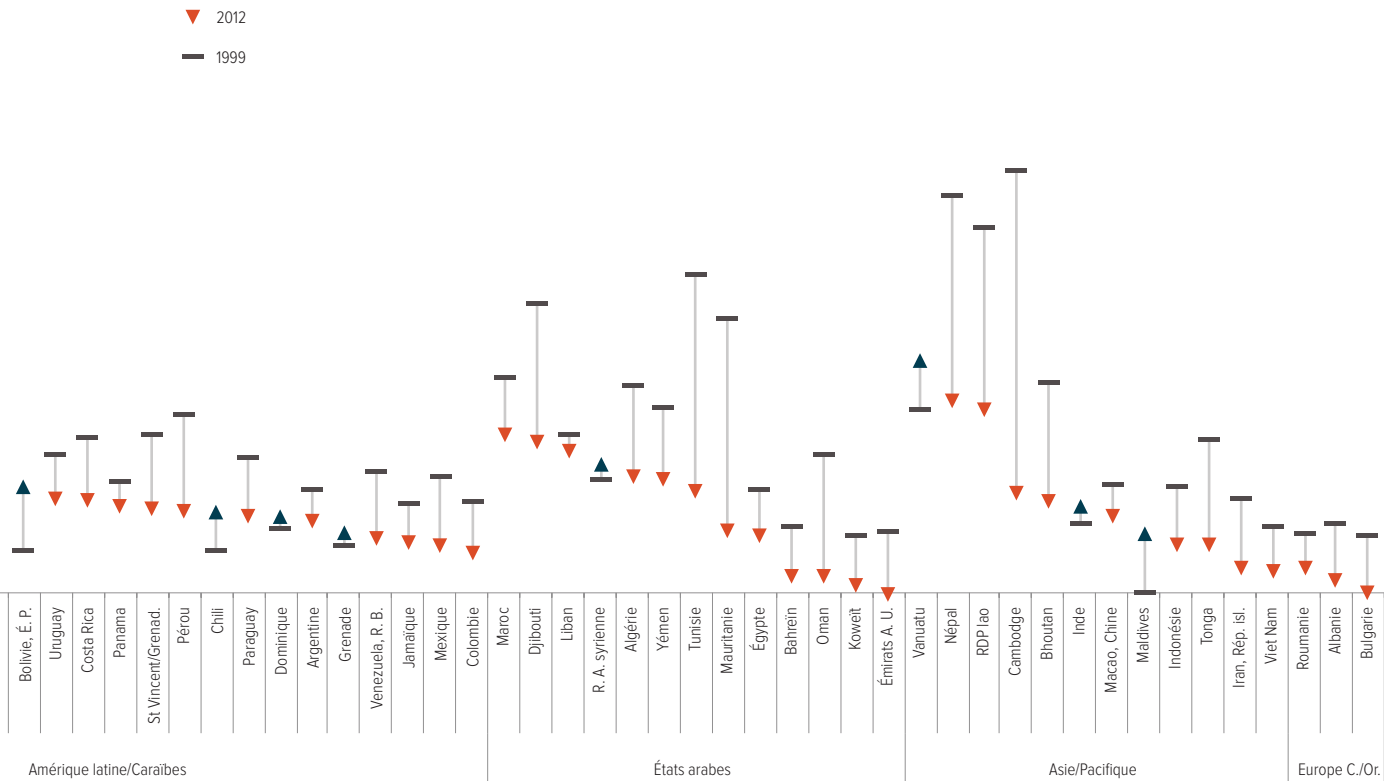
Les modalités d'application et de financement ont pris des formes variées

Certains pays, dont l'Éthiopie, le Malawi et l'Ouganda, ont entrepris de réformer leur système éducatif en une seule fois. D'autres ont opté pour un échelonnement des réformes par district, par année et par niveau, ou pour des exemptions ciblées en faveur des populations vulnérables (Morgan *et al.*, 2012 ; Banque mondiale et UNICEF, 2009). L'expansion soudaine de la scolarisation consécutive à la suppression des frais de scolarité peut peser lourdement sur le système d'enseignement primaire. Le cas s'est produit au Malawi après le lancement de sa stratégie de *big bang* en 1994 (Banque mondiale et UNICEF, 2009). C'est pourquoi la majorité des pays ont utilisé une stratégie par étapes. Des représentants du Gouvernement du Lesotho se sont rendus au Malawi et en Ouganda pour profiter de leur expérience en matière de suppression des frais de scolarité, puis ont décidé d'instaurer la gratuité de l'enseignement primaire par étapes, une

année après l'autre, à compter de 2002 (Liang *et al.*, 2005). Le Bénin a commencé au milieu des années 90 par supprimer les frais de scolarité pour les filles vivant en zones rurales et ayant un accès limité à l'éducation, avant d'étendre la mesure à l'ensemble du territoire national en 2006 (Tomasevski, 2006). Au Ghana, la phase pilote d'un programme de dotation par élève a été lancée dans 40 districts pauvres jusqu'à ce que la pression de la société civile conduise à la généralisation rapide du programme à la totalité du pays (Banque mondiale et UNICEF, 2009).

Depuis le début des années 2000, les pays appliquent un système de dotation forfaitaire, établie en fonction du nombre d'élèves et d'autres critères, pour couvrir les besoins des écoles autres que les salaires des enseignants. Certains pays octroient ces dotations sur la seule base des effectifs scolarisés ; d'autres prennent en compte les désavantages auxquels des écoles ou des familles sont confrontées. Au Kenya, la dotation

Des progrès substantiels ont été faits dans la suppression des frais scolaires



prévue pour couvrir les manuels scolaires, les matériels pédagogiques et d'autres coûts était de 14 dollars EU par élève, avec une majoration pour les enfants souffrant d'un handicap (Tomasevski, 2006). En République-Unie de Tanzanie, la dotation, d'un montant de 10 dollars EU par élève, était à 40 % destinée à l'achat de manuels scolaires ; le gouvernement a aussi attribué des aides pour le développement d'installations sanitaires et d'alimentation en eau potable (Bentaouet-Kattan et Burnett, 2004).

La suppression des frais de scolarité a entraîné un afflux d'élèves

La suppression des frais de scolarité a eu des retombées positives importantes sur les effectifs scolarisés dans les années qui ont suivi sa mise en place, confirmant ainsi que le coût que représentent les frais de scolarité décourage l'accès (UNESCO, 2003, 2012b). L'analyse des expériences de pays, comme l'Éthiopie, le Ghana, le

Kenya, le Malawi, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie, montre que la gratuité des frais de scolarité augmente la probabilité de scolarisation (Alloush, 2010 ; Deininger, 2003 ; Morgan *et al.*, 2012 ; Muyanga *et al.*, 2010). Au Burundi, la suppression des frais de scolarité instaurée en 2005 s'est accompagnée d'une forte baisse du pourcentage d'enfants d'âge primaire qui n'avaient jamais été à l'école. À l'inverse, en République démocratique du Congo, le pays voisin, aucun signe de progrès comparable n'a été constaté, car les frais de scolarité n'ont été officiellement supprimés qu'en 2010, et, depuis cette date, aucune étude d'impact de cette politique n'a été effectuée (UNESCO, 2014g).

Il est à noter que la suppression des frais de scolarité a amélioré le taux de scolarisation de groupes défavorisés, comme les filles et les orphelins, dans plusieurs pays, notamment au Kenya, au Malawi, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie, au Timor-Leste et en Zambie (Al-Samarrai et Zaman, 2007 ; Grogan, 2009 ;

Bentaouet-Kattan, 2006 ; Nicola, 2010 ; Banque mondiale et UNICEF, 2009). L'Ouganda a connu un succès particulièrement remarquable : les études montrent que la gratuité des frais de scolarité s'est traduite par une baisse des admissions tardives à l'école, une incitation à la scolarisation et une diminution des abandons scolaires, en particulier chez les filles et les enfants vivant en zones rurales (Deiningner, 2003 ; Grogan, 2009 ; Nishimura *et al.*, 2009).

Dans de nombreux pays, les fonds sont insuffisants et tardifs

Les dotations par élève octroyées dans le cadre d'initiatives de gratuité des frais de scolarité pour développer les systèmes éducatifs ont souvent été insuffisantes, mal acheminées et mal ciblées. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, leur montant était en général inférieur à la somme que les écoles avaient collectée auprès des parents, les obligeant par conséquent à gérer des effectifs plus nombreux avec moins de ressources (Bentaouet-Kattan, 2006 ; Nishimura *et al.*, 2009 ; Tomasevski, 2006). Dans la majorité des pays, ces dotations ne sont pas indexées sur l'inflation et perdent donc au fil des années une grande partie de leur valeur en termes réels. En Sierra Leone, le montant de la dotation, égal à 2,20 dollars EU par élève et par an, a été fixé en 2010 et, à l'époque déjà, il était considéré comme largement insuffisant pour couvrir les coûts de fonctionnement ordinaires des écoles. Se sont ajoutés à cela des retards de versement, qui ont conduit à réinstaurer les frais de scolarité (Pôle de Dakar *et al.*, 2013). Des études qualitatives récentes menées au Lesotho rapportent des déclarations de parties prenantes selon lesquelles l'allocation par élève était insuffisante, car elle ne tenait pas compte des différences de besoins des écoles (Lefoka *et al.*, 2014).

Des lacunes sont aussi apparues dans l'acheminement des dotations. En Inde, un contrôle de l'octroi des subventions et du versement des fonds en application de la loi RTE a montré qu'à cause des retards bancaires, les fonds ne parvenaient pas en temps voulu, voire jamais, aux écoles. D'importantes disparités ont également été observées dans le versement des fonds d'une région à l'autre : en 2011/12, 75 % de l'ensemble des écoles ont reçu les dotations obligatoires, mais seulement 26 % les ont reçues dans l'État de Meghalaya (Accountability Initiative, 2013). En Afrique du Sud, une politique de gratuité des frais dans les écoles les plus pauvres a été étendue pour couvrir 60 % des écoles en 2008 et 2009. Mais de gros retards sont intervenus dans son application : de nombreux ménages pauvres ont donc été contraints de continuer à payer ces frais, et la fréquentation des élèves concernés a baissé (Nordstrum, 2012). Un autre problème important concerne les cas avérés de corruption dans les programmes de dotations par élève, notamment au Kenya et en Ouganda (Bold *et al.*, 2010).

Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande

La scolarité est rarement gratuite en dépit des lois et des engagements politiques visant à supprimer les frais de scolarité ; une multitude d'autres coûts pèsent sur les familles. Le Cadre de Dakar stipule qu'« il faut recourir à des mesures incitatives, des interventions et des politiques sociales plus larges pour alléger les coûts d'opportunité indirects qu'entraîne la scolarisation. » Les initiatives conçues pour accroître la demande de scolarisation primaire émanant des familles doivent permettre de réduire les coûts directs et indirects, liés par exemple au transport, aux examens, aux repas scolaires et aux cours de soutien (Bentaouet-Kattan et Burnett, 2004 ; UNESCO, 2012b). Il est démontré que la fourniture d'uniformes aux écoles diminue les abandons scolaires, réduit l'absentéisme et favorise la progression dans le cycle (Duflo *et al.*, 2006 ; Evans *et al.*, 2009).

Les programmes de protection sociale comprennent, par exemple, des mesures de stimulation de la demande pour améliorer l'éducation, comme les programmes de transferts monétaires et les programmes d'alimentation scolaire. Les bourses, allocations et aides diverses sont des mesures courantes d'allègement des coûts en faveur des groupes vulnérables, en particulier des filles, comme on le verra dans le chapitre 5. Selon une analyse de 146 interventions de protection sociale destinées à améliorer les résultats de l'éducation qui a été menée dans le cadre de ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, plus des deux tiers des programmes portent sur des transferts monétaires conditionnels ou non, 17 % sur l'alimentation scolaire et la distribution de rations alimentaires et les autres sur des exonérations de frais ou le versement d'allocations aux familles. Plus de la moitié d'entre eux ciblent l'enseignement primaire (Bruns *et al.*, 2012 ; Evans *et al.*, 2009 ; Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015).

Les programmes d'alimentation scolaire et les rations à emporter

Les programmes d'alimentation scolaire sont les programmes de protection sociale les plus répandus, et 368 millions d'enfants de 169 pays en ont bénéficié (PAM, 2013). Ils contribuent à préserver la santé des enfants qui vont à l'école. Conçus initialement pour les enfants en manque de nourriture, ils ont pris de l'ampleur devant les conséquences de graves crises alimentaires et financières et la prise de conscience d'un déploiement possible de la politique dans un délai relativement court (Bundy *et al.*, 2009 ; Lister *et al.*, 2011 ; PAM, 2013). Ils trouvent manifestement un écho favorable parmi les populations. Au Salvador, l'alimentation scolaire fait partie intégrante de la planification nationale et a constitué un programme phare des deux dernières campagnes présidentielles. Aux dires de certains fonctionnaires, la

Les programmes d'alimentation scolaire sont les programmes de protection sociale les plus répandus

Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande

population est tellement en demande de programmes d'alimentation scolaire que les supprimer ou en réduire la taille aurait des conséquences politiques extrêmement graves (Bundy *et al.*, 2009).

Bien que limités, les éléments dont on dispose laissent penser que la scolarisation et la fréquentation sont systématiquement plus élevées chez les participants à un programme d'alimentation scolaire que chez les non-participants (Behrman *et al.*, 2013 ; Lister *et al.*, 2011). Les programmes de distribution de déjeuners et d'alimentation scolaire dans les régions rurales de l'Inde ont eu un impact non négligeable sur la scolarisation des filles (Afridi, 2011 ; Dreze et Kingdon, 2001). D'après un examen méta-analytique du programme « Des vivres pour l'éducation » dans 32 pays d'Afrique subsaharienne, la fourniture de repas sur place a entraîné un accroissement de la scolarisation des filles et des garçons de 28 % et de 22 % respectivement au cours de la première année du programme, et cet effet perdurait lorsqu'on y ajoutait des rations à emporter à la maison (Gelli *et al.*, 2007). Ces rations, qui sont un autre moyen d'inciter les enfants à fréquenter les bancs de l'école, sont probablement d'un grand bénéfice pour les ménages très pauvres. Une évaluation de programmes d'alimentation scolaire locaux réalisée entre 2007 et 2009 en Guyana montre que, dans les écoles participantes, la scolarisation a augmenté de 16 % et la fréquentation de 4,3 % (Ismail *et al.*, 2012). Douze études de programmes d'alimentation scolaire et de rations à emporter menés au Bangladesh, au Burkina Faso, au Chili, en Jamaïque, en Ouganda, au Pérou, aux Philippines et en République démocratique populaire lao ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, et leur analyse récente met en évidence un impact bénéfique sur la scolarisation, allant de 6 à 26 points de pourcentage, dans plusieurs de ces pays. Qui plus est, ce bénéfice est plus prononcé pour les filles. L'impact sur la progression scolaire est variable. Au Bangladesh, le programme de rations à emporter a fait reculer de 9 % le taux d'abandons scolaires ; en Ouganda, le programme d'alimentation scolaire a réduit de 20 points de pourcentage le taux de redoublement des garçons ; enfin, le programme d'alimentation scolaire au Chili et le programme de rations à emporter en Ouganda n'a eu aucune incidence sur les indicateurs de la progression scolaire (Behrman *et al.*, 2013).

Les programmes de transferts monétaires

Les transferts monétaires en faveur des ménages vulnérables, qui ont été mis en place pour la première fois en Amérique latine et dont les effets ont fait l'objet d'abondantes études, se sont développés surtout dans des pays à revenu intermédiaire et à faible revenu d'Asie et d'Afrique (Barrientos *et al.*, 2010 ; Garcia et Moore, 2012) et ont aussi un bon niveau de couverture dans les pays à revenu intermédiaire. Des programmes phares au Brésil (Bolsa Familia), en Colombie (Familias en Acción) et au Mexique (Oportunidades) atteignent désormais plus

de 50 % des ménages pauvres (Stampini et Tornarolli, 2012). Les Philippines ont lancé un programme pilote en 2008 qui a été rapidement étendu jusqu'à atteindre 3 millions de ménages en mai 2012, soit plus de 60 % des ménages les plus pauvres (Chaudhury *et al.*, 2013 ; Fernandez et Olfindo, 2011). Dans les pays à faible revenu, les programmes de transferts monétaires n'ont pas du tout eu la même portée, notamment en Afrique subsaharienne, en raison de la diversité de la région, du niveau limité de ressources dont elle dispose et des défis uniques auxquels elle est confrontée, comme l'insécurité alimentaire et le VIH (Garcia et Moore, 2012). En Afrique subsaharienne, 21 pays avaient introduit une certaine forme de transferts monétaires non conditionnels en 2010, un chiffre porté à 37 pays en 2013, c'est-à-dire pratiquement multiplié par deux (Garcia et Moore, 2012 ; Gentilini *et al.*, 2014). Dans bon nombre de pays à faible revenu, toutefois, les transferts monétaires n'ont pas été appliqués sur une plus grande échelle.

Les transferts monétaires ont été une incitation à l'enseignement primaire universel, surtout en Amérique latine

Les programmes de transferts monétaires ont eu, dans la plupart des cas, un impact positif sur la scolarisation, la fréquentation et les abandons scolaires. Nombre de ces programmes ont ciblé les enfants vulnérables pour des raisons spécifiques, comme l'extrême pauvreté, l'éloignement, la caste et le genre, ou des populations autochtones (Groupe d'évaluation indépendante, 2011b). Au Nicaragua, le programme de courte durée Red de Protección Social (2000-2006) a comporté deux programmes de transferts monétaires dont les effets sur la scolarité primaire ont été particulièrement importants. Une analyse d'impact a montré que le programme était correctement ciblé et que son impact sur la scolarisation et la fréquentation avait été le plus fort pour les enfants de ménages extrêmement pauvres (Maluccio et Flores, 2005). Au Mexique, l'incidence du programme Oportunidades a, d'après les calculs, été maximale pour les enfants les moins susceptibles de s'inscrire à des programmes préscolaires (Behrman *et al.*, 2005).

Mais les transferts monétaires n'améliorent pas toujours les résultats de l'éducation des groupes vulnérables, sans doute en raison de lacunes dans leur mise en œuvre. L'évaluation du programme Keluarga Harapan en Indonésie fait apparaître qu'il n'a pas incité davantage d'enfants à fréquenter l'école ou à y rester, et en attribue l'échec à des transferts monétaires trimestriels probablement trop limités et trop tardifs pour permettre aux parents de faire face aux coûts qu'ils avaient à assumer (Banque mondiale, 2012b).

Le soutien national a été un élément clé du succès

Expérimenté par des pays pionniers d'Amérique latine, comme le Brésil et le Mexique, le système des transferts

Les programmes de transferts monétaires ont eu, dans la plupart des cas, un impact positif sur la scolarisation, la fréquentation et les abandons scolaires

Les pays à faible revenu ont marqué peu d'intérêt pour le développement à grande échelle des programmes de transferts monétaires

monétaires a été qualifié de « révolution du développement venue des pays du Sud » (Hanlon *et al.*, 2012). Fait important, il a donné aux responsables politiques une chance de promouvoir des programmes susceptibles d'atteindre les pauvres. Le programme Progresa au Mexique, prédécesseur du programme Oportunidades, a eu un retentissement mondial en raison de sa priorité donnée à la santé et à l'éducation, de son approche fondée sur la conditionnalité et de l'implication de partenaires influents du développement (Coady et Parker, 2004 ; Fiszbein *et al.*, 2009). Les résultats positifs de ses premiers transferts monétaires entre 1997 et 1999 ont sans nul doute permis la poursuite du programme malgré un changement de gouvernement (Levy et Rodriguez, 2005 ; Lustig, 2011). Ces programmes ont galvanisé le soutien politique des gouvernements de gauche comme de droite, sans distinction. Les électeurs brésiliens et mexicains se sont mobilisés en masse pour les candidats sortants qui étaient favorables aux transferts monétaires, quelle que soit leur appartenance politique (De La O, 2012 ; Zucco, 2013).

Les programmes de transferts monétaires conditionnels ont fait leur apparition dans l'arsenal des politiques mondiales sous l'impulsion de partenaires du développement comme la Banque mondiale (Groupe d'évaluation indépendante, 2011c). Les analyses de l'expérience de pays à faible revenu comme le Kenya, le Malawi et la Zambie donnent à penser que l'on considère encore ces programmes comme des initiatives menées par les bailleurs de fonds plutôt que par les gouvernements. Tout en acceptant des fonds externes pour pouvoir mettre en place des programmes de transferts monétaires, les gouvernements ont indiqué qu'ils recherchaient des programmes viables, préférant limiter la dépendance vis-à-vis des transferts monétaires et marquant peu d'intérêt pour le développement à grande échelle des programmes (McCord, 2009). Un autre facteur qui a joué est sans doute la crainte d'aggraver les dissensions sociales dans l'hypothèse où un groupe de revenu estime injuste qu'un autre groupe reçoive des transferts monétaires (Ellis, 2012). L'exemple du programme Red de Protección Social au Nicaragua est révélateur : son impact a été mondialement salué, mais à défaut d'un vaste soutien national, il a été interrompu (Moore, 2009).

Les programmes assortis de conditions ont été plus efficaces

La question de savoir si il est préférable de conditionner les transferts monétaires à un certain comportement, comme la scolarisation ou la fréquentation, ou d'en ouvrir l'accès sans condition fait débat. La principale raison qui justifie des transferts conditionnels est de faire prendre conscience aux ménages de la valeur du transfert : en l'occurrence, l'éducation est importante et l'éducation a un coût. Sans doute aussi est-il plus facile de rallier un soutien politique autour de programmes qui supposent un bon comportement des bénéficiaires et qui visent à

donner aux générations futures de meilleures chances dans la vie (Fiszbein *et al.*, 2009). À l'inverse, d'aucuns font valoir que, pour les familles, la pauvreté est le principal frein à l'éducation et que les parents n'hésiteront pas à y consacrer le moindre supplément financier qu'ils pourraient obtenir, même s'il n'est assorti d'aucune condition (Hanlon *et al.*, 2012). La conditionnalité peut être coûteuse à contrôler pour des pays à faible revenu et risque d'exclure ceux qui ont le plus besoin de ces transferts monétaires (Garcia et Moore, 2012).

Les données suggèrent que les transferts monétaires conditionnels qui sont accordés en fonction de la fréquentation ont davantage d'impact sur l'éducation que les transferts monétaires inconditionnels. Une méta-analyse de 25 études indique que les transferts monétaires, qu'ils soient ou non assortis de conditions, améliorent la scolarisation, mais que les chances pour un enfant d'aller à l'école augmentent de 41 % dans le cas de transferts conditionnels, contre 23 % dans le cas de transferts inconditionnels (Baird *et al.*, 2013).

Les transferts monétaires inconditionnels ne sont cependant pas toujours inefficaces et peuvent même avoir des effets positifs. Dans l'exemple récent d'un programme pilote de transferts monétaires au Maroc, l'ajout de conditions d'attribution n'a eu aucune incidence sur la participation (Baird *et al.*, 2013 ; Benhassine *et al.*, 2013). En Zambie, un programme de transferts monétaires inconditionnels a eu des effets modestes sur un ensemble d'indicateurs de l'éducation et a, semble-t-il, encouragé les mères peu instruites à scolariser leurs enfants (Handa *et al.*, 2014). Une comparaison directe des deux types de transferts monétaires au Malawi a montré que les transferts monétaires conditionnels donnaient de meilleurs résultats concernant la fréquentation et la scolarisation ; quant aux transferts monétaires inconditionnels, ils étaient beaucoup plus efficaces pour éviter les grossesses chez les adolescentes et les mariages précoces puisque, chez les filles ayant abandonné l'école et n'ayant, de ce fait, plus droit aux transferts monétaires conditionnels, la probabilité de se marier était plus élevée (Baird *et al.*, 2011).

Les programmes doivent parvenir à mieux atteindre les bénéficiaires

Pour que le ciblage soit efficace, il faut définir les bénéficiaires potentiels et les meilleures méthodes pour les atteindre. Différents critères de ciblage sont possibles, comme le niveau de ressources, l'implantation géographique et les évaluations faites par les responsables des communautés ; l'autosélection peut aussi être une solution. Certains programmes sont mieux ciblés que d'autres ; c'est habituellement le cas dans les contextes mieux pourvus en infrastructures, en capacités d'administration de programmes et d'amélioration et en systèmes de vérification des revenus des ménages (Baird

Le succès de certaines stratégies a résidé dans l'accroissement de la demande

et al., 2011 ; Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015). En général, il est rare que les programmes ciblés atteignent toutes les populations censées en bénéficier. Une proportion importante des personnes pouvant prétendre à des programmes de grande envergure, comme Bolsa Familia au Brésil, Familias en Acción en Colombie, Program Keluarga Harapan en Indonésie et Child Support Grant en Afrique du Sud, en ont été exclues (Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015). D'après des estimations récentes, 55 % seulement des personnes ayant un revenu inférieur à 2,50 dollars EU par jour ont accès au programme brésilien Bolsa Escola (Stampini et Tornarolli, 2012).

Les stratégies de stimulation de la demande sont populaires, mais ne sont pas toujours d'un bon rapport coût-efficacité

Les analyses montrent que les programmes de transferts monétaires et les programmes d'alimentation scolaire ne sont pas des stratégies particulièrement économiques pour améliorer le niveau d'éducation. L'analyse comparative coût-efficacité de plusieurs programmes effectuée par le laboratoire Abdul Latif Jameel d'action contre la pauvreté (J-PAL)¹ montre que la stratégie la plus économique pour accroître la participation scolaire consiste à fournir aux familles des traitements antiparasitaires et à les informer sur les gains potentiels que procure l'éducation, la moins économique étant celle appliquée dans le programme mexicain Oportunidades (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2014). S'agissant des programmes d'alimentation scolaire, les coûts de transport, de stockage et de distribution de la nourriture sont, d'après les estimations, d'un niveau comparable, par habitant, aux coûts unitaires de l'enseignement primaire (Bundy *et al.*, 2009). Mais ces conclusions n'ont eu guère d'influence sur la politique éducative, parce que la rentabilité par rapport au coût n'est pas le seul objectif des programmes et que les données comparables concernant d'autres interventions sont limitées. À titre d'exemple, les transferts monétaires conditionnels n'améliorent pas forcément l'accès à l'éducation autant que la fourniture de traitements antiparasitaires, mais ils ont des effets bénéfiques multiples, sur la pauvreté, l'éducation, la santé et les résultats futurs. Les programmes d'alimentation scolaire sont, eux aussi, crédités de multiples bénéfices à long terme. Quant aux rations à emporter, elles sont source d'avantages économiques pour les ménages pauvres (PAM, 2013).

Certains éléments laissent penser que le rapport coût-efficacité est meilleur lorsque les programmes portent sur des transferts plus élevés et augmentent

sensiblement l'offre. L'amélioration considérable des taux de scolarisation au Nicaragua a été associée aux volumes de transfert les plus importants pratiqués en Amérique latine, soit 17 % du montant total des dépenses annuelles des ménages (Fiszbein *et al.*, 2009 ; Maluccio et Flores, 2005). Sans doute peut-on en conclure que l'optimisation de l'intérêt économique est un critère plus pertinent pour concevoir des programmes d'aide sociale que la réduction des coûts, qui est souvent le paramètre par défaut employé dans des contextes pauvres en ressources (Maluccio et Flores, 2005 ; Saavedra et Garcia, 2013).

Une analyse plus poussée s'impose pour savoir s'il est pertinent de généraliser les stratégies de stimulation de la demande

Est-il judicieux d'utiliser des programmes de transferts monétaires et des programmes d'alimentation scolaire pour améliorer la qualité de l'éducation ? Les indications récentes concernant l'effet positif de ces programmes sur les résultats d'apprentissage sont contradictoires (Alderman et Bundy, 2012 ; Behrman *et al.*, 2011 ; Bundy *et al.*, 2009 ; Fiszbein *et al.*, 2009 ; Krishnaratne *et al.*, 2013). Il n'y a là rien de très surprenant, car la plupart des programmes qui ont été évalués n'avaient pas pour objectif spécifique d'améliorer les taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage. Il apparaît nécessaire de compléter les résultats faisant état de leur médiocre rentabilité et des difficultés du ciblage et de la conditionnalité ; nécessité s'impose d'une analyse critique des coûts d'opportunité que représente le financement des programmes de transferts monétaires conditionnels et des programmes d'alimentation scolaire par comparaison avec d'autres réformes essentielles du secteur de l'éducation (Reimers *et al.*, 2006).

Pour développer les programmes de transferts monétaires conditionnels et les programmes d'alimentation scolaire à une plus large échelle, il faut les simplifier et, en particulier, limiter le nombre de conditions et la spécificité des cibles. Les programmes de transferts monétaires qui sont mis en œuvre dans les pays à revenu intermédiaire sont, en général, assortis de conditions dont le respect est souvent contrôlé. Aux Philippines, le programme Pantawid Pamilyang Pilipino prévoit des transferts monétaires conditionnés au respect de certaines obligations concernant la santé et l'éducation, à l'aide d'un ensemble élaboré de méthodes de ciblage géographique et de ciblage des ménages (Chaudhury *et al.*, 2013). Toutefois, ces conditions ont été difficiles à appliquer, notamment en Équateur (Bono de Desarrollo Humano) et en Afrique du Sud (Child Support Grant) (Garcia-Jaramillo et Maranti, 2015 ; Schady et Araujo, 2008). Au vu des difficultés que les pays à revenu intermédiaire eux-mêmes rencontrent pour définir les cibles et les conditions, on peut aisément imaginer que la tâche sera encore plus ardue pour des pays à faible revenu dotés de maigres capacités.

Aux Philippines, le programme de transferts monétaires utilise un ensemble élaboré de méthodes de ciblage géographique et de ciblage des ménages

1. La méthode de calcul de rentabilité appliquée par le laboratoire J-PAL repose sur le nombre d'années de scolarité supplémentaires par tranche de 100 dollars EU dépensés (Dhalwal *et al.*, 2011). Les interventions étudiées, exclusivement issues des recherches du J-PAL, portaient sur l'information des parents, les traitements antiparasitaires, les uniformes scolaires, les bourses au mérite, le suivi de l'assiduité des enseignants, l'apprentissage assisté par ordinateur et les transferts monétaires conditionnels.

Les interventions sur l'offre ont permis d'élargir l'accès à l'école primaire

Les investissements dans les infrastructures sont souvent le deuxième poste de dépenses de l'éducation après les salaires des enseignants. Depuis 2000, construire des écoles et des salles de classe est devenu prioritaire à cause de l'augmentation des effectifs scolarisés résultant de la suppression des frais de scolarité et d'autres mesures incitatives du côté de la demande. Les interventions dans le domaine de la santé ont aussi été plus nombreuses et elles peuvent avoir des effets importants sur les résultats de l'éducation. Selon des chercheurs, accroître l'offre ne permet pas d'améliorer notablement la scolarisation si l'on n'agit pas parallèlement en instaurant des stratégies complémentaires pour renforcer la demande et en améliorant la qualité (Filmer, 2007 ; Glewwe et Kremer, 2006). Force est néanmoins de constater, à la lumière des éléments plus récents, que certains projets d'infrastructure comme la construction d'écoles et de routes ont été ceux dont l'impact sur les indicateurs de l'accès à l'éducation a été le plus marqué (Petrosino *et al.*, 2012). Enfin, de plus en plus d'établissements non gouvernementaux, c'est-à-dire écoles privées, écoles communautaires et écoles non formelles, dispensent des services éducatifs aux côtés des écoles publiques.

Construction d'écoles et de salles de classe

L'accent mis sur la construction d'écoles est simple à comprendre : on considère souvent que, pour des enfants puissent aller à l'école, il faut d'abord et avant tout disposer d'un bâtiment pour les accueillir. Au Mozambique, le nombre d'établissements d'enseignement primaire et secondaire a triplé entre 1992 et 2010 (Fox *et al.*, 2012 ; UNICEF, n. d.) et la construction de nouvelles écoles et salles de classe se poursuit (Naudeau, 2014). Outre sa politique de gratuité des frais de scolarité, la construction d'écoles a permis au Mozambique de réduire de façon substantielle le nombre d'élèves n'ayant jamais fréquenté l'école et d'accroître son taux net de scolarisation de près de 35 points de pourcentage. Au Maroc, l'accès à l'éducation s'est amélioré grâce à la Charte nationale d'éducation et de formation instaurant la « décennie de l'éducation » (2000-2009) dont l'un des objectifs prioritaires est de renforcer l'équité. Suite à d'importants investissements d'infrastructures scolaires dans les zones rurales, les progrès accomplis en matière d'accès à l'enseignement primaire sont impressionnants, notamment pour les filles de milieu rural (Banque mondiale, 2005, 2013), qui continuent d'être une cible privilégiée des programmes (Braham, 2014). En Afghanistan, la création de nouvelles écoles communautaires de villages en 2007 a entraîné une hausse de 42 points de pourcentage

de la scolarisation dans un échantillon de villages représentatifs (Burde et Linden, 2012).

Améliorations des infrastructures et du secteur de la santé

Un grand nombre de pays n'ont pas ménagé leurs efforts pour améliorer les routes et les infrastructures d'approvisionnement en eau et en électricité. À l'échelon local, ces facteurs favorisent la scolarisation. Pour les filles qui consacrent chaque jour beaucoup de temps aux corvées domestiques, la facilité d'accès à l'école et le bon état des infrastructures peuvent être d'une grande importance, comme on le verra en plus amples détails dans le chapitre 5. La longueur du trajet entre le domicile et l'école est un facteur déterminant de la scolarisation des filles ; en Afghanistan, chaque mille de plus à parcourir pour rejoindre l'école fait baisser de 19 points de pourcentage le taux de scolarisation (Burde et Linden, 2012).

L'accessibilité des écoles s'est considérablement améliorée, en particulier dans les zones rurales mal desservies. Dans les régions rurales de l'Inde, les progrès ont été très sensibles dans presque tous les aspects des installations et des infrastructures scolaires entre 2003 et 2010. Le pourcentage d'écoles qui ont l'électricité a plus que doublé, passant de 20 % à 45 %. Le nombre de routes goudronnées a augmenté et, en 2010, 78 % des écoles se trouvaient à moins d'1 kilomètre d'une route, contre 69 % en 2003 (Muralidharan *et al.*, 2014). L'extension de l'électrification a des retombées positives sur les résultats en matière d'éducation. Au Bangladesh, on constate que le taux de scolarisation est plus élevé chez les ménages de milieu rural qui ont l'électricité que chez ceux qui ne l'ont pas (Barkat *et al.*, 2002) et, en Inde, l'électrification a un impact positif à long terme sur l'éducation des filles et des garçons (van de Walle *et al.*, 2013). De même, selon une analyse portant sur 16 pays africains entre 1971 et 2010, il existe une corrélation étroite entre la consommation d'électricité et l'éducation ; les données montrent qu'en Afrique du Sud, en Éthiopie et au Kenya, une consommation électrique par habitant plus élevée a une incidence positive sur la scolarisation dans le primaire (Ben Abdelkarim *et al.*, 2014). L'existence d'infrastructures d'approvisionnement en eau améliore aussi la scolarisation. Un gain d'une heure sur la durée de la corvée d'eau s'est traduit par un accroissement des taux de scolarisation des filles d'environ 8-9 % au Yémen et 18-19 % au Pakistan (Koolwal et van de Walle, 2010). De même, l'accès à l'eau potable à la maison a été associé à des résultats nettement meilleurs aux examens dans les zones urbaines au Brésil (Barde et Walkiewicz, 2014).

Le déploiement à grande échelle de programmes d'éradication du paludisme, largement financés par le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et

Au Mozambique, le nombre d'établissements d'enseignement primaire et secondaire a triplé entre 1992 et 2010

Les interventions sur l'offre ont permis d'élargir l'accès à l'école primaire

le paludisme, a contribué à allonger très sensiblement la durée de la scolarité primaire et à abaisser l'âge d'entrée à l'école primaire dans une majorité de pays. Il ressort d'une étude menée dans 22 pays d'Afrique subsaharienne que, dans 14 d'entre eux, les vastes programmes de lutte contre le paludisme ont considérablement amélioré la scolarisation dans le primaire. L'étude fait valoir qu'en ciblant les régions où la prévalence du paludisme est la plus élevée et où la qualité de l'éducation laisse le plus à désirer, on obtiendrait un meilleur retour sur investissement de l'éducation dans le domaine de la santé (Kuecken *et al.*, 2013).

Les établissements non gouvernementaux, notamment privés, sont désormais des prestataires importants de l'éducation

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT s'appuie sur la définition de l'enseignement privé² donnée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour fournir des statistiques sur le rôle du secteur privé dans l'offre éducative. Mais tous les pays n'ont pas la même définition ni conception d'un établissement privé, public ou non gouvernemental, et les catégories de gestion ou de financement à but lucratif ou sans but lucratif ne rendent pas pleinement compte du caractère évolutif de la plupart des systèmes éducatifs. Ce manque de clarté sur les types d'établissements non étatiques est particulièrement flagrant quand on compare les écoles de pays en développement et de pays développés. La frontière entre programmes communautaires, non formels ou non gouvernementaux est tout aussi floue, faute de définitions claires et cohérentes (équipe de la Fondation Aga Khan, 2008 ; Miller-Grandvaux et Yoder, 2002). Ceci explique l'absence de données systématiques permettant de suivre et d'évaluer les tendances mondiales de ces différents sous-secteurs.

Le secteur privé s'est développé en réponse à l'insuffisance de l'offre, aux attentes des parents et à une qualité perçue comme plus élevée

Le rôle de l'enseignement privé dans l'éducation a pris de l'ampleur au cours des vingt dernières années. Durant l'année scolaire 2010/11, à Lagos, au Nigéria, les établissements d'enseignement préprimaire et primaire étaient à 70 % des établissements privés (Härmä, 2011). En Asie du Sud, le secteur privé a littéralement explosé, avec environ un tiers des élèves âgés de 6 à 18 ans scolarisés dans des établissements privés (Dahal et Nguyen, 2014). D'après les estimations de l'ISU, la part du secteur privé dans l'enseignement primaire a doublé, sinon plus, dans de nombreux pays,

en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Europe centrale et orientale (**figure 2.7**). Les données de l'ISU qui sont disponibles indiquent que la part du privé dans l'enseignement primaire est inférieure à 20 % dans la majorité des pays à faible revenu et des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, mais il est probable que ce chiffre soit sous-estimé du fait que les établissements privés ne sont pas tous comptabilisés dans les statistiques officielles (Dahal et Nguyen, 2014 ; Tooley et Dixon, 2005).

Les raisons et les avantages de l'expansion du secteur privé dans l'ensemble du système éducatif donnent lieu à d'intenses débats. Les établissements privés complètent-ils l'enseignement public en améliorant l'offre et la qualité ? Ont-ils, au contraire, pour principal effet de perpétuer les inégalités en attirant les élèves issus de ménages plus aisés et plus motivés au détriment du système public (Chubb et Moe, 1990 ; Hsieh et Urquiola, 2006 ; Nechyba, 2009) ?

Les établissements privés ont probablement contribué à soutenir l'offre éducative de deux manières au moins. En premier lieu, là où l'offre publique d'écoles, de salles de classe et d'enseignants n'a pas progressé au même rythme que la croissance démographique, les établissements privés ont sans doute comblé l'écart en donnant aux populations ordinaires un accès à l'éducation. En second lieu, là où les établissements publics n'ont pas réussi à garantir l'accès à l'éducation des populations défavorisées, comme les enfants des bidonvilles, les établissements privés bon marché ont investi le marché.

Dans de nombreux contextes, la préférence des parents pour les établissements privés a renforcé la demande. Plusieurs explications sont possibles : une qualité perçue comme meilleure, une plus grande proximité du domicile, un signe de statut social plus élevé par exemple (Joshi, 2014 ; Schneider *et al.*, 2006). La demande parentale d'établissements privés reflète aussi l'influence du genre dans la décision des familles en matière scolaire : en Inde et au Pakistan, les parents ont tendance à inscrire leurs filles dans des établissements publics et leurs fils dans des établissements privés, ce qui alimente les inégalités entre les genres (Aslam, 2009 ; Azam et Kingdon, 2013 ; Maitra *et al.*, 2011).

Les écoles communautaires, non formelles et confessionnelles dispensent parfois un enseignement plus souple et plus pertinent par rapport à des besoins particuliers

Le terme d'« école communautaire » recouvre des types très différents d'écoles. Il y a par exemple des écoles qui ont été créées et sont financées pour l'essentiel par des communautés, comme les « écoles spontanées » au Tchad (Hillman et Jenkner, 2004), des écoles qui sont

En Inde et au Pakistan, les parents ont tendance à inscrire leurs filles dans des établissements publics et leurs fils dans des établissements privés

2. Au sens défini par l'ISU, les établissements privés ne sont pas régis par une autorité publique, mais contrôlés et gérés, avec but lucratif ou non, par un corps privé tel qu'une organisation non gouvernementale (ONG), une organisation religieuse, un groupe aux intérêts particuliers, des fondations ou des entreprises.

situées dans des communautés et sont financées et gérées par des ONG locales ou internationales et des partenaires multilatéraux, ainsi que des écoles où la politique éducative a mis l'accent sur le renforcement de l'autorité de la communauté, surtout dans le cadre de réformes sur la gestion autonome des écoles (Barrera-Osorio *et al.*, 2009). On observe que les écoles communautaires sont souvent plus adaptables, rentables, proches des besoins locaux et centrées sur l'élève que les écoles gouvernementales (DeStefano *et al.*, 2007 ; Glassman *et al.*, 2007). Un grand nombre d'entre elles sont implantées dans des zones mal desservies par le gouvernement, comme dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Ghana, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie (Glassman *et al.*, 2007).

Les établissements d'éducation non formelle fournissent diverses prestations éducatives en dehors du système formel. Bon nombre d'entre eux proposent des programmes flexibles d'apprentissage accéléré qui peuvent servir de passerelle aux élèves souhaitant rejoindre le système formel ou répondre aux besoins de jeunes enfants qui n'ont jamais été scolarisés (Mwalimu, 2010). Comme cela est souligné dans plusieurs éditions antérieures du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2010a, 2011b, 2012, 2014a), l'expérience du Bangladesh en matière d'éducation non formelle est unique en son genre : le BRAC dirige des milliers d'établissements d'enseignement non formel et a contribué à promouvoir la scolarisation des filles dans le primaire (Sukontamarn, 2005). Devant le succès de l'éducation non formelle, le gouvernement a décidé de créer des centres d'apprentissage inspirés des modèles non formels dans le but d'atteindre les enfants non scolarisés (Dang *et al.*, 2011).

Les écoles confessionnelles comblent une niche pour de nombreux parents. En Afghanistan, au Bangladesh, en Indonésie et au Pakistan, les écoles islamiques (*madrasas*) ont pendant longtemps joué un rôle important auprès des groupes défavorisés en leur dispensant un enseignement primaire et secondaire. Plus de 40 000 écoles de ce type assurent l'éducation des pauvres en Indonésie ; elles sont, dans près de 90 % des cas, gérées comme des établissements privés et ont été créées par des fondations (Hafidz, 2014). Le nombre de *madrasas* qui appliquent les programmes gouvernementaux et traditionnels et dispensent une éducation formelle aux enfants est en constante augmentation, en particulier au Bangladesh (Bano, 2010). Le réseau jésuite Fe y Alegría, qui dirige des écoles dans la plupart des pays d'Amérique latine avec l'aide des pouvoirs publics et d'institutions internationales, a contribué à accroître la scolarisation ; selon des estimations récentes, il accueille plus d'1 million d'enfants dans 17 pays (Osorio et Wodon, 2014).

Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel

Selon les termes du Cadre de Dakar, « l'accueil des enfants qui ont des besoins spéciaux, issus de minorités ethniques défavorisées, de populations migrantes, de communautés éloignées et isolées ou qui viennent de taudis urbains et d'autres enfants exclus de l'éducation doit faire partie intégrante des stratégies pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2015. »

La pauvreté est sans doute le principal obstacle à la scolarisation. Si l'on compare l'évolution des taux d'achèvement du primaire entre 2000 et 2010 chez les enfants du quintile le plus pauvre et chez les enfants du deuxième quintile le plus pauvre, on prend la mesure du caractère endémique de la marginalisation liée à la pauvreté (**figure 2.8**) : 15 seulement des 52 pays disposant de données, soit moins d'un tiers, sont parvenus à réduire l'écart entre les quintiles les plus pauvres. Dans des pays comme le Bangladesh et le Cambodge par exemple, l'amélioration est beaucoup plus faible pour les enfants des ménages les plus pauvres que pour les enfants issus de ménages du deuxième quintile.

Dans plusieurs pays d'Amérique latine (Bolivie, Brésil, Colombie, Nicaragua et Suriname) et au Viet Nam, on observe des progrès plus importants chez les enfants des ménages les plus pauvres que chez les enfants de ménages moins pauvres. Il y a deux explications possibles à cela : en Amérique latine, les programmes de protection sociale et les réformes des programmes scolaires touchent une partie au moins des groupes extrêmement pauvres et, parmi les enfants du deuxième quintile le plus pauvre, les taux d'achèvement étaient déjà très élevés en 2000. De la même manière, le succès du Viet Nam peut être attribué aux réformes de grande envergure que ce pays a engagées pour accroître la qualité de l'éducation, notamment l'éducation de la petite enfance, comme on l'a vu dans le chapitre 1. À l'inverse, que l'amélioration soit faible pour le quintile le plus pauvre au Nigéria, pays où les progrès dans le domaine de l'éducation ont, d'une manière générale, été très limités, n'a rien de surprenant.

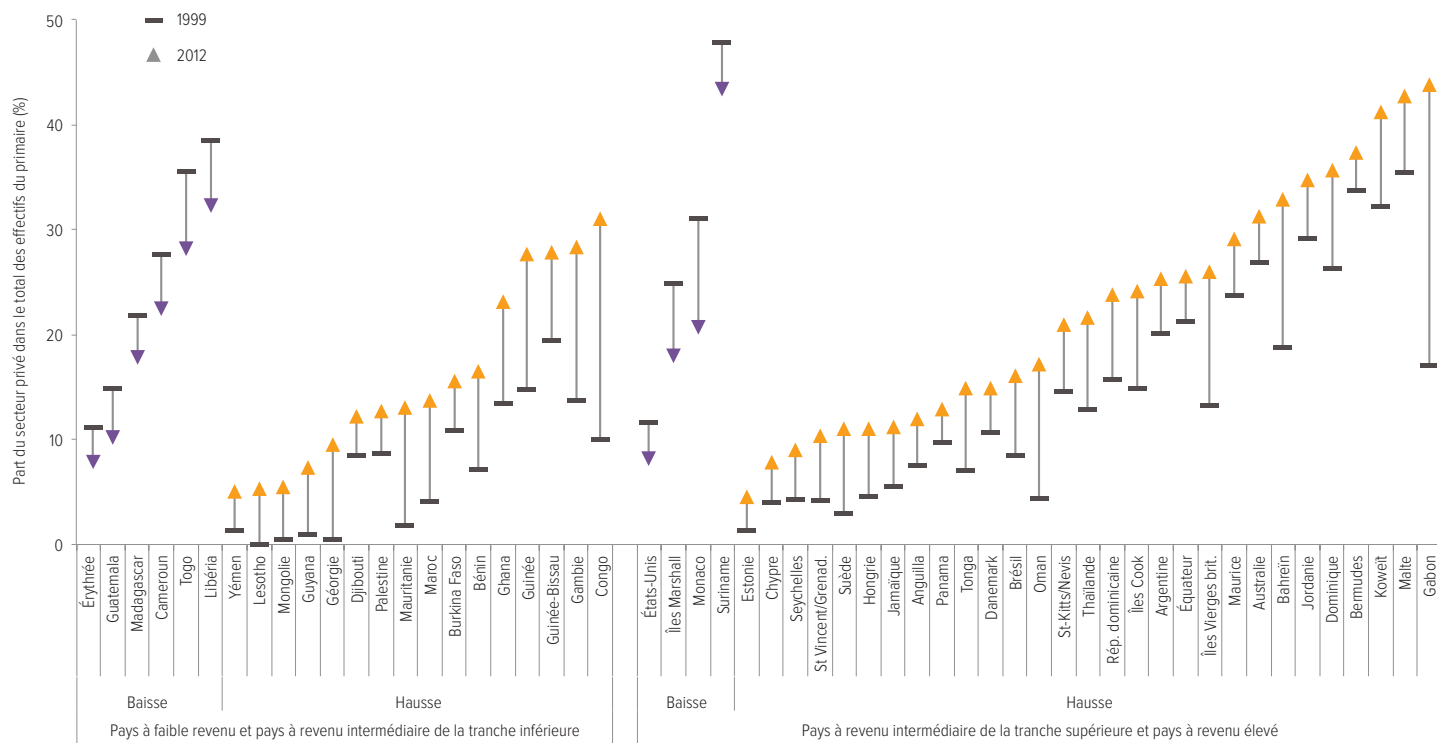
À la pauvreté s'ajoutent d'autres obstacles à l'éducation, comme le genre de l'enfant, la caste, l'origine ethnique et linguistique, la race à laquelle il appartient, un éventuel handicap, son lieu de résidence et ses moyens de subsistance. Les enfants marginalisés cumulent souvent les facteurs de désavantage, lesquels se renforcent mutuellement et conduisent à un dénuement éducatif particulièrement aigu de certaines populations (UNESCO, 2010a). Les progrès de l'éducation sont généralement

Au Bangladesh, le BRAC dirige des milliers d'établissements d'enseignement non formel et a contribué à promouvoir la scolarisation des filles dans le primaire

Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel

Figure 2.7 : La proportion d'enfants scolarisés dans le privé a augmenté dans de nombreux pays

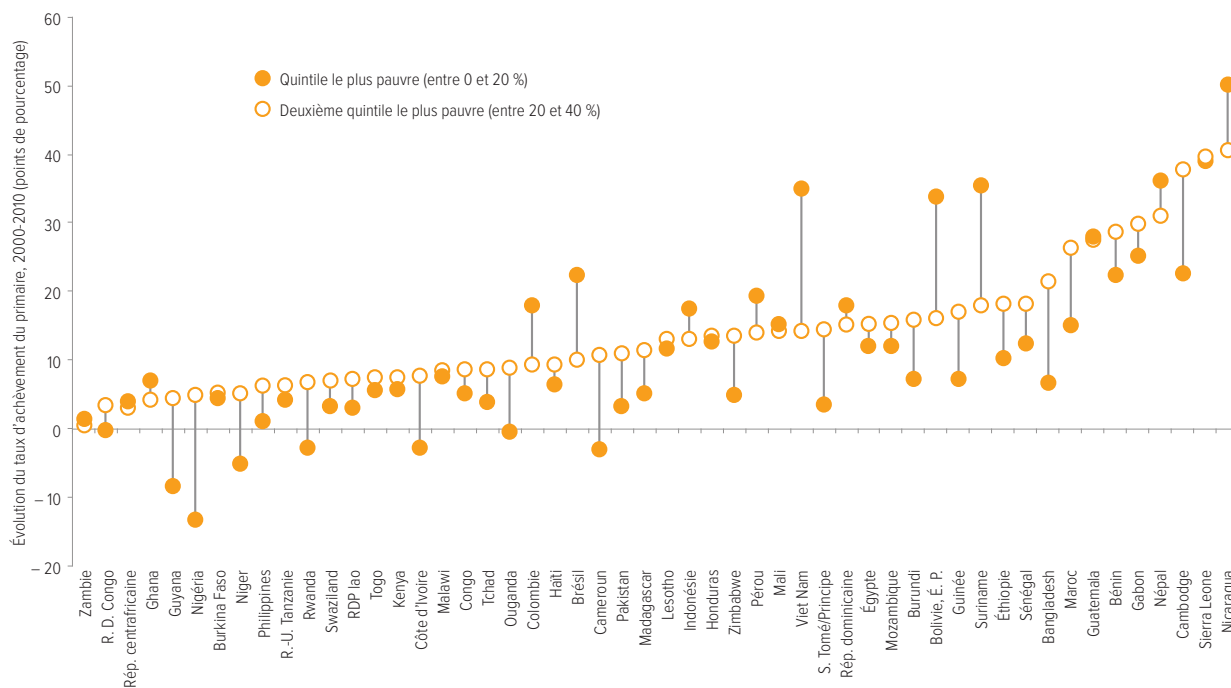
Effectifs scolarisés dans des établissements privés en pourcentage du total des effectifs scolarisés du primaire, selon l'orientation de la variation et le groupe de revenu des pays, 1999 et 2012



Note : Sont indiqués sur la figure tous les pays où la part du secteur privé dans l'offre éducative était supérieure à 3 % et inférieure à 50 % en 1999 ou en 2012 et où la variation a été supérieure à 3 points de pourcentage entre 1999 et 2012.
Sources : Annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

Figure 2.8 : L'amélioration des taux d'achèvement chez les enfants a été plus faible chez les ménages les plus pauvres que chez les ménages un peu plus aisés

Évolution du taux d'achèvement du cycle primaire chez les enfants des deux quintiles les plus pauvres, vers 2000 et 2010



Notes : Sont inclus les pays pour lesquels on dispose de deux séries de données d'enquêtes auprès des ménages et où les taux d'achèvement du cycle primaire étaient inférieurs à 95 % en 2010. Pour plus d'informations concernant la construction de l'indice de richesse utilisé pour définir les quintiles, voir le Glossaire.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), à partir de données d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples et d'enquêtes nationales menées auprès des ménages.

CHAPITRE 2

très lents parmi ces groupes qui n'ont pas les moyens de faire entendre leur voix sur la scène politique et de mobiliser une action nationale.

Les avancées législatives et politiques en faveur de nombreux groupes défavorisés accomplies depuis le début du mouvement de l'EPT se sont traduites par une hausse de la participation dans le primaire. Mais les efforts pour lever les nombreux freins qui font obstacle à l'éducation des groupes marginalisés restent insuffisants. Les pratiques d'exclusion sociale sont profondément enracinées, et les progrès stagnent.

Les minorités ethniques et linguistiques

La discrimination fondée sur l'origine ethnique et la langue parlée à la maison est un problème qui existe de longue date dans de nombreux pays présentant une grande diversité de composition ethnolinguistique et de contextes de migration (UNESCO, 2010a). Les analyses multipays mettent en évidence les écarts immenses de fréquentation et de durée de scolarité existant entre l'élite ou la population majoritaire, qui souvent parle la langue dominante, et les groupes ethniques minoritaires ou autochtones défavorisés qui parlent d'autres langues (Smits *et al.*, 2009). Comme cela a été abondamment montré dans des éditions antérieures du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, plusieurs groupes ethniques, tels que les locuteurs q'eqchi' au Guatemala, haoussa au Nigéria et kurdes en Turquie, sont particulièrement vulnérables au dénuement économique et éducatif (UNESCO, 2010a, 2014c).

Les progrès de l'éducation parmi ces groupes suivent des tendances contrastées, ainsi qu'il ressort des exemples opposés du Guatemala et du Nigéria. Si les inégalités liées à l'origine ethnique et au genre ont largement persisté au Nigéria entre 2003 et 2013, les écarts entre les enfants q'eqchi' et les enfants non autochtones au Guatemala se sont sensiblement resserrés entre 2000 et 2011 (**figure 2.9**). Parmi les réformes engagées au Guatemala, il convient de citer la loi sur les langues nationales adoptée en 2003, qui appelle au respect des langues autochtones, et la création d'un vice-Ministère de l'enseignement interculturel bilingue, également en 2003, qui a instauré des instituts de formation d'enseignants bilingues et l'enseignement bilingue au niveau primaire. Ces mesures ont eu un impact majeur dans un contexte où les taux d'achèvement du primaire étaient initialement faibles et où de nombreuses populations autochtones ne parlaient pas la langue dominante (Lopez, 2010).

Un mouvement grandissant pour réduire le décalage entre la langue parlée à la maison et la langue parlée à l'école voit dans l'éducation bilingue et la langue maternelle un moyen de préserver la culture, de donner

aux parents une plus grande autonomie dans des contextes éducatifs et d'améliorer l'accès des minorités ethnolinguistiques à l'éducation (Lopez, 2010 ; Smits *et al.*, 2009). Toutefois, comme on le verra dans le chapitre 6, de graves questions demeurent quant à la qualité de l'enseignement dispensé par des écoles bilingues ou autres au nom de la politique linguistique.

En Amérique latine, continent qui a une longue tradition d'enseignement interculturel et bilingue, l'aide internationale fournie à l'appui de ces programmes s'est accrue surtout depuis les années 90 (Ferrão Candau, 2010). L'une des priorités de ces programmes est de renforcer la visibilité des minorités linguistiques en réduisant la barrière linguistique, de telle sorte qu'elles puissent défendre leur droit à l'éducation et participer plus activement à la vie politique (Lopez, 2010).

En Europe, les politiques relatives à l'instruction dans la langue maternelle varient beaucoup d'un pays à l'autre. Ces différences peuvent être révélatrices des différents degrés d'acceptation des immigrants ou des autochtones. En Suède, la loi de 2010 sur les langues stipule que, si une municipalité compte au moins cinq élèves qui parlent une autre langue que le suédois, ceux-ci ont droit à un enseignement dans leur langue natale. Aux Pays-Bas, les enfants qui ne sont pas d'origine néerlandaise peuvent bénéficier, durant les quatre premières années de scolarité, d'un enseignement dans d'autres langues que le néerlandais afin de faciliter leur apprentissage dans toutes les matières. En Finlande, la législation insiste sur la préservation de l'identité culturelle et linguistique de l'élève et autorise l'enseignement dans la langue maternelle (en finnois ou en suédois) jusqu'en deuxième cycle du secondaire (Bartlett, 2015 ; UNESCO-BIE, 2011a, 2011b).

En Europe, les Roms, groupe diversifié de populations comptant entre 10 et 12 millions de personnes, sont particulièrement exposés à l'exclusion sociale. Bien que la scolarité soit obligatoire dans le primaire dans presque tous les pays membres de l'UE, le taux d'achèvement du primaire est très faible chez les Roms. Une enquête conduite en 2011 auprès de plus de 20 000 Roms dans 11 pays révèle qu'au moins 10 % des enfants âgés de 7 à 15 ans interrogés ne fréquentaient pas l'école. La proportion la plus élevée d'enfants non scolarisés est enregistrée en Grèce où plus de 35 % des enfants Roms n'allaient pas à l'école (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne et PNUD, 2012).

Le succès des politiques adoptées pour résoudre ce problème est mitigé. Les Roms sont depuis longtemps tenus à l'écart du reste de la population ; ils sont surreprésentés dans les écoles destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et les classes de rattrapage, et affichent des taux élevés d'abandon

Au Guatemala, les écarts entre les enfants q'eqchi' et les enfants non autochtones se sont sensiblement resserrés

Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel

scolaire (Conseil de l'Europe, 2011 ; Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne et PNUD, 2012). Pour y répondre, une initiative multinationale interinstitutions, la Décennie de l'inclusion des Roms, a été lancée en 2005 en vue d'accélérer leur intégration. En Bulgarie, la mise en place d'activités périscolaires de proximité et d'incitations financières a permis d'améliorer leur fréquentation et leur maintien à l'école (Themelis et Foster, 2013). Mais, dans une grande partie de l'Europe, les pratiques discriminatoires subsistent et le manque de données sur les populations et l'exclusion entrave les efforts.

Les enfants qui travaillent

Le travail des enfants nuit au rendement et à la réussite scolaire, comme l'explique en plus amples détails le chapitre 3. L'offre éducative disponible et le respect de la législation sur l'éducation contribuent à limiter le travail des enfants et, par là même, à améliorer les résultats de l'éducation et à réduire la pauvreté. Au niveau mondial, d'importants progrès ont été accomplis dans la législation visant à lutter contre le travail des enfants. C'est ainsi que 167 pays ont ratifié la Convention de 1973 sur l'âge minimum de l'Organisation internationale du travail (OIT) et 179 pays ont ratifié la Convention de 1999 sur les pires formes de travail des enfants (OIT). Les tendances relatives au travail des enfants indiquent que le nombre d'enfants âgés de 5 à 11 ans qui travaillent est

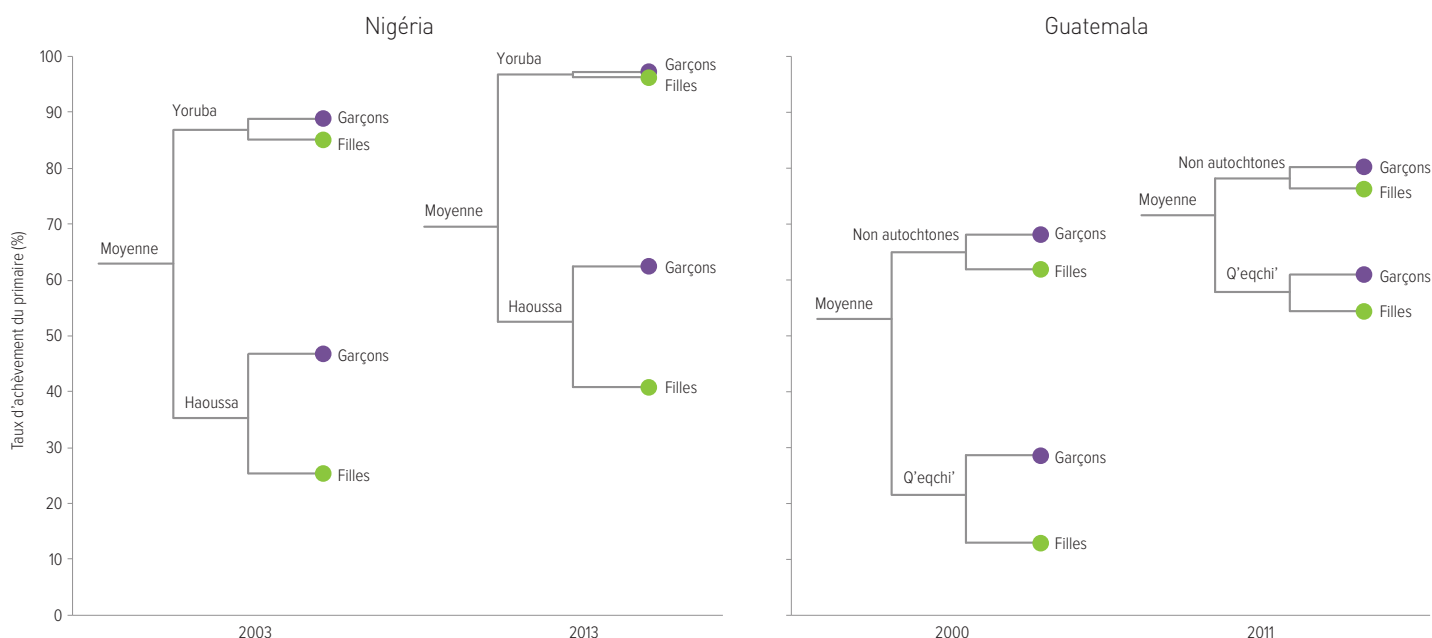
tombé à 73 millions en 2012, soit 66 millions de moins qu'en 2000. Comme on pouvait s'y attendre, les pays où l'incidence du travail des enfants demeure la plus forte sont les pays pauvres : en 2012, 23 % des enfants vivant dans des pays à faible revenu travaillaient, contre 6 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (OIT, 2013b).

L'analyse de diverses enquêtes auprès des ménages confirme le recul du travail des enfants dans plusieurs pays en développement, comme le Burundi, l'Équateur, le Guatemala, le Malawi, le Sénégal, la Sierra Leone, le Togo et le Viet Nam, qui affichent une baisse très sensible du nombre d'enfants de 7 à 11 ans occupés économiquement au cours de la décennie écoulée (figure 2.10). Le succès exceptionnel de la Sierra Leone est à souligner : le pourcentage d'enfants ayant exclusivement un emploi est tombé de 39,2 % en 2000 à 7,9 % en 2010. Dans certains pays, la diminution du pourcentage d'enfants seulement occupés économiquement peut correspondre à une augmentation du nombre d'enfants qui à la fois sont scolarisés et ont un emploi, comme c'est le cas au Burundi (Comprendre le travail des enfants, 2015).

Cumuler scolarisation et emploi, bien qu'étant préférable au fait de ne pas aller du tout à l'école, se fait au détriment des résultats de l'éducation. D'après des données comparatives moyennes sur l'âge et l'année

En 2012, 23 % des enfants vivant dans des pays à faible revenu travaillaient, contre 6 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

Figure 2.9 : Concernant l'achèvement du cycle primaire chez les groupes ethniques défavorisés, le Guatemala a beaucoup mieux réussi que le Nigéria
Taux d'achèvement du cycle primaire, par genre et par origine ethnique, Nigéria 2003-2013 et Guatemala 2000-2011



Source : Analyse de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), à partir de données d'une enquête démographique et sanitaire menée au Nigéria et d'une enquête nationale sur les conditions de vie menée au Guatemala.

CHAPITRE 2

d'études, la progression scolaire à l'âge de 13 ans des enfants qui travaillent et vont à l'école est, dans la quasi-totalité des pays, en retard par rapport à celle de leurs camarades qui ne travaillent pas. Leur retard s'explique vraisemblablement par de plus mauvais résultats scolaires entraînant un redoublement, une incidence plus forte de la scolarisation tardive et un absentéisme plus élevé (Comprendre le travail des enfants, 2015).

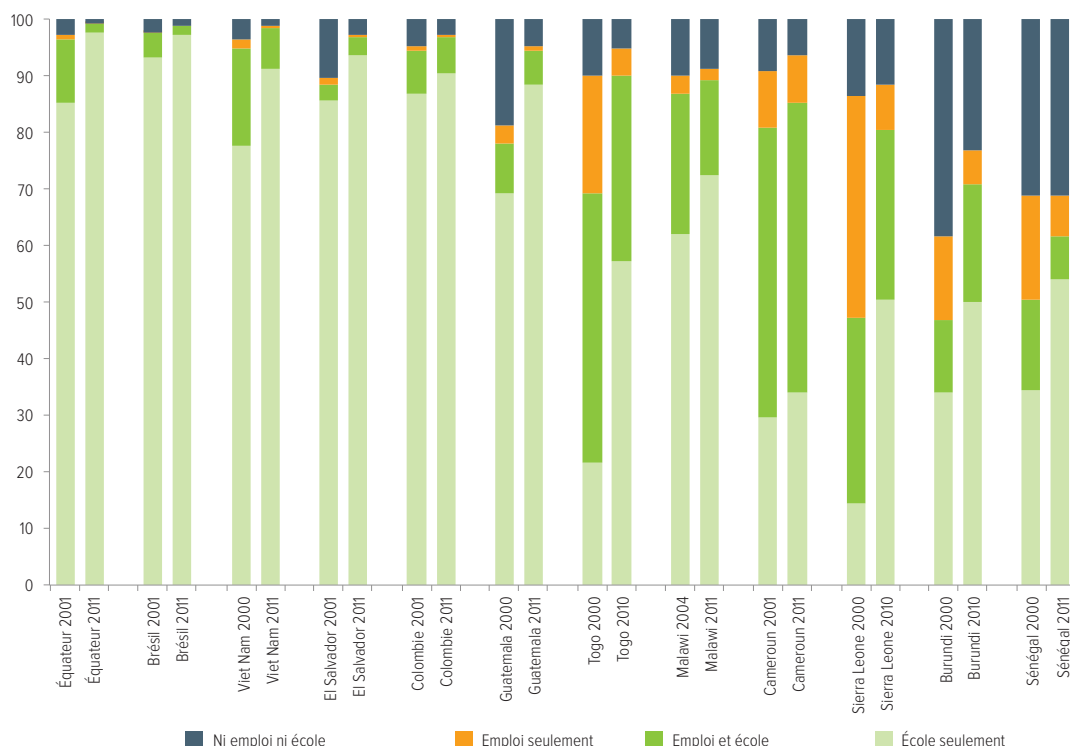
Les enfants qui doivent concilier un emploi rémunéré et des corvées domestiques sont doublement désavantagés et risquent, plus que les autres, de redoubler ou d'abandonner l'école. La dimension de genre joue également un rôle important dans le travail des enfants : les tâches ménagères quotidiennes, comme le ménage ou la garde des enfants, sont en général réservées aux filles qui y passent un temps considérable et ont donc moins de temps à consacrer à l'étude (Lyon *et al.*, 2013).

Les communautés nomades

Vers la fin des années 90, les communautés pastorales nomades n'étaient systématiquement pas comptabilisées dans la population d'un pays et elles étaient ignorées dans la planification de l'éducation (Carr-Hill, 2012 ; Dyer, 2015). Pour les enfants nomades, l'accès à l'école était difficile et l'enseignement formel qu'ils y recevaient n'était souvent guère pertinent ni compatible avec leur mode de vie (Krättli, 2001 ; Ruto *et al.*, 2009). Par conséquent, pendant une grande partie de la dernière décennie, le niveau de la demande comme de la rétention a été faible. Ce n'est que récemment que les communautés d'éleveurs ont commencé à voir dans l'éducation un moyen de sortir de la pauvreté et une façon de diversifier leurs moyens de subsistance, voire un complément à leur savoir pastoral. Aujourd'hui, les populations d'éleveurs restent parmi les plus mal loties en matière d'éducation dans le monde. Même dans des pays d'Afrique orientale où les groupes nomades

Les populations d'éleveurs restent parmi les plus mal loties en matière d'éducation dans le monde

Figure 2.10 : Le nombre d'enfants seulement occupés économiquement est en recul, mais de nombreux enfants cumulent scolarité et emploi. Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 11 ans selon qu'ils sont scolarisés et/ou en situation de travail, choix de pays, vers 2000 et 2010



Note : Les données relatives aux activités des enfants proviennent d'enquêtes basées sur la déclaration du chef de famille indiquant si l'enfant a un emploi, va à l'école, fait les deux à la fois ou ne fait ni l'un ni l'autre. La somme des colonnes ne s'élève pas à 100 % parce que certains enfants ne sont ni scolarisés ni économiquement actifs. Ces enfants peuvent être occupés à des tâches ménagères non rémunérées.
Source : Comprendre le travail des enfants (2015).

Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel

représentent jusqu'à 20 % au moins de la population, les investissements dans les infrastructures et d'autres domaines pour répondre aux besoins éducatifs des enfants nomades demeurent extrêmement limités (Dyer, 2015).

Depuis 2000, ce problème jouit d'une plus grande attention dans les pays qui comptent d'importantes populations d'éleveurs. Un appui précieux pour élaborer des cadres d'apprentissage flexible qui permettent aux élèves de choisir quand, où et comment s'instruire, a été fourni par des institutions internationales et des gouvernements, en particulier l'UNICEF et Save the Children, sous la forme d'ateliers et de forums soutenus par le Commonwealth (Dyer, 2015). Des plans d'éducation spécialement conçus pour des jeunes nomades ont vu le jour en Éthiopie, au Nigéria, en République-Unie de Tanzanie et au Soudan. L'action menée au Kenya au service de groupes d'éleveurs vivant sur des terres arides et semi-arides est, malgré le manque de financements, l'une des initiatives les plus abouties en faveur des communautés nomades.

Pour autant, les mesures adoptées par les pouvoirs publics n'ont pas toujours été suivies d'un accroissement de la scolarisation dans les communautés nomades. La suppression des frais de scolarité au Kenya en 2003 n'a pas réussi à dynamiser la scolarisation des nomades des régions arides et semi-arides. Le système de dotations par élève organisé autour d'une structure scolaire fixe s'est révélé inadapté pour attirer des apprenants mobiles (Dyer, 2015). L'idée d'explorer ou d'étendre les possibilités d'apprentissage ouvert et à distance, un modèle potentiellement utile pour des communautés nomades, a reçu un intérêt limité (Dyer, 2015). Les programmes d'éducation alternative de base conçus pour apporter aux communautés mobiles une réponse mieux ajustée à leurs besoins et plus respectueuse de leurs valeurs et leur offrir des programmes d'enseignement flexibles (Carr-Hill et Peart, 2006 ; Dyer, 2015), ont surtout été profitables aux populations présentant des schémas de mobilité prévisibles. En Inde, par exemple, il a été plus facile d'atteindre les agriculteurs saisonniers que les éleveurs (Dyer, 2014).

La vulnérabilité des groupes nomades tend à s'accroître pour des raisons dont ils n'ont pas la maîtrise. Les aléas naturels, les sécheresses et les conflits ont affaibli la résilience des éleveurs et des groupes nomades déplacés de force dans des pays, comme le Kenya. Si cela met en péril leur mode de vie, cela peut aussi les contraindre à s'établir dans des régions rurales ou périurbaines et, par là même, renforcer la demande en vue de leur intégration dans le système scolaire formel ordinaire

(Schrepfer et Caterina, 2014). En Inde, le pastoralisme mobile perd rapidement du terrain face à l'expansion agricole et industrielle (Dyer, 2015).

Les enfants affectés par le VIH et le sida

En l'an 2000, le risque de propagation du VIH et du sida était peut-être la menace la plus visible qui pesait sur les systèmes éducatifs et les moyens de subsistance en Afrique subsaharienne (voir l'introduction et le chapitre 3 pour une analyse plus complète). On s'attend à un léger fléchissement du nombre d'enfants rendus orphelins et vulnérables à cause du sida qui devrait s'établir autour de 15 millions d'enfants en 2020, l'écrasante majorité d'entre eux vivant en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2013h). Chez les orphelins ayant perdu l'un de leurs parents ou les deux, la probabilité d'abandon scolaire est particulièrement élevée (Case *et al.*, 2004). Certes, une analyse quantitative récente semble indiquer que le taux de fréquentation scolaire des orphelins est pratiquement équivalent à celui des enfants non orphelins (Smiley *et al.*, 2012 ; UNICEF, 2013h). Une étude qualitative révèle néanmoins que les orphelins sont confrontés à des obstacles bien spécifiques à l'éducation, notamment la nécessité de s'occuper de leurs proches touchés par la maladie, la stigmatisation et la migration fréquente (Goldberg et Short, 2012 ; van Blerk et Ansell, 2006). À Durban, en Afrique du Sud, diverses actions de soutien, notamment de la part d'enseignants, ont permis à des enfants vulnérables de rester à l'école (Unterhalter *et al.*, 2008). Des études portant sur la vie des enfants chargés de prodiguer des soins dans le contexte du VIH rendent compte de la détresse affective et de l'inquiétude dans laquelle ils se trouvent et des conséquences sur leur scolarité qui peuvent en résulter (Casale *et al.*, 2014 ; Cluver *et al.*, 2011).

Depuis Dakar, les efforts de plus en plus nombreux déployés au niveau du financement, des politiques et des services de soutien pour les enfants affectés par le VIH et le sida ont été essentiellement axés sur les soins, le traitement et le bien-être social, et l'éducation n'y avait pas rang de priorité (Fleming, 2015 ; Fonds mondial, 2014). Les premières politiques visant à élargir l'accès à l'éducation des enfants orphelins et vulnérables ont fait leur apparition vers le milieu des années 2000. Depuis lors, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que d'Asie du Sud et de l'Ouest, ont instauré des plans nationaux d'action en faveur de ces enfants (Fleming, 2015).

Des stratégies générales et spécifiques ont été appliquées pour améliorer l'éducation des enfants orphelins et vulnérables. Soucieux d'encourager la rétention, l'État du Tamil Nadu en Inde a mis en place

Les orphelins du fait du VIH et du sida sont confrontés à des obstacles bien spécifiques à l'éducation, notamment la nécessité de s'occuper de leurs proches touchés par la maladie, la stigmatisation et la migration fréquente

CHAPITRE 2

des programmes d'action sociale pour réduire l'écart entre les enfants orphelins et vulnérables et les enfants non orphelins, en fournissant par exemple des manuels scolaires, des uniformes, des cartes de bus et une aide financière aux enfants ayant perdu un parent soutien de famille. En Zambie, une stratégie multisectorielle est régulièrement mise à jour depuis 15 ans pour mieux refléter l'évolution des besoins, de l'environnement et du nombre d'enfants vulnérables et affectés par le VIH et le sida. Les écoles communautaires facilitent également l'accès à l'éducation des enfants orphelins et vulnérables (Fleming, 2015).

Les enfants des bidonvilles

Lors du Forum de Dakar en 2000, les gouvernements nationaux étaient, pour la plupart, partagés sur l'éducation et les autres prestations à offrir dans des établissements urbains non structurés et dans des bidonvilles. La question des habitants des bidonvilles a, depuis, gagné en acuité, l'urbanisation de la pauvreté s'étendant rapidement sous l'effet d'un exode rural massif. En 2012, 863 millions d'habitants de pays en développement, soit près d'un tiers de la population urbaine, vivaient dans des bidonvilles (Kielland, 2015).

En l'absence de planification et de politiques adaptées des autorités publiques, les ONG et le secteur privé se sont employés à dispenser des services d'éducation dans les bidonvilles. Les écoles privées bon marché ont proliféré dans les bidonvilles en Inde, au Kenya et au Nigéria (Srivastava, 2006 ; Tooley et Dixon, 2003 ; Walford, 2013), de même que dans d'autres pays (**encadré 2.1**).

La mise en place de réseaux de la société civile et d'ONG dans les établissements urbains pauvres a renforcé la sensibilisation et les actions de lobbying sur les difficultés d'accès à l'éducation dans les bidonvilles. Shack/Slum Dwellers International, un réseau d'associations locales implanté dans 33 pays d'Afrique subsaharienne, d'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que d'Asie du Sud et de l'Ouest, a participé au recensement des populations des bidonvilles et à la cartographie des besoins locaux de développement (Shack/Slum Dwellers International, 2014). Récemment, certains gouvernements ont porté une attention accrue à l'éducation des enfants des bidonvilles. C'est le cas, par exemple, du Bangladesh qui a souligné la nécessité d'ajouter les enfants des bidonvilles sur la liste de ses priorités sur laquelle figurent déjà depuis longtemps les enfants des zones rurales, et de discuter des problèmes spécifiques qui se posent dans les bidonvilles de Dhaka (Vawda et Sarr, 2013).

L'un des problèmes que pose l'éducation des enfants des bidonvilles est la crainte des autorités que l'amélioration des conditions de vie dans ces lieux n'accroisse la migration vers les villes. À Haïti, après avoir cherché

dans un premier temps à préserver la scolarisation des enfants urbains déplacés et affectés par le séisme, le gouvernement et ses partenaires semblent reporter de nouveau leur attention sur les régions rurales (Kielland, 2015). Un autre problème tient au caractère illégal de nombreux établissements de ce genre qui, n'étant pas reconnus, n'apparaissent en général pas dans les plans gouvernementaux relatifs aux services éducatifs. Les enfants des bidonvilles n'ont souvent pas les papiers requis pour être admis dans les écoles locales, tels que certificats de naissance ou attestations de domicile. S'y ajoutent les problèmes de violence extrême et de consommation de drogue auxquels ils sont confrontés (Kielland, 2015).

Les enfants handicapés

La marginalisation frappe particulièrement les enfants handicapés, et le handicap est courant. Selon l'OCDE, près d'un élève sur cinq risque de présenter des besoins éducatifs spéciaux au cours de sa scolarité (OCDE, 1999). Le statut social, le genre et les conditions de santé amplifient fréquemment les désavantages liés

Encadré 2.1 : Les écoles privées des bidonvilles

Les écoles privées des bidonvilles ne coûtent généralement pas cher, ne reçoivent pas de subvention du gouvernement et apparaissent rarement sur les registres officiels. En sous-financement chronique, elles peinent à collecter des fonds auprès des parents et n'ont pas les moyens de faire face au coût élevé de la mise en conformité avec les réglementations.

Selon des données à grande échelle collectées dans les bidonvilles, seulement 35 % des enfants de familles à bas revenu à Hyderabad (Inde) et 25 % des enfants des bidonvilles à Lagos (Nigéria) fréquentaient des écoles publiques. Au Kenya, des données plus récentes ont montré que plus de 40 % des élèves les plus pauvres vivant dans des bidonvilles étaient scolarisés dans le privé et que leur nombre n'avait cessé de croître depuis la suppression des frais de scolarité en 2003. Une étude portant sur les bidonvilles de Lagos a également révélé qu'il n'y avait que 3 écoles primaires publiques, toutes logées dans le même bâtiment à la périphérie de la zone, mais 35 écoles privées, dont 4 seulement étaient agréées par le gouvernement.

Dans les grands bidonvilles, au Kenya et au Nigéria, les écoles publiques les plus proches sont situées en bordure de ces quartiers. L'absence d'écoles publiques stables contraint les parents à se tourner vers les écoles privées. S'inscrivant dans la ligne du débat élargi sur l'offre non gouvernementale, d'autres experts font valoir que les écoles privées bon marché ont l'avantage d'être bien situées, d'avoir des effectifs réduits, de recruter des enseignants mieux au fait des besoins des habitants des bidonvilles et de permettre de meilleurs résultats scolaires.

Sources : Adelabu et Rose (2004) ; Dixon *et al.* (2013) ; Härmä (2011) ; Härmä et Adefisayo (2013) ; Oketch *et al.* (2010) ; Tooley et Dixon (2005).

Atteindre les marginalisés est essentiel pour réaliser l'enseignement primaire universel

au handicap. Bien que les données soient limitées, les estimations mondiales les plus récentes de la prévalence du handicap avancent un chiffre compris entre 93 millions et 150 millions d'enfants vivant avec un handicap (Organisation mondiale de la santé (OMS) et Banque mondiale, 2011).

Une situation de handicap accroît le risque d'exclusion de l'éducation. Dans les pays en développement, on observe que le handicap est fortement corrélé à la pauvreté (Banks et Polack, 2014 ; Mitra *et al.*, 2013) et qu'il est même un facteur de non scolarisation encore plus important que le statut socioéconomique, le milieu rural ou le genre (Filmer, 2008). La marginalisation guette surtout les filles ayant un handicap. D'après une étude récente effectuée en Afrique de l'Ouest, les filles handicapées sont davantage en butte à l'isolement, à la stigmatisation et à la discrimination, ont plus difficilement accès à l'éducation et à d'autres possibilités de participer à la vie communale et sont particulièrement exposées au risque d'abus, y compris à la violence sexuelle sous des formes diverses (Coe, 2013). Les enfants handicapés qui sont scolarisés ont une probabilité plus élevée d'être exclus de leur classe et d'abandonner l'école. Une analyse globale portant sur 51 pays met en évidence un écart de 10 points de pourcentage entre les personnes handicapées et les personnes sans handicap, et ce chiffre est vraisemblablement en-deçà de la réalité sachant que le dénombrement des personnes souffrant d'un handicap est incomplet (OMS et Banque mondiale, 2011).

Une analyse récente conduite dans 30 pays où sont organisés des programmes de parrainage de Plan International confirme les conclusions précédentes. Elle montre que les enfants handicapés ont une probabilité beaucoup plus faible d'être scolarisés, que la durée cumulée de leur scolarité est plus courte et qu'ils présentent un risque plus élevé de déclarer une maladie grave au cours de la dernière année. Les enfants atteints d'un handicap auditif ou visuel obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de communication (Kuper *et al.*, 2014).

Les gouvernements, les écoles, les communautés et les familles ont une part de responsabilité dans les problèmes d'accès des enfants handicapés à l'école (Banks et Polack, 2014 ; Campagne mondiale pour l'éducation, 2014c ; OMS et Banque mondiale, 2011). Les causes en sont diverses : la méconnaissance des formes de handicap et des besoins des enfants handicapés, le niveau insuffisant de ressources disponibles pour faire face à la diversité des besoins, notamment le manque de formation des enseignants et d'infrastructures matérielles, les attitudes discriminatoires à l'égard du handicap et de la différence et l'absence des données nécessaires pour bâtir une politique (OMS et Banque mondiale, 2011).

Depuis Dakar, les efforts de sensibilisation ont porté leurs fruits

Des déclarations internationales, comme la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU, ont étayé l'élaboration de politiques et les actions de plaidoyer en faveur de l'éducation des enfants handicapés. Des institutions internationales et des ONG ont mis au point des modèles d'éducation inclusive (**encadré 2.2**) et les ont intégrés dans leurs programmes éducatifs (Booth et Ainscow, 2002, 1998) dans l'optique élargie de promouvoir des sociétés inclusives. Plusieurs déclarations qui ont eu un grand retentissement au cours de la dernière décennie illustrent l'intérêt croissant que suscite, dans les régions, la question de l'accès des enfants handicapés à l'éducation (Sarr et Dube, 2010 ; Schriener, 2003 ; Commission économique et sociale de l'ONU pour

Une situation de handicap accroît le risque d'exclusion de l'éducation

Encadré 2.2 : Définir « l'éducation inclusive » est loin d'être aisé

Il n'existe pas de consensus universel sur la définition de l'éducation inclusive. Globalement, l'éducation inclusive suppose des gouvernements qu'ils assument la responsabilité et l'éducation de tous les enfants, indépendamment de leurs besoins. Les conceptions plus ambitieuses de l'inclusion sont en général ancrées dans une approche fondée sur les droits de l'homme qui vise à autonomiser les apprenants, prôner la diversité et lutter contre la discrimination. Cela laisse supposer que, moyennant un soutien approprié, tous les enfants, quels que soient leurs différents besoins, devraient être capables d'apprendre ensemble dans les classes ordinaires de leurs communautés locales.

Pour comprendre le handicap, on a longtemps utilisé le modèle médical qui classait les handicaps par catégories : aveugle, sourd ou muet, ou atteint d'un handicap moteur ou mental par exemple. Ce modèle a souvent conduit à la ségrégation sociale des enfants handicapés dans les systèmes éducatifs, à leur stigmatisation comme anormaux et à leur isolement physique, autrement dit leur placement dans des écoles spécialisées en dehors du système scolaire ordinaire, une pratique qui, certes, garantit l'accès à l'éducation, mais peut contribuer à perpétuer les attitudes négatives et la discrimination et ne saurait donc en aucun cas être qualifiée d'« inclusive ».

Les politiques éducatives ont évolué ces dernières années. Le handicap est désormais davantage perçu et compris sous l'angle social, « résultant de l'interaction des capacités fonctionnelles d'une personne avec son environnement physique, culturel et politique ». Selon ce modèle social du handicap appliqué à l'éducation, les enfants handicapés ne sont pas placés dans des institutions à part, mais intégrés dans le système classique ordinaire. La mise en pratique en demeure toutefois difficile et, dans bon nombre de pays, la ségrégation tend à être la pratique dominante.

Sources : Grimes *et al.* (2015) ; UNESCO (2010a) ; OMS (2001) ; OMS et Banque mondiale (2011).

CHAPITRE 2

l'Asie et le Pacifique, 2012). Le Ministère britannique du développement international (DFID), important bailleur de fonds de l'éducation au niveau international, a dorénavant pris l'engagement d'attribuer un rang de priorité élevé à la programmation et à la recherche sur le handicap. Quant au Partenariat mondial pour l'éducation, il a promis de faire du handicap un domaine de financement prioritaire de la planification de l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014c).

Une initiative majeure et longtemps attendue est en cours pour améliorer la collecte des données relatives au handicap. Seuls 21 pays disposent d'enquêtes sur le niveau de vie dans lesquelles sont recueillies des données sur le handicap et les maladies chroniques (Banque mondiale, 2014d). Mis en place en 2005, le dépistage en dix questions de l'UNICEF, vaste ensemble de données comparables sur les problèmes du handicap dans les pays à faible revenu, ne fournit qu'une indication du risque de handicap et peut conduire à surestimer le nombre d'enfants vivant réellement avec un handicap (UNESCO, 2014c). La collecte de données comparables est d'autant plus complexe que la notion de handicap et de « normalité » varie d'une culture à l'autre. Plusieurs initiatives ont, par conséquent, été engagées pour améliorer les définitions, modules et processus de collecte de données (UNICEF, 2014c) et pour concevoir des systèmes de données désagrégées au niveau national concernant le handicap (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014c).

Les stratégies visant à promouvoir l'inclusion sont diversifiées

Une majorité de pays ont amorcé leur transition vers le modèle social du handicap et de l'éducation inclusive, hormis quelques-uns qui persistent dans le choix de la ségrégation. En Europe, tandis que Chypre, la Lituanie, Malte, la Norvège et le Portugal encouragent vivement l'éducation inclusive, l'Allemagne et la Belgique continuent de faire appel à des infrastructures d'éducation spéciale (OMS et Banque mondiale, 2011). Concrètement, les pays appliquent le plus souvent des politiques hybrides et améliorent progressivement leurs pratiques inclusives.

Certains pays disposent d'excellents modèles. La Finlande adopte une approche globale pour promouvoir l'inclusion. Grâce à ses réformes de l'éducation, le nombre d'élèves de primaire bénéficiant d'une éducation spéciale a baissé, passant de 2 % en 2000, c'est-à-dire un niveau déjà très bas, à 1,3 % en 2009 (Statistiques officielles de la Finlande, 2009). Son programme ambitieux de politique multisectorielle, le VAMPO (2010-2015), implique des changements structurels majeurs et des initiatives permettant d'améliorer la façon globale d'aborder le handicap. Sur le volet de l'éducation, la réforme d'ensemble s'inscrit dans

une démarche d'apprentissage tout au long de la vie, ayant pour objectif d'accroître l'équité et l'accessibilité des matériels pédagogiques, d'améliorer les taux de transition du primaire vers le secondaire et de développer l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur (Ministère finlandais des affaires sociales et de la santé, 2012).

Le Viet Nam a fait preuve d'un engagement constant et profond en faveur de l'éducation inclusive en élaborant peu à peu des programmes de grande ampleur et dotés de ressources adéquates, dont des stratégies relatives à la réforme des programmes d'étude et à la formation des enseignants. Des projets pilotes ruraux et urbains ont été lancés au début des années 90 pour proposer une formule relativement rentable de formation des enseignants et d'appui technique à l'inclusion. Si le handicap reste fortement corrélé à la pauvreté et à de moins bons résultats de l'éducation au Viet Nam (Mont et Cuong, 2011), le succès de ces programmes pilotes a permis aux décideurs de découvrir des possibilités nouvelles d'inclusion des handicapés et a encouragé l'adoption de lois et de politiques novatrices (OMS et Banque mondiale, 2011). La mise en œuvre des politiques n'en demeure pas moins une tâche délicate en raison du flou qui entoure la notion d'éducation inclusive et les stratégies y afférentes (**encadré 2.3**).

En Inde, le programme RTE et le principal programme de l'EPT, Sarva Shiksha Abhiyan, ont élargi les possibilités offertes aux personnes handicapées d'accéder au

Encadré 2.3 : « L'éducation inclusive » et son interprétation vietnamienne

Le Gouvernement vietnamien n'a pas fait de choix clair entre le modèle social et le modèle médical d'éducation des enfants handicapés. D'un côté, il a élaboré un ensemble complet de politiques et d'orientations relatives à l'éducation inclusive. Des ONG internationales présentes au Viet Nam ont mené à bien des projets d'éducation inclusive, portant notamment sur la formation des enseignants, la sensibilisation et la participation des communautés selon une approche fondée sur les droits de l'homme. De l'autre, il a mis au point des politiques et des programmes issus du modèle médical. Résultat : éducation inclusive, éducation spécialisée et éducation semi-intégrée coexistent et les politiques sont contradictoires. La loi sur le handicap adoptée par le Gouvernement vietnamien en 2010 prévoit que l'éducation inclusive doit être la principale forme d'éducation appliquée aux enfants handicapés. Un décret interministériel concernant l'appui à l'éducation inclusive appelle à transformer progressivement les écoles spécialisées en centres de ressources pour l'éducation inclusive. Pourtant, dans sa Stratégie 2011-2020 pour l'éducation, le gouvernement s'engage à accroître les investissements dans l'éducation spécialisée en faveur des enfants handicapés.

Source : Grimes et al. (2015).

Les pays ont amorcé leur transition vers le modèle social de l'éducation inclusive

système scolaire ordinaire. D'après les estimations nationales, la scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux est montée en flèche, passant de 566 921 enfants en 2002/03 à 2,16 millions en 2007/08, et le pourcentage d'écoles équipées de rampes d'accès a été porté à 55 % en 2012/13 contre 1,5 % en 2004. Cependant, un grand nombre d'enfants handicapés ne sont toujours pas scolarisés. On estime qu'en 2012/13, sur l'ensemble du territoire national, près de la moitié des enfants atteints d'un handicap mental n'allaient pas à l'école. Les avancées n'en sont pas moins importantes et témoignent de l'attention que les responsables politiques commencent à porter aux enfants souffrant d'un handicap (Singal, 2015).

Plusieurs politiques inclusives ont été expérimentées en Afrique subsaharienne grâce à l'aide internationale, notamment de la part du DFID. Au Rwanda, deux projets financés par le fonds Innovation for Education tentent d'élaborer des règles et des normes d'éducation inclusive et de rendre la population et les communautés partie prenante des efforts visant à élargir l'accès à l'éducation. En Éthiopie, au Malawi et en République-Unie de Tanzanie, des projets éducatifs ont pour objet d'apporter un soutien axé sur les besoins, de construire des écoles adaptées aux enfants handicapés, de développer la formation des enseignants, de concevoir des manuels scolaires en braille et de conduire des campagnes de sensibilisation sur l'inclusion (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014c).

L'implication des communautés peut contribuer à réduire les barrières sociales

L'une des difficultés majeures qui empêchent d'améliorer l'éducation des enfants handicapés tient à la discrimination culturelle et à ses répercussions sur les enfants handicapés, qui ne sont que partiellement comptabilisés et n'ont accès ni à l'éducation ni à d'autres possibilités de s'épanouir dans la vie (Grimes *et al.*, 2015 ; Singal, 2015). Parallèlement aux efforts destinés à améliorer la collecte de données au niveau national, il est essentiel d'encourager des approches propices à l'implication des communautés, des parents et des enfants eux-mêmes. Ces derniers sont, en effet, les mieux placés pour trouver des solutions durables et pertinentes par rapport au contexte local et pour promouvoir un modèle social d'inclusion. L'objectif du projet Oriang au Kenya est de transformer la façon de penser des enseignants, des parents et de la communauté dans son ensemble en les initiant au principe de l'inclusion. Des approches participatives de la collecte de données, comme la diffusion du parcours personnel d'enfants handicapés par des procédés audiovisuels, méthode qui a été utilisée par exemple pour un programme destiné aux réfugiés à Jhapa, au Népal, ont aussi contribué à l'intégration scolaire des enfants (OMS et Banque mondiale, 2011).

L'éducation en situation d'urgence complexe est un problème d'ampleur croissante

Selon la définition de l'OMS, les situations d'urgence complexes s'entendent de situations dans lesquelles il s'est produit des guerres, des troubles civils et des mouvements de populations de grande ampleur qui mettent en péril les moyens de subsistance et représentent une menace pour la vie, et qui nécessitent de mener une intervention d'urgence dans un environnement politique et sécuritaire difficile (Wisner et Adams, 2002). L'éducation en situation d'urgence complexe est un problème qui gagne en ampleur et en gravité.

Le nombre de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (IDP) a atteint 51,2 millions en 2013, un chiffre inégalé depuis la Seconde Guerre mondiale. La moitié de ces personnes déplacées de force sont des enfants (Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2014b ; HCR, 2013). D'après les estimations, plus de 172 millions de personnes dans le monde ont été touchées par un conflit en 2012 (Centre de recherche sur l'épidémiologie des catastrophes, 2013). Les pays en proie à un conflit concentrent un tiers des personnes vivant dans une extrême pauvreté et plus de la moitié de la mortalité infantile mondiale (Nicolai, 2015). Les situations d'urgence exacerbent la marginalisation, la vulnérabilité s'aggravant sous l'effet de l'interaction entre la pauvreté, l'exclusion sociale, les conflits, les catastrophes naturelles et les changements climatiques (Climate Change and African Political Stability, 2013 ; Harris *et al.*, 2013 ; Secrétaire général de l'ONU, 2013).

L'un des enjeux majeurs auxquels il faut répondre pour aborder ou analyser la question de l'éducation en situation d'urgence est l'absence de données nationales sur le coût éducatif et économique des bouleversements ainsi générés parmi les populations d'âge scolaire (Nicolai *et al.*, 2014). Il n'y a néanmoins aucun doute sur les bouleversements subis par les systèmes éducatifs. La proportion d'enfants non scolarisés qui vivent dans des pays touchés par un conflit est passée de 30 % en 1999 à 36 % en 2012 et a augmenté dans des proportions considérables en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes (voir l'Introduction). Les études concernant les catastrophes naturelles sont plus rares, mais les estimations récentes laissent penser que 175 millions d'enfants sont susceptibles d'être touchés chaque année par des catastrophes naturelles (Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes, 2012). Grâce à l'amélioration de la collecte des données, les problèmes que rencontrent les populations déplacées à l'intérieur de leur propre pays en matière d'éducation sont mieux connus et reconnus. Au Nigéria, des données sur les personnes déplacées ont été produites

Le nombre de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays a atteint 51,2 millions en 2013, un chiffre inégalé depuis la Seconde Guerre mondiale

Les situations d'urgence sont source d'une multitude d'incidents, attaques d'école, viols et violence sexuelle

pour la première fois en 2013, révélant un chiffre de 3,3 millions de personnes, c'est-à-dire très nettement supérieur aux estimations antérieures de l'ampleur du problème [Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2014b].

Les situations d'urgence fragilisent le pacte social et sont source d'une multitude d'incidents, attaques d'école, viols et violence sexuelle, qui accentuent la marginalisation de groupes déjà défavorisés (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation, 2014). Garçons et filles risquent d'être recrutés de force, parfois dans leurs classes, et utilisés pour se battre en première ligne, commettre des attentats suicides ou servir d'espions ou d'esclaves sexuels (Coalition pour mettre fin à l'utilisation d'enfants soldats, 2008). Les filles sont plus vulnérables dans les situations de conflit : plus de 200 écolières nigérianes ont été kidnappées en 2014 pour la seule et unique raison qu'elles étaient à l'école (Abubakar, 2014), et, au plus fort de la guerre en Afghanistan, les écoles de filles ont été la cible privilégiée de violentes attaques (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation, 2014). La République arabe syrienne est actuellement le théâtre de la plus grave crise liée aux déplacements de population dans le monde (**encadré 2.4**). Les catastrophes naturelles ont aussi des effets dévastateurs sur les infrastructures et les ressources, qui peuvent entraîner la perte définitive de capital humain, accroître la prévalence du travail des enfants et compromettre l'accès à la santé et à l'emploi (Baez *et al.*, 2010).

La politique a changé depuis Dakar

Je suis partie à cause de tous ces événements, avec les rebelles. Ils ont détruit notre école, on ne pouvait plus y aller. Ils n'aimaient pas la façon dont certaines filles étaient habillées. Ils nous ont hurlés dessus, en disant que nos vêtements étaient indécents. Ils ont cassé nos pupitres, détruit nos livres d'école et nos affaires. L'école est censée être un lieu pour apprendre.

– Sita, élève au Nigéria

Dans les années 90, l'aide humanitaire internationale a plus que doublé (Randal et German, 2002), ce qui reflète une sensibilisation plus grande sur les guerres civiles, les affrontements ethniques et les conflits régionaux, comme les guerres des Balkans et le génocide au Rwanda (Institut international de recherches sur la paix, Stockholm, 2000). Bien que les crises humanitaires aient mobilisé davantage d'attention, l'effort porté à l'éducation a été limité (Boothby, 1992 ; Nicolai, 2015). Le HCR a produit une première série d'orientations pour le secteur de l'éducation dans les années 90 (Nicolai, 2015) ; la mallette pédagogique d'urgence de l'UNESCO a été

Encadré 2.4 : L'éducation dans un contexte de déplacement massif : la République arabe syrienne

Quelles sont les conséquences à long terme de la crise syrienne ? D'aucuns pensent que cette crise va conduire à une « génération perdue », la majorité des enfants syriens étant privés des produits de première nécessité et d'accès à l'éducation. Pendant la seule année 2013, alors que la République arabe syrienne entrait dans sa troisième année de conflit, plus de 9 500 personnes par jour ont fui leur maison. En décembre 2013, sur les 4,8 millions d'enfants syriens en âge de fréquenter l'école, environ 2,2 millions d'enfants restés dans leur pays n'étaient pas scolarisés, et c'était aussi le cas du demi-million d'enfants réfugiés en Égypte, en Iraq, en Jordanie, au Liban et en Turquie. Selon le réseau syrien pour les droits de l'homme (Syrian Network for Human Rights), le gouvernement a transformé des milliers d'écoles en centres de détention et de torture, et de nombreuses écoles ont été reconverties en casernes. Deux tiers des enfants réfugiés sont déscolarisés, soit un taux de scolarisation plus faible qu'en Afghanistan, pays qui cumule pourtant une histoire encore plus longue de conflits et une faible tradition d'éducation. Face à un tel nombre d'enfants réfugiés, les systèmes éducatifs des pays voisins sont submergés.

Le caractère multinational de la crise syrienne est reconnu, et des groupes de coordination distincts sont à l'œuvre dans chaque pays. En République arabe syrienne, Save the Children héberge un groupe de travail sur l'éducation spécifiquement responsable de la coordination. Un Plan d'action régional pour la Syrie examine les activités éducatives en Égypte, en Iraq, en Jordanie, au Liban et en Turquie. Une conférence régionale de haut niveau sur l'éducation et la crise des réfugiés en Syrie a été organisée. Les activités couvrent la fourniture de kits scolaires, la remise en état des écoles et des espaces d'apprentissage et la mise en place de programmes d'été. Des espaces « amis des enfants » ont été créés dans 16 camps au moins.

Répondre aux besoins éducatifs d'une population aussi diverse n'en demeure pas moins un immense défi, compte tenu des capacités nationales et des tensions persistantes. Malgré les grandes promesses des principaux pays riches, l'aide humanitaire arrive au compte-gouttes depuis quatre ans. La couverture des besoins de financement de l'éducation est très largement insuffisante.

Sources : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation (2014) ; Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (2014) ; Centre pour la surveillance des déplacements internes (2014a, 2014b, 2014c) ; Nicolai (2015) ; HCR (2014) ; Watkins (2013).

utilisée pour la première fois à Mogadiscio en 1993 ; l'UNICEF utilise des kits d'éducation et de loisirs pour les situations d'urgence depuis 1991 et a lancé les espaces « amis des enfants » autour de 1999 (Sinclair, 2001). Des ONG internationales, comme CARE, Catholic Relief Services, le Fonds chrétien pour les enfants (aujourd'hui ChildFund International), le Comité international de secours et Save the Children, commencent à jouer un rôle important dans la réponse éducative (Nicolai et Tripplehorn, 2003).

L'éducation en situation d'urgence complexe est un problème d'ampleur croissante

Vers la fin des années 90, plusieurs problèmes conceptuels se sont posés dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence, notamment pour savoir comment définir la durée d'une situation d'urgence, si l'enseignement non formel était acceptable et si l'éducation en situation d'urgence devait former un secteur humanitaire à part entière, puisqu'elle se trouvait à l'interface entre les réponses humanitaires d'urgence où l'éducation n'était pas la priorité et les activités de développement que les acteurs menaient rarement dans des contextes de crise. Comme on pouvait s'y attendre, les grandes organisations humanitaires n'avaient pas les capacités suffisantes pour assurer une éducation dans les situations d'urgence (Nicolai, 2015).

Depuis 2000, l'éducation en situation de crise et d'urgence est devenue un nouveau champ d'intervention ; identifié à Dakar comme l'un des six domaines de préoccupation, il s'est depuis lors développé (Forum mondial sur l'éducation, 2000). L'Organisation des Nations Unies et des ONG internationales présentes à Dakar ont créé le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), vaste plate-forme d'organisations et d'individus qui déploie aujourd'hui son action dans plus de 170 pays.

Une avancée majeure a été accomplie avec l'instauration de normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence, fruit d'un long processus amorcé en 2003 auquel ont participé 2 250 personnes et plus de 50 pays (Anderson, 2004 ; Nicolai, 2015). Ces normes sont désormais couramment utilisées dans des contextes de conflit et de catastrophe naturelle, le plus souvent pour renforcer la préparation à des situations d'urgence, mais aussi pour promouvoir le plaidoyer et la coordination (INEE, 2012). Des rapports mondiaux comme la collection de publications *L'éducation prise pour cible* et le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011* ont attiré l'attention générale sur ces questions et l'ampleur des enjeux auxquels il faut faire face. Il importe aussi de relever l'engagement financier renforcé du Partenariat mondial pour l'éducation en faveur des États fragiles (Nicolai, 2015), qui est développé dans le chapitre 8, Finances, de ce présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Une nouvelle approche de responsabilité sectorielle a permis une réponse intégrée

L'une des évolutions les plus significatives de l'éducation en situation d'urgence a été l'approche de responsabilité sectorielle mise en œuvre par le Comité permanent interorganisations (IASC). Elle apporte une réponse globale dans laquelle le secteur de l'éducation est l'un des 11 principaux secteurs d'action humanitaire comme la santé, l'assainissement de l'eau et la logistique. Une agence est désignée comme chef de file sectoriel et des

groupes d'organisations humanitaires sont affectées à chaque secteur.

Au niveau global, le groupe sectoriel Éducation et le groupe de travail du secteur Éducation concentrent leurs efforts sur le renforcement de capacités pour faire face aux besoins de préparation, d'intervention et de relèvement dans les situations d'urgence. Au niveau des pays, des groupes sectoriels de l'éducation ont été activés dans plus de 40 pays. Un groupe sectoriel Éducation est activé dans un pays pour une crise humanitaire donnée et pour toute la durée de cette crise, qui peut être courte ou, s'agissant de crises prolongées, s'étendre sur plusieurs années. Au moment de la rédaction de ce *Rapport*, 20 groupes sectoriels de l'éducation étaient activés au niveau national. L'approche de responsabilité sectorielle, telle qu'elle est adaptée à l'éducation, a été appliquée à maintes occasions pour la planification de politiques, le plaidoyer, la programmation et le renforcement de capacités par l'UNICEF en République démocratique du Congo et par Save the Children à Haïti (Lattimer, 2012 ; Nicolai, 2015).

En République démocratique du Congo, le conflit a, depuis 1996, coûté la vie à plus de 5 millions de personnes (Nicolai, 2015) et entraîné le déplacement d'environ 3 millions de personnes (Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2014b). En 2006, ce pays a été l'un des pays pilotes pour l'expérimentation de l'approche de responsabilité sectorielle Éducation de l'IASC. L'éventail des activités d'un groupe sectoriel est large et couvre la création de salles de classe d'urgence, la distribution de kits scolaires, la formation des enseignants, l'organisation de programmes d'apprentissage accéléré et l'élaboration de stratégies de réduction de risques. La mise en place de programmes passerelles sur un an a ainsi permis à 126 000 enfants de réintégrer l'école en 2013 (Nicolai, 2015).

À Haïti, le gigantesque séisme de 2010 a fait plus de 220 000 morts et 2,3 millions de sans abri. Il a été suivi, la même année, d'une épidémie de choléra et de l'ouragan Tomas. Le séisme a endommagé ou détruit environ 80 % des écoles d'Haïti (Nicolai, 2015). Au cours des mois suivants, le groupe sectoriel a coordonné les activités de plus d'une centaine d'organisations. Durant la première année de l'intervention, près de 200 000 enfants ont bénéficié d'espaces temporaires d'apprentissage, et plus de 500 000 enfants ont reçu des matériels pédagogiques de base (Lattimer et Berther, 2010).

Des difficultés subsistent

En dépit d'avancées majeures, des difficultés subsistent pour répondre aux besoins d'éducation dans les contextes d'urgence. Dans des conflits de longue durée comme en République démocratique du Congo, au

Une avancée majeure a été accomplie avec l'instauration de normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence

Nigéria et au Pakistan, la longueur et l'intensité de la situation de crise ont eu de graves répercussions au-delà des régions directement affectées, notamment des dommages collatéraux élargis, et des conséquences indirectes, comme le déplacement forcé de populations, la diminution des investissements étrangers et l'aggravation des problèmes sanitaires (Jones et Naylor, 2014).

De surcroît, il est difficile de savoir à quel moment précis le « déplacement » et la « situation d'urgence » prend fin. Même après le retour des populations déplacées, des problèmes se posent. Au Pakistan, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays qui étaient enregistrées ont commencé à rentrer dans les régions tribales administrées par les autorités fédérales à la fin des opérations militaires en 2009. Or ces populations de retour, qui représentent plus d'1,4 million de personnes, continuent de faire face à d'énormes difficultés pour retrouver leurs moyens de subsistance et manquent cruellement d'accès à l'éducation (Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2014b). L'itinérance des personnes déplacées complique aussi l'offre éducative. Dans 22 pays examinés en 2013, plus de 60 % des personnes déplacées internes vivaient en dehors des camps. Dans certains pays, les enfants de ces personnes déplacées ont encore moins de chances d'aller à l'école que ceux qui vivent dans des camps où un accès gratuit à l'école est assuré (Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2014b).

Le point le plus important est sans aucun doute le fait que l'éducation n'est pas la première des priorités dans un contexte d'urgence et que son financement sur le budget de l'aide humanitaire reste extrêmement problématique (voir le chapitre 8, Finances).

Les institutions multilatérales et les organisations de la société civile ne sauraient compenser le manque d'implication des gouvernements nationaux

Conclusion

Les engagements pris au niveau national et international en faveur de l'enseignement primaire ont permis des avancées considérables dans maints pays à faible revenu depuis 2000. Les avancées accomplies grâce aux initiatives mises en œuvre du côté de la demande comme de l'offre sont impressionnantes, en particulier au vu des défis auxquels sont confrontés de nombreux pays dans la période actuelle, qu'il s'agisse de crises économiques, de catastrophes naturelles, de conflits ou de croissance démographique.

Les progrès en matière d'enseignement primaire universel ont, semble-t-il, un lien avec la légitimité et le pouvoir : selon que les initiatives bénéficient ou non de soutien politique et local et selon que les groupes marginalisés sont ou non jugés dignes d'avoir accès à l'éducation, la donne change. La prolifération des prestataires d'éducation non gouvernementaux, à laquelle nul ne s'attendait vraiment à l'époque du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, est très révélatrice à cet égard. Elle fait ressortir le manque d'attention que les gouvernements portent aux groupes marginalisés et le fait que ces prestataires sont plus aptes à répondre à la diversité des attentes des parents, notamment la qualité et la stratification.

Nécessité s'impose de la part des gouvernements et de la société civile qu'ils œuvrent ensemble et de concert pour promouvoir un accès plus large à l'enseignement primaire universel et pour engager les communautés à être partie prenante de leur action et à percevoir les bienfaits majeurs que procurent à tous les membres de la société de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation et du développement pour les groupes marginalisés. Les institutions multilatérales et les organisations de la société civile qui travaillent sur ces questions à l'échelon mondial, régional et local ne sauraient compenser le manque d'implication des gouvernements nationaux. Les politiques recommandées au niveau international pour améliorer l'accès à l'éducation n'ont aucune chance de faire effet au niveau national, de surmonter les barrières structurelles et de répondre aux besoins de contextes spécifiques.

Enfin, il est essentiel que l'engagement en faveur de l'accès à l'éducation aille de pair avec une égale importance donnée à l'apprentissage et à la pertinence, comme on le verra en plus amples détails dans le chapitre 6 consacré à la qualité. Les conditions propices à la progression dans le cycle primaire et à la poursuite d'études plus avancées seront ainsi réunies. En donnant la priorité à la qualité, on contribuera également à faire de l'enseignement public un vecteur de mobilité sociale pour les populations défavorisées.



Crédit : Eva-Lotta Jansson

CHAPITRE 3

Objectif 3 : Compétences des jeunes et des adultes

Points clés

- Sous l'effet conjugué d'une hausse des taux de transition et de taux de rétention accrus, la participation aux premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire a augmenté depuis 1999. En Afghanistan, en Chine, en Équateur, au Mali et au Maroc, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire a fait un bond d'au moins 27 points de pourcentage.
- La transition de l'école primaire vers l'enseignement secondaire est marquée par des inégalités persistantes. Aux Philippines, 69 % seulement des élèves des familles les plus pauvres ayant atteint la dernière année du primaire ont poursuivi leur scolarité en premier cycle du secondaire, contre 94 % des adolescents des ménages les plus riches.
- Les deux tiers des pays où la scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire n'était pas obligatoire en 2000 avaient modifié leur législation en 2012, notamment l'Inde, l'Indonésie, le Nigéria et le Pakistan.
- Plus d'1,7 million d'enfants et de jeunes déplacés sont privés d'accès à l'éducation. Nécessité s'impose de redoubler d'efforts pour améliorer l'accès à l'éducation et les acquis des élèves migrants, en particulier par l'adoption de politiques concernant les langues, le statut juridique et le financement.
- Dans les pays à revenu élevé, il apparaît que les premiers à bénéficier des programmes d'éducation des adultes sont ceux qui ont achevé une scolarité secondaire et non ceux qui n'ont pas acquis les compétences de base.
- La société contemporaine a besoin de citoyens dotés des compétences nécessaires pour exercer leur citoyenneté, mener une existence saine et promouvoir le développement durable. Les nouveaux types de mesure et une définition plus large des « compétences » prendront de plus en plus d'importance après 2015.



Compétences des jeunes et des adultes	111
Définir les compétences	111
Compétences fondamentales : la participation à l'enseignement secondaire a augmenté	112
Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	115
Compétences transférables : des compétences et des valeurs cruciales pour le progrès social	120
D'autres parcours éducatifs sont nécessaires pour les jeunes et les adultes qui ne sont plus scolarisés	124
Compétences techniques et professionnelles : les approches évoluent	126
Éducation permanente et éducation des adultes : quatre cas contrastés	128
Les mesures directes des compétences générales et spécialisées font leur apparition dans de nombreux pays	130
Conclusion	133

De nombreux jeunes n'ont pas les compétences dont ils ont besoin pour obtenir un emploi décent. Des efforts sont nécessaires à l'échelle mondiale pour favoriser l'acquisition des compétences fondamentales préparant à l'entrée dans le monde du travail et à une participation active à la société. Ce chapitre décrit les progrès accomplis dans l'accès à l'enseignement secondaire et les obstacles auxquels les groupes marginalisés sont confrontés. Il examine les compétences et les valeurs d'importance cruciale pour le progrès social et plaide en faveur d'autres parcours éducatifs pour ceux qui ne sont plus scolarisés. Il présente enfin l'évolution du discours sur les compétences techniques et professionnelles, ainsi que des exemples d'éducation des adultes.

« Au Viet Nam, en plus du programme d'études formel, les élèves participent à des activités périscolaires et assistent à des séminaires sur l'environnement, la santé et la paix. Éduquer les enfants et les adultes et leur inculquer les compétences dont ils ont besoin pour s'épanouir dans la société est un aspect important de la réalisation des objectifs de développement de l'éducation au XXI^e siècle. »

S.E. M. Pham Vu Luan, Ministre de l'éducation, Viet Nam

Objectif 3 Compétences des jeunes et des adultes

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Le troisième objectif de l'Éducation pour tous (EPT) est axé sur les jeunes et les adultes et devait être atteint non seulement dans le cadre de l'éducation formelle en milieu scolaire, mais aussi par le biais d'expériences en dehors du cadre scolaire, comme la formation en cours d'emploi ou d'autres types d'offres tout au long de la vie. Couvrir un champ d'application si vaste s'est, néanmoins, fait au détriment de la clarté : l'objectif 3 ne fixe pas de cible clairement quantifiée et fait référence à un résultat, en l'occurrence les compétences nécessaires dans la vie courante, que l'on peut comprendre de multiples façons¹. Nonobstant ces ambiguïtés, le présent chapitre aborde les questions suivantes : sur quel type de compétences et d'accès à ces compétences portent les améliorations observées depuis Dakar ? Quelles sont les nouvelles possibilités qui s'offrent à des groupes marginalisés ? Quelles sont les avancées obtenues dans le domaine du suivi des compétences de la vie courante, des politiques relatives à l'accès à des programmes de développement des compétences et du discours autour des compétences ? Ce chapitre examine trois types de compétences : fondamentales, transférables et professionnelles. Au-delà des compétences indispensables à la subsistance, il s'étend également à des compétences cruciales pour d'autres résultats.

L'accès à l'enseignement secondaire est l'indicateur le plus important pour mesurer les progrès concernant les possibilités d'acquérir des compétences fondamentales. Ce chapitre traite des politiques destinées à favoriser l'accès à l'enseignement secondaire, ainsi que des inégalités socioéconomiques. Il porte une attention particulière aux groupes marginalisés défavorisés, aux adolescents qui travaillent et aux jeunes migrants.

En vue d'examiner l'acquisition des compétences transférables, ce chapitre fait le point sur la progression des connaissances relatives à la santé et l'évolution des valeurs. Faute de données systémiques au niveau mondial, il n'est pas possible d'évaluer les changements intervenus dans l'offre d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et d'éducation des adultes. C'est la raison pour laquelle les avancées réalisées dans ces domaines sont principalement exposées à partir d'études de cas.

Enfin, le chapitre trace les nouvelles orientations d'un cadre pour l'après-2015 fondé sur des mesures directes des compétences transférables. Plusieurs études,

comme le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) 2012 de l'OCDE et l'étude de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP), mesurent l'importance des compétences cognitives et non cognitives qui sont capitales pour les moyens de subsistance des adultes, leur bien-être et leur conscience civique. Même si l'on ne peut pas encore comparer de mesures directes des compétences sur plusieurs années, on peut penser que des programmes tels que STEP et PIAAC permettront de suivre l'évolution à venir de l'équité d'accès aux compétences dans de nombreux pays. Les mesures directes pourraient progressivement compléter les indicateurs de l'offre de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie.

Définir les compétences

Qu'entend-on par « compétences » ? Dans de nombreuses langues, une distinction existe entre des capacités qui sont innées et des compétences que l'on acquiert par l'expérience, à l'école comme en dehors de l'école. Dans la langue anglaise, les termes « intelligence » et « talent » désignent des capacités qui sont innées ou s'acquièrent pendant la prime enfance. Dans le Cadre d'action de Dakar, le terme « compétences » (*skills*) désigne les aptitudes que l'on peut acquérir grâce aux expériences qui sont faites pendant et après l'enfance, en particulier par le biais de l'éducation.

Dans l'esprit du mouvement de l'EPT, les compétences sont le résultat d'expériences délibérées et intentionnelles offertes par l'éducation formelle, l'éducation non formelle, la formation en entreprise ou d'autres types de formation tout au long de la vie. Dans ce chapitre, le terme « compétences » est plus spécifique que celui de « connaissances » générales, parce que les compétences ont pour objet de générer des résultats économiques, sociaux, politiques ou sur le développement.

Le Cadre de Dakar fait référence aux « compétences nécessaires dans la vie courante », prônant non seulement la capacité de créer de la valeur ou d'apporter une valeur ajoutée à un produit économique (ce que les économistes appellent le « capital humain »), mais aussi les compétences dont les individus ont besoin pour mener une existence saine et gratifiante et participer pleinement à la vie sociale. La notion de compétences nécessaires dans la vie courante a évolué après Dakar. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) par exemple, ces compétences

L'accès à l'enseignement secondaire est l'indicateur le plus important pour mesurer les progrès concernant les possibilités d'acquérir des compétences fondamentales

1. La question a été abordée en détails dans les précédentes éditions (2002, 2006, 2007 et 2012) du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Les compétences fondamentales acquises durant les études secondaires sont essentielles pour l'évolution de la carrière, la citoyenneté active et la capacité de faire des choix sûrs concernant sa propre santé

couvrent « un ensemble de compétences psychosociales et d'aptitudes interpersonnelles qui aident les individus à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à développer une pensée critique et créative, à communiquer efficacement, à établir des relations saines, à compatir avec les autres, à faire face à leur situation et à gérer leur vie d'une manière saine et productive » (OMS, 2003). Pour le Groupe de travail interinstitutions sur les compétences de la vie courante dans l'EPT, ces compétences sont « des applications transversales des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences qui sont importantes dans le processus de développement de l'individu et dans l'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2004). En résumé, les compétences de la vie courante sont perçues comme nécessaires pour promouvoir sa propre santé comme celle de sa famille et, au-delà du simple fait de gagner sa vie, pour optimiser sa contribution en tant que citoyen.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*, intitulé « Jeunes et compétences : l'éducation au travail » porte plus spécialement sur les compétences essentielles à l'emploi, parfois appelées « compétences nécessaires à la subsistance », que l'on peut considérer comme des compétences « fondamentales », « transférables » ou « techniques et professionnelles ». Les compétences fondamentales, en relation avec l'emploi, sont celles dont l'individu a besoin pour obtenir un travail ou poursuivre une formation. Elles englobent l'aptitude à lire, écrire et compter. Les compétences transférables couvrent une gamme élargie de compétences susceptibles d'être transférées ou adaptées à différents environnements de travail et permettent à l'individu de conserver un emploi. Elles comprennent également la capacité à analyser des problèmes, trouver des solutions créatives, communiquer des idées et faire preuve de collaboration, de leadership et d'esprit d'entreprise. Elles incluent ce que l'on qualifie quelquefois de compétences « socioaffectives » et non cognitives qui peuvent s'acquérir aussi bien par l'expérience que par l'éducation. En un sens, les compétences EFTP sont des savoir-faire techniques spécifiques en relation avec des activités professionnelles déterminées, qu'il s'agisse de la culture maraîchère, de l'utilisation d'une machine à coudre, de la maçonnerie, de la menuiserie ou de l'emploi de l'informatique dans un bureau. Au sens large, ces compétences peuvent aussi être vues comme des compétences nécessaires dans la vie courante.

Compétences fondamentales : la participation à l'enseignement secondaire a augmenté

Les compétences fondamentales englobent les compétences de base en lecture, écriture et calcul indispensables pour obtenir un emploi décent et suffisamment rémunéré en vue de couvrir les besoins

quotidiens. Ces compétences fondamentales sont aussi une condition primordiale pour poursuivre des études et une formation. Pour ceux qui ne savent pas lire, écrire et effectuer des calculs élémentaires, les perspectives de trouver un emploi rémunérateur, d'exercer une activité d'entrepreneur ou de participer à la vie civique sont réduites. En outre, les compétences fondamentales acquises durant les études secondaires peuvent être considérées comme essentielles pour l'évolution de la carrière, la citoyenneté active et la capacité de faire des choix sûrs concernant sa propre santé. Ce sont là des raisons importantes qui ont incité de nombreux pays à adopter des politiques ou des lois rendant l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire gratuits et obligatoires (Benavot et Resnick, 2006).

Si des progrès ont été faits pour évaluer directement les compétences fondamentales, il n'existe actuellement pas de mesure mondiale en la matière. Dès lors, l'accès à l'enseignement secondaire est un indicateur indirect important des progrès accomplis en direction de l'objectif 3. Ceux qui accèdent à des études secondaires ont aussi de meilleures chances de participer à des programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie.

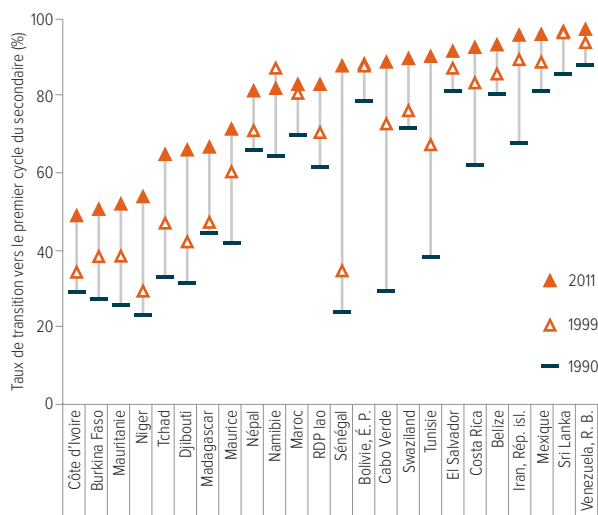
Il est également essentiel de suivre l'accès à l'enseignement secondaire parce que l'équité dans ce domaine marquerait l'aboutissement d'un engagement de l'EPT en faveur des personnes marginalisées qui ont des difficultés pour accéder à des environnements d'apprentissage de qualité ou pour obtenir des compétences en dehors du cadre scolaire. L'absence d'entourage personnel ou, pour celles qui vivent en milieu rural, leur éloignement des zones d'emploi peut être en partie responsable des difficultés qu'elles rencontrent.

Les adolescents parvenus en dernière année du cycle primaire ont été plus nombreux à poursuivre dans le premier cycle du secondaire. Certains pays avaient déjà enregistré des progrès rapides avant Dakar. Au Cabo Verde et en Tunisie, par exemple, le taux de transition du primaire vers le secondaire était passé de moins de 40 % en 1990 à près de 70 % en 1999. Toutefois, de nombreux pays, comme Djibouti, le Sénégal et le Népal, ont progressé beaucoup plus vite après 2000 (**figure 3.1**).

Sous l'effet conjugué d'une hausse des taux de transition et de taux de rétention accrus, la participation aux premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire a augmenté rapidement depuis 1999, en particulier dans les pays pauvres. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire a fait un bond d'au moins 27 points de pourcentage en Afghanistan, en Chine, en Équateur, au Mali et au Maroc. Au Mozambique, le taux de scolarisation a été quasiment multiplié par cinq, atteignant 34 % en 2012 contre 7 % en 1999. De même, on a observé une forte

Compétences fondamentales : la participation à l'enseignement secondaire a augmenté

Figure 3.1 : Les élèves sortant de l'enseignement primaire ont été plus nombreux à poursuivre dans le premier cycle du secondaire
Taux de transition du primaire vers le premier cycle du secondaire en 1990, 1999 et 2011, choix de pays



Note : Les pays sont classés par taux de transition en 2011.

Source : Annexe, tableau statistique 7.

augmentation de la participation au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Entre 1999 et 2012, le taux brut de scolarisation est passé de 6 % à 28 % en Guinée et à 50 % au Bhoutan. En Indonésie et en République bolivarienne du Venezuela, il a pratiquement doublé durant cette période, passant de quelque 40 % à environ 75 % (figure 3.2).

Comme le nombre d'élèves plus âgés que la normale et le nombre de redoublements dans le primaire diminuent depuis 2000, un plus grand nombre d'adolescents scolarisés et en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire sont en réalité inscrits à ce niveau et ne sont pas comptabilisés dans les élèves de primaire ayant dépassé l'âge officiel. Au Salvador, où le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est passé de 77 % à 91 %, la proportion d'adolescents scolarisés dans le primaire est tombée de 32 % à 26 % entre 2000 et 2012.

De nombreux pays ont étendu l'éducation de base au premier cycle du secondaire

Plusieurs facteurs ont contribué à l'augmentation de la scolarisation dans le premier cycle du primaire. La suppression des frais de scolarité dans ce niveau, comme précédemment dans le primaire, a fait croître le nombre d'élèves entrant dans le secondaire. Dans certains pays, cette mesure s'est accompagnée de nouveaux cadres juridiques pour garantir l'éducation de base. L'analyse de documents de la base de données

de l'UNESCO sur le droit à l'éducation indique que 94 des 107 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire ont adopté une loi en faveur de la gratuité du premier cycle de l'enseignement secondaire (UNESCO, 2014d). Parmi eux, 66 l'ont fait par le biais de garanties constitutionnelles et 28 en recourant à d'autres formes de législation. Il ne reste, en 2015, plus qu'une poignée de pays, notamment l'Afrique du Sud, le Botswana, la Guinée, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et la République-Unie de Tanzanie, qui maintiennent des frais de scolarité dans le premier cycle du secondaire.

Outre la suppression des frais de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les deux tiers des pays où la scolarité à ce niveau n'était pas obligatoire en 2000 avaient modifié leur législation en 2012. Parmi les pays ayant rendu le premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire depuis Dakar, on compte l'Inde, l'Indonésie, le Nigéria et le Pakistan. En 2012, seuls 25 pays n'avaient pas adopté de réglementation imposant la scolarité obligatoire en premier cycle du secondaire, dont l'Iraq, la Malaisie et le Nicaragua.

Parallèlement à la légalisation de l'extension de l'éducation de base, un plus grand nombre de pays ont supprimé les examens de fin du cycle primaire qui, auparavant, déterminaient la poursuite de la scolarité d'un enfant et le choix de la filière. Ces examens demeurent néanmoins en vigueur dans quelques pays. En Asie, c'est le cas de l'Indonésie, de la Mongolie, de la République islamique d'Iran, du Sri Lanka et de la Thaïlande (Hill, 2013).

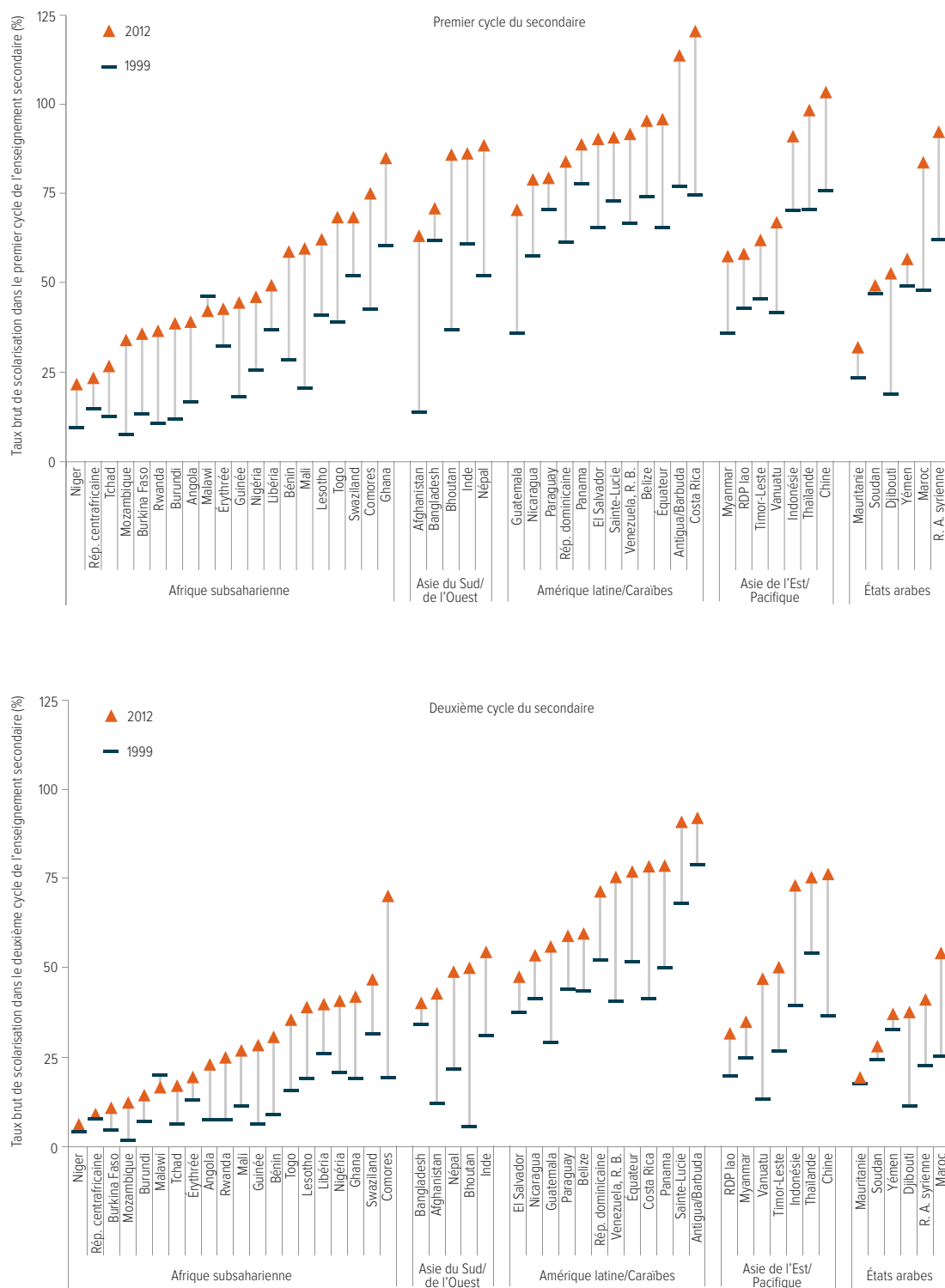
Parmi les principaux facteurs responsables de la demande accrue de scolarisation dans le secondaire figure la hausse du taux d'achèvement du primaire observée dans de nombreux pays, qui ouvre la voie vers la poursuite des études à des cohortes plus nombreuses. En Thaïlande, où l'allongement de la scolarité obligatoire est inscrit dans la loi de 1999 sur l'éducation nationale et dans la loi de 2003 sur l'enseignement obligatoire, l'instauration de l'enseignement primaire universel obligatoire a fini par pousser le gouvernement à élargir considérablement l'accès au premier cycle du secondaire.

La lenteur de la progression de l'offre publique d'enseignement secondaire a probablement relancé la demande et l'intérêt pour d'autres formes d'enseignement privé. Entre 1999 et 2012, le pourcentage d'inscriptions dans des établissements privés d'enseignement secondaire est passé de 15 % à 17 % dans les pays en développement ; cette hausse a été particulièrement prononcée dans les États arabes et en Asie de l'Est. De surcroît, les établissements privés qui étaient en quête d'élèves ont accéléré encore davantage la demande d'enseignement secondaire dans la population.

Les deux tiers des pays où la scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire n'était pas obligatoire en 2000 avaient modifié leur législation en 2012

CHAPITRE 3

Figure 3.2 : Les pays ont amélioré le nombre d'inscriptions dans les premier et deuxième cycles du secondaire depuis Dakar
Taux bruts de scolarisation dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire, 1999 et 2012



Note : Les pays retenus disposaient de données relatives au taux brut de scolarisation en 1999 et 2012 ou aux alentours de ces années, et présentaient un taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire inférieur à 75 % en 1999.
Sources : Annexe, tableaux statistiques 7 (version imprimée) et 8 (site Web) ; base de données de l'ISU.

Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Le Cadre d'action de Dakar a sans doute aussi contribué à établir et légitimer des institutions nationales et des organisations de la société civile prônant le droit au premier cycle de l'enseignement secondaire. Comme le montre la figure 3.2, la progression la plus notable du taux de transition du primaire vers le premier cycle du secondaire a eu lieu au Sénégal. De 24 % seulement en 1990, son taux de transition est passé à 35 % en 1999. Mais, en 2011, il a grimpé à 88 %. Cette progression n'a pourtant rien de surprenant : en effet, le Sénégal a accueilli le Forum mondial sur l'éducation en 2000 et il a étendu l'obligation et la gratuité de la scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2004. De même, le Cadre de Dakar a joué un rôle en encourageant le dialogue avec des acteurs religieux traditionnels réticents à soutenir ce qu'ils considéraient comme une éducation à l'occidentale. Le renforcement de ce dialogue a permis de mobiliser des soutiens en faveur de réformes juridiques en 2004 et de faciliter l'intégration des établissements confessionnels dans le système éducatif formel, aboutissant à une scolarisation maximale des enfants en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire (Villalón et Bodian, 2012).

Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Outre l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire, il est nécessaire d'examiner l'équité de sa répartition. À mesure que l'on tend vers l'universalisation de l'accès à la scolarité secondaire, les premiers à en bénéficier sont habituellement les groupes favorisés, les marginalisés et les pauvres ne venant qu'en seconde position (Buchmann et Hannum, 2001 ; Foster, 1977 ; Hout et DiPrete, 2006 ; Kelley et Klein, 1977 ; Shavit et Blossfeld, 1993).

Même lorsque les catégories à bas revenu, les groupes linguistiques minoritaires ou d'autres groupes marginalisés parviennent à accéder au premier cycle de l'enseignement secondaire, il n'est pas rare que l'on observe également une différence de qualité entre les établissements, parfois à travers l'émergence d'établissements privés. Une autre différence tout aussi fréquente concerne la transition vers le niveau suivant : si les conditions d'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire sont inégales, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire demeure ou devient source d'inégalités. Ce schéma se retrouve même dans des pays qui promettent d'offrir des possibilités d'éducation aux enfants indépendamment de leurs moyens financiers.

L'analyse de données d'enquêtes menées auprès des ménages révèle que, dans des pays à faible revenu et des pays à revenu intermédiaire, des écarts existent entre les enfants des ménages les plus riches et ceux des ménages les plus pauvres concernant leurs chances de passer du primaire vers le premier cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire vers le deuxième cycle du secondaire (**figure 3.3**). Dans certains pays, comme la Colombie, le Malawi, le Pakistan et les Philippines, les écarts en fonction du niveau de richesse n'ont pratiquement pas varié. Aux Philippines, 69 % seulement des adolescents des ménages les plus pauvres ayant atteint la dernière année du primaire ont poursuivi leur scolarité dans le premier cycle du secondaire en 2008, contre 94 % des adolescents des ménages les plus riches ; autrement dit, la situation est demeurée relativement inchangée depuis 2003.

Dans quelques pays, toutefois, dont l'Indonésie et le Rwanda, l'écart entre les enfants de ménages plus riches et les enfants de ménages plus pauvres en matière de transition a manifestement disparu. Au Rwanda, les adolescents les plus pauvres qui sont passés de dernière année du primaire en première année du secondaire n'ont représenté que 15 % en 2000, mais 58 % en 2010, soit une réduction de plus de moitié de l'écart les séparant de leurs camarades les plus riches.

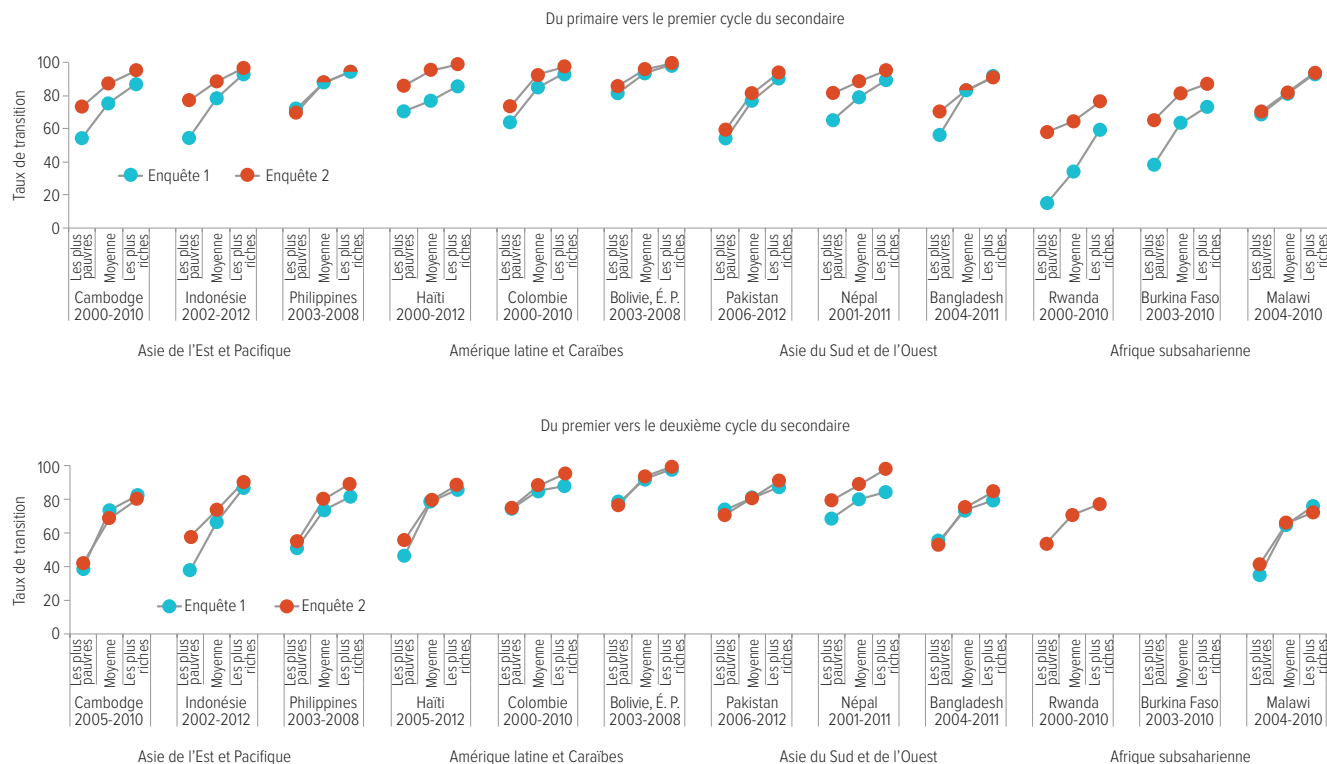
Des inégalités subsistent aussi dans le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par exemple en fonction du lieu où vivent les adolescents. Dans quelques pays, l'écart entre zones rurales et zones urbaines en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire a considérablement régressé. Au Népal, l'écart des taux d'achèvement était proche de 35 points de pourcentage en 2001, 27 % seulement des adolescents de milieu rural parvenant en dernière année de premier cycle du secondaire. En 2011, cet écart n'était plus que de 20 points de pourcentage environ, 58 % des adolescents de milieu rural parvenant en dernière année de premier cycle du secondaire.

Dans d'autres pays, les inégalités ont persisté, voire se sont aggravées, les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire progressant plus rapidement dans les zones urbaines que dans les zones rurales. En République démocratique populaire lao, l'écart entre zones rurales et zones urbaines en matière d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 29 à 42 points de pourcentage entre 2000 et 2011. En 2011, à peine 23 % des adolescents de milieu rural ont atteint la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire contre 65 % des adolescents de milieu urbain (**figure 3.4**).

À mesure que l'on tend vers l'universalisation de la scolarité secondaire, les premiers à en bénéficier sont les groupes favorisés, les marginalisés et les pauvres ne venant qu'en seconde position

Figure 3.3 : Des écarts de richesse apparaissent encore dans les taux de transition vers l'enseignement secondaire dans de nombreux pays

Taux de transition vers les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire, par richesse, choix de pays, vers 2000 et 2010

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) sur la base des données d'enquêtes de différentes années menées auprès des ménages.

Pour les groupes marginalisés, l'accès à l'enseignement secondaire reste difficile

L'objectif 3 affirme la nécessité impérieuse d'assurer un accès équitable à des possibilités d'éducation ayant pour objet l'acquisition de compétences. À l'image des groupes difficiles à toucher évoqués dans le chapitre 2, les enfants qui travaillent et les migrants sont deux groupes importants dont on peut suivre l'accès à l'enseignement secondaire et à l'acquisition des compétences.

Les adolescents qui travaillent continuent de faire face à des problèmes majeurs

Dans certaines économies riches, nombreux sont les jeunes qui travaillent pour le plaisir, pour se former ou pour gagner un peu d'argent. Dans la majorité des pays du monde, cependant, le travail des enfants et des adolescents est lié à la pauvreté du ménage et à l'absence de revenu disponible. Depuis l'adoption de la Convention de 1999 sur les pires formes de travail des enfants (n° 182), l'Organisation internationale du travail (OIT) et son Programme international pour l'abolition du travail des enfants mettent l'accent sur les formes les plus intolérables de travail des enfants plutôt que sur le rappel des exigences rigoureuses de la Convention de 1973 sur l'âge minimum de l'OIT (n° 138) qui interdisent,

de fait, la plupart des formes de travail à l'âge où la scolarité est obligatoire.

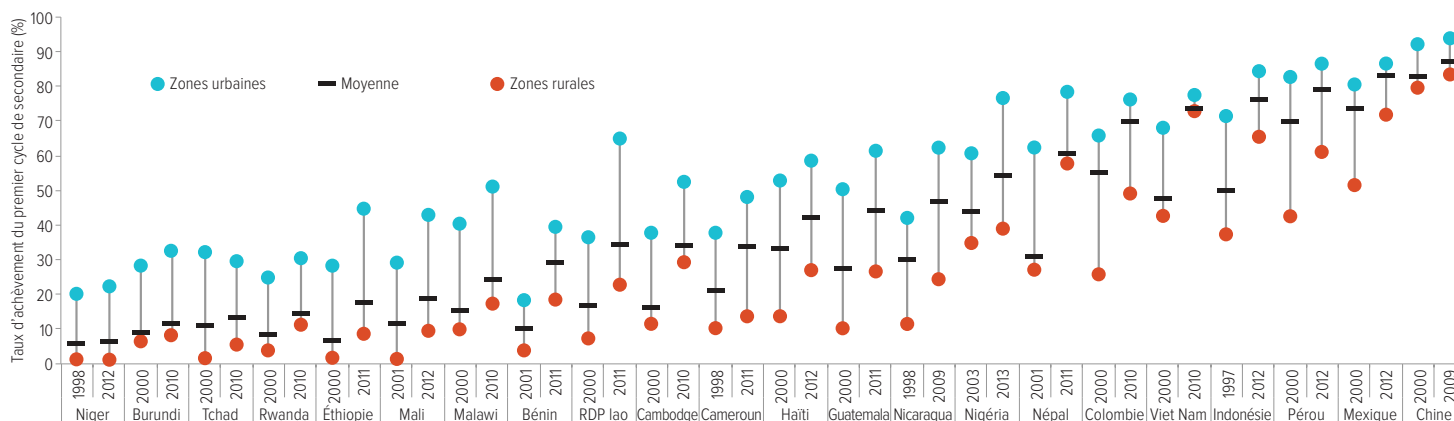
À la faveur de l'institutionnalisation de la scolarité obligatoire et de l'amenuisement des perspectives d'emploi peu qualifié, une redistribution de l'activité des enfants de l'emploi vers l'école s'est produite dans le monde. Toutefois, universaliser la fréquentation scolaire ne réduit pas automatiquement le besoin de travailler ni la réalité du travail pour bien des jeunes. De nombreux enfants qui poursuivent leurs études au-delà du primaire ne sont pas exclusivement scolarisés, et l'augmentation des taux de participation dans le premier cycle du secondaire ne se traduit pas nécessairement par une baisse correspondante de l'activité économique des enfants.

L'analyse de données d'enquêtes montre que, même dans les pays où la couverture scolaire s'est accrue, la proportion d'élèves employés à temps partiel s'est dans bien des cas maintenue. Dans la majorité des 16 pays analysés, la proportion d'adolescents en âge de fréquenter l'enseignement secondaire qui continuent de travailler parallèlement à leurs études est élevée (**figure 3.5**). Un grand nombre de jeunes sont exclusivement occupés économiquement et ceux qui cumulent travail et école sont tout aussi nombreux,

Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Figure 3.4 : Les écarts persistent entre les zones rurales et urbaines dans les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire

Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par lieu, choix de pays, vers 2000 et 2010



Note : Les pays sont classés par taux d'achèvement moyen du plus récent au plus ancien.

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) sur la base des données d'enquêtes de différentes années menées auprès des ménages.

même si les modalités diffèrent d'un pays à l'autre. Au Cameroun, environ 70 % des élèves âgés de 12 à 14 ans avaient un travail en 2001, et ce pourcentage n'avait guère évolué en 2011². À l'opposé, au Togo, le pourcentage d'élèves âgés de 12 à 14 ans qui avaient un travail est tombé de 80 % à 47 % durant la même période. De même, au Sénégal, la proportion d'élèves qui avaient un travail a diminué, tandis que la participation scolaire a augmenté. Plus le nombre d'heures hebdomadaires que les enfants consacrent à un emploi est élevé, moins ils ont de chances d'aller à l'école, et ceux qui y vont ont de fortes chances d'être en retard dans leur scolarité (Comprendre le travail des enfants, 2015).

Le pourcentage d'élèves qui sont obligés de travailler tout en poursuivant des études est probablement sous-estimé. Ce sont en général les parents qui fournissent les informations sur l'activité de leurs enfants, et on peut supposer qu'ils hésitent à déclarer aux enquêteurs que leur enfant travaille, surtout s'il s'agit d'une activité considérée comme illégale au regard des normes internationales. Les données autodéclarées des élèves concernant leur situation en matière d'emploi font ressortir des chiffres plus élevés. D'après l'analyse effectuée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* concernant l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) de 2007 en Indonésie, 30 % des élèves de 8^e année ont déclaré avoir un travail rémunéré pendant la semaine d'école : ce chiffre est très supérieur aux estimations établies sur la

base des réponses des parents qui sont indiquées dans la figure 3.5.

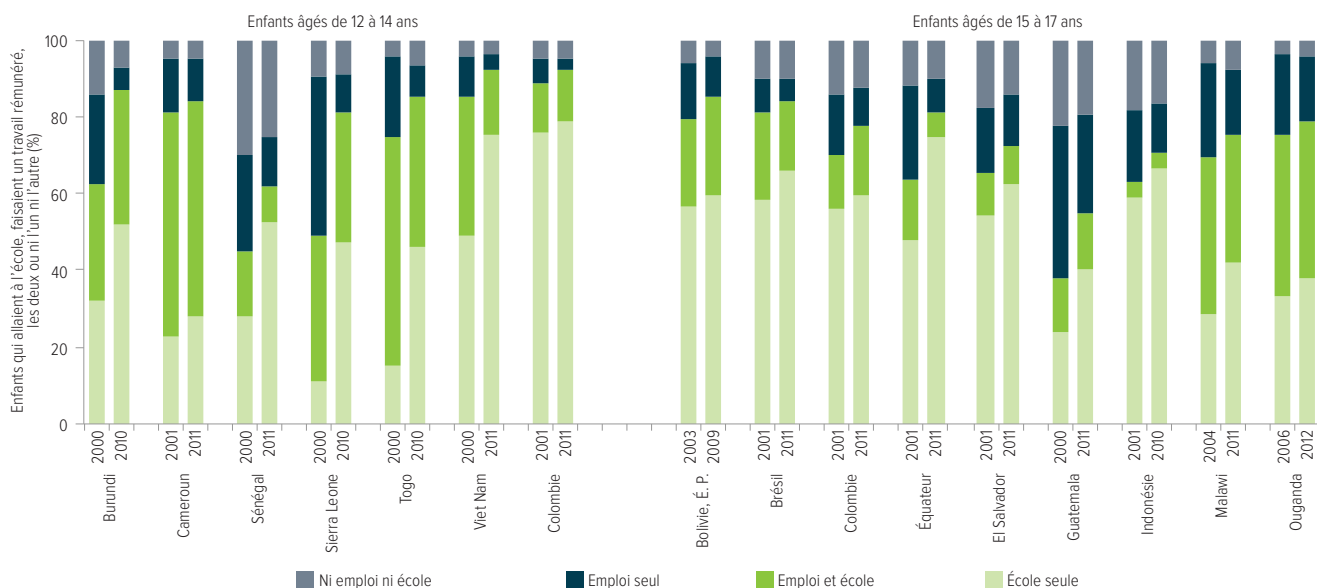
Les élèves qui travaillent sont en retard dans l'acquisition des compétences fondamentales. À titre d'exemple, selon les études TIMSS 2003 et 2007, en Égypte, les élèves de 8^e année avaient, en sciences, 70 points de moins environ que leurs pairs ne travaillant pas (figure 3.6). Les politiques peuvent atténuer cet impact : la corrélation négative entre l'emploi et les performances scolaires est plus faible chez les élèves vivant dans des pays qui, l'année où ils ont débuté leur scolarité, avaient ratifié la Convention sur l'âge minimum de l'OIT, sans doute grâce aux mesures de protection du travail mises en place dans ces pays (Byun *et al.*, 2014).

D'autres écarts entre les élèves qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas, en dehors du facteur travail, compliquent l'interprétation des écarts constatés dans leurs compétences cognitives. Il arrive que les moins bons élèves soient volontaires pour travailler ou qu'ils soient poussés à rechercher un travail à cause de la situation économique de leur famille (Post et Pong, 2009a). On a constaté qu'aux États-Unis, l'emploi intensif en lui-même réduit les capacités cognitives mesurables (Greenberger et Steinberg, 1986 ; Marsh, 1991 ; Marsh et Kleitman, 2005 ; McNeal, 1997). Or, l'impact négatif du travail sur l'acquisition de compétences chez les enfants scolarisés demeure, même en neutralisant l'effet des ressources du foyer (Gunnarsson *et al.*, 2006 ; Heady, 2000). La progression des compétences au cours des études secondaires est moindre chez les élèves qui travaillent que chez les élèves qui sont scolarisés à temps plein, même si l'on tient compte du niveau initial de leurs compétences (Post et Pong, 2000, 2009b).

Les élèves qui travaillent sont en retard dans l'acquisition des compétences fondamentales

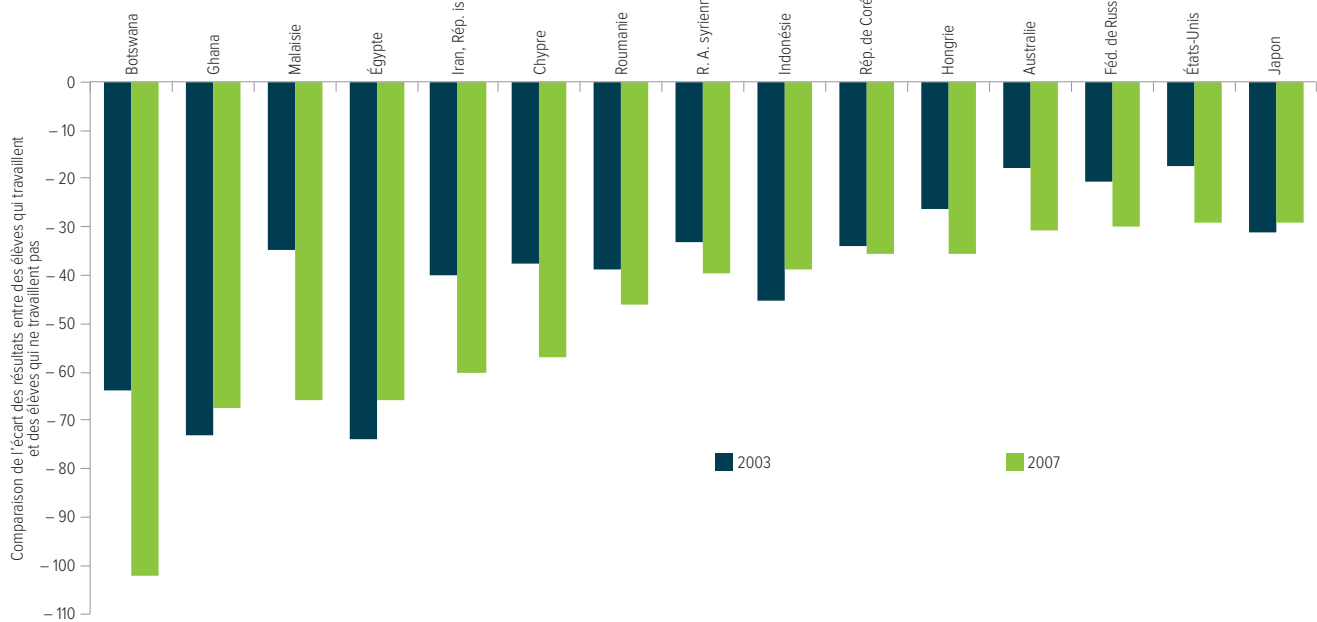
2. Le terme « travail » qui est utilisé ici n'englobe pas les multiples responsabilités et tâches domestiques effectuées à la maison, souvent par des filles, puisque celles-ci sont considérées comme une « activité non économique » dans les enquêtes sur la population active. D'autres types d'enquêtes qui tiennent compte des tâches domestiques font apparaître en général un nombre d'enfants qui travaillent, notamment de filles, plus élevé que les chiffres indiqués dans la figure 3.5 à la rubrique « emploi ».

Figure 3.5 : De nombreux adolescents continuent de travailler pendant leurs études ou à la place de leurs études
Répartition du temps des 12-14 ans et des 15-17 ans, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : Comprendre le travail des enfants (2015).

Figure 3.6 : Les élèves qui font un travail rémunéré pendant leur scolarité obtiennent de moins bons résultats que les élèves qui ne travaillent pas
Écart des résultats obtenus en sciences entre les élèves de 8^e année qui ne travaillent pas et ceux qui travaillent, choix de pays, 2003 et 2007



Note : Une analyse des compétences en mathématiques a produit des résultats presque identiques. Les effets persistent même lorsque les facteurs liés à la démographie et à l'école sont pris en considération.
Source : Estimations fondées sur les données des enquêtes TIMSS de 2003 (Byun *et al.*, 2014) et de 2007 (calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT).

Les inégalités persistent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Les jeunes migrants doivent bénéficier d'un accès équitable aux compétences

Le monde se caractérise de plus en plus par une mobilité humaine sans précédent : en 2010, on estimait à 214 millions le nombre de migrants internationaux (Banque mondiale, 2011b). Les trois quarts environ des migrants internationaux sont originaires de pays du Sud : d'après les estimations, entre 147 millions et 174 millions de migrants sont nés dans des pays en développement (Organisation internationale pour les migrations (OIM), 2013). La demande de main-d'œuvre, les crises économiques, l'urbanisation, la pauvreté persistante, l'instabilité politique et les conflits alimentent les flux migratoires depuis Dakar (Bartlett 2015).

Répondre aux besoins des migrants et leur inculquer des compétences de base sont désormais des préoccupations urgentes dans toutes les régions (**encadré 3.1**). Les migrants internationaux, en particulier, ont plus de difficultés que leurs pairs nés dans le pays pour obtenir un accès équitable à des programmes ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante. Plusieurs facteurs systémiques, tels que le statut juridique, la ségrégation, le financement des écoles et la politique linguistique, influent sur l'accès à l'éducation tant formelle que non formelle (Bartlett, 2015).

Les jeunes et les familles ayant de jeunes enfants ont été particulièrement mobiles, que ce soit à l'intérieur

d'un même pays ou d'un pays à l'autre, et ce, surtout depuis des régions à niveau de développement moins élevé vers des régions à niveau de développement plus élevé. Les estimations de l'ONU montrent que, dans les pays plus riches, 15,7 % des personnes de moins de 20 ans étaient des immigrants en 1990, et ce pourcentage a augmenté : 18,9 % en 2013 (Organisation des Nations Unies, 2013). L'accès à l'éducation n'est pas toujours garanti aux jeunes migrants, notamment s'ils sont dans une situation juridique irrégulière. Il ressort d'une enquête sur les politiques de migration réalisée dans 28 pays, dont 14 pays développés présentant des indices de développement humain élevés et 14 pays en développement présentant des indices de développement humain plus faibles, que, dans 40 % des premiers et plus de 50 % des derniers, les enfants en situation irrégulière n'étaient pas admis à l'école (Klugman et Pereira, 2009). Aux restrictions formelles s'ajoute la crainte des migrants en situation irrégulière d'être détenus ou expulsés au point de renoncer à une scolarité formelle (Bartlett, 2015). Il est difficile de savoir combien d'enfants et de jeunes déplacés sont privés d'accès à l'école, mais, selon des estimations datant de 2004, au moins 27 millions d'enfants et de jeunes affectés par des conflits armés n'étaient pas scolarisés et, pour la grande majorité d'entre eux, étaient déplacés à l'intérieur de leur propre pays (Ferris et Winthrop, 2010).

De surcroît, les politiques d'expulsion pénalisent les migrants et compromettent leurs possibilités d'éducation. Dans plusieurs pays, la liste des délits passibles d'expulsion a été allongée et le nombre

Les politiques d'expulsion pénalisent les migrants et compromettent leurs possibilités d'éducation

Encadré 3.1 : Approches divergentes des migrants Sud-Sud en Équateur et en République dominicaine

En raison d'une crise économique interne et d'une intensification du conflit armé en Colombie, l'Équateur a connu une hausse de l'immigration entre 1999 et 2004. Près de 60 000 Colombiens vivaient en Équateur en 2013, entraînant des enjeux politiques tels que ceux concernant les familles séparées, les enfants sans protection parentale et l'augmentation du nombre de demandeurs d'asile. La réponse de l'Équateur s'est fondée sur sa Constitution de 2008 qui, selon une approche axée sur les droits de l'homme, intègre les notions de citoyenneté universelle, de libre circulation des individus et d'octroi aux migrants d'un accès total aux services fournis par l'État. Depuis 2012, les enfants et jeunes immigrés ne sont plus définis comme étrangers en Équateur, mais comme des populations « vulnérables » ayant des besoins spécifiques liés à la « mobilité humaine ». Aux termes de la nouvelle Constitution, l'Équateur s'est engagé à garantir que les écoles privées, publiques et religieuses fournissent une aide et adaptent leur environnement d'apprentissage pour répondre aux besoins de ces populations.

La République dominicaine et Haïti se partagent l'île d'Hispaniola et une frontière de 380 kilomètres. La République dominicaine est confrontée à des pressions parce que les membres politiquement influents de l'élite économique dominicaine dépendent de la

main-d'œuvre constituée par les immigrés haïtiens (et donc la tolèrent), mais des sentiments hostiles envers les Haïtiens se manifestent régulièrement. En 2005, la Cour interaméricaine des droits de l'homme a statué que la République dominicaine devait se conformer à sa Constitution de 2002, qui garantissait l'accès à l'éducation pour tous les enfants, indépendamment du statut d'immigré. Depuis cette décision, le Gouvernement a généralement encouragé les écoles primaires à admettre tous les enfants. Néanmoins, un extrait d'acte de naissance est demandé aux élèves de l'enseignement secondaire, ce qui met un terme à l'éducation de milliers d'enfants. Jusqu'en 2010, l'article 11 de la Constitution de la République dominicaine garantissait la citoyenneté à presque tous les individus nés sur son territoire. La Constitution a ensuite été modifiée de sorte que la citoyenneté soit réservée aux enfants nés dans le pays dont au moins un parent est un « résident autorisé ». En 2013, une juridiction supérieure du pays a déchu de leur nationalité les personnes non autorisées d'ascendance haïtienne nées en République dominicaine après 1929. Le refus de délivrer des extraits d'acte de naissance et des cartes nationales d'identité a conduit au refus d'autres droits, tels que le droit à l'éducation de base.

Source : Bartlett (2015).

d'expulsions de migrants a augmenté très sensiblement. La détention et l'expulsion perturbent la scolarité des enfants, qu'elles concernent l'enfant lui-même, mais aussi ses parents (Chaudry *et al.*, 2010).

Répondre aux besoins spécifiques des élèves migrants exige de disposer de ressources financières additionnelles et d'en faire une utilisation efficace (Brind *et al.*, 2008). Aux Pays-Bas, la Politique d'éducation prioritaire prévoit l'octroi de crédits supplémentaires pour les élèves issus de familles pauvres ou de minorités ethniques (Karsten, 2006). Au Royaume-Uni, le programme *Excellence in Cities*, qui s'adresse aux élèves vivant dans des zones urbaines défavorisées où résident de nombreux migrants, apporte différents types de soutien, tels que soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, mentorat et technologies de l'information et de la communication (TIC), et donne un certain nombre de résultats positifs (Kendall *et al.*, 2005).

Les politiques d'enseignement des langues et le soutien à l'apprentissage des langues jouent un rôle capital dans l'éducation des jeunes immigrants et leur insertion ultérieure sur le marché de l'emploi (Christensen et Stanat, 2007). Selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, on estime que, dans la plupart des pays, les immigrants qui parlent la langue d'instruction chez eux ont six mois d'avance en mathématiques sur ceux qui parlent une autre langue chez eux et, en lecture, l'écart est encore plus grand (Christensen et Stanat, 2007 ; Schnepf, 2004). Une partie de l'explication tient au fait que, dans la plupart des pays de l'OCDE, hormis l'Australie et le Canada, les migrants de première génération ont, en moyenne, un an et demi de retard environ dans les évaluations PISA par rapport à leurs camarades nés dans le pays (Nusche, 2009).

Les facteurs institutionnels qui interviennent dans l'éducation des jeunes immigrants sont multiples, par exemple le soutien à l'éducation de la petite enfance, l'âge au moment de l'entrée à l'école, la prédominance, les âges et les conséquences du groupement selon les aptitudes (ou du regroupement en classes homogènes), la rigueur, la diversité et l'adaptabilité des programmes d'études et des pédagogies, le degré d'ouverture à la diversité culturelle et religieuse (Crul et Holdaway, 2009). Une étude comparative des immigrants turcs et marocains de deuxième génération dans six pays européens montre que les arrangements institutionnels, comme l'âge de début de la scolarité obligatoire, les heures de contact à l'école primaire, les âges de regroupement en classes homogènes et la formation des apprentis, ont une influence déterminante sur les élèves immigrants (Crul et Holdaway, 2009 ; Crul et Vermeulen, 2003).

Les obstacles auxquels sont confrontés les migrants nationaux ont souvent été analysés sous l'angle de la

qualité médiocre de l'éducation dispensée dans les bidonvilles urbains. Leurs besoins éducatifs ont reçu moins d'attention, sans doute en partie parce que le volume des flux migratoires internes est en léger recul dans le monde (Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations Unies, 2013). Cependant, la migration interne en Chine a atteint des niveaux inégaux, et ce, depuis les années 90, créant une énorme pression à laquelle le système éducatif chinois doit faire face (**encadré 3.2**).

Compétences transférables : des compétences et des valeurs cruciales pour le progrès social

Outre la promesse énoncée dans l'objectif 3 d'assurer aux jeunes et aux adultes un accès équitable à des programmes ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante, le Cadre d'action de Dakar précise : « Tous les jeunes et adultes doivent avoir la possibilité d'acquérir les savoirs et valeurs, attitudes et compétences techniques qui leur permettront de développer leurs capacités de travailler, de participer pleinement à la vie sociale, de maîtriser leur propre destin et de continuer à apprendre. »

Suivre les progrès accomplis vers ce vaste objectif exige de disposer d'informations sur les valeurs, attitudes et compétences autres que scolaires qui ne font pas l'objet d'évaluations internationales ni de comptes rendus de la part des systèmes éducatifs nationaux.

Une première initiative a été menée par l'UNESCO, avec le concours de la République de Corée, pour tenter d'identifier le type de compétences de la vie courante nécessaires pour une citoyenneté mondiale. Les éléments essentiels d'une éducation visant à promouvoir une citoyenneté mondiale sont notamment les suivants : (1) la connaissance et la compréhension des questions et des tendances globales spécifiques, et la connaissance et le respect de valeurs universelles fondamentales (par exemple la paix et les droits de l'homme, la diversité, la justice, la démocratie, le respect, la non-discrimination, la tolérance), (2) les capacités cognitives indispensables à la pensée, à la résolution de problèmes et à la prise de décisions critiques, créatrices et innovantes, (3) les capacités non cognitives telles que l'empathie, l'ouverture aux expériences et à d'autres points de vue, les compétences interpersonnelles et de communication, et l'aptitude à travailler en réseau et à interagir avec des personnes de tous horizons et (4) les capacités comportementales nécessaires pour lancer et participer à des mesures proactives (UNESCO, 2013b).

Suivre les progrès accomplis vers l'objectif 3 exige de disposer d'informations sur les valeurs, attitudes et compétences autres que scolaires

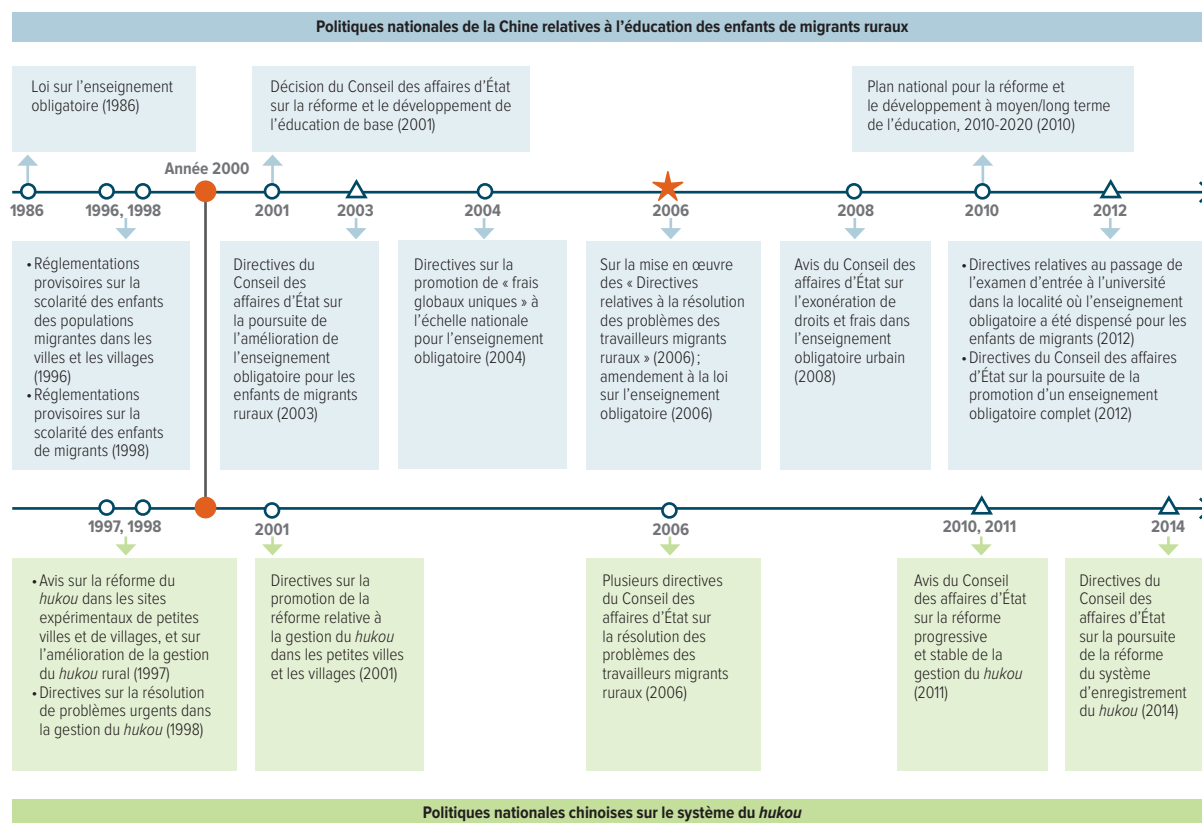
Encadré 3.2 : Exode rural – L'enjeu politique de la scolarisation et la réponse de la Chine

La plus grande migration de l'histoire de l'humanité s'est produite après Dakar et a impliqué des centaines de millions de Chinois qui ont quitté l'intérieur rural pour les villes de la Chine (Chan, 2013). L'ampleur de ce mouvement a eu des implications profondes en termes d'égalité des chances pour les enfants des zones rurales. À l'époque du Forum de Dakar, les migrants ruraux étaient confrontés à de graves difficultés dues au système d'enregistrement des ménages (*hukou*), mais le pays a récemment pris des mesures pour encourager la scolarisation de ces populations. Ces réformes politiques ont contribué à une progression globale vers l'objectif 3 en raison du grand nombre de jeunes migrants concernés. Créé dans les années 50, le système du *hukou* lie les droits des citoyens chinois à leur lieu d'enregistrement *hukou* (Chan et Zhang, 1999). Jusqu'au milieu des années 80, la migration interne de citoyens ruraux n'était pas autorisée, et les conséquences éducatives étaient lourdes pour les enfants dont les parents avaient migré illégalement. Cependant, la Chine a ensuite progressivement assoupli ses interdictions en matière de migration, avec

le déferlement de l'immense vague de migration des campagnes vers les villes (Hao, 2012). Les implications historiques des politiques migratoires et éducatives sont considérables (tableau 3.1).

Au moment de la réunion de Dakar, les restrictions concernant l'éducation publique qui s'appliquaient aux enfants sans statut de *hukou* avaient créé un marché d'écoles privées médiocres pour les enfants de migrants ruraux vivant dans les villes. En 2000, ces écoles étaient axées sur le profit, avaient des infrastructures insuffisantes et proposaient une éducation de très mauvaise qualité (Han, 2004), ce qui a renforcé l'écart entre les populations rurales et urbaines en termes d'éducation. Les enfants que leurs parents migrants avaient laissés à la campagne étaient scolarisés dans des écoles rurales inférieures, et les enfants qui avaient accompagné leurs parents dans une zone urbaine ne pouvaient que payer les frais élevés demandés aux migrants dans les écoles publiques urbaines ou recevoir un enseignement de mauvaise qualité dans les écoles privées médiocres qui leur étaient réservées. .../...

Tableau 3.1 : Évolution des politiques nationales de la Chine sur les migrations et l'éducation des enfants de migrants



Source : Hao et Yu (2015).

Encadré 3.2 (suite)

.../... En 2001, une politique nationale a marqué un tournant dans l'approche adoptée par l'administration centrale pour répondre aux besoins des enfants des migrants ruraux. La politique transférait la responsabilité du financement de l'éducation des migrants des autorités de la localité d'où étaient originaires les enfants à celles de la localité où ils arrivaient.

En 2006, un amendement à la loi sur l'enseignement obligatoire de 1986 stipulait que les autorités locales devaient assurer aux enfants de migrants vivant en dehors de leur *hukou* des conditions identiques d'enseignement obligatoire. Cet amendement a facilité l'élaboration d'une politique par l'administration centrale en 2008, laquelle abolissait explicitement les frais demandés aux enfants de migrants ruraux dans les écoles publiques.

Le financement public incombant désormais aux zones d'accueil, des mesures politiques innovantes ont été élaborées pour aider les écoles urbaines existantes dotées d'une capacité limitée d'admission à absorber le nombre toujours croissant d'élèves migrants. Au cours des dernières années, l'administration centrale a affecté des fonds à la scolarisation des enfants de migrants afin d'aider les autorités locales des zones d'accueil en charge du financement. En outre, les politiques de 2006 et de 2008 ont précisé que les autorités locales devaient financer l'enseignement public en fonction du nombre réel d'élèves (incluant les enfants de migrants) et non de l'ancien critère correspondant aux élèves issus du *hukou* local.

Comme les élèves nés en ville, une écrasante majorité d'enfants de migrants ruraux fréquentent désormais des écoles publiques urbaines dotées d'équipements suffisants et dont les classes sont de taille acceptable. La réforme semble permettre aux enfants de migrants de connaître une relative réussite dans les écoles urbaines par rapport à leurs camarades des écoles rurales. Ainsi, la Chine n'est pas loin d'offrir des chances équitables dans ses zones urbaines. Un échantillon représentatif à l'échelle du pays et composé de 22 000 élèves de 112 écoles a montré que, dans les écoles urbaines, les enfants de migrants obtenaient de moins bons résultats que leurs camarades dont les parents n'étaient pas migrants. Néanmoins, leurs résultats étaient plus élevés d'environ un tiers par rapport à ceux de leurs camarades ruraux, en particulier ceux laissés dans les villages par des parents partis travailler dans les zones urbaines.

Les résultats des élèves ruraux dans leur ensemble sont plus inquiétants encore, car ils sont loin derrière ceux des élèves urbains, même si l'on prend en considération ceux qui étaient originaires de zones rurales et venaient de milieux sociaux similaires. La différence de qualité est encore considérable entre les écoles rurales et les écoles urbaines, mais les enfants de migrants qui quittent les campagnes pour les villes de Chine bénéficient désormais de lois de financement équitables qui leur permettent de fréquenter des écoles de qualité.

Source : Hao et Yu (2015).

Les enfants de migrants qui quittent les campagnes pour les villes de Chine bénéficient désormais de lois de financement équitables qui leur permettent de fréquenter des écoles de qualité

Une deuxième tentative a été lancée par l'OCDE (2014k), dans le cadre d'un projet sur trois ans intitulé Éducation et progrès, en vue d'étendre la notion de compétences au-delà des seules compétences cognitives ou compétences nécessaires à la subsistance. S'appuyant sur des données longitudinales collectées dans 11 pays, l'OCDE a analysé l'influence des compétences sur différents indicateurs de la réussite de l'individu au cours de sa vie. Elle a conclu que « les compétences sociales et émotionnelles comme la persévérance, la sociabilité et la confiance en soi déterminent de nombreux indicateurs du progrès social, notamment les compétences cognitives, la santé et le bien-être. Les compétences sociales et émotionnelles sont malléables, et les décideurs, les enseignants et les parents ont un rôle à jouer pour améliorer l'environnement d'apprentissage. » L'OCDE prévoit d'entreprendre une étude longitudinale transnationale qui permettra un jour de mesurer directement les compétences sociales et émotionnelles et d'en évaluer l'incidence sur la réussite d'un individu durant sa vie, notamment au niveau de son bien-être, de la citoyenneté active et de l'emploi.

Bien qu'il ne soit pas possible de suivre l'ensemble des caractéristiques évoquées dans l'objectif 3, cette section fournit des informations sur deux types de compétences de la vie courante qui sont importantes pour la santé et pour la société. Elle examine en outre deux initiatives destinées à mieux comprendre les compétences nécessaires dans la vie courante, qui illustrent la façon

dont ces compétences sont formulées et les implications possibles d'un cadre de suivi.

Les connaissances sur le VIH et le sida ont progressé, mais sont loin d'être universelles

À Dakar, l'OMS a plaidé en faveur d'un objectif centré sur les compétences de la vie courante qu'elle a définies en ces termes (OMS, 2003) : « aptitudes pour un comportement positif et adaptable permettant à des individus de gérer efficacement les exigences et les défis de la vie quotidienne. » L'OMS a également insisté sur l'importance des compétences qui aident les jeunes à prendre des décisions éclairées, à communiquer de manière efficace et à adopter un mode de vie sain. Depuis le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*, de nouveaux éléments sont venus confirmer que l'enseignement secondaire est plus propice à l'acquisition de compétences indispensables dans la vie courante que l'enseignement primaire.

À l'époque où les organisateurs du Forum de Dakar ont insisté pour qu'une place accrue soit donnée aux compétences nécessaires dans la vie courante, le sida représentait une menace grave et grandissante. L'année suivante, la Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le VIH/sida (UNGASS) a adopté une Déclaration d'engagement sur le VIH/sida et établi un indicateur de base (indicateur 11) pour suivre

Compétences transférables : des compétences et des valeurs cruciales pour le progrès social

l'intégration d'un enseignement relatif au VIH dans les programmes de préparation à la vie active en milieu scolaire (UNESCO, 2014a).

L'objectif défini par l'UNGASS était de faire en sorte que, d'ici à 2010, au moins 95 % des hommes et des femmes âgés de 15 à 24 ans aient accès à l'information, à l'éducation concernant le VIH axée sur les jeunes et aux services nécessaires pour acquérir les aptitudes de la vie courante requises pour réduire leur vulnérabilité à l'infection à VIH.

Il est désormais possible d'observer les progrès réalisés dans 17 pays grâce à deux séries d'enquêtes auprès des ménages dans lesquelles des jeunes ont été soumis à un test rapide de connaissances portant sur deux moyens de prévention de l'infection à VIH et sur leur opinion concernant trois principales idées fausses. Depuis la première série d'enquêtes, des études plus récentes font apparaître une amélioration du niveau de connaissances sur le VIH et le sida chez les jeunes hommes dans 9 pays et chez les jeunes femmes dans 13 pays (figure 3.7). Cette tendance suggère que des pays ont pu mener à bien un effort concerté dans un délai relativement court. Les pays ayant accompli les progrès les plus notables sont, semble-t-il, ceux où la prévalence du VIH était la plus élevée. On peut supposer que, dans ces pays, les établissements scolaires ont abordé plus sérieusement l'éducation au VIH et que l'enseignement des compétences de la vie courante a joué un rôle. Ces dernières années, la plupart des pays ont déclaré que 30 heures au moins de cours étaient consacrées aux compétences nécessaires dans la vie courante dans les programmes de leurs établissements scolaires, même si rien ne permet de connaître la fréquence à laquelle ces derniers dispensent une éducation spécifique au VIH (Clarke et Aggleton, 2012).

L'éducation sexuelle complète a recueilli un large soutien en tant que base de la prévention du VIH. L'accent est dorénavant placé sur une sexualité saine plutôt que sur

les risques associés à la pratique d'une activité sexuelle, marquant ainsi une évolution par rapport aux approches initiales moralisatrices qui reposaient sur la peur et considéraient l'élève comme un récipiendaire passif de l'information (UNESCO, 2014a).

Les attitudes à l'égard de l'égalité des genres n'ont pas toujours évolué

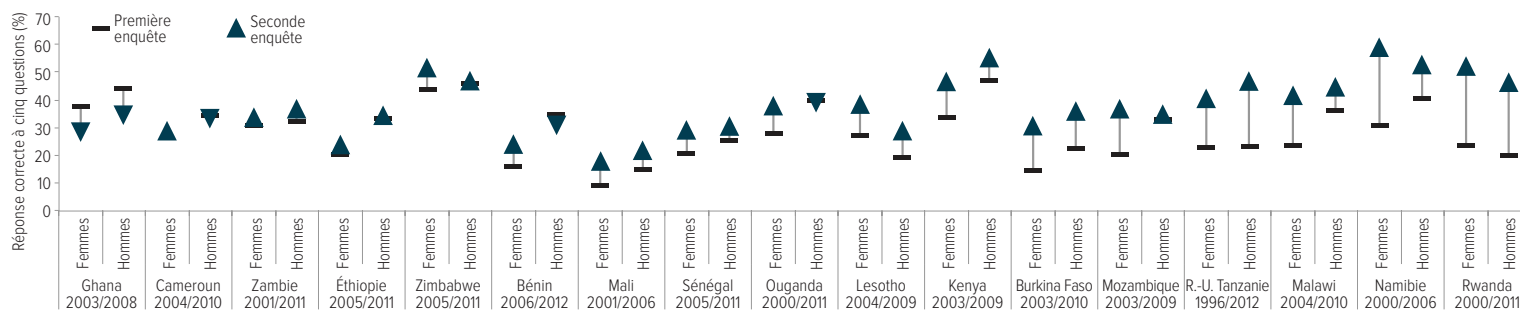
L'objectif 3 ne couvre pas seulement les compétences, mais aussi les valeurs et attitudes qui améliorent la vie de l'individu et la cohésion sociale. L'une des valeurs considérées comme prioritaires pour l'EPT est l'égalité des genres. Depuis plus de 20 ans, l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) comprend une question qui permet indirectement d'analyser les attitudes des adultes à l'égard de l'égalité des genres dans différents pays et leur évolution au fil du temps. Les personnes interrogées doivent, en particulier, indiquer leur degré d'adhésion avec l'affirmation selon laquelle « une formation universitaire est plus importante pour un garçon que pour une fille. »

Si l'on compare les réponses obtenues sur plusieurs années, aucune tendance globale constante ne se dégage (figure 3.8). Dans certains pays, les personnes interrogées ces dernières années qui se disent favorablement disposées vis-à-vis de l'égalité des genres sont plus nombreuses. En Ukraine, le pourcentage des personnes manifestant une attitude positive s'est accru, passant de 64 % en 1996 à 83 % en 2011. Dans d'autres pays, en revanche, on ne constate aucun changement et, dans d'autres pays encore, l'attitude à l'égard de l'égalité des genres s'est dégradée. Au Pakistan, le pourcentage des personnes manifestant une attitude positive a baissé, passant de 77 % en 2001 à seulement 48 % en 2012.

Une autre analyse des données de la WVS réalisée pour ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* pose aussi un regard interpellant sur le lien entre l'attitude du public

Des études récentes font apparaître une amélioration du niveau de connaissances sur le VIH et le sida chez les jeunes hommes dans 9 pays et chez les jeunes femmes dans 13 pays

Figure 3.7 : Les connaissances relatives au VIH et au sida ont augmenté chez les jeunes, en particulier chez les femmes, en Afrique subsaharienne
Pourcentages de femmes et d'hommes âgés de 15 à 24 ans qui ont répondu correctement à toutes les questions lors de deux années d'enquête, choix de pays



Note : Personnes interrogées qui ont répondu correctement à deux questions sur la façon de prévenir le VIH et qui ont aussi écarté trois idées fausses. Les pays sont classés par rapport à l'importance de l'augmentation des connaissances avec le temps.
Source : Analyse par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) des données de l'enquête DHS disponible à l'adresse <http://hivdata.measuredhs.com/>

à l'égard de l'enseignement supérieur et le genre et le niveau d'éducation des personnes interrogées. Dans la plupart des pays, les femmes sont plus en désaccord que les hommes avec l'affirmation mentionnée ci-dessus. Les personnes ayant fait des études secondaires sont aussi plus égalitaires vis-à-vis de l'accès des femmes à l'enseignement supérieur que les personnes n'ayant pas fait d'études secondaires.

Des preuves plus solides d'une corrélation entre l'éducation et l'efficacité politique

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* a livré des éléments qui illustrent la contribution de l'éducation secondaire à d'autres attitudes et valeurs importantes, par exemple la tolérance à l'égard de la diversité et le soutien des institutions démocratiques. Des données récentes du PIAAC montrent que l'alphabétisation et le niveau d'éducation atteint influent l'un et l'autre indépendamment sur l'efficacité politique et l'engagement civique (OCDE, 2013b). Dans les pays de l'OCDE, les personnes ayant au minimum un niveau de fin d'études secondaires sont aussi plus nombreuses à se déclarer prêtes à participer à des activités bénévoles au sein de leur communauté. D'après l'enquête, un niveau de compétences plus élevé et une durée d'études plus longue ont l'un et l'autre des effets positifs indépendants sur la propension des adultes à prendre part au processus politique. Les adultes ayant fait des études plus longues qui ont répondu à l'enquête PIAAC sont dans l'ensemble moins d'accord avec le fait que « les gens comme moi ne sont pas consultés au sujet des mesures prises par le gouvernement » et plutôt en désaccord avec le fait que « il n'y a que quelques

personnes à qui l'on peut faire entièrement confiance » (OCDE, 2013b).

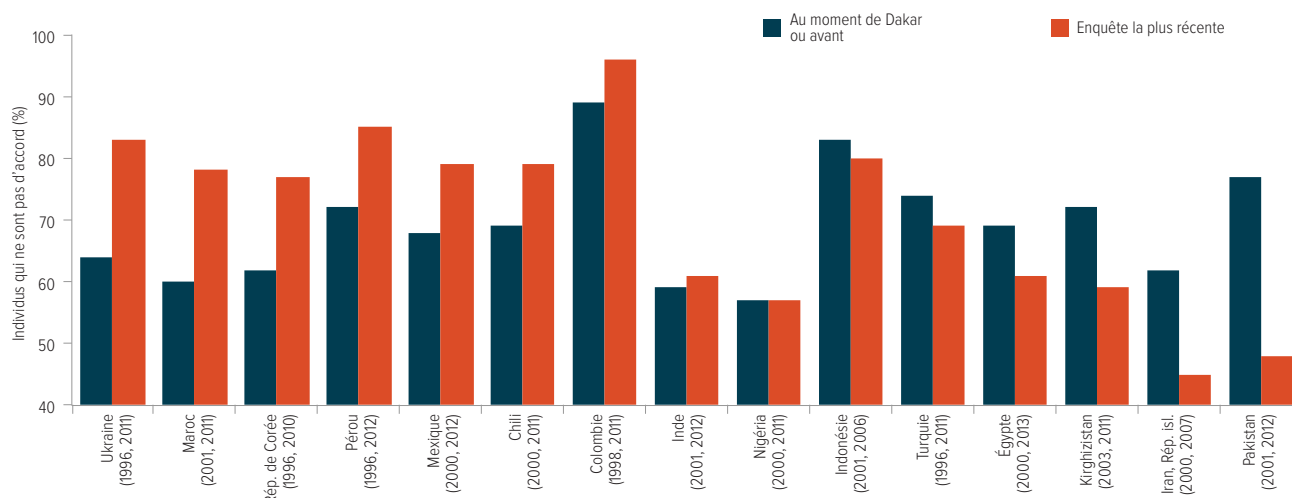
D'autres parcours éducatifs sont nécessaires pour les jeunes et les adultes qui ne sont plus scolarisés

Au-delà de l'expansion de la scolarité formelle, l'objectif 3 rappelle aux pays qu'ils se sont engagés à répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes non scolarisés qui n'ont pu achever leur éducation formelle. On peut citer en exemple toute une série de programmes parallèles, non formels et de la « deuxième chance » montrant les progrès accomplis dans ce domaine (Duke et Hinzen, 2008). On en voit aussi de remarquables illustrations au Bangladesh, en Inde et en Thaïlande (Banerji, 2015).

Au Bangladesh, les programmes du BRAC qui ciblent les enfants non scolarisés tentent de les réintégrer dans le système d'enseignement primaire et de les préparer à entrer dans le cycle secondaire. Plus de 97 % des élèves de dernière année du primaire participant au BRAC poursuivent des études dans l'enseignement secondaire formel. Toutefois, à cause de la pauvreté, nombre d'entre eux n'ont pas les moyens de les mener jusqu'à leur terme. Des représentants du BRAC organisent donc régulièrement des rencontres de suivi avec les enfants, les tuteurs, les enseignants et les membres des comités d'école et, en dernière année du primaire, les élèves pauvres reçoivent une aide financière. Le BRAC incite ses élèves à adhérer

Figure 3.8 : Les valeurs du public concernant l'éducation des femmes ont changé depuis Dakar, mais pas dans le même sens

Pourcentages de répondants qui ne sont pas d'accord avec l'affirmation « une formation universitaire est plus importante pour un garçon que pour une fille », par année d'enquête



Note : Les pays sont classés par nombre croissant de réponses favorables à la formation universitaire des femmes.

Source : Analyse par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015)* des données de l'Enquête mondiale sur les valeurs, plusieurs années.

D'autres parcours éducatifs sont nécessaires pour les jeunes et les adultes qui ne sont plus scolarisés

à des clubs où ils ont la possibilité de lire, de faire du sport et de participer à des activités culturelles et où on leur enseigne les compétences nécessaires dans la vie courante et les compétences nécessaires à la subsistance. Une autre initiative récemment lancée par le BRAC, « Skills Training for Advancing Resources », cible les adolescents ayant abandonné l'école et les aide à développer des compétences leur permettant d'accéder au marché du travail.

En Inde, l'institut national d'enseignement ouvert NIOS (National Institute of Open Schooling) créé en 1990 a pour « mandat d'assurer les inscriptions, les examens et la qualification des élèves inscrits jusqu'au niveau préuniversitaire. » Cet institut dispense des programmes de formation de base ouverte (OBE, *Open Basic Education*) destinée aux élèves âgés de 14 ans et plus. Les cours et les diplômes correspondent aux niveaux des 3^e, 5^e et 8^e années du système formel (Banerji, 2015). Les apprenants ont aussi accès à des programmes de formation professionnelle et d'épanouissement personnel qui mènent à des examens de diplômes de premier cycle et de deuxième cycle du secondaire. Dans ces deux cycles du secondaire, le NIOS propose un large choix de matières scolaires et professionnelles. Pour passer leurs examens, les élèves disposent d'une grande flexibilité et peuvent se présenter jusqu'à neuf fois en cinq ans. Au-delà du niveau de l'enseignement de base, l'institut possède près de 4 000 centres d'études gérés par des établissements agréés et à peine moins de 2 000 établissements professionnels agréés. Les effectifs inscrits et le nombre d'apprenants diplômés ne cessent de croître d'année en année. D'après les statistiques du NIOS, le total cumulé des effectifs en 2011 s'élevait à 2,2 millions d'élèves. Depuis 2007, le nombre de filles et de femmes dépasse largement celui des garçons et des hommes. L'institut NIOS est souvent considéré comme la plus grande organisation de formation ouverte au monde.

Toujours en Inde, la Pratham Open School of Education (POSE) cible les jeunes filles et les femmes qui sont restées en marge du système éducatif ordinaire, avec pour objectif de leur donner une deuxième chance d'achever leur scolarité. Lancé en 2011 et aujourd'hui étendu à sept États, ce programme éducatif dispense en internat une formation élémentaire, condensée sur trois mois, qui permet de rattraper les notions de base et pouvoir rejoindre le programme d'études secondaires. La formation est suivie d'un examen pour présélectionner les candidates aptes à accéder à la deuxième phase de cours et à préparer les examens d'admission dans leur État. Le programme POSE aborde aussi des aspects liés à l'épanouissement de la personnalité et met l'accent sur le renforcement des compétences générales, comme l'expression orale, la confiance et l'aptitude à exposer ses idées. Plus largement, le but recherché est de mieux préparer les élèves à entrer dans la vie active et à avoir une bonne situation dans la société. Les participants au programme POSE sont, à leur tour, tenus de se mettre

au service des groupes mal desservis en enseignant les rudiments des mathématiques et de la langue aux enfants de primaire dans leurs villages et communautés. À ce jour, 20 000 élèves de primaire ont ainsi bénéficié de l'enseignement dispensé par les élèves formés par POSE.

La Thaïlande a élaboré un Plan d'action national pour l'EPT qu'elle a mis en œuvre parallèlement au Plan national pour l'éducation (2002–2016). Réunissant les objectifs 3 et 4 de l'EPT, l'objectif global est axé sur l'alphabétisation des adultes, ainsi que sur l'éducation de base et l'éducation permanente de tous les adultes. Le programme s'adresse non seulement aux personnes défavorisées, mais aussi à toutes les personnes qui n'ont pas la possibilité de suivre un enseignement formel, comme les prisonniers, les enfants des rues et les ressortissants thaïlandais vivant à l'étranger. Il a en outre favorisé l'intégration de l'alphabétisation et de l'enseignement primaire dans un réseau étendu de services éducatifs couvrant l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel, les compétences nécessaires dans la vie courante via des centres d'enseignement à distance, de formation sur le lieu de travail et d'apprentissage communautaire, de même que la mise en commun de ressources au sein du système scolaire formel. Des programmes d'acquisition de compétences sont prévus, et leur mise en œuvre se fera en collaboration avec des ministères d'autres secteurs (Hoppers, 2008).

Malheureusement, rares sont les évaluations systématiques de ces parcours éducatifs non formels destinés aux adolescents et aux jeunes non scolarisés, que ce soit pour en mesurer les résultats immédiats ou les effets à long terme. La tâche est d'autant plus complexe qu'une grande partie du travail de suivi et d'évaluation relève des organismes de parrainage, et que les évaluations qu'ils délivrent ne sont pas toujours pertinentes pour les responsables de l'élaboration de politiques et la planification.

L'évaluation rigoureuse du programme de la deuxième chance Ishraq (« lever de soleil »), conçu pour les adolescentes en Haute-Égypte, fournit un exemple de bonnes pratiques (Conseil de la population, 2013). Le programme Ishraq a été lancé en 2001 dans quatre villages du gouvernorat de Menya (Égypte) classé avant-dernier sur 27 selon l'indice de développement humain. Ce programme comportait des cours d'alphabétisation pour les jeunes filles non scolarisées âgées de 12 à 15 ans, ainsi qu'un enseignement des compétences de la vie courante mis au point par plusieurs ONG, dont le Center for Development and Population Activities.

En 2008, la majorité des filles ayant participé au programme ont passé avec succès (taux de réussite de 81 %) l'examen de l'organisme égyptien pour l'éducation des adultes et pu intégrer ou réintégrer le système scolaire formel. Pour évaluer l'impact à long terme du programme Ishraq sur les compétences nécessaires dans

En Inde, la Pratham Open School of Education cible les jeunes filles et les femmes qui sont restées en marge du système éducatif ordinaire

Il n'existe pas de source d'information mondiale sur les formations qui ne relèvent pas des ministères de l'éducation

la vie courante, le Conseil de la population a comparé les compétences de jeunes femmes présentant un profil similaire, notamment en termes de niveau de revenu et d'éducation formelle, qui, pour les unes, avaient participé antérieurement au programme et, pour les autres, n'y avaient pas participé. Il est apparu que les jeunes femmes ayant participé au programme Ishraq avaient acquis davantage d'estime de soi, de lieu de maîtrise (« locus de contrôle ») et de confiance pour prendre des décisions que les non-participantes. Les jeunes femmes ayant suivi le programme Ishraq n'avaient pas non plus le même avis que les non-participantes sur le nombre d'enfants désirés et avaient tendance à vouloir attendre d'avoir au moins 18 ans avant de se marier.

Compétences techniques et professionnelles : les approches évoluent

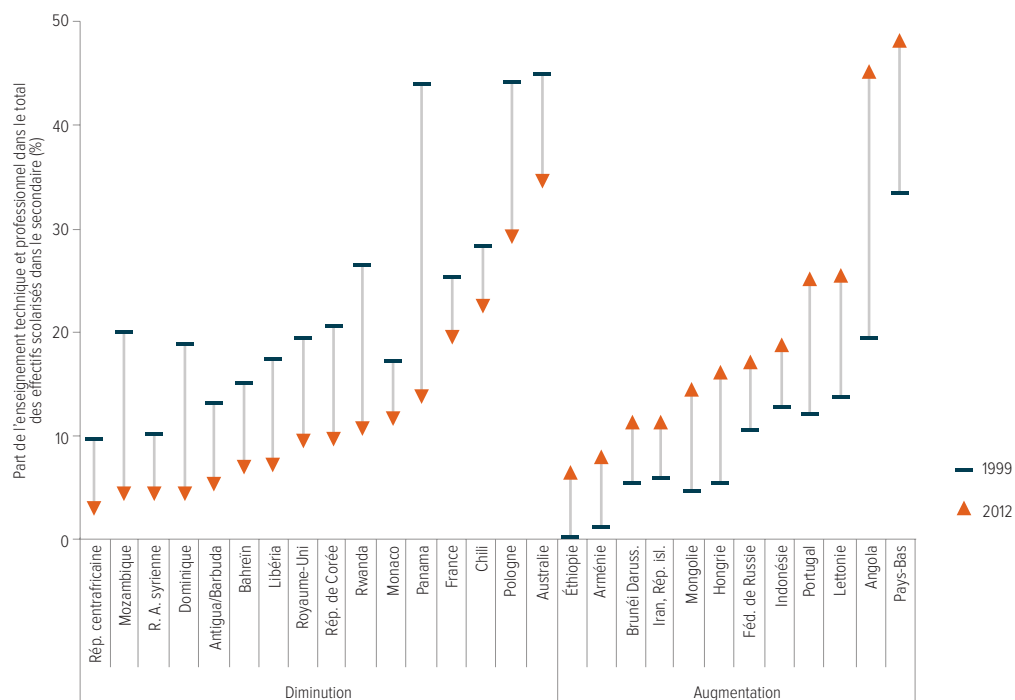
Mes études secondaires m'ont aidé à découvrir mes centres d'intérêt et ont influé naturellement sur ce que je fais aujourd'hui, mais pas tant que ça. Plus que l'école, c'est la formation en cours d'emploi qui m'a permis d'acquérir les compétences que j'ai aujourd'hui.
 – Naim Keruwala (26), élève, en Inde

Les compétences techniques et professionnelles peuvent s'acquérir à l'occasion de stages professionnels effectués au titre de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique et professionnel formel, ou à l'occasion de formations en entreprise, notamment dans des structures d'apprentissage classique ou des coopératives agricoles. Or, pour l'heure, il n'existe pas de source d'information mondiale sur les formations qui ne relèvent pas des ministères de l'éducation.

En l'absence d'informations complètes en la matière, les données scolaires fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) permettent à tout le moins de recenser les changements intervenus dans les établissements secondaires au niveau des pays. Ainsi, dans 28 pays, le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles par rapport au total des effectifs scolarisés dans le secondaire a fortement augmenté ou diminué, à la différence des filières générales : dans 12 de ces pays, ce pourcentage a augmenté, tandis que, dans les 16 autres, il a diminué. Aucune tendance régionale de ces variations ne se dessine (**figure 3.9**).

Il est par ailleurs utile de rappeler que l'origine du mouvement pour l'EPT lancé à Jomtien a coïncidé avec un examen critique de l'EFTP conduit par l'un des organisateurs de la conférence, en l'occurrence la

Figure 3.9 : Depuis Dakar, les inscriptions dans l'enseignement secondaire technique et professionnel ont augmenté dans certains pays et diminué dans d'autres
 Pourcentage d'élèves du secondaire inscrits dans l'enseignement technique et professionnel, choix de pays, 1999 et 2012



Note : Les pays présentés sont ceux disposant de données pour 1999 et 2012, lesquelles révélèrent un changement d'au moins cinq points de pourcentage entre les deux années. Sources : Annexe, tableaux statistiques 7 (version imprimée) et 8 (site Web) ; base de données de l'ISU.

Compétences techniques et professionnelles : les approches évoluent

Banque mondiale [Middleton *et al.*, 1991]. Cet examen a convaincu maints pays et bailleurs de fonds qu'une formation professionnelle dispensée avant l'arrivée sur le marché du travail n'était véritablement rentable que sous réserve qu'elle soit accordée à la demande. La formation professionnelle à elle seule ne crée pas d'emploi. L'accent placé sur les compétences de base dans l'EPT a incité à repenser la finalité de l'EFTP. Bon nombre de pays ont réduit la taille de ce sous-secteur, notamment parce que les modèles d'EFTP des anciens pays socialistes ont eu moins de succès après la fin de la guerre froide.

Par conséquent, à l'époque de la Conférence de Dakar, les partisans des compétences techniques et professionnelles ont été plus rares (King, 2011, 2013). Avec le recul, il est surprenant de ne trouver dans l'ensemble du Cadre d'action de Dakar aucune référence ou mention relative à la Convention de 1989 sur l'enseignement technique et professionnel ou aux Recommandations du Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel de 1999 à Séoul³. Au lendemain de Dakar, rien n'a été fait pour déléguer la responsabilité de la collecte de données concernant les nombreux prestataires publics et privés d'EFTP, l'acquisition de compétences en dehors du système éducatif ou les expériences d'éducation non formelle ou de formation continue d'adultes en entreprise.

L'EFTP a cependant bénéficié d'un très net regain d'attention ces dernières années. Au sein de l'Union européenne, l'intérêt porté à la formation depuis 1994 s'est renforcé après 2008, sous l'impulsion de la Fondation européenne pour la formation (ETF) à Turin (Italie). En 2010, cette Fondation a lancé le Processus de Turin qui comporte une analyse des systèmes et des politiques d'enseignement et de formation professionnels dans tous ses pays partenaires.

L'OCDE a également été un moteur de changement important en procédant, entre 2007 et 2010, à un examen de l'éducation et de la formation professionnelles initiales dans 17 pays sur le thème « Apprendre pour le monde du travail » (OCDE, 2010a). Celui-ci a été suivi d'un autre examen des politiques, intitulé Apprendre au-delà de l'école, dans lequel l'OCDE analyse les données sur l'enseignement et la formation professionnels post-secondaires et évalue la préparation des jeunes et des adultes à des emplois techniques et professionnels. Les différents choix stratégiques des pays sur des aspects, tels que la réponse aux besoins du marché du travail, l'insertion, l'orientation professionnelle, le financement,

la gouvernance, la qualité de l'enseignement et l'apprentissage sur le lieu de travail, y sont abordés.

Un troisième acteur a contribué à la recrudescence d'intérêt pour les compétences. L'OIT a, en effet, adopté en 2004 la Recommandation 195, laquelle reflète une vision plus large et moins institutionnalisée de la mise en valeur des ressources humaines par rapport à celle qui était présentée dans les Recommandations sur la formation professionnelle de 1962 et de 1975 de l'OIT. Cette nouvelle recommandation définit l'éducation et la formation tout au long de la vie comme englobant « toutes les activités d'acquisition des connaissances entreprises pendant toute la durée de l'existence en vue du développement des compétences et qualifications ». En vigueur durant la majeure partie de la période depuis 2000, cette recommandation a ouvert plus largement le champ couvert par le développement des compétences. Indépendamment du mouvement pour l'EPT, elle invite les pays à « élaborer, appliquer et réexaminer des politiques nationales de mise en valeur des ressources humaines, d'éducation et de formation tout au long de la vie qui soient compatibles avec les politiques économiques, fiscales et sociales. »

Il y a toutefois une autre raison qui explique l'attention accrue portée, depuis Dakar, aux compétences. La définition même des compétences a été élargie et ne couvre plus seulement les compétences liées aux moyens de subsistance. Une conception novatrice et beaucoup plus complète des compétences à acquérir a vu le jour en 2012, lors du Troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels à Shanghai (Chine), qui a débouché sur une déclaration, le Consensus de Shanghai (UNESCO, 2012d), et sur des consultations aux fins de l'élaboration de nouvelles recommandations de l'ONU sur l'EFTP et la formation des adultes (King, 2013).

Aujourd'hui, la majorité des partisans de la formation professionnelle considèrent que, loin d'être une filière à part, elle fait partie intégrante de l'enseignement général en inculquant aux jeunes des compétences fondamentales et transférables et, dans le même temps, des qualifications professionnelles et des compétences utiles pour la vie courante (Tikly, 2013). Le discours n'est donc plus exclusivement centré sur la production économique, longtemps considérée comme le fondement de l'EFTP (Anderson, 2009). Les bases futures de l'EFTP s'inscrivent dans une approche et une conception novatrices où l'objectif de l'EFTP est de fournir une expérience professionnelle qui, outre qu'elle génère un revenu, est également pertinente et renforce les capacités d'épanouissement ultérieur des employés (McGrath, 2012).

Étant donné le renouveau d'attention portée à l'EFTP et la clarification de la conception et de la définition

L'objectif de l'EFTP est de fournir un travail qui, outre qu'il génère un revenu, est également pertinent et renforce les capacités d'épanouissement ultérieur des employés

3. Un autre point qui mérite d'être souligné est le fait que la Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (2001) de l'UNESCO ne fait à aucun moment mention du mouvement de l'EPT ou des objectifs de l'EPT adoptés tout juste un an auparavant.

Des données rigoureuses susceptibles d'étayer des politiques d'EFTP font défaut

des compétences s'y rapportant, l'absence de données systématiques permettant un suivi et une évaluation de programmes d'EFTP efficaces a de quoi surprendre. Des appels ont été lancés sur la scène internationale pour élargir la collecte de données dans ce domaine. C'est le cas de la recommandation de 2004 de l'OIT, qui exhorte les pays à collecter des données relatives à l'EFTP, et du Consensus de Shanghai, qui invite à renforcer « les cadres et instruments permettant d'améliorer la collecte des données qualitatives et quantitatives pertinentes pour la formulation de l'agenda national ... ainsi que pour son suivi et son évaluation » (UNESCO, 2012d).

Malgré cela, des données rigoureuses susceptibles d'étayer des politiques d'EFTP font défaut ; quant au suivi et à l'évaluation, ils ont reçu un rang de priorité peu élevé à l'échelon national (Veal, 2013). Dans la plus vaste méta-analyse des programmes d'EFTP qui ait jamais été entreprise (Tripney *et al.*, 2013), plus de 8 000 rapports d'études ont été analysés pour mesurer l'effet de modèles différents d'intervention en matière d'EFTP sur l'emploi et l'employabilité dans des pays à faible revenu et des pays à revenu intermédiaire. Très peu d'études (26 sur 8 000 seulement) ont toutefois été conduites avec la rigueur nécessaire pour permettre d'évaluer l'efficacité de l'intervention. Qui plus est, les résultats des programmes analysés dans ces quelques études rigoureuses révèlent un effet d'ampleur « faible, voire négligeable ». Des examens régionaux approfondis menés en Amérique latine ont aussi mis en évidence le manque de données disponibles sur la mesure du développement des compétences dans des groupes de population marginalisés ou sur l'évaluation des résultats et de l'impact de politiques et de programmes pertinents (Jacinto, 2012, 2010).

Au vu de ces conclusions, la question des compétences techniques et professionnelles s'impose comme un enjeu prioritaire à traiter dans l'agenda de l'après-2015. Si les programmes d'enseignement professionnel échouent à conférer des compétences essentielles aujourd'hui, ces conclusions rejoindraient celles d'un large corpus de travaux sociologiques et d'études sur les politiques éducatives qui constatent une corrélation négative entre l'efficacité de l'adéquation des compétences aux postes et l'égalité des chances (Bol et Werfhorst, 2013). En d'autres termes, on ne sait pas vraiment si les programmes d'enseignement professionnel inculquent des compétences à des employés qui sont ensuite répartis entre un nombre fixe de postes ou si ces programmes augmentent véritablement le volume de capacités de l'économie pour contribuer à créer de nouveaux emplois.

Éducation permanente et éducation des adultes : quatre modèles contrastés

Les compétences que l'on acquiert dans l'éducation formelle ne répondent pas aux attentes et à la réalité du monde du travail. Il est désespérant de voir quelqu'un qui est compétent dans un domaine et qui travaille dans un secteur qui n'a pas grand-chose à voir avec ses compétences.

– Audry Maulana (20), élève, Indonésie

Au titre de l'objectif 3, les sociétés s'engagent à permettre à des adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité formelle de développer leurs compétences dans des conditions d'accès équitables. Il est dès lors important de s'interroger sur ceux qui ont accès à une éducation permanente et à une éducation des adultes. Or les données d'enquête disponibles à ce jour pour répondre à cette question sont limitées.

Les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE confirment les conclusions d'enquêtes précédentes consacrées à cette question (Badescu *et al.*, 2013). Une nouvelle étude réalisée en vue de ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* révèle que, dans la quasi-totalité des pays participant au PIAAC, ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité secondaire ont beaucoup moins de chances de bénéficier d'une forme quelconque d'éducation des adultes au cours des 12 mois précédents que ceux qui ont achevé leurs études secondaires (**figure 3.10**) (Desjardins, 2015). À titre d'exemple, les Chypriotes qui possèdent un niveau d'éducation secondaire ont presque 3 fois plus de chances d'accéder à l'éducation des adultes que ceux qui n'ont pas atteint ce niveau ; pour les Norvégiens, ces chances sont 1,5 fois plus élevées.

Une partie au moins de l'explication vient de ce que l'éducation des adultes est, en général, proposée par l'entreprise à des personnes employées plutôt qu'à des personnes sans emploi ou sous-employées. Une analyse plus poussée montre que les femmes ont moins de chances que les hommes de bénéficier de l'éducation des adultes. Ceux dont les parents ont un niveau d'éducation formelle plus élevé ont aussi des chances nettement meilleures d'y accéder. Un soutien gouvernemental ciblant les adultes qui en ont le plus besoin peut être efficace, mais uniquement s'il est assorti de fonds réservés et de mesures destinées aux groupes mal desservis. À moins d'un soutien soigneusement conçu, les possibilités d'éducation des adultes ont tendance à profiter aux adultes ayant déjà bénéficié d'une scolarité formelle.

Éducation permanente et éducation des adultes : quatre modèles contrastés

De nombreux gouvernements s'efforcent de corriger les défaillances du marché et d'aplanir les inégalités sociales par l'octroi d'un appui à des programmes organisés par des employeurs publics et privés. Comme dans le cas des compétences techniques et professionnelles, les employeurs et divers autres prestataires d'éducation permanente et d'éducation des adultes ne rendent pas compte des résultats ou des chiffres en matière de participation. Il est néanmoins intéressant d'évoquer quatre pays qui, ces dernières années, ont expérimenté différents modèles visant à promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation des adultes (Desjardins, 2015).

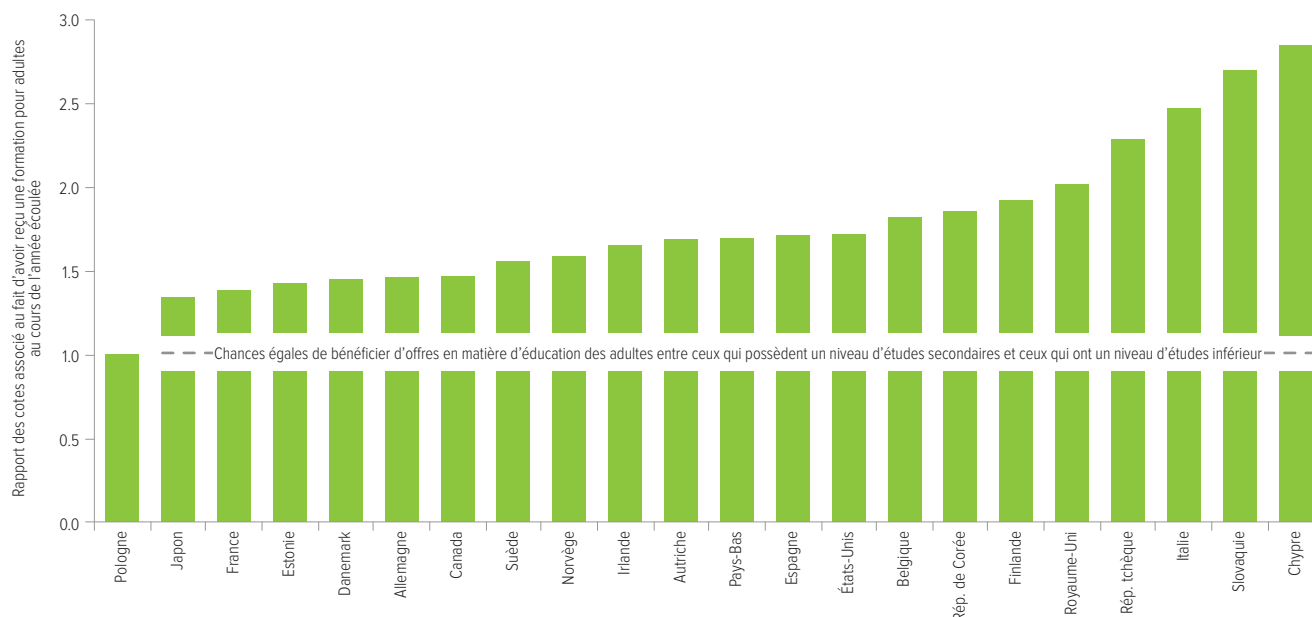
Au Brésil, le programme EJA d'Éducation des jeunes et des adultes s'adresse aux personnes âgées de 15 ans et plus n'ayant pas mené leur scolarité formelle à son terme. L'EJA propose une formule souple, constituée d'un enseignement présentiel dispensé durant la journée ou le soir ou d'un enseignement à distance dans des établissements privés et publics. En 2012, plus de 3 millions d'élèves étaient inscrits à l'EJA, notamment des migrants, des travailleurs ruraux et des personnes issues de milieux pauvres ou de familles de la classe ouvrière. L'EJA a étendu sa couverture dans les régions éloignées et déshéritées du pays, sans être encore en mesure de répondre aux besoins de tous. Mais la qualité de la formation dispensée dans le cadre de l'EJA laisse

à désirer et les taux d'abandon sont élevés, de sorte que les adultes ont des difficultés pour accroître leurs perspectives éducatives et leur mobilité. Bien qu'étant intégré dans le système éducatif général, l'EJA est une voie de retour vers l'éducation formelle qui, dans la pratique, ne se révèle guère efficace.

Dans les années 90, la Norvège a renforcé son système d'éducation des adultes, déjà solidement établi, en instaurant des réformes conçues pour améliorer le niveau et la répartition de l'éducation des adultes. En 2006, le gouvernement a lancé un vaste projet pour aider les employeurs à financer des cours destinés aux employés possédant un faible niveau de compétences générales en lecture, écriture, calcul, TIC et expression orale. L'enveloppe initiale de 14 millions de couronnes a été portée à 105 millions de couronnes, ce qui a permis à quelque 700 entreprises de prendre part au projet. Le système d'éducation des adultes en Norvège est d'une grande diversité : aux offres de formation sur le lieu de travail s'ajoutent des programmes dispensés en dehors du système formel comme les établissements secondaires « populaires », les associations éducatives, les centres d'apprentissage linguistique pour les immigrants et les formules d'enseignement à distance. L'accent n'est pas exclusivement placé sur les compétences utilisées sur

Figure 3.10 : Dans la plupart des pays, ceux qui achèvent une scolarité secondaire ont plus de chances de bénéficier d'offres en matière d'éducation des adultes que ceux qui n'ont pas fait d'études secondaires

Probabilités relatives pour des adultes possédant un niveau d'études secondaires d'avoir reçu une formation au cours des 12 mois précédents (avantage par rapport aux adultes n'ayant pas fait d'études secondaires)



Note : Les barres montrent l'avantage de ceux qui ont achevé une scolarité secondaire dans l'obtention d'une formation pour adultes au cours des 12 mois précédents. Par exemple, les adultes suédois ayant fait des études secondaires avaient environ 1,5 fois plus de chances d'avoir obtenu une formation que ceux n'ayant pas fait d'études secondaires. Les résultats sont fondés sur des régressions logistiques utilisant les données du PIAAC, et tiennent compte des effets de l'âge, du genre, du niveau d'alphabétisation et du niveau d'instruction des parents.

Source : Desjardins (2015).

CHAPITRE 3

le lieu de travail, mais englobe aussi la culture, la famille et l'épanouissement personnel. Aucune distinction n'est faite entre les compétences essentielles qui sont utiles pour l'économie, comme les aptitudes cognitives non routinières et les capacités de communication non routinières, et les compétences analogues qui sont utilisées dans la société civile.

En 2007, la République de Corée a entrepris de revoir la coordination, l'organisation et la mise en œuvre de son système d'éducation des adultes, y compris de son Institut national pour l'apprentissage tout au long de la vie, de ses instituts régionaux pour l'apprentissage tout au long de la vie et de ses centres locaux d'apprentissage tout au long de la vie. De multiples activités ont été repensées afin de mobiliser des parties prenantes, comme la campagne organisée pour sélectionner et développer des villes d'apprentissage tout au long de la vie (République de Corée, Ministère de l'éducation des sciences et de la technologie – MEST, 2013). Les données nationales révèlent une augmentation constante des taux de participation qui, de 26 % environ en 2008, sont passés à 36 % en 2012. Le gouvernement a lancé quatre initiatives pour promouvoir les compétences professionnelles des employés de petites et moyennes entreprises (PME) :

- Le programme de Consortium pour la formation professionnelle dans les PME introduit en 2003 a été rebaptisé en 2012 pour prendre le nom de Consortium destiné au programme visant à accroître la capacité de mise en valeur des ressources humaines (CHAMP). En 2013, 159 structures de formation (CHAMP, 2014) ont reçu des subventions pour le financement d'équipements et de personnel, et plus de 271 000 employés et quelque 115 000 PME en ont bénéficié (République de Corée, Ministère de l'emploi et du travail – MOEL, 2013).
- Le gouvernement a subventionné des programmes de formation avancée. Les employés remplissant les conditions requises ont droit à une formation gratuite dans des instituts de formation professionnelle dotés d'installations et d'équipements ultramodernes; quant à leurs employeurs, une partie de leurs coûts salariaux sont pris en charge. La participation a doublé entre 2006 et 2012.
- Depuis 2006, le gouvernement subventionne des formules organisées d'étude au sein des PME. Les aides sont attribuées en fonction des résultats et pour une durée maximale de trois ans.
- Le gouvernement subventionne l'auto-apprentissage dans le cadre de son programme de perfectionnement et de développement professionnels pour les travailleurs temporaires et les employés de PME.

Au Viet Nam, un amendement à la loi sur l'éducation nationale adopté en 2005 fait de l'alphabétisation des

adultes et de l'éducation non formelle des adultes une composante majeure de l'ensemble du système éducatif. Il prévoit en particulier des dispositions en faveur du développement de compétences sur le lieu de travail, des programmes de seconde chance liés au système éducatif formel et une éducation à la citoyenneté et à la participation à la vie des communautés. Les programmes sont aujourd'hui diversifiés et visent à répondre aux besoins multiples et différents de la population, par exemple à travers des programmes axés sur la prévention du VIH, la paix et les droits de l'homme, le genre, les soins de santé des mères et des enfants, la prévention de la toxicomanie, la nutrition et l'environnement. Les taux de participation à l'éducation des adultes ont augmenté ces dernières années : près de 10 millions d'adultes ont participé à des programmes d'éducation non formelle et d'apprentissage des adultes en 2008, alors qu'ils étaient à peine plus d'un million en 1999. Les Centres communautaires d'apprentissage sont la principale voie d'accès aux offres d'éducation des adultes : on en recensait près de 10 000 en 2010. Ces centres jouent un rôle capital de relais entre les organisations et les communautés et assurent la coordination entre des programmes jadis séparés. En réunissant des individus et des organismes appartenant à différents secteurs, dont celui de l'éducation, ces programmes élargissent considérablement le champ des activités éducatives de ces secteurs au Viet Nam.

Les mesures directes des compétences générales et spécialisées font leur apparition dans de nombreux pays

Ce chapitre traite essentiellement des voies d'accès à l'acquisition de compétences. En effet, la mesure directe des compétences en est encore à ses débuts. Pourtant, les mesures directes des compétences cognitives (spécialisées ou *hard*) et des compétences socioaffectives (générales ou *soft*) progressent. Les nouveaux types de mesure, de pair avec l'attention portée à une définition plus large que par le passé des « compétences », prendront de plus en plus d'importance après 2015. Plusieurs experts, parmi lesquels le lauréat du prix Nobel James Heckman (Heckman et Kautz, 2012), ont montré que, loin d'être immuables, les compétences socioaffectives pouvaient s'acquérir grâce à des expériences scolaires positives et jouer un rôle aussi important que les compétences cognitives dans l'obtention d'un bon emploi.

Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE, conduit entre 2008 et 2013, et l'étude en cours de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) sont deux exemples

En 2007, la République de Corée a entrepris de revoir son système d'éducation des adultes

Les mesures directes des compétences générales et spécialisées font leur apparition dans de nombreux pays

qui illustrent l'état actuel de la mesure directe des compétences générales et spécialisées. Leurs résultats peuvent, et devraient être utilisés pour répondre aux questions fondamentales qui se posent concernant les rapports entre différents types d'enseignement et différentes sortes de compétences et d'apprentissage, ainsi que la façon dont ces compétences contribuent aux perspectives d'emploi et à l'engagement civique d'un individu.

PIACC

Le PIAAC fournit une mesure directe des connaissances et des compétences considérées comme importantes pour progresser en direction de l'objectif 3. Dans le cadre de l'enquête PIAAC, des échantillons nationaux représentatifs d'adultes âgés de 16 à 65 ans ont été interrogés en vue d'évaluer leurs compétences en lecture, écriture, calcul et leur capacité de résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Des informations sur l'utilisation de ces compétences au travail, à la maison et au sein de la communauté ont par ailleurs été collectées.

La mesure des compétences des adultes par le biais du PIAAC repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage s'étend tout au long de la vie et ne se réduit pas à la période de l'enfance ou au cadre scolaire. Comme il ressort du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, les écarts entre le niveau de compétences des jeunes adultes relevés dans les pays ne sont que faiblement liés au niveau de compétences qu'avaient, 10 ans plus tôt, les élèves de ces pays alors âgés de 15 ans. Les écarts nationaux de compétences en lecture, écriture et calcul des

adultes ne correspondent pas à des écarts nationaux de compétences des élèves (OCDE, 2013c). Une interprétation du faible lien constaté entre les moyennes nationales des enquêtes PISA et PIAAC est que les individus peuvent acquérir des compétences après avoir quitté l'école et perdre leurs compétences s'ils ne les utilisent pas régulièrement. Le lieu de travail est un contexte important d'acquisition et de conservation des compétences.

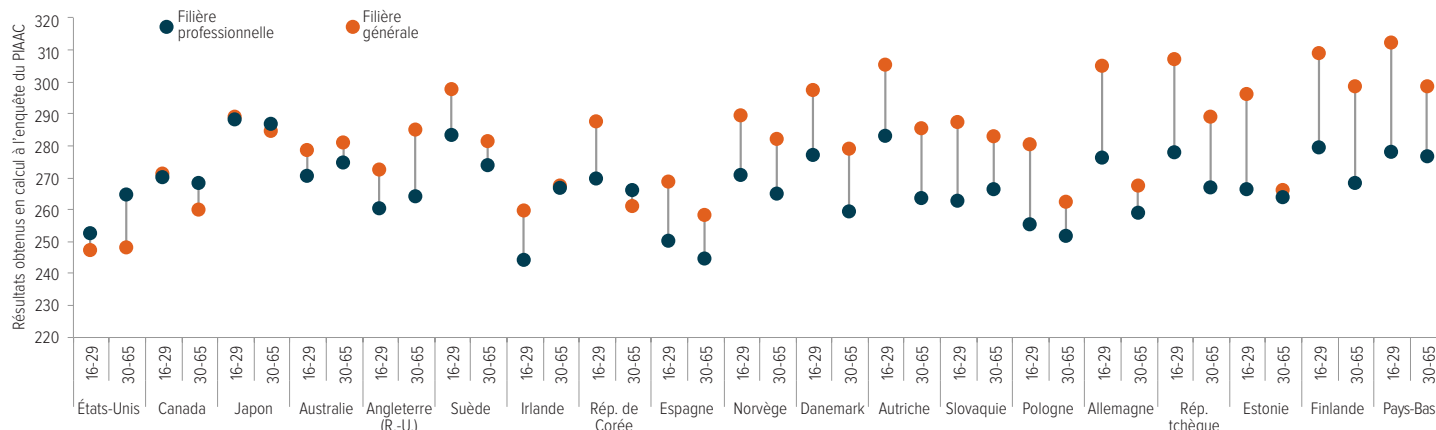
Les conclusions du PIAAC illustrent, en outre, l'incidence de la filière d'études sur l'acquisition des compétences : le niveau de compétences des adultes en lecture, écriture et calcul est sensiblement différent selon la filière d'enseignement, professionnel ou général, antérieurement suivie, et ce, jusqu'en dernière année d'études secondaires⁴. Aux États-Unis, par exemple, les cohortes d'âge plus élevé ayant suivi une formation professionnelle ont un meilleur niveau en mathématiques que les adultes ayant suivi un enseignement général. Chez les plus jeunes, néanmoins, l'avantage est nul. D'autre part, en Allemagne, en Estonie, aux Pays-Bas, en Pologne et en République de Corée, les écarts sont plus marqués entre les cohortes plus jeunes (âge compris entre 16 et 29 ans) qu'entre les cohortes plus âgées (âge compris entre 30 et 65 ans) (figure 3.11). Dans ces contextes, les éléments dont on dispose laissent

La mesure des compétences des adultes repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage s'étend tout au long de la vie

4. Une évaluation PISA récente montre que les élèves médiocres et les élèves appartenant à un milieu de faible statut socioéconomique ont une probabilité plus forte de s'inscrire dans (ou d'être orienté vers) des filières professionnelles et obtiennent de moins bons résultats à leurs tests de compétences (Altinok, 2012). La prédominance d'élèves plus faibles, de sexe masculin et de milieu moins favorisé dans ces programmes pourrait expliquer la différence de scores obtenus sur l'échelle PIAAC. Toutefois, dans 19 des 22 pays étudiés, l'impact négatif de la formation professionnelle sur l'acquisition des compétences persiste, même si l'on élimine l'effet du genre, du statut socioéconomique et de la motivation.

Figure 3.11 : Un écart de compétences existe entre les adultes ayant achevé leurs études dans une filière secondaire professionnelle plutôt que dans une filière secondaire générale et, dans certains pays, cet écart entre les jeunes s'est élargi

Niveau en mathématiques de personnes âgées de 16 à 29 ans et de 30 à 65 ans ayant atteint en fin d'études le niveau de deuxième cycle du secondaire, par filière



Note : Les pays sont classés en fonction de la taille de l'écart entre la filière professionnelle et la filière générale dans le groupe d'âge 16-29 ans.
Source : OCDE (2013c).

CHAPITRE 3

penser que l'acquisition des compétences en filière professionnelle est plus limitée qu'en filière générale, et cet effet négatif est plus prononcé pour les cohortes plus jeunes⁵.

L'écart de compétences observé entre ceux qui ont achevé un cycle d'enseignement général et ceux qui ont achevé un cycle d'enseignement professionnel, ainsi que l'aggravation éventuelle de cet écart durant ces dernières années, méritent assurément un examen plus approfondi et des études longitudinales complémentaires. Il est plus important encore d'identifier d'autres contextes et cadres d'apprentissage, comme l'apprentissage ouvert et à distance, l'éducation non formelle, la formation en cours d'emploi et l'éducation des adultes par exemple, qui sont susceptibles d'améliorer de façon significative l'acquisition des compétences par les adultes au cours de leur existence.

STEP

L'étude STEP de la Banque mondiale est une autre stratégie conçue pour mesurer et, éventuellement, ajuster les groupes de compétences que possèdent des individus et des entreprises dans un même domaine. Elle s'appuie sur des échantillons de ménages et d'entreprises principalement situés dans des régions urbaines de pays à revenu intermédiaire. Huit pays ont pris part à la première collecte de données STEP en 2012 (État plurinational de Bolivie, Colombie, Ghana, République démocratique populaire lao, Sri Lanka, Ukraine, Viet Nam et la province du Yunnan en Chine). Une deuxième collecte de données a suivi en 2013 à laquelle ont participé cinq pays (Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kenya et ex-République yougoslave de Macédoine). D'une façon générale, l'enquête STEP s'intéresse aux compétences des adultes qui sont utilisées et recherchées pour accéder rapidement au marché du travail et aux compétences qui sont associées à des programmes d'EFTP et à d'autres formations.

L'étude STEP a évalué trois domaines de compétences : compétences en lecture (examinées en plus amples détails dans le chapitre 4), données autodéclarées sur la personnalité, le comportement et les préférences à l'égard du risque et du facteur temps, et compétences renvoyant spécifiquement à des tâches que les personnes interrogées possèdent ou utilisent dans le cadre professionnel ou privé, comme l'utilisation des mathématiques et de l'informatique.

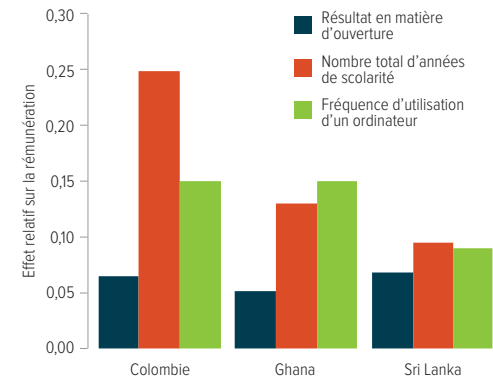
5. Ce résultat, s'il était corroboré, complèterait les études qui mettent en doute l'efficacité des filières professionnelles pour l'acquisition des compétences, ainsi que la réussite au niveau postsecondaire et les revenus (Ayalon et Shavit, 2004 ; Carbonaro, 2005 ; Plank *et al.*, 2008). Il confirmerait aussi certaines études de politiques qui font état d'une corrélation négative entre l'efficacité de l'adéquation des compétences aux postes à court terme et l'égalité des chances à long terme (Bol et Werfhorst, 2013).

Encadré 3.3 : Effets des compétences générales, de l'éducation formelle et des compétences techniques sur la rémunération en Colombie, au Ghana et au Sri Lanka

Les économistes ont toujours su que les années de scolarité ne constituaient qu'un indicateur brut des compétences acquises par l'éducation. Dans le cadre du programme STEP, la Banque mondiale a créé des indicateurs pour la compétence générale de l'ouverture et pour les compétences techniques associées à l'utilisation d'un ordinateur. « L'ouverture » a été mesurée grâce aux réponses données à trois questions souvent utilisées par les psychologues dans les tests de personnalité. La compétence en informatique a été établie d'après la fréquence d'utilisation d'un ordinateur, au travail et dans un autre contexte, indiquée par le répondant. Les analyses des enquêtes STEP montrent que les trois indicateurs influent sur la rémunération des travailleurs en Colombie, au Ghana et au Sri Lanka (figure 3.12).

Figure 3.12 : Les rémunérations dépendent non seulement du nombre d'années de scolarité, mais aussi des compétences générales et des compétences techniques

Coefficients normalisés de trois facteurs qui influent sur la rémunération en Colombie, au Ghana et au Sri Lanka



Note : Les effets sont statistiquement significatifs, et montrent le lien entre un changement des variables indépendantes et le logarithme de la rémunération horaire, tous mesurés en unités d'écart type. En outre, les régressions tiennent compte de l'âge, du genre et du lieu de résidence (urbain ou rural) à Sri Lanka. Les échantillons de la Colombie et du Ghana ne concernent que les zones urbaines, tandis que les résultats de Sri Lanka concernent les adultes ruraux et urbains âgés de 16 à 65 ans. « L'ouverture » est la moyenne des réponses à trois questions qui mesurent l'ouverture face à une nouvelle expérience.

Source : Analyse par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) des données du programme STEP fournies par la Banque mondiale.

L'une des innovations de STEP a été de concevoir des moyens d'évaluer des compétences générales, comme l'adaptation à la vie sociale, l'ouverture à l'apprentissage, la confiance et le sentiment de sécurité⁶. L'étude STEP a cherché à créer un ensemble d'indicateurs de

6. L'étude s'est appuyée en l'occurrence sur des recherches antérieures sur la « modernisation individuelle » et sur des dispositions personnelles, comme « l'ouverture à de nouvelles expériences » qui sont liées à l'éducation (Inkeles et Smith, 1974).

compétences socioaffectives non cognitives ayant une incidence sur d'autres résultats qui soit valide dans différents contextes culturels. Après de multiples essais pilotes, l'étude a intégré des données autodéclarées sur des traits de personnalité et des comportements qui étaient transférables et pouvaient être considérés comme des compétences non cognitives ou générales. L'étude STEP a confirmé l'importance des compétences générales d'une façon générale et, plus particulièrement, l'incidence positive de « l'ouverture » sur les revenus, même en tenant compte du bénéfice du nombre d'années d'étude. De même, elle a établi l'effet positif des compétences en TIC, mesurées d'après la fréquence d'utilisation de l'ordinateur (**encadré 3.3**).

Conclusion

Les progrès accomplis vers l'enseignement primaire universel depuis Dakar, qui ont fait l'objet du chapitre précédent, rendent plus urgente que jamais la nécessité d'assurer un accès équitable à l'enseignement secondaire et à l'acquisition de compétences post-primaires. Si des avancées importantes ont été enregistrées concernant l'élargissement de l'accès au premier, voire au deuxième, cycle de l'enseignement secondaire les inégalités en fonction du niveau de revenu et du lieu de résidence persistent. Les enfants qui travaillent sont, certes, de plus en plus nombreux à fréquenter l'école, mais ils sont souvent obligés de continuer à travailler, et leurs résultats scolaires risquent de s'en ressentir. Les enfants de migrants demeurent vulnérables à la marginalisation à moins que les pays ne prennent des mesures en faveur de leur intégration.

Le suivi des compétences sera, à l'avenir, plus facile grâce aux nouvelles méthodes d'évaluation directe des compétences cognitives et non cognitives des adultes. Les évaluations directes peuvent aussi s'avérer utiles pour prendre la mesure des changements d'orientation qui facilitent l'apprentissage, comme « l'ouverture », un indicateur mesuré dans le cadre de l'étude STEP. Leurs résultats ne se limitent plus aujourd'hui aux

compétences fondamentales, mais englobent d'autres compétences importantes au travail et dans la vie civique.

Des études font état d'une amélioration des connaissances depuis Dakar, dans des domaines spécifiques comme le VIH et le sida. Outre les connaissances, les attitudes ou les valeurs ont évolué dans certains domaines, en particulier à l'égard des possibilités d'éducation des femmes. Ces études sont intervenues à un moment où la notion de « compétences » a été étendue au-delà des seules compétences nécessaires à la subsistance pour englober des compétences importantes pour l'exercice de la citoyenneté et, peut-être à l'avenir, pour le développement durable.

Les partisans de l'apprentissage tout au long de la vie et les responsables de l'éducation de base devraient œuvrer de concert pour préciser les compétences qui nécessiteront un suivi au moyen des futurs instruments et réfléchir aux cadres qui fixeront les normes et guideront leurs actions de promotion et de suivi. Malgré les critiques formulées à l'encontre de l'objectif 3, considéré comme en décalage par rapport aux normes des Nations Unies régissant l'éducation des adultes et l'EFTP, des cadres normatifs sont en cours d'élaboration pour définir les objectifs et les programmes devant faire l'objet d'un suivi après 2015. Parallèlement, l'UNESCO a joué un rôle pilote dans la définition des compétences qui sont fondamentales pour la citoyenneté mondiale et le développement durable. Quant aux défenseurs de l'éducation de base et de l'apprentissage tout au long de la vie, ils s'emploient à intégrer la citoyenneté mondiale et le développement durable dans un vaste référentiel de compétences.

L'une des conclusions du suivi de l'objectif 3 effectué pour ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est la nécessité d'une meilleure coordination et coopération entre les parties prenantes : ministères, organisations de la société civile, défenseurs de l'éducation scolaire et de l'apprentissage tout au long de la vie, entreprises et prestataires de services d'éducation et de formation, qu'ils soient ou non intégrés aux écoles. Conformément à la Recommandation 195 de l'OIT et au Consensus de Shanghai, une fois que l'on aura réuni davantage d'informations sur l'acquisition des compétences en dehors du cadre scolaire et sur ses résultats, un suivi de cette dimension essentielle de l'éducation sera possible.

L'étude STEP a confirmé l'importance des compétences générales d'une façon générale et, plus particulièrement, l'incidence positive de « l'ouverture » sur les revenus



Crédit : Juan Manuel Castro Prieto/Agence Vu

CHAPITRE 4

Objectif 4 : Alphabétisme des adultes

Points clés

- Le monde compte près de 781 millions d'adultes analphabètes. Le taux d'analphabétisme est probablement passé de 18 % en 2000 à 14 % en 2015, ce qui signifie que l'objectif de Dakar prévoyant de réduire l'analphabétisme de moitié n'a pas été atteint.
- Sur les 73 pays qui affichaient un taux d'analphabétisme inférieur à 95 % en 2000, seuls 17 auront réduit ce taux de moitié en 2015.
- La parité entre les sexes dans le domaine de l'alphabetisme a progressé. Les pays où l'on recensait en 2000 moins de 90 femmes alphabètes pour 100 hommes se sont rapprochés de la parité, même si aucun d'entre eux n'atteindra cet objectif à l'horizon 2015.
- La progression du taux d'alphabetisme des adultes résulte sans doute davantage du remplacement de personnes plus âgées et moins instruites que des personnes plus jeunes et plus instruites que de la mise en œuvre de programmes d'alphabetisation efficaces.
- Depuis 2000, l'évaluation des compétences alphabétiques, désormais définies conformément au concept d'alphabetisme considéré comme un continuum, a bénéficié d'innovations majeures. Il convient d'intensifier les efforts pour que ces outils d'évaluation soient utilisés partout dans le monde.
- Si les changements de la vie quotidienne, comme les technologies mobiles, peuvent favoriser la demande de compétences alphabétiques, ils n'ont pas encore produit d'effets manifestes sur l'alphabetisme.



Alphabétisme des adultes	137
La plupart des pays restent éloignés de l'objectif	137
Les enquêtes internationales et nationales facilitent l'évaluation directe de l'alphabétisme	139
La comparaison des cohortes révèle qu'il n'y a eu aucune avancée réelle depuis 2000	143
Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes	144
Conclusion	150

L'alphabétisme est essentiel pour participer à la société. L'objectif consistant à réduire de moitié les taux d'analphabétisme dans le monde avant 2015 n'a pourtant pas été atteint. Si la progression est indéniable, les tendances positives résultent davantage du passage à l'âge adulte d'effectifs plus nombreux ayant été scolarisés que de la mise en œuvre de programmes concertés. Ce chapitre s'interroge sur les facteurs qui expliquent pourquoi la progression de l'alphabétisme des adultes demeure limitée. Il décrit en quoi les évaluations de l'alphabétisme s'améliorent et comment elles se développent. Il recommande enfin de fixer des cibles plus précises et d'apporter un soutien sans faille aux stratégies d'alphabétisation des adultes et aux environnements alphabètes.

« L'alphabétisation est plus qu'une capacité personnelle à lire et à écrire. C'est un véhicule puissant qui donne du pouvoir aux gens et leur permet d'acquérir les compétences de la vie et de l'entrepreneuriat nécessaires pour relever les défis de tous les jours et maximiser les possibilités de développement durable. C'est pour cette raison que notre Gouvernement a fait une priorité de l'investissement dans l'alphabétisation en lançant avec succès la Campagne nationale d'alphabétisation. »

Chitra Lekha Yadav,
Ministre de l'éducation de la République démocratique du Népal

Objectif 4 Alphabétisme des adultes

Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et 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.

Depuis 2000, la réalisation de l'objectif 4 de l'EPT progresse moins rapidement que celle d'autres objectifs, comme l'accès à l'enseignement primaire et l'achèvement de ce cycle. La lenteur de ces progrès pose trois questions majeures : dans quelle mesure le faible niveau d'alphabétisme des adultes constaté aujourd'hui représente-t-il un phénomène généralisé ? Pourquoi persiste-t-il ? Que font les pays et les organismes internationaux pour procéder au suivi et à l'amélioration de l'alphabétisme ? Tel est précisément l'objet du présent chapitre.

Comme le souligne l'introduction à cette édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (RMS)* sur l'Éducation pour tous (EPT), près de 781 millions d'adultes ont des compétences alphabétiques insuffisantes. Si l'on en croit une récente évaluation directe de l'aptitude des adultes à la lecture, ce chiffre est probablement beaucoup plus élevé. Comme nous le verrons dans ce chapitre, rares sont les pays faiblement alphabétisés qui ont réduit de moitié le taux d'analphabétisme qui était le leur en 2000¹.

Il est préoccupant de constater que l'objectif d'alphabétisation des adultes n'a pas été atteint car les effets bénéfiques de l'alphabétisme et du calcul ne s'étendent pas seulement à l'individu. Si, en 1950, l'UNESCO définissait l'alphabétisme comme l'aptitude à « lire et à écrire en le comprenant un texte court et simple sur la vie quotidienne », on s'accorde depuis 1990 à reconnaître dans l'alphabétisme une compétence contribuant au bien-être individuel. Depuis peu, l'UNESCO (2005a) envisage l'alphabétisme comme « la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables ». Aujourd'hui, l'alphabétisme est perçu comme un continuum de compétences qui permettent à l'individu d'atteindre ses objectifs professionnels et personnels et de participer pleinement à la société, définition qui a été reprise dans le Cadre d'action de Belém (UIL, 2010). L'essor de l'alphabétisme et des environnements alphabètes favorise en outre le développement de réseaux de relations sociales actifs et renforce les communautés et les institutions sociales (Benavot, à venir).

Ce chapitre analyse les progrès réalisés par les pays sur la voie de l'alphabétisme des adultes en s'appuyant

en premier lieu sur les évaluations indirectes des compétences alphabétiques. Il s'intéresse ensuite aux méthodes d'évaluation directes de l'alphabétisme qui, à la fois plus précises et appropriées à chaque contexte, sont de plus en plus souvent utilisées au niveau national.

Comme nous le verrons aussi cependant, le recul du taux d'analphabétisme est davantage le résultat du passage à l'âge adulte de cohortes plus jeunes et plus instruites que de l'alphabétisation de cohortes d'adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité. Nous accorderons donc une attention particulière à quatre facteurs qui auraient pu améliorer l'alphabétisation des adultes depuis 2000 et qui n'ont pourtant pas entraîné d'effets notables : l'engagement mondial en faveur de l'alphabétisme des adultes, les campagnes et les programmes d'alphabétisation, les politiques en faveur du multilinguisme et la demande d'alphabétisation liée aux environnements exigeant des compétences renforcées.

La plupart des pays restent éloignés de l'objectif 4

La mobilisation et l'intégration des apprenants lors des campagnes de sensibilisation sont essentielles à la réussite des programmes d'alphabétisation à grande échelle. Au Népal, la plupart des personnes nouvellement alphabétisés encouragent celles qui ne le sont pas à participer aux cours d'alphabétisation.

– Vishnu Karki
Room to Read, Népal

Pour évaluer les niveaux d'alphabétisme des adultes, il est indispensable de disposer d'informations cohérentes afin d'établir des comparaisons, ce qui peut s'avérer délicat car, depuis 2000, la définition de l'alphabétisme ne cesse d'évoluer (**encadré 4.1**). Selon les projections, sur les 73 pays présentant un taux d'alphabétisme inférieur à 95 % entre 1995 et 2004 et où l'information provient essentiellement des auto-évaluations, 17 seulement devraient au moins réduire de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 (**figure 4.1**).

C'est en Guinée (1 %) que le recul de l'analphabétisme a été le plus lent et au Koweït (83 %) qu'il a été le plus rapide. De façon générale, c'est dans les pays les plus riches, comme la Chine, l'Arabie saoudite et Singapour, que l'analphabétisme a régressé le plus rapidement. À l'inverse, ce sont principalement les pays pauvres,

Aujourd'hui, l'alphabétisme est perçu comme un continuum de compétences qui permettent à l'individu d'atteindre ses objectifs professionnels et personnels

1. Depuis 2006, dans l'interprétation du RMS cet objectif implique une réduction de moitié des taux d'analphabétisme.

Encadré 4.1 : Les comparaisons internationales exigent des définitions cohérentes de l'alphabétisme

Comme le reconnaissent les pays et les responsables politiques, il est indispensable que les données sur l'alphabétisme soient plus nuancées et de meilleure qualité qu'elles ne le sont aujourd'hui. Sur la durée toutefois, la modification des définitions peut nuire au suivi mondial des progrès.

Jusqu'à une période récente, les estimations fournies par l'ISU se fondaient pour la plupart sur les déclarations des chefs de famille ou autres membres de la famille évaluant eux-mêmes leur aptitude à la lecture ou à l'écriture, certains pays présumant que les personnes ayant achevé l'école primaire étaient alphabètes. Ces dernières années, faute de sources classiques actualisées, l'ISU a dû recourir à des sources tirées de l'évaluation directe. Si la modification des méthodes d'évaluation est prise en considération, les implications de ces changements ne sont pas toujours bien comprises.

Néanmoins, la difficulté d'établir des comparaisons sur la durée n'est pas seulement imputable au manque de données comparables : la définition de l'alphabétisme change, y compris dans les pays où le taux d'alphabétisme est calculé à partir des mêmes sources et selon les mêmes méthodes. Ainsi, contrairement aux années précédentes, en 2010, la Malaisie définissait l'alphabétisme en fonction du taux de fréquentation scolaire. À l'époque de Dakar, la définition de l'alphabétisme en Chine n'était pas la même en zone rurale qu'en zone urbaine. L'harmonisation n'a eu lieu que lors du recensement de 2010. Les pays changent parfois leurs définitions sur un laps de temps très court. En 2007, dans la République bolivarienne du Venezuela, était alphabète quiconque savait lire et écrire au moins un paragraphe dans n'importe quelle langue. En 2009, il suffisait aux intéressés d'indiquer lors des enquêtes qu'ils savaient lire et écrire.

Source : UIS (2014b).

comme le Cambodge, le Tchad et le Mozambique, qui restent le plus éloignés de l'objectif.

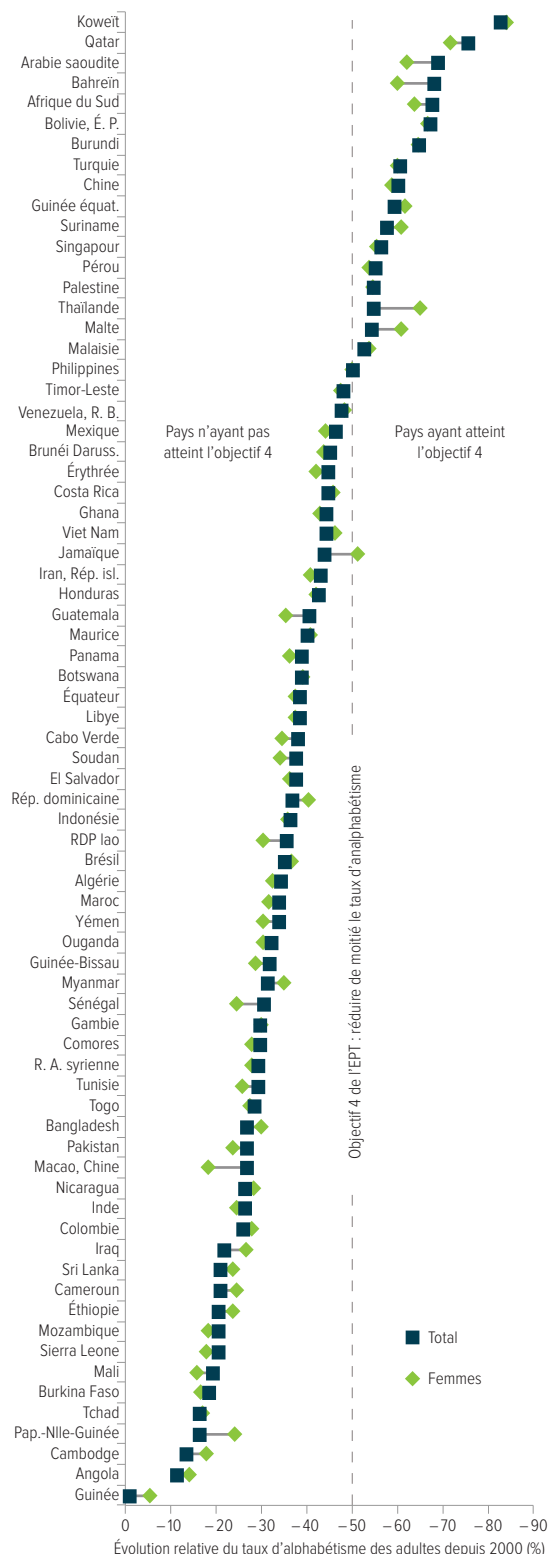
Le Cadre de Dakar précise que l'objectif doit être atteint « notamment » par les femmes. Le bilan est nuancé. Sur les 73 pays comparés ci-dessus, la progression projetée pour 2015 est plus rapide pour les femmes que pour l'ensemble de la population.

Le progrès est indéniable. Tous les pays où moins de 90 femmes étaient alphabètes pour 100 hommes autour de 2000 s'acheminent vers la parité. Ainsi, le Timor-Leste ne comptait que 66 femmes alphabètes pour 100 hommes en 2001, contre 83 en 2010 ; selon les projections, ce rapport devrait être de 89 pour 100 en 2015 (figure 4.2). Les améliorations constatées depuis 2000 s'inscrivent semble-t-il dans le prolongement d'une évolution vers la parité des sexes commencée plus tôt, si l'on en juge d'après des pays tels que le Yémen, où les progrès ont été considérables entre 1990 et 2000. Cependant, aucun de ces pays n'atteindra la parité en 2015.

Tous les pays où moins de 90 femmes étaient alphabètes pour 100 hommes autour de 2000 s'acheminent vers la parité

Figure 4.1 : Trop de pays n'atteindront pas d'ici à 2015 l'objectif consistant à réduire de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes de l'année 2000

Évolution projetée du taux d'alphabétisme total et du taux d'alphabétisme des femmes entre 2000 environ et 2015



Note : Les pays figurés sont ceux où le taux d'alphabétisme des adultes estimé sur la période 1995-2004 était inférieur à 95 % et où les données de référence et les projections pour 2015 sont basées sur l'auto-évaluation ou la déclaration par des tiers. Sources : Annexe, tableau statistique 2 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les enquêtes internationales et nationales facilitent l'évaluation directe de l'alphabétisme

Les problèmes que pose l'évaluation de l'alphabétisme à partir des déclarations faites par les intéressés ou par des tiers ont entraîné l'essor des évaluations directes au moyen d'enquêtes sur les ménages. Bien que cette méthode apporte un nouvel éclairage, la plupart des enquêtes d'évaluation des compétences alphabétiques débouchent sur une simple dichotomie : alphabète ou analphabète.

Depuis Dakar, toutefois, l'alphabétisme est davantage considéré comme un concept pluriel et non unique ; comme l'action de personnes différemment placées dans une variété de contextes sociaux, culturels, politiques, économiques et politiques et pour qui la lecture et l'écriture de différents types de textes répondent à des objectifs qui leur sont propres. L'alphabétisme prend des formes multiples en tant que continuum de compétences utilisées pour communiquer. Les chercheurs en alphabétisme demandent aujourd'hui aux personnes interrogées quel usage elles font de leurs compétences,

à quoi ces compétences leur servent dans leur vie et quelles sont les conséquences qui en découlent dans leurs relations interpersonnelles (Bartlett, 2008 ; Prins, 2009 ; Street, 2003).

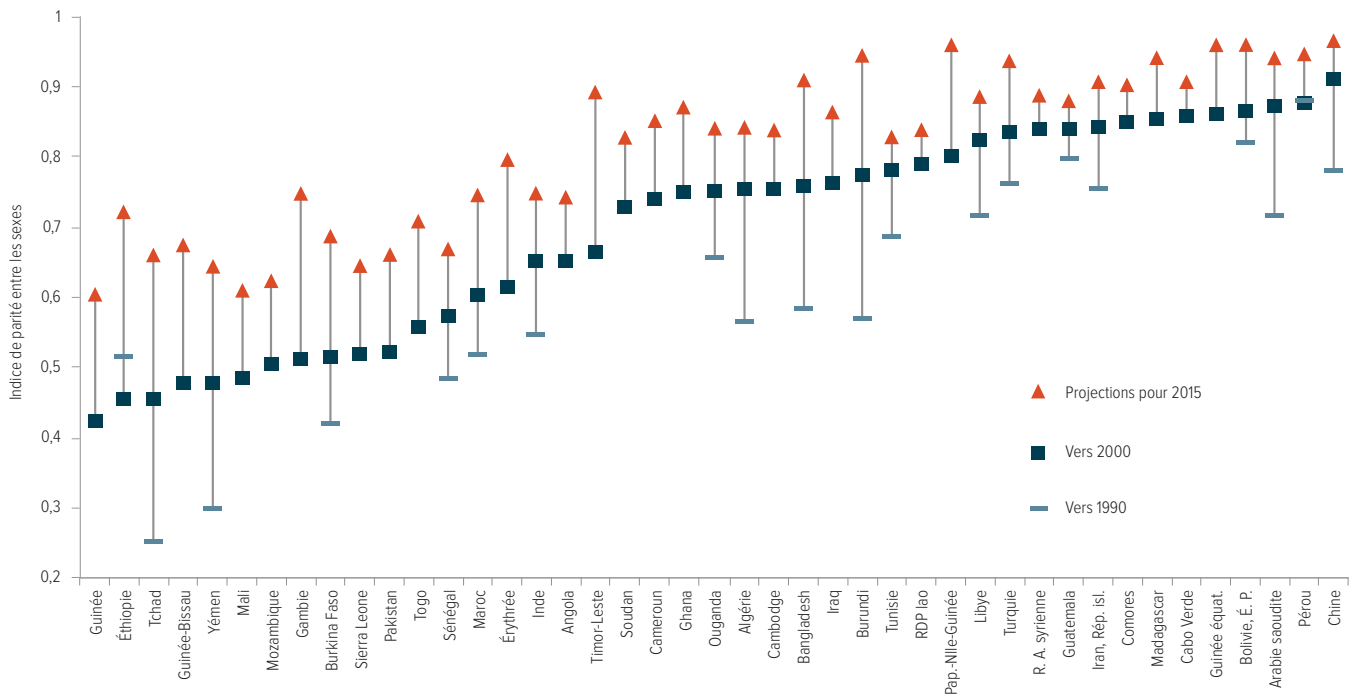
Les pays et les organismes internationaux ont donc commencé à rendre les enquêtes plus précises afin non seulement de savoir si les adultes sont « alphabètes » ou « analphabètes » mais aussi pour déterminer leur niveau d'alphabétisme et les conséquences qui en résultent pour les individus et les sociétés (Ahmed, 2011 ; Esposito *et al.*, 2014 ; Guadalupe et Cardoso, 2011).

EDS et MICS

Depuis 2000, les deux principaux programmes internationaux d'enquêtes sur les ménages, les enquêtes démographiques et sanitaires (EDS) et les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS), tentent de procéder à l'évaluation directe de l'alphabétisme en demandant aux répondants de lire une phrase écrite sur une carte. Supposés alphabètes, les adultes ayant commencé des études secondaires n'ont pas été soumis à ce test. En dépit des limitations de cette technique relativement simple employée dans une enquête conçue

Figure 4.2 : Selon les prévisions, de nombreux pays devraient réaliser à l'horizon 2015 d'importantes avancées en direction de la parité entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes

Indice de parité entre les sexes du taux d'alphabétisme des adultes, pays sélectionnés, vers 1990, 2000 et 2015 (projection)



Note : Dans les pays sélectionnés, l'indice de parité entre les sexes était inférieur à 0,90 en ou vers 2000, selon les données obtenues à partir de la méthode de l'auto-évaluation ou de la déclaration par un tiers.
Sources : Annexe, tableau statistique 2 ; base de données de l'ISU.

CHAPITRE 4

Le monde est encore plus éloigné de l'alphabétisme universel des adultes que ne le suggèrent les estimations officielles

à d'autres fins, les résultats obtenus, plus précis que les auto-évaluations, ont beaucoup contribué à améliorer notre compréhension des niveaux d'alphabétisme.

Au cours des dernières années, faute de sources d'information récentes sur l'alphabétisme basées sur l'auto-évaluation, l'ISU a utilisé de manière sélective les données issues de ces enquêtes. Ce changement de sources permet de comparer les projections antérieures, basées sur l'auto-évaluation, et les projections plus récentes, basées sur l'évaluation directe, dans 20 pays dont la plupart se situent en Afrique subsaharienne (figure 4.3). Les différences sont souvent considérables. Les évaluations directes révèlent en effet un nombre d'adultes ayant des compétences insuffisantes en lecture plus élevé encore que les auto-évaluations. On observe en moyenne dans ces 20 pays un écart de près de huit points de pourcentage, ce qui signifie que le monde est encore plus éloigné de l'alphabétisme universel des adultes que ne le suggèrent les estimations officielles.

PIAAC

L'OCDE a élaboré le Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), appliqué dans 25 sociétés hautement alphabètes et portant sur un échantillon de 166 000 personnes âgées de 16 à 65 ans. Ce programme élargit le champ de l'alphabétisme considéré dans l'Enquête internationale

sur l'alphabétisation des adultes menée dans les années 90 et s'appuie sur l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, réalisée entre 2003 et 2007 dans 13 pays hautement alphabétisés.

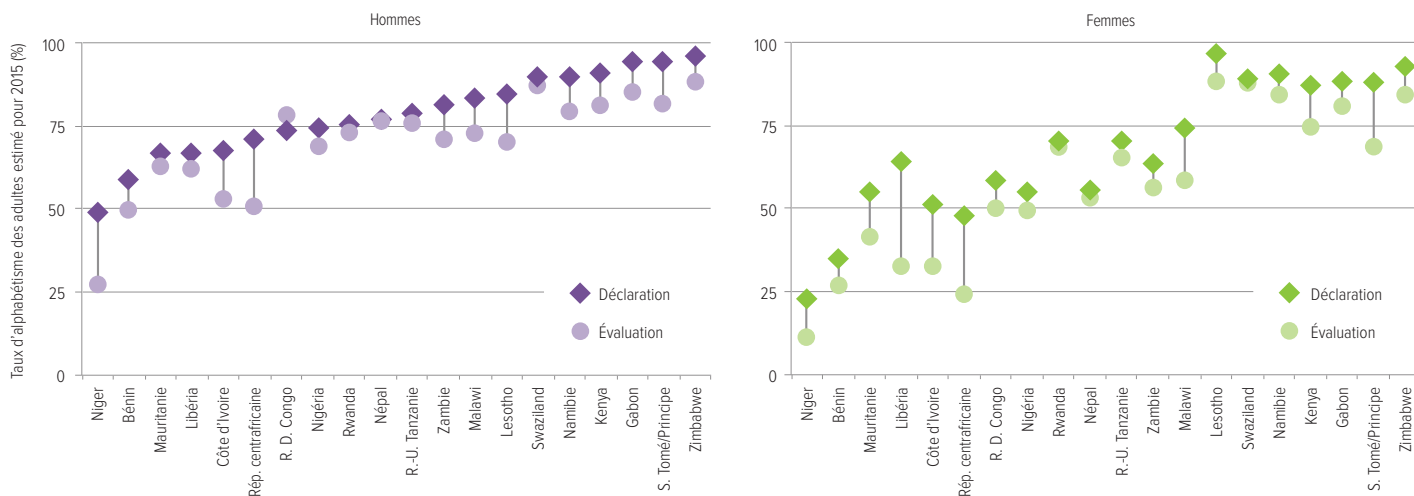
Comme lors des enquêtes précédentes, l'échelle des scores et des niveaux du PIAAC permet d'établir des comparaisons entre pays, niveaux d'éducation et types de profession. Cette évaluation directe montre que même dans les pays à revenu élevé, on observe chez une minorité non négligeable d'adultes un très faible niveau de compétences en lecture (OCDE, 2013c).

Le PIAAC définit six niveaux de compétences : le niveau 1 et les niveaux 1 à 5. Les personnes se situant au niveau 1 sont capables de lire un texte court sur des sujets qui leur sont familiers et de « trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne » (OCDE, 2013c). Dans les pays participant au PIAAC, près de 3 % des adultes n'atteignent pas le niveau 1, 12 % ne dépassant pas ce niveau. Ces résultats impliquent qu'un adulte sur sept n'a pas acquis la maîtrise de la lecture à l'école ou que ses compétences en lecture se sont atrophiées faute d'être utilisées. Dans les pays tels que la France, l'Italie et l'Espagne, plus d'un adulte sur quatre a des compétences alphabétiques de faible niveau (OCDE, 2013c).

Les disparités constatées au niveau international en matière d'alphabétisme des adultes ne résultent pas

Figure 4.3 : Les taux d'alphabétisme projetés en 2015 à partir des évaluations directes sont inférieurs aux projections obtenues à partir des déclarations des ménages

Taux d'alphabétisme des adultes, en fonction du sexe et de la méthode d'évaluation, pays sélectionnés, 2015 (projection)



Note : Les losanges indiquent les projections réalisées par l'ISU en 2011 à partir de l'auto-évaluation des compétences alphabétiques ; les cercles indiquent les projections les plus récentes de l'ISU, obtenues à partir d'une évaluation directe de l'alphabétisme.
Source : Base de données de l'ISU.

Les enquêtes internationales et nationales facilitent l'évaluation directe de l'alphabétisme

uniquement des écarts de niveaux d'instruction. Les adultes continuent à apprendre et à s'adapter aux exigences de leur activité professionnelle. Les adultes hautement alphabètes exercent des professions exigeant de bonnes compétences alphabétiques. Les emplois qualifiés contribuent en outre à renforcer les compétences en lecture. L'environnement alphabète de ces professions favorise davantage la préservation des compétences alphabétiques que les métiers faisant peu appel à la lecture. Au niveau national, les résultats du PIAAC révèlent d'importantes disparités entre les compétences en lecture selon les professions, les adultes exerçant des professions dites « qualifiées » par l'OCDE obtenant des scores beaucoup plus élevés en alphabétisme que les personnes ayant des professions « élémentaires ». Ces disparités sont plus ou moins marquées selon les pays de l'OCDE. L'écart de scores de lecture entre ces deux types de profession est près de deux fois plus important en Norvège qu'en Slovaquie (figure 4.4).

STEP

En 2010, la Banque mondiale a lancé l'enquête STEP (Skills towards Employment and Productivity) sur les compétences des adultes, dont l'alphabétisme, dans 13 pays à revenu intermédiaire (Banque mondiale, 2014g). Cette étude reprend la définition de l'alphabétisme et les six niveaux de compétence en alphabétisme définis par le PIAAC.

Les enquêtes STEP ont été menées dans des populations possédant un niveau relativement faible de compétences alphabétiques bien que, dans la plupart des cas, l'échantillon ne comprenne que des populations urbaines. C'est la raison pour laquelle les répondants ont été présélectionnés au moyen de huit questions qui ont permis de déterminer s'ils étaient capables de participer à une évaluation complète.

Parmi les pays où les données sont disponibles, c'est au Ghana que le taux de réussite au test initial a été le plus faible: environ 66 % des hommes et 38 % des femmes vivant en zone urbaine ont pu participer à l'évaluation en anglais. En revanche, au Sri Lanka, où l'évaluation a été conduite soit en cinghalais, soit en tamoul, le taux de réussite au test initial était beaucoup plus élevé (81 %) et n'a pas révélé de disparités entre hommes et femmes.

Cet écart considérable est plus important que les différences déjà observées entre ces deux pays en matière de niveau d'instruction et d'auto-évaluation des compétences alphabétiques. Ainsi, en 2010, selon l'ISU, le taux d'alphabétisme des adultes était de 71 % au Ghana et de 91 % au Sri Lanka, ce qui n'est guère surprenant lorsque l'on sait qu'en 2010, la population

adulte n'ayant pas été scolarisée était de 30 % au Ghana et de 4 % seulement au Sri Lanka (Barro et Lee, 2013). L'écart révélé par STEP s'explique peut-être aussi, du moins en partie, par des différences en termes de qualité de l'éducation. Toutefois, au Ghana, l'évaluation a été menée en anglais, langue parlée à la maison par moins de 2 % des adultes de l'échantillon. Or, 90 % de ces anglophones peu nombreux ont réussi le test initial. Au Sri Lanka, les adultes ont pour la plupart pu passer le test dans leur langue maternelle.

Dans l'État plurinational de Bolivie, en Colombie, au Ghana et au Viet Nam, tout comme dans les pays ayant participé au PIAAC, les enquêtes mettent en évidence une corrélation très nette entre le niveau de compétence en lecture et le degré d'utilisation professionnelle de cette compétence (figure 4.5). Les adultes amenés à lire davantage dans le cadre professionnel atteignent des niveaux de compétence plus élevés. Au Viet Nam, les scores obtenus par des travailleurs urbains exerçant une profession où la lecture occupe une large place sont comparables aux scores obtenus en France, en Italie et en Espagne.

Les emplois qualifiés contribuent en outre à renforcer les compétences en lecture

LAMP

Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) lancé par l'ISU a pour objet

Figure 4.4 : Variation importante des compétences en lecture au niveau national en fonction du type de profession

Scores en compréhension de l'écrit chez les adultes âgés de 16 à 35 ans par type de profession



Note : Les professions qualifiées comprennent les dirigeants d'entreprise, les professions libérales, les cadres de l'administration et les techniciens. Les professions peu qualifiées ou élémentaires comprennent les ouvriers et les travailleurs de la production.

Source : OCDE (2013c).

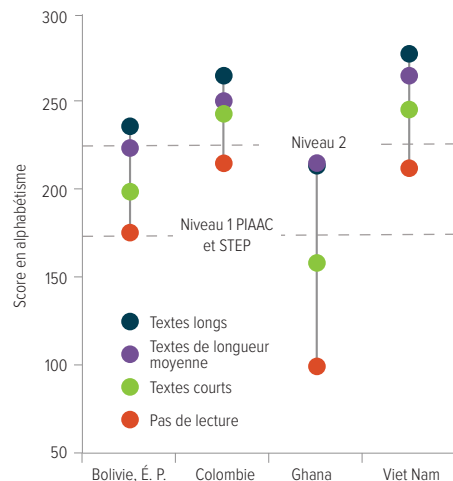
CHAPITRE 4

de mettre en évidence les multiples dimensions de l'alphabétisme telles qu'évaluées par la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et les compétences en calcul (ISU, 2009).

Le programme LAMP a été appliqué à un échantillon d'adultes issus de zones rurales et urbaines de Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay. La complexité du programme, conjuguée aux changements internes à l'administration de l'ISU, ont retardé le développement du programme lui-même et la publication éventuelle de données ou rapports officiels (Guadalupe, 2014). C'est sans doute la raison pour laquelle plusieurs pays initialement désireux de coopérer ont opté pour d'autres solutions, comme le Kenya, qui a élaboré sa propre méthode d'évaluation de l'alphabétisme ou encore le Viet Nam, qui a participé à l'enquête STEP.

Le programme LAMP définit trois niveaux de compétences alphabétiques. Il ressort des résultats qu'au Paraguay les adultes ruraux ont des compétences en lecture de textes suivis plus faibles que les habitants des zones urbaines, bien que cette disparité rurale/urbaine ne s'applique pas aux compétences en calcul (figure 4.6). Seuls 9 % des adultes ruraux ont atteint le niveau 3, le plus élevé, en compréhension de textes suivis, contre 20 % des adultes urbains. Cet écart pourrait notamment s'expliquer par le fait que les résidents ruraux sont moins nombreux que les urbains à considérer l'espagnol comme leur langue maternelle (Zarza *et al.*, 2014).

Figure 4.5 : Les compétences en lecture sont plus élevées chez les adultes dont la profession exige une pratique plus intensive de la lecture
Scores en alphabétisme en fonction de l'intensité de la pratique de la lecture dans le cadre professionnel, adultes résidant en zone urbaine, 2011



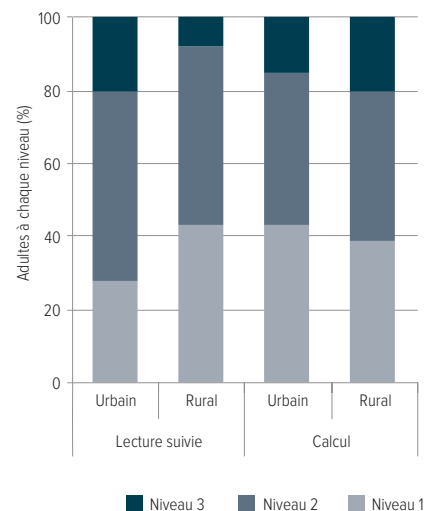
Note : La définition des niveaux 1 et 2 est identique à celle du PIAAC.
Source : Calculs de l'équipe STEP de la Banque mondiale réalisés à partir des données 2011 issues des enquêtes STEP.

Évaluations nationales de l'alphabétisme des adultes

Beaucoup de pays présentant un faible niveau d'alphabétisme ont commencé à recourir aux évaluations de l'alphabétisme au cours des années 80, en intégrant cet exercice à des enquêtes sur les ménages d'une portée plus étendue. Efficace par rapport à son coût, cette stratégie présente de nombreux avantages (Venkatraman, 2008). D'autres ont préféré les enquêtes visant exclusivement à évaluer l'alphabétisme des adultes. Ainsi, l'enquête nationale kenyane sur l'alphabétisme des adultes menée en 2006 dans 18 langues locales, outre l'anglais et le kiswahili, a mis en évidence d'importantes disparités urbaines/rurales. Elle a établi le taux d'alphabétisme des adultes à 59 % chez les femmes et à 64 % chez les hommes (UNESCO, 2008b). Cette évaluation est inférieure de 13 points chez les femmes et de 15 points chez les hommes aux estimations de l'ISU obtenues à partir de l'auto-évaluation de l'aptitude à la lecture.

Depuis 2008, le Bureau de la statistique du Bangladesh mène une évaluation des compétences en alphabétisme et en calcul auprès d'un échantillon national aléatoire de ménages. La deuxième enquête nationale sur l'alphabétisme, réalisée en 2011 dans plusieurs langues, a défini quatre niveaux de compétences et déterminé la répartition par niveau des hommes et des femmes âgés de 11 à 45 ans. Le tableau de l'alphabétisme qui en ressort est bien différent de celui que dépeignent les

Figure 4.6 : Au Paraguay, les adultes ruraux ont un niveau de compétences plus faible en alphabétisme mais pas en calcul
Distribution des niveaux des répondants en compréhension de textes suivis et en calcul, par lieu de résidence, Paraguay, 2011



Note : Pour une description des niveaux de compétence en compréhension de lecture suivie et en calcul, voir ISU (2013b).
Source : Zarza *et al.* (2014).

La comparaison des cohortes révèle qu'il n'y a eu aucune avancée réelle depuis 2000

évaluations réalisées à partir de l'auto-évaluation et de la déclaration par des tiers. En 2011, l'évaluation par recensement établissait le taux d'alphabétisme dans ce groupe d'âge à 64 % chez les hommes et à 58 % chez les femmes (Bureau de la statistique du Bangladesh, 2013). Or, la même année, l'enquête sur l'alphabétisme, soit une méthode d'évaluation directe, révélait que seuls 57 % des hommes et 50 % des femmes atteignaient un niveau d'alphabétisme fonctionnel (tableau 4.1).

Les évaluations nationales présentent notamment l'avantage d'accroître le nombre des parties prenantes et des experts de l'alphabétisme des adultes. L'inconvénient étant que le suivi externe peut s'avérer plus difficile en raison des conflits d'intérêts entre les différents organismes nationaux, responsables à la fois du suivi de l'alphabétisme et de la lutte contre l'analphabétisme. Cette dualité des fonctions peut peut-être pousser les organismes à afficher des progrès ou à restreindre l'accès des évaluateurs indépendants aux données.

La comparaison des cohortes révèle qu'il n'y a eu aucune avancée réelle depuis 2000

Depuis 2000, les méthodes d'évaluation des compétences alphabétiques au sein de la population adulte se sont considérablement améliorées. Bien que leur application ne soit pas suffisamment étendue pour rendre compte de la situation globale, divers éléments indiquent que les méthodes traditionnelles d'évaluation de l'alphabétisme ont une portée trop restreinte et qu'elles n'indiquent pas dans quelle mesure les adultes possèdent les compétences qui leur permettent de participer pleinement à la société.

Autre lacune de taille dans nos connaissances, les programmes d'alphabétisation partent du principe que les adultes peuvent améliorer leurs compétences alphabétiques. L'utilité du taux d'alphabétisme des adultes pour évaluer l'efficacité des programmes d'alphabétisation est malheureusement amoindrie

par le fait que cet indicateur concerne des populations adultes considérées à divers points dans le temps. Par conséquent, même si aucun adulte ne modifie ses compétences alphabétiques, le taux d'alphabétisme des adultes peut progresser ou reculer en fonction de la seule composition de la cohorte. Le cas le plus frappant est celui du remplacement des générations : les personnes jeunes ayant un niveau d'instruction et des compétences alphabétiques plus élevés passent à l'âge adulte, tandis que les personnes plus âgées, dont le niveau d'instruction et les compétences alphabétiques sont plus faibles, sortent de la cohorte. L'amélioration du taux d'alphabétisme des adultes est alors réelle mais ne signifie pas pour autant qu'un seul adulte analphabète ait acquis, à titre personnel, des compétences alphabétiques.

De ce fait, l'évolution de l'alphabétisme des adultes varie considérablement selon que l'on considère un groupe de personnes âgées de 20 à 30 ans en 2000 et en 2010 ou un groupe de personnes âgées de 20 à 30 ans en 2000 et de 30 à 40 ans en 2010. Tout changement observé dans ce dernier cas ne sera pas imputable à une évolution de la scolarité mais bien à des programmes d'alphabétisation ou à toute autre possibilité d'acquisition de compétences alphabétiques. L'éclairage que nous donne l'analyse des tendances de l'alphabétisme au moyen de la deuxième méthode nous permettra de mieux comprendre les évolutions de l'alphabétisme des adultes et leurs causes possibles. Or, en dehors des études sur l'apprentissage tout au long de la vie dans les pays industrialisés, cet éclairage a rarement été utilisé.

Les nouvelles analyses publiées dans la présente édition du RMS appliquent rigoureusement cette seconde méthode. L'idéal serait de suivre les compétences alphabétiques d'un groupe donné de personnes sur la durée, mais de telles études sont extrêmement rares. Il est possible toutefois, à l'aide des données issues des EDS, de suivre le niveau d'alphabétisme d'une cohorte donnée au fur et à mesure qu'elle avance en âge. Deux à trois vagues d'EDS ont été réalisées dans 30 pays (Barakat, 2015a). À partir de ces enquêtes, l'analyse a privilégié les échantillons de femmes, plus nombreux et donc plus solides.

Depuis 2000, les méthodes d'évaluation des compétences alphabétiques au sein de la population adulte se sont considérablement améliorées

Tableau 4.1 : Distribution de la population adulte par niveaux de compétences alphabétiques au Bangladesh

Niveau d'alphabétisme	Compétences en alphabétisme et en calcul évaluées directement	Homme	Femme
Non-alphabète	Inaptitude à décoder l'alphabet, à reconnaître des mots ou des chiffres et à compter de l'argent ou des objets	36 %	41 %
Semi-alphabète	Aptitude très rudimentaire à reconnaître et à écrire des mots, à compter et à dénombrer des objets	7 %	9 %
Alphabète, niveau initial	Aptitude à lire et à écrire des phrases simples dans un contexte familial ; maîtrise des quatre opérations arithmétiques de base ; application de ces compétences dans un contexte de la vie quotidienne	13 %	14 %
Alphabète, niveau avancé	Aptitude à lire et à écrire couramment dans divers contextes ; maîtrise des quatre opérations arithmétiques et du raisonnement mathématique ; application de ces compétences dans la vie quotidienne et dans la poursuite de l'apprentissage	44 %	36 %

Source : Bureau de la statistique du Bangladesh (2013), tableaux 2.3 et 3.2.

CHAPITRE 4

Pour l'essentiel, la trajectoire suivie par la plupart des pays montre une progression lente mais réelle du taux d'alphabétisme des jeunes femmes adultes sur la durée (figure 4.7 ; pointillés) ; en revanche, ces progrès apparents disparaissent si l'on se place du point de vue de la cohorte (figure 4.7 ; lignes continues). Ainsi, au Malawi, le taux d'alphabétisme des femmes âgées de 20 à 34 ans était de 49 % en 2000 et de 63 % en 2010. Cependant, le taux d'alphabétisme de la cohorte de femmes âgées de 20 à 34 ans en 2000 et de 30 à 44 ans en 2010 est resté stable à 49 %. En Éthiopie, le taux d'alphabétisme de la cohorte de femmes âgées de 20 à 34 ans en 2000 accuse un net recul et passe de 21 à 16 % 11 ans plus tard, ces femmes étant alors âgées de 31 à 45 ans.

Si les résultats indiqués ici ne concernent que quelques pays, ils sont représentatifs des 30 pays analysés. Dans la plupart des pays, en raison d'une sous-utilisation des

compétences dans certaines cohortes, au fil du temps le taux d'alphabétisme stagne, quand il ne recule pas. Ce résultat n'est pas incompatible avec une progression globale de l'alphabétisme des adultes. Toutefois, cette progression est presque entièrement due au remplacement, au sein du groupe d'âge, des femmes âgées à faibles compétences alphabétiques par des femmes plus jeunes aux compétences plus élevées. Ce résultat reste vrai même si l'on tient compte du fait que les personnes ayant des compétences alphabétiques plus solides ont une probabilité plus faible de mourir prématurément et une probabilité plus élevée de migrer.

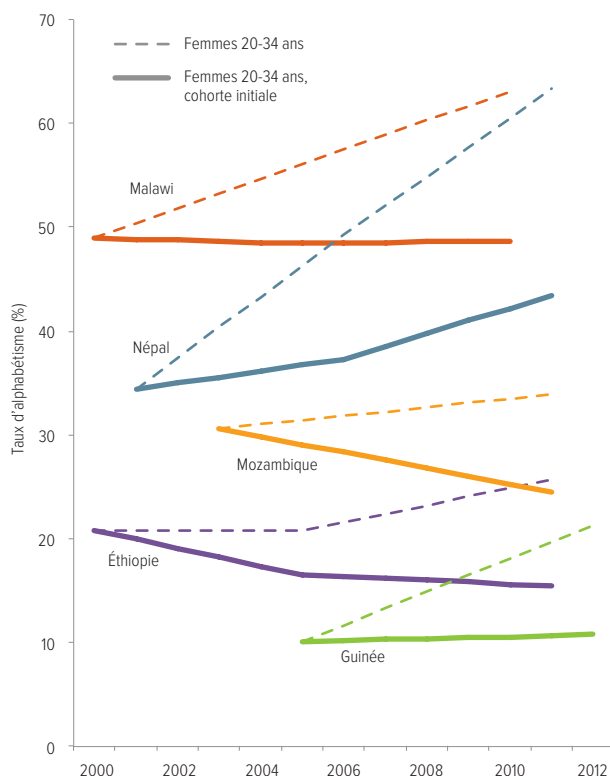
Les analyses plus approfondies portant sur des sous-groupes de femmes réunies par niveau d'instruction montrent que les avancées, même modestes, sont essentiellement le fait des femmes ayant au moins commencé l'enseignement primaire. On n'observe aucune avancée chez les femmes n'ayant pas été scolarisées pendant l'enfance. En d'autres termes, les adultes qui améliorent leurs compétences alphabétiques sont généralement ceux qui ont été scolarisés, au moins quelques temps, dans le système formel (Barakat, 2015b).

Le Népal fait ici figure d'exception. Parmi tous les pays analysés, c'est en effet celui qui affiche la progression la plus rapide du taux d'alphabétisme chez les femmes âgées de 20 à 34 ans, mais c'est aussi le seul où une telle progression a été confirmée sur la durée par trois vagues d'enquêtes à l'échelle de la cohorte. Si l'enquête de 2001 ne concernait que les femmes mariées, celles de 2006 et 2011 englobaient toutes les femmes de la population cible. Ces résultats remarquables pourraient notamment s'expliquer par le succès du Programme national d'alphabétisation (2008-2012) dans lequel le gouvernement a investi 35 millions de dollars EU (Commission nationale de planification du Népal), et qui a été récompensé en 2010 par le prix UNESCO Confucius d'alphabétisation.

Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes

Si, dans la plupart des pays en développement, les compétences alphabétiques des adultes ayant dépassé l'âge de la scolarité n'ont pas progressé, force est de s'interroger sur l'efficacité des initiatives mises en œuvre depuis 2000 pour renforcer les compétences alphabétiques de la population adulte. La suite de ce chapitre est consacrée à l'analyse de quatre facteurs susceptibles d'expliquer pourquoi le progrès n'a pas été au rendez-vous : l'engagement politique au niveau mondial, l'efficacité des campagnes et des programmes d'alphabétisation, la portée des initiatives visant à promouvoir les programmes d'alphabétisation dans la langue maternelle et les effets de la demande

Figure 4.7 : Dans les pays en développement, les compétences alphabétiques des adultes n'ont que rarement progressé
Taux d'alphabétisme des femmes, pays et groupes d'âge sélectionnés, vers 2000 et 2010



Notes : 1. Évaluation directe de l'alphabétisme. 2. Pour chaque pays, la ligne continue suit sur la durée des femmes âgées de 20 à 34 ans au début de l'enquête ; par exemple, au Malawi, sont suivies les femmes ayant entre 20 et 34 ans en 2000 et entre 30 et 44 ans en 2010. La ligne en pointillés suit le même groupe d'âge, par exemple, au Malawi, les femmes âgées de 20 à 34 ans. 3. Au Népal, l'Enquête démographique et sanitaire de 2001 ne concernait que les femmes mariées ; en 2006 et 2011, elle portait sur l'ensemble des femmes.
Source : Barakat (2015) et équipe du RMS sur l'EPT à partir de l'analyse des données issues de l'Enquête démographique et sanitaire.

Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes

d'alphabétisation. Bien que leur importance relative n'ait fait l'objet d'aucune étude, depuis 2000, divers éléments tendent à montrer que ces quatre facteurs doivent être pris en considération dans les politiques nationales d'alphabétisation.

Ambiguïté de l'engagement mondial en faveur de l'alphabétisme des adultes

C'est au cours des années 70 que le taux d'alphabétisme a connu sa progression la plus rapide, l'analphabétisme ayant ainsi été réduit de plus de moitié entre 1950 et, approximativement, 2000 (Carr-Hill, 2008). Sur cette période, l'alphabétisme est passé de 28 à 60 % en Afrique subsaharienne et de 29 à 63 % dans les États arabes (UNESCO, 2006b). Encouragée par ces progrès, au cours des 25 dernières années, la communauté internationale a multiplié les déclarations en faveur de l'alphabétisation des adultes. Les cibles fixées ont fait naître l'espoir que l'analphabétisme allait suivre un itinéraire identique à celui de la polio et qu'il pouvait être « éradiqué » : le Plan d'action de l'UNESCO pour éliminer l'analphabétisme d'ici à l'an 2000 a été adopté en 1989 ; la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous adoptée à Jomtien en 1990 souligne que l'alphabétisation est un « apprentissage nécessaire en soi qui se trouve à la source des autres compétences essentielles de l'existence » ; le Cadre d'action de Dakar de 2000 compte lui aussi parmi ses objectifs spécifiques le renforcement de l'alphabétisation.

Contrairement à la Déclaration sur l'EPT, cependant, les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ne font aucune référence spécifique à l'apprentissage ou à l'alphabétisation des adultes. On supposait alors implicitement qu'une éducation primaire universelle de qualité mènerait à terme à l'alphabétisation des adultes. Les OMD incarnent les objectifs de développement et l'aide au développement, qu'ils ont contribué à définir. D'aucuns prétendent qu'en conséquence l'alphabétisation des adultes a disparu des agendas internationaux et nationaux (Wagner, 2010). Une analyse réalisée pour la présente édition du RMS a comparé les deux plans nationaux d'éducation de 30 pays, le premier ayant été élaboré autour de 2000, le second après 2007. Il en ressort que, par rapport à d'autres objectifs de l'EPT, l'alphabétisation des adultes a bel et bien été négligée (IIPE, 2015).

En revanche, la réflexion sur l'alphabétisation a, elle, progressé. Les Nations Unies y ont consacré la décennie 2003-2012 (Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, DNUA). En 2006, lorsqu'il est devenu évident que les efforts engagés ne permettraient pas d'atteindre les objectifs fixés à l'horizon 2015, l'UNESCO a lancé l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE). L'objet de ce cadre mondial de mise en œuvre de la DNUA était d'inciter les gouvernements, les

organisations non gouvernementales (ONG), le secteur privé et les organismes de développement à promouvoir et à dynamiser les efforts d'alphabétisation. Tout en encourageant un concept élargi de l'alphabétisme, LIFE ciblait en priorité les 35 pays où résident 85 % des adultes analphabètes du monde.

Issu de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), organisée en décembre 2009 à Belém, Brésil, le Cadre d'action de Belém constitue lui aussi une réponse forte au problème de l'analphabétisme des adultes. Fidèle à une conception globale de l'alphabétisation (Oxenham, 2008), le Cadre place l'alphabétisation au centre de l'éducation des adultes et la considère comme le point de départ de l'apprentissage tout au long de la vie et des objectifs de développement. Il a ainsi contribué à redéfinir le cadre de l'alphabétisme au sein du système onusien ; l'UIL a été chargé de piloter les réponses politiques (UIL, 2010).

Le second *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : repenser l'alphabétisation*, ou GRALE2 (UIL, 2013), révèle que le Cadre de Belém a trouvé une résonance dans les débats et les réformes politiques au niveau national. À partir de l'analyse de 129 rapports d'étapes nationaux, GRALE2 livre une description détaillée des politiques nationales d'alphabétisation et des progrès réalisés en la matière.

En dépit des initiatives louables lancées depuis 2000 à l'échelle mondiale pour repenser l'alphabétisme des adultes et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation conformes à ces principes, ces programmes n'ont pas été très efficaces dans la pratique. L'évaluation à mi-parcours de LIFE révèle ainsi toute la difficulté de parvenir à une compréhension commune de cette initiative. Si d'importants changements ont été amorcés, notamment dans le contexte des programmes CapEPT de LIFE, il est apparu que ces programmes étaient dépourvus d'une vision à long terme adaptée aux stratégies nationales d'éducation (UIL, 2012 ; MDF, 2013).

Les campagnes et les programmes d'alphabétisation évoluent mais leurs effets restent difficiles à mesurer

Les gouvernements ont lancé de vastes campagnes d'alphabétisation des adultes dans les années 70 et 80, parfois à la suite de réformes sociales de grande envergure. À partir des années 90, le monde a redéfini ses priorités, privilégiant désormais l'éducation primaire universelle. Les campagnes d'alphabétisation sont ainsi devenues plus rares (Robinson-Pant, 2010). Cette tendance a été renforcée par des raisons d'ordre politique. Le mode d'acquisition des compétences alphabétiques envisagé par les campagnes a en outre suscité certaines critiques (Boughton, 2010).

Par rapport à d'autres objectifs de l'EPT, l'alphabétisation des adultes a bel et bien été négligée

CHAPITRE 4

Les organisations régionales et les gouvernements manifestent néanmoins depuis 2000 un regain d'intérêt pour les campagnes d'alphabétisation, en particulier en

Amérique latine (**tableau 4.2**). Les objectifs témoignent généralement d'une grande ambition mais il n'est pas rare que, passé les délais, les objectifs ne soient pas

Tableau 4.2 : Campagnes nationales d'alphabétisation depuis Dakar

Pays	Nom de la campagne ou du programme	Année initiale	Nombre de personnes analphabètes lors du lancement (en milliers)	Objectif visé (en milliers) ou % de personnes analphabètes en fin de campagne
Afghanistan	Plan national d'action pour l'alphabétisme (plusieurs programmes)	2010	9 500	3 600 d'ici à 2014 Progression de 26 % à 60 % d'ici à 2020
Argentine	Encuentro	2006	730 (2006)	Libérée de l'analphabétisme en 2010
Bangladesh	Plan national d'action (plusieurs programmes)	2010	49 036 (2005-2009)	37 000 (groupe d'âge 11-45 ans) taux d'alphabétisme de 100 % d'ici à 2014
Bolivie, É. P.	Programa Nacional de Alfabetización 'Yo Sí Puedo'	2006	1 200 (2006)	Libérée de l'analphabétisme d'ici à 2008
Brésil	Programa Brasil Alfabetizado	2003	15 090 (1994-2004)	Libéré de l'analphabétisme en 2010 (2 000 par an)
Burkina Faso	Programme national d'accélération de l'alphabétisation	2010	5 646 (2005-2009)	4 000 progression de 28,3 % (2007) à 60 % en 2015
Chili	Campaña de Alfabetización 'Contigo Aprendo'	2003	480 (2006)	20 000 par an
Chine	Directives sur le renforcement de l'alphabétisation	2007	64 604 (2005-2009)	Ramener le taux d'analphabétisme des adultes sous les 6 % d'ici à 2015
Colombie	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos	2007	2 475 (2006)	Libérée de l'analphabétisme d'ici à 2015
République dominicaine	Red Nacional de Alfabetización	2005	737 (2006)	200 dans 3 ans
Équateur	Manuela Sáenz	2006	672 (2006)	Réduire l'analphabétisme à 2 % d'ici à 2015
Égypte	Campagne nationale d'alphabétisation	2011	17 816 (2005-2009)	Atteindre un taux d'analphabétisme inférieur à 10 % d'ici à 2020
El Salvador	Plan Nacional de Educación 2021	2007	1 006 (2006)	360 en 3 ans
Angleterre (Royaume-Uni)	Skills for Life	2001	5 200 (16 %) ont des compétences alphabétiques inférieures au niveau 1	Amélioration du niveau des compétences de base de 2 250 adultes entre 2001 et 2010
Ghana	Programme national d'alphabétisation fonctionnelle	2000 Phase 2	5 290 (2000-2004)	1 000 d'ici à 2006
Guatemala	Estrategia Nacional de Alfabetización Integral	2005	1 818 (2006)	863 en 3 ans
Inde	Mission Saakshar Bharat	2009	283 105 (2005-2009)	70 000 (60 000 femmes) d'ici à 2017 ; taux d'alphabétisme de 80 % d'ici à 2017
Indonésie	AKRAB!	2006	12 858 (2005-2009)	8 500 ; taux d'alphabétisme des adultes de 96 % d'ici à 2014
Mexique	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo	1997	5 942 (2006)	Réduire le taux d'analphabétisme de 4,7 % à 3,5 % d'ici à 2015
Namibie	Programme national d'alphabétisation	1992	316 268 (2007)	Atteindre un taux d'alphabétisme total de 90 % chez les jeunes et les adultes d'ici à 2015
Népal	Programme de la campagne nationale d'alphabétisation	2008	7 604 (2005-2009)	Taux d'alphabétisme de 100 % d'ici à 2011
Nicaragua	La Campaña Nacional de Alfabetización 'De Martí a Fidel'	2007	1 095 (2006)	Ramener le taux d'analphabétisme sous les 3 % d'ici à 2009
Pakistan	Programme d'alphabétisation NCHD	2002/03	46 625 (1994-2004)	Taux d'alphabétisme de 85 % d'ici à 2015
Panama	Proyecto de Alfabetización 'Muévete por Panamá'	2005	168 (2006)	90 en 5 ans
Paraguay	Plan Nacional de Alfabetización 'Por un Paraguay Alfabetizado'	2005	192 (2006)	Dépasser l'analphabétisme absolu (156) et l'analphabétisme fonctionnel (100)
Pérou	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización	2006	1 465 (2006)	Ramener le taux d'analphabétisme sous les 2,5 % d'ici à 2015
Afrique du Sud	Kha Ri Gude Mass Literacy Programme	2008	9 600 (2006)	4 700 (2008-2012)
Timor-Leste	National Literacy Campaign 'Yo Sí Puedo'	2007	252 (2005-2011)	Éradiquer l'analphabétisme d'ici à 2011
Venezuela, R. B.	Misión Robinson	2003	1 008 (2001)	Libéré de l'analphabétisme en 2006

Source : tiré de Hanemann (2015).

Organisations régionales et gouvernements manifestent depuis 2000 un regain d'intérêt pour les campagnes d'alphabétisation

Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes

atteints. Certains universitaires estiment que partout ou presque les campagnes se sont soldées par un échec (Rogers, 2003 ; Wagner, 2013).

Les campagnes à grande échelle ne sont pas sans risque. Outre qu'elles peuvent susciter des espoirs irréalistes, elles ne tiennent pas toujours compte de la diversité des contextes, appliquant des méthodes uniformes conçues au niveau central et prescrivant un cursus, des objectifs et des matériels uniques. Quelques pays pourtant ciblent des populations bien spécifiques comme les détenus au Pakistan, les personnes handicapées en Équateur ou les communautés autochtones au Nicaragua (Hanemann, 2015).

Le discours relayé par les campagnes décrit souvent l'analphabétisme comme un « mal social » pouvant être éradiqué moyennant une intervention appropriée,

ainsi qu'on a pu l'observer dans l'État plurinational de Bolivie ou au Timor-Leste. Le risque est alors de stigmatiser l'analphabétisme et de décourager les personnes à faibles compétences alphabétiques, en les incitant à dissimuler leurs difficultés, en particulier si les dirigeants politiques déclarent le pays « libéré de l'analphabétisme ».

L'absence de systèmes de suivi et d'évaluation est à déplorer. La complexité intrinsèque de l'alphabétisation des adultes, qui exige de solides capacités et des mécanismes de coordination, a peut-être contribué à entraver les progrès (UIL, 2012). La campagne nationale d'alphabétisation menée en Afrique du Sud constitue à cet égard une exception (**encadré 4.2**).

Les alphabétiseurs pour adultes ne jouissent pas d'un très grand prestige. Le recrutement et la formation

Le discours relayé par les campagnes décrit souvent l'analphabétisme comme un « mal social » pouvant être éradiqué

Encadré 4.2 : Campagnes et programmes d'alphabétisation des adultes : une efficacité rarement évaluée

En dépit des objectifs ambitieux des campagnes d'alphabétisation, il est rare que soient mis en place des mécanismes de suivi et d'évaluation permettant de suivre les progrès et de rendre compte des résultats.

Le modèle de campagne d'alphabétisation Yo Sí Puedo (Oui, je peux) a été conçu en 2001 par l'Institut pédagogique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (La Havane). Il s'agissait de diffuser d'abord des programmes d'alphabétisation de masse par la radio et, plus tard, des programmes audiovisuels grâce à la télévision ou aux DVD. Entre 2003 et 2013, plus de 7 millions de personnes dans 30 pays – essentiellement en Amérique latine, dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne – ont appris à lire et à écrire grâce à ce modèle d'alphabétisation. D'une durée de trois mois, le cours se divise en trois phases : formation, enseignement de la lecture et de l'écriture et renforcement. En 2004, dès sa création, l'alliance régionale ALBA (ex-Alliance bolivarienne pour les peuples de notre Amérique) a diffusé Yo Sí Puedo. Trois pays d'ALBA se sont depuis déclarés « libérés de l'analphabétisme » – État plurinational de Bolivie (2009), Équateur (2009) et Nicaragua (2011). Plusieurs gouvernements estiment que Yo Sí Puedo est « une méthode peu onéreuse de toucher un très grand nombre de personnes en un laps de temps assez court ». Bien que ce programme ait été largement adopté, aucune évaluation indépendante n'a été réalisée sur son rapport coût-efficacité ou sur sa capacité à enseigner à grande échelle des compétences durables en lecture.

En Inde, la Mission Saakshar Bharat, programme national et public d'alphabétisation, a été lancée en 2009. Les médias ont joué un grand rôle dans la sensibilisation et l'adhésion du public. Le programme vise à atteindre l'objectif fixé par le gouvernement d'un taux national d'alphabétisme des adultes de 80 % et à offrir des programmes d'alphabétisation fonctionnelle à 70 millions de personnes, dont 60 millions de femmes. L'alphabétisation des femmes est associée à leur autonomisation et donc à leur « intégration croissante dans les sphères socioculturelles, économiques et politiques ». Saakshar Bharat entend aussi

permettre à 1,5 million d'adultes l'accès à une éducation de base ou à un programme de renforcement des compétences professionnelles. Le rapport coût-efficacité de la mission et sa capacité à renforcer les compétences en lecture durablement et à grande échelle n'ont pas non plus fait l'objet d'une évaluation indépendante.

Lancé en avril 2008, le programme sud-africain d'alphabétisation Kha Ri Gude avait pour but d'alphabétiser 4,7 millions d'adultes avant la fin 2012. La plupart des participants étaient des femmes. Les matériels d'apprentissage, conçus selon une approche intégrée de l'alphabétisation, étaient inspirés de « l'expérience linguistique » et de la « méthode globale » ainsi que des données récentes de la recherche neurocognitive. Très structurés, les supports étaient adaptés à des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture séquencées et intégrées. Grâce à des jeux, les élèves ont pu apprendre à lire à une vitesse adéquate en comprenant ce qu'ils lisaient et acquérir des compétences alphabétiques durables. Le programme était organisé autour de huit thèmes propres à susciter la motivation des apprenants. L'évaluation, qui remplaçait l'examen final, faisait appel à un outil normalisé (les apprenants effectuent tous les mêmes tâches et sont notés en fonction des mêmes critères). Le portefeuille d'évaluation des apprenants, qui constituait un système de contrôle continu, comprenait 10 activités d'évaluation de l'alphabétisation dans la langue maternelle et 10 activités de calcul. Ces exercices tenaient compte des compétences acquises et du déroulement des différentes étapes de l'apprentissage. Les portefeuilles étaient corrigés par les animateurs, relus par des superviseurs et contrôlés par des coordinateurs avant d'être envoyés au siège social du programme où les notes finales étaient vérifiées par des membres de l'Autorité sud-africaine de qualification. Les données disponibles auraient pu permettre une étude longitudinale de l'efficacité du programme mais cela n'a pas encore été le cas.

Sources : Boughton (2010) ; Hanemann (2014) ; Inde, Ministère du développement des ressources humaines (2010).

CHAPITRE 4

des enseignants constituent, de l'avis général, le point faible des programmes d'alphabétisation. Beaucoup de programmes continuent à s'appuyer sur les bénévoles, comme Alfabetizado au Brésil ou le Programme national d'alphabétisation du Ghana.

De façon générale, en dépit du regain d'intérêt des gouvernements et de l'ambition qui a caractérisé les campagnes d'alphabétisation à partir de 2000, on ne constate, à l'échelle mondiale, aucune amélioration notable des compétences alphabétiques.

Reconnaissance du rôle de la langue maternelle

Le Cadre d'action de Dakar souligne « l'importance des langues locales pour la première alphabétisation ». Après Dakar, et conformément aux recherches sur l'éducation multilingue dans les contextes formels et non formels, on a préconisé le recours à la langue maternelle dans l'alphabétisation des adultes. Cependant, l'attitude de nombreux responsables politiques sur la faisabilité des approches multilingues a été ambivalente : bien que reconnaissant les effets positifs de l'utilisation de la langue maternelle, ils redoutent les divisions et les conflits que pourrait susciter la diversité linguistique.

On ne sait pas précisément quels ont été les conséquences d'une telle hésitation sur les programmes d'alphabétisation des adultes. Si elles jouissent aujourd'hui d'une plus grande crédibilité qu'au début de la période de l'EPT, les approches multilingues commencent à peine à produire des résultats positifs tangibles. Même lorsque l'approche multilingue est établie de longue date, les pays préfèrent faire intervenir des acteurs privés et des instituts spécialisés plutôt que d'intégrer une telle démarche aux systèmes nationaux de planification et de budgétisation.

Lorsque les praticiens découvrent la réalité des communautés qui parlent une langue non dominante, ils comprennent mieux que la langue de l'apprentissage puisse être un obstacle lorsqu'elle est différente de la langue locale. À l'inverse, plus les responsables privilégient la scène mondiale ainsi que les marchés et les liens internationaux, moins ils semblent porter d'attention aux réalités locales et aux besoins des communautés.

Il ressort du dernier recensement effectué au Mexique (2010) que les locuteurs de langues autochtones représentent quelque 6,6 millions de personnes, soit près de 6,5 % de la population (INEGI, 2012). En 2000, le gouvernement a lancé le Modelo Educación para la Vida y el Trabajo [Modèle d'éducation pour la vie et le travail], afin d'intervenir auprès des groupes autochtones en utilisant leur langue, l'espagnol pouvant également

être employé. Deux parcours de formation ont été conçus à l'intention des communautés autochtones : l'un pour les bilingues et l'autre pour les locuteurs monolingues ne parlant initialement qu'une langue autochtone (Robinson, 2015). Depuis 2007, le Gouvernement accorde une priorité accrue aux groupes marginalisés, en particulier aux populations autochtones, ce qui se traduit par l'emploi d'un plus grand nombre de langues, aujourd'hui 45, dans l'alphabétisation et l'élaboration de matériels pédagogiques (Gouvernement du Mexique, 2012). Cependant, bien que le plan national d'éducation en cours considère que les populations autochtones se heurtent à des difficultés particulières en matière d'alphabétisation, il ne propose aucune mesure spécifique, se contentant d'évoquer la nécessité de concevoir des programmes appropriés au contexte, pas plus qu'il ne définit de stratégie d'alphabétisation des adultes (Robinson, 2015).

Au Maroc, jusque dans les années 90, les seules langues autorisées par le Gouvernement étaient l'arabe standard moderne et le français. L'utilisation de l'amazighe, et à plus forte raison sa promotion, étaient découragées. La réforme constitutionnelle témoigne de l'évolution de la politique linguistique. Dans la Constitution de 1996, l'arabe est désigné comme langue officielle. La Constitution de 2011 fait, elle, état de la « protection et du développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines », elle consacre une disposition spécifique à la langue et désigne à la fois l'arabe et l'amazighe comme langues officielles. Aucune des deux Constitutions ne mentionne le français. En vertu de la nouvelle Constitution, les organismes publics donnent de plus en plus souvent leur nom en arabe et en amazighe mais, dans la pratique, l'amazighe n'est quasiment pas employé à l'écrit. Le projet conjoint de l'Agence pour la lutte contre l'analphabétisme du Ministère de l'éducation et de USAID mis en œuvre de 2005 à 2008 afin d'informer les femmes du nouveau cadre juridique de la famille a introduit le concept de « passerelle linguistique » dans les programmes d'alphabétisation des femmes. Selon cette méthode, les femmes apprennent d'abord à écrire dans leur langue maternelle avant de renforcer leurs compétences alphabétiques en arabe (Robinson, 2015).

La Papouasie-Nouvelle-Guinée compte 838 langues, plus qu'aucun autre pays au monde (Lewis *et al.*, 2013). L'anglais est la langue officielle, tandis que les langues pidgin, le tok pisin et le hiri motu, sont des langues véhiculaires largement employées. Selon une disposition de la constitution de 1975 relative à la promotion de l'alphabétisation, les habitants et les organismes publics sont encouragés à atteindre l'alphabétisme universel en tok pisin, en hiri motu ou en anglais ainsi que dans les langues locales. La politique sur l'alphabétisation des adultes de 2000 établit un

Les raisons de la faible progression de l'alphabétisme des adultes

lien très clair entre l'alphabétisation et le contexte linguistique. Quatre des cinq objectifs qu'elle fixe en matière d'alphabétisation concernent le choix de la langue, l'intention qui se manifeste ici étant à l'évidence de rendre l'alphabétisation accessible dans les langues parlées par les différentes populations. Un rapport sur l'éducation des adultes note que le tok pisin est de plus en plus utilisé et recense 13 autres langues servant de langues véhiculaires régionales (Ministère de l'éducation, Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2008). Cependant, en raison de la place occupée par les intervenants privés dans l'alphabétisation des adultes, l'État s'est, lui, désengagé de ce domaine, d'où l'insuffisance des investissements publics dans l'alphabétisation des adultes. Comme le montrent les dernières évaluations, il reste encore beaucoup à faire, même dans le cas du tok pisin (Robinson, 2015).

Depuis 2000, étant donné des circonstances plus favorables, de nombreux pays à faible taux d'alphabétisme mettent désormais davantage l'accent sur l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les programmes d'alphabétisation des adultes. Que ce soit en raison des contraintes logistiques ou de l'attitude ambivalente des responsables politiques, néanmoins, cette approche n'a pas encore contribué de manière décisive à améliorer les compétences alphabétiques des adultes à grande échelle.

L'évolution des modes de vie n'a pas renforcé la demande d'alphabétisme

Les parents qui ont souffert de ne pas savoir écrire une lettre, utiliser un téléphone mobile ou retirer de l'argent à un distributeur font leur possible pour offrir une éducation à leurs enfants afin que ces derniers ne soient jamais exclus en raison de l'analphabétisme.

– Omovigho Rani Ebireri, Université de Maiduguri, Nigéria

Tant que la demande d'alphabétisation ne progressera pas, il est fort peu probable que les adultes renforcent leurs compétences alphabétiques. L'alphabétisme exige non seulement une offre d'apprentissage accrue mais aussi des possibilités plus nombreuses d'appliquer, d'améliorer et de préserver les compétences alphabétiques.

Ces possibilités se multiplient depuis 2000. Des conditions plus propices ont renforcé l'environnement alphabète, ce qui a contribué à l'acquisition et à la préservation des compétences alphabétiques grâce à la coopération communautaire, par exemple dans les domaines de la commercialisation agricole, des

interventions de santé publique, des initiatives de microfinance ou des investissements dans la gestion de l'eau (Easton, 2015). L'évolution rapide des technologies de la communication a en outre créé de nouvelles possibilités d'utilisation de l'alphabétisme. Toutefois, bien que l'on reconnaisse désormais la nécessité de relier les programmes d'alphabétisation à ces possibilités d'application, les effets sur l'alphabétisation tardent à se manifester.

Certains projets relatifs à la commercialisation agricole et au développement des moyens de subsistance passent par le renforcement des compétences alphabétiques. Au Cameroun, au Mali et au Mozambique, les compétences de gestion communautaire, dont l'alphabétisme, ont été développées grâce à des stratégies de coopération destinées à aider les petits paysans à mieux profiter de leur participation au marché, jusque-là facteur d'exploitation (Bingen, Serrano *et al.*, 2003). La recherche-action participative a été appliquée en Amérique latine afin d'aider les paysans à mieux comprendre le cycle de la production alimentaire, des champs à l'assiette du consommateur, mais aussi à déterminer où intervenir plus efficacement et quelles connaissances acquérir pour y parvenir et à décider comment répondre à ces besoins d'apprentissage, dont le renforcement des compétences alphabétiques (Ashby *et al.*, 2009).

La mise en place et la gestion de nouveaux services de santé locaux ont également été associées à l'alphabétisation. Dans les communautés autochtones ayta de Luzon (Philippines), la participation à des débats animés sur le sens que revêt la santé sur le plan personnel, familial et communautaire et sur ses implications sociopolitiques a été l'un des éléments centraux de la formation des nouveaux personnels de santé du village (Estacio, 2013). Dans les provinces de Gnagna et Koulpeologo au Burkina Faso, une initiative lancée dans le domaine de la santé reproductive avec le soutien d'une ONG internationale a permis de dispenser une formation à la gynécologie et aux méthodes de contraception à long terme intégrant l'alphabétisation aux interventions de santé publique (Lankoande et McKaig, 2005).

Dans le domaine de la microfinance, si les diverses initiatives continuent à produire un effet de levier et aident les ménages à sortir de la pauvreté, elles offrent également de nouvelles possibilités de mise en pratique des compétences en alphabétisme et en calcul, et ce dans le contexte d'une monétarisation croissante et de la multiplication des échanges marchands. Dans le cadre de ces initiatives, des coopératives ont initié les dirigeants communautaires aux rudiments de la comptabilité, de la gestion d'emprunts et de l'évaluation de la solvabilité. Les membres de la communauté ont

L'alphabétisation exige non seulement une offre d'apprentissage accrue mais aussi des possibilités plus nombreuses d'appliquer, d'améliorer et de préserver les compétences alphabétiques

CHAPITRE 4

été encouragés à formuler des demandes de crédit par écrit. Les dirigeants des institutions locales se sont progressivement formés à l'étude formelle de faisabilité des crédits. Ils ont appris également à proposer une assistance technique aux emprunteurs afin de garantir leur solvabilité (Easton, 2015). L'initiative d'une ONG visant à établir une institution de microfinance dans six villages de l'État de Karnataka, Inde, a créé un modèle novateur de mobilisation communautaire. Plutôt que de travailler uniquement avec des clients éduqués ou de former les personnes plus pauvres ou moins alphabétisées, les animateurs de l'ONG ont créé des groupes d'entraide, véritable passerelle qui permet aux plus alphabétisés d'initier à la gestion les participants aux capacités initialement plus réduites (Brook *et al.*, 2008).

Dans les initiatives de gestion commune des ressources, les compétences alphabétiques sont indispensables. À l'École non formelle de l'eau du district de Kurnool, État d'Andhra Pradesh, Inde, les paysans considèrent l'alphabétisme comme une compétence importante pour la prise de décision dans les domaines de la gestion de l'eau et du choix des cultures (Chawa et Smith, 2012). En dépit de la valeur qui leur est ainsi attribuée, cependant, ces compétences ne sont pas nécessaires aux paysans pour améliorer la gestion des eaux souterraines et des récoltes. D'où il ressort que malgré les nombreuses évolutions de l'économie et des sociétés rurales, le changement ne s'est pas produit à un rythme suffisamment rapide pour que les adultes voient les compétences alphabétiques comme une nécessité. Si l'on tient compte en outre de la portée limitée des interventions visant à intégrer l'alphabétisation au développement communautaire, on comprendra sans doute mieux pourquoi la demande d'alphabétisation a été moins rapide que prévu et pourquoi les adultes n'ont pas renforcé leurs compétences alphabétiques.

En revanche, l'essor rapide des technologies de communication est un changement riche de promesses. Il est aisé de sous-estimer le rythme de cette transformation. La Déclaration de Jomtien sur l'EPT ne mentionne ni « ordinateur » ni « Internet ». Ces mots figurent bien dans le Cadre de Dakar en 2000, mais à deux reprises seulement dans ce document de 78 pages, et encore, dans le contexte de ce que l'école doit faire pour promouvoir l'apprentissage équitable. Dans le même temps, la téléphonie mobile connaît un développement exponentiel, y compris dans les sociétés faiblement alphabétisées. Le téléphone mobile changera-t-il l'environnement alphabète ?

Bien que l'accès à Internet soit encore limité dans une bonne partie de l'Afrique subsaharienne, il est sans doute possible de profiter de la prépondérance de la téléphonie mobile pour renforcer les environnements alphabètes

et les pratiques de lecture. Outil de communication sociale, le téléphone mobile sert déjà à effectuer des opérations bancaires ou à payer des factures. Il permet aussi de participer à la vie démocratique, par exemple en interpellant des responsables politiques par SMS (Asino *et al.*, 2011). Une étude comparative sur la téléphonie mobile menée récemment auprès de 4 000 personnes dans sept pays (Éthiopie, Ghana, Inde, Kenya, Nigéria, Pakistan et Zimbabwe), révèle ainsi que si les hommes sont plus nombreux à lire des livres sur leur téléphone mobile, les femmes consacrent beaucoup plus de temps à la lecture que les hommes. L'application mobile Worldreader montre par ailleurs en quoi la technologie contribue à créer un environnement alphabète et à favoriser la lecture. En 2013, 334 000 utilisateurs uniques par mois ont lu gratuitement des livres et des histoires en anglais mais aussi dans d'autres langues comme le hindi, le kiswahili, le twi et le yoruba (West et Chew, 2014). Ainsi, au Niger, il est apparu que les programmes éducatifs pour adultes parviennent bien mieux à renforcer les compétences des participants en alphabétisme et en calcul lorsqu'ils sont complétés par des exercices pédagogiques utilisant le téléphone mobile (Aker *et al.*, 2012).

Les prochaines années seront peut-être révélatrices de l'effet positif du téléphone mobile sur la demande d'alphabétisation. L'utilisation des téléphones mobiles pour envoyer des SMS et des courriers électroniques favorise la communication par le texte. Mais nous ne disposons pas encore de données claires pour déterminer si de telles pratiques sont de nature à renforcer les compétences alphabétiques.

Conclusion

Comme il importe de le souligner, l'approche de l'alphabétisme des adultes a connu de nombreuses évolutions positives depuis 2000. On observe ainsi une nette tendance à évaluer les compétences alphabétiques comme formant un continuum, à l'opposé des évaluations débouchant sur le verdict alphabète/analphabet. Les ressources élaborées par LAMP, PIAAC et STEP seront d'un apport précieux pour la conception des évaluations nationales. Dans de nombreux pays, certains de ces concepts ont pu influencer l'élaboration des politiques et des programmes.

Et cependant, rares sont les pays qui sont parvenus à réduire de moitié, avant 2015, le taux d'analphabétisme des adultes qu'ils affichaient en 2000. Par ailleurs, les adultes dont les compétences alphabétiques ont été évaluées récemment ont bénéficié d'une durée de scolarisation plus longue que ceux dont les compétences

Les prochaines années seront peut-être révélatrices de l'effet positif du téléphone mobile sur la demande d'alphabétisation

ont été évaluées il y a plus longtemps. Lorsqu'il est possible de suivre une cohorte sur la durée, on observe que très peu de pays affichent une progression du taux d'alphabétisme des femmes adultes. Ainsi, même la modeste progression du taux d'alphabétisme des femmes adultes résulte du remplacement au sein de la cohorte des femmes plus âgées et moins instruites par des femmes plus jeunes et davantage instruites.

Quatre facteurs peuvent expliquer ce piètre bilan. Premièrement, la faiblesse de l'engagement international. Si, à l'échelle internationale, on a pu préconiser une conception plus globale de l'alphabétisme, à l'échelle nationale ces appels n'ont pas fait naître la volonté d'allouer aux programmes un financement adéquat. Deuxièmement, bien que les campagnes et les programmes nationaux d'alphabétisation aient pris un nouvel essor après un déclin relatif dans les années 90, faute de coordination et de capacités suffisantes, ils ne semblent pas avoir produit d'effets tangibles. On appliquera le même constat aux efforts sincères de promotion de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les programmes d'alphabétisation des adultes. Enfin, malgré des circonstances visiblement favorables et propices à une intensification de la demande d'alphabétisme chez les habitants des pays en développement, les programmes n'ont pas suffisamment tenu compte de ces évolutions.



Crédit : Darryl Evans/Agence VU

CHAPITRE 5

Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes

Points clés

- Soixante-neuf pour cent des pays disposant de données ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2015 ou devraient y parvenir. Les progrès sont plus lents dans l'enseignement secondaire, où l'on estime que moins de la moitié des pays réaliseront la parité entre les sexes en 2015.
- La lutte contre les fortes disparités entre les sexes progresse. Entre 1999 et 2012, le nombre de pays où l'on recensait moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons est passé de 33 à 16.
- En Afrique subsaharienne, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais fréquenter l'école primaire. En Guinée et au Niger, en 2012, plus de 70 % des filles les plus pauvres n'avaient jamais été scolarisées dans le primaire, contre moins de 20 % des garçons les plus riches.
- Le recrutement de femmes à tous les niveaux d'enseignement, la refonte des manuels et des programmes et la formation à un enseignement qui tienne compte de l'égalité des sexes sont indispensables si nous voulons renforcer l'égalité des sexes à l'école.
- Au niveau mondial et national, l'action de plaidoyer a contribué à améliorer l'éducation des filles et à réduire les disparités entre les sexes. Il importe néanmoins de renforcer les politiques de lutte contre le mariage des enfants et les violences sexuelles perpétrées à l'école.
- On observe des disparités au détriment des garçons dans l'enseignement secondaire ; bien que dans de nombreux cas ces disparités aient été réduites, ailleurs, elles se sont aggravées et commencent à se manifester dans certains pays plus pauvres.



Parité et égalité des sexes	155
Vers la parité entre les sexes	155
Promouvoir un environnement propice	164
Accroître la demande et soutenir le droit à l'éducation	166
Développer et améliorer les infrastructures scolaires	171
Les politiques en faveur de la participation des garçons sont, elles aussi, nécessaires	173
Environnements équitables à l'école et en classe	174
Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage	181
Conclusion	185

On a pu observer au niveau mondial une dynamique puissante au service d'une plus grande parité entre les sexes, en particulier dans l'enseignement primaire. Ce chapitre dresse le bilan des progrès accomplis dans le monde en matière de parité et d'égalité des sexes depuis Dakar. Il analyse les politiques et les pratiques de soutien à l'éducation des filles, qu'il s'agisse de l'intégration du principe d'égalité des sexes, des réformes politiques, de l'amélioration des infrastructures scolaires ou encore de la mise en place d'environnements équitables à l'école et en classe. Il reste cependant de nombreux défis à relever, dont la lutte contre le mariage précoce et la grossesse chez les adolescentes, l'amélioration de la participation des garçons et le renforcement de l'égalité des résultats d'apprentissage.

« Le Maroc a mobilisé des ressources humaines et financières considérables afin d'élaborer une stratégie de lutte contre les disparités entre filles et garçons et a obtenu des résultats très positifs en matière de parité. Cette stratégie s'appuie sur l'application d'un nouveau modèle d'école communautaire adapté, sur une aide sociale visant à atténuer l'incidence des facteurs socioéconomiques et sur le développement d'une éducation non formelle. »

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, Maroc

Objectif 5 Parité et égalité entre les sexes

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005, et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Pour de nombreuses raisons, dont beaucoup ont trait à l'égalité des sexes, des millions de filles et de garçons de par le monde rencontrent des difficultés considérables en termes d'accès à l'école, de fréquentation et de progression scolaires et d'apprentissage de qualité. Ce chapitre du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* revient sur les politiques et les programmes destinés à atteindre la parité et l'égalité des sexes dans l'éducation, en partant du principe fondamental selon lequel tous les enfants, filles et garçons, jouissent du droit fondamental aux possibilités d'éducation qui leur permettront de se réaliser pleinement au cours de leur existence. Il évalue le chemin parcouru vers l'objectif 5 et examine les obstacles qui freinent ces progrès.

La réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation reste une question fondamentale de justice sociale. Plus complexe que celle de la parité entre hommes et femmes, l'égalité des sexes est une notion difficilement quantifiable. Il ne s'agit pas tant de recenser le nombre de garçons et de filles scolarisés que d'analyser la qualité de l'expérience que font les filles et les garçons en classe et au sein de la communauté scolaire, mais aussi les résultats qu'ils obtiennent dans les établissements d'enseignement et leurs aspirations.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000, la réalisation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire progresse de façon inégale. Bien que cet objectif n'ait pas été atteint en 2005, les projections établies pour le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* indiquent que 69 % des pays disposant de données y parviendront à l'horizon 2015. Les efforts engagés pour éliminer les disparités entre filles et garçons dans le secondaire ont, en revanche, été beaucoup moins probants : seuls 48 % des pays auront atteint cet objectif en 2015 (Bruneforth, 2015).

L'objectif 5 prévoit l'élimination des disparités dans le primaire et dans le secondaire. Sur les 145 pays disposant de données pour ces deux niveaux d'enseignement, moins de la moitié, soit 43 %, ont réalisé la parité entre les sexes en termes d'effectifs inscrits dans le primaire et dans le secondaire ou devraient y parvenir en 2015. À peine plus du quart, soit 27 %, devraient réaliser la parité entre les sexes dans le primaire mais ne pas y parvenir dans le secondaire. Au cours des 15 dernières années cependant, les progrès ont été réels et se sont même accélérés : selon l'analyse des projections de tendances figurant ci-après, le

nombre de pays ayant réalisé la parité à la fois dans le primaire et le secondaire devrait s'élever à 62 en 2015 ; si les tendances observées sur la période 1990-1999 étaient restées inchangées, ces pays auraient été au nombre de 25 seulement (Bruneforth, 2015).

Après avoir analysé les progrès réalisés en direction de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, ce chapitre évoquera les efforts déployés par les gouvernements et la société civile en appui à l'égalité des sexes. Reconnaisant que les enfants jouissent des droits à l'éducation, dans l'éducation et par l'éducation, dans la suite de ce chapitre nous aborderons les politiques de lutte contre les obstacles d'ordre économique et social qui entravent l'éducation des filles et des garçons, comme les interventions en matière d'offre destinées à améliorer l'accessibilité et les infrastructures scolaires ou encore les mesures visant à promouvoir l'égalité des sexes dans les écoles. La section finale met en évidence les rapports qui existent entre l'égalité des sexes et les résultats d'apprentissage ou encore le choix des matières étudiées.

Vers la parité entre les sexes

Dans l'enseignement primaire, des progrès réels mais encore insuffisants

Bien qu'elles aient été considérablement réduites depuis 1999, les disparités en termes de scolarisation dans le primaire n'ont pas été totalement éliminées. On considère que la parité est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes (IPS) est compris entre 0,97 et 1,03. Sur les 161 pays disposant de données pour 1999 et 2012, le nombre de pays ayant réalisé la parité est passé de 83 en 1999 à 104 en 2012. Le nombre de pays présentant un IPS inférieur à 0,97 (lorsque le nombre de filles scolarisées est inférieur au nombre de garçons scolarisés) a reculé, passant de 73 à 48. Parmi les pays n'ayant pas atteint la parité en 2012, les disparités s'exerçaient au détriment des filles dans la majorité des cas et au détriment des garçons dans neuf pays seulement.

S'agissant de la scolarisation dans le primaire, la réduction des disparités entre les sexes a été particulièrement forte en Asie du Sud et de l'Ouest, où l'IPS régional, qui en 1999 s'élevait à 0,83, était compris en 2012 entre 0,97 et 1,03, niveau auquel on considère que la parité est atteinte. Les moyennes régionales

69 % des pays réaliseront la parité des sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2015

CHAPITRE 5

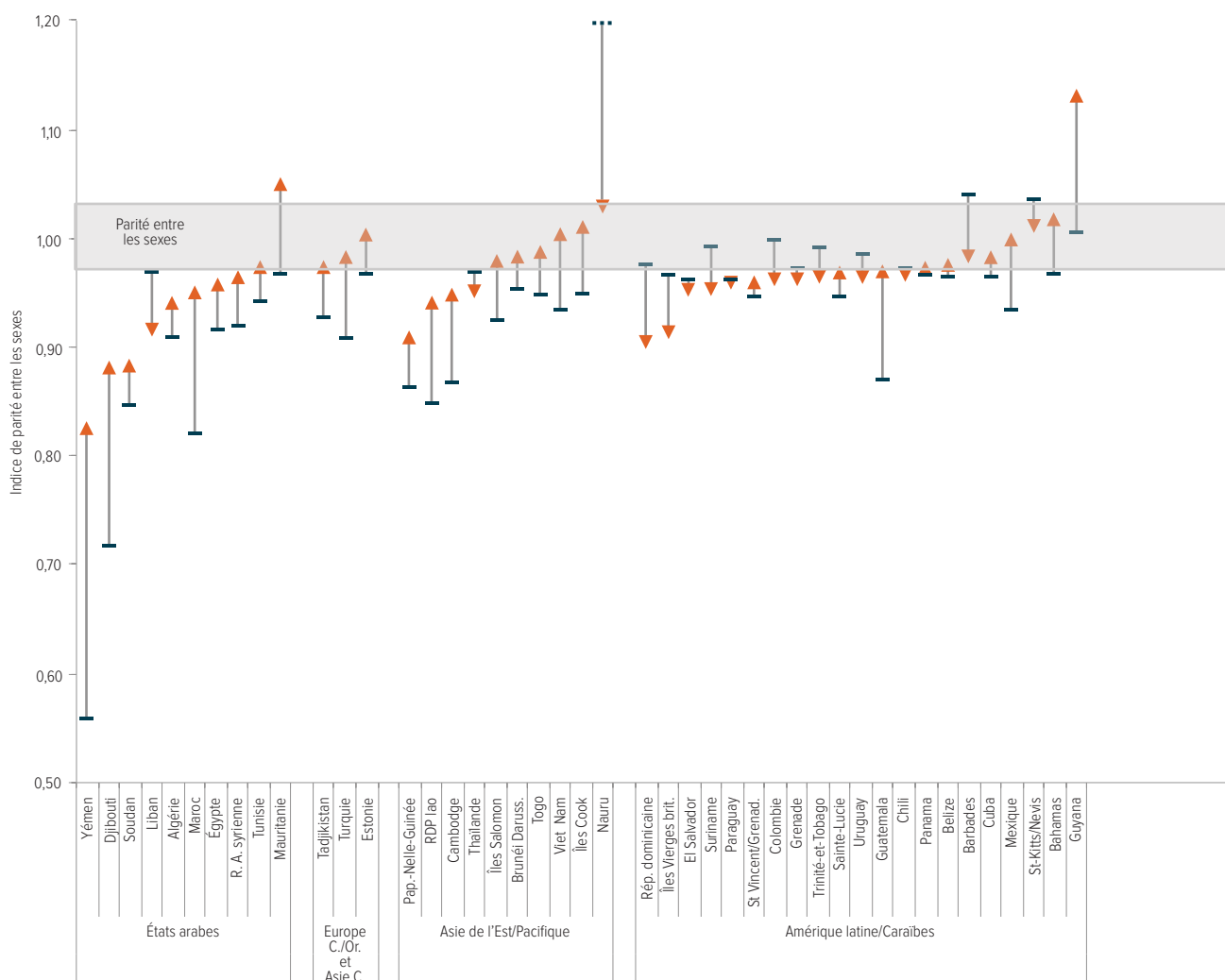
dissimulent cependant d'importantes variations d'un pays à l'autre. Seuls quatre des huit pays disposant de données sur la période considérée ont atteint la parité : Bhoutan, Inde, République islamique d'Iran et Sri Lanka. Malgré les progrès considérables accomplis par l'Afghanistan pour scolariser les filles, on recense dans ce pays à peine 72 filles scolarisées pour 100 garçons. Au Népal, les disparités se sont inversées de sorte qu'en 2012 on dénombrait plus de filles que de garçons scolarisés dans le primaire.

L'IPS régional de la scolarisation dans l'enseignement primaire en 2012 était de 0,93 dans les États arabes et de 0,92 en Afrique subsaharienne. Si ces indicateurs témoignent d'une avancée, ils ne signifient pas pour autant que la parité ait été atteinte. Dans la majorité des pays de ces deux régions, on observe une nette

tendance à la réduction des disparités entre les sexes en termes de taux brut de scolarisation dans le primaire, les disparités au détriment des filles étant initialement très marquées (figure 5.1). Très éloigné de la parité en 1999, avec 79 filles scolarisées pour 100 garçons, le Burundi a pourtant éliminé ces disparités depuis 2012. Bien que n'ayant pas encore atteint la parité, d'autres pays, comme le Bénin, le Burkina Faso et le Maroc, ont accompli des progrès remarquables.

Les pays où les disparités entre filles et garçons ont été inversées témoignent du dynamisme des efforts engagés en faveur de la parité entre les sexes. À l'avenir, l'élaboration des politiques exigera une analyse minutieuse de ces tendances. En Gambie, au Népal et au Sénégal, la progression de la scolarisation des filles par rapport à celle des garçons montre non

Figure 5.1 : Les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire se réduisent mais plusieurs pays affichent
Indice du taux brut de scolarisation dans le primaire, pays sélectionnés, 1999 et 2012



Notes : La figure ne comprend pas les pays ayant réalisé la parité entre les sexes ces deux années. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur Sources : Annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

seulement que les filles ont pris un léger avantage sur les garçons en termes de taux de scolarisation dans le primaire, mais aussi que le décrochage scolaire est plus fréquent chez les garçons. Au Sénégal, si, en 1999, on dénombrait 81 garçons abandonnant leurs études pour 100 filles, en 2011, cet écart avait été inversé : 113 garçons abandonnaient l'école pour 100 filles. Il convient donc de faire preuve de la plus grande prudence dans l'analyse des évolutions de la parité entre les sexes, qui peuvent traduire une orientation peu souhaitable du système éducatif.

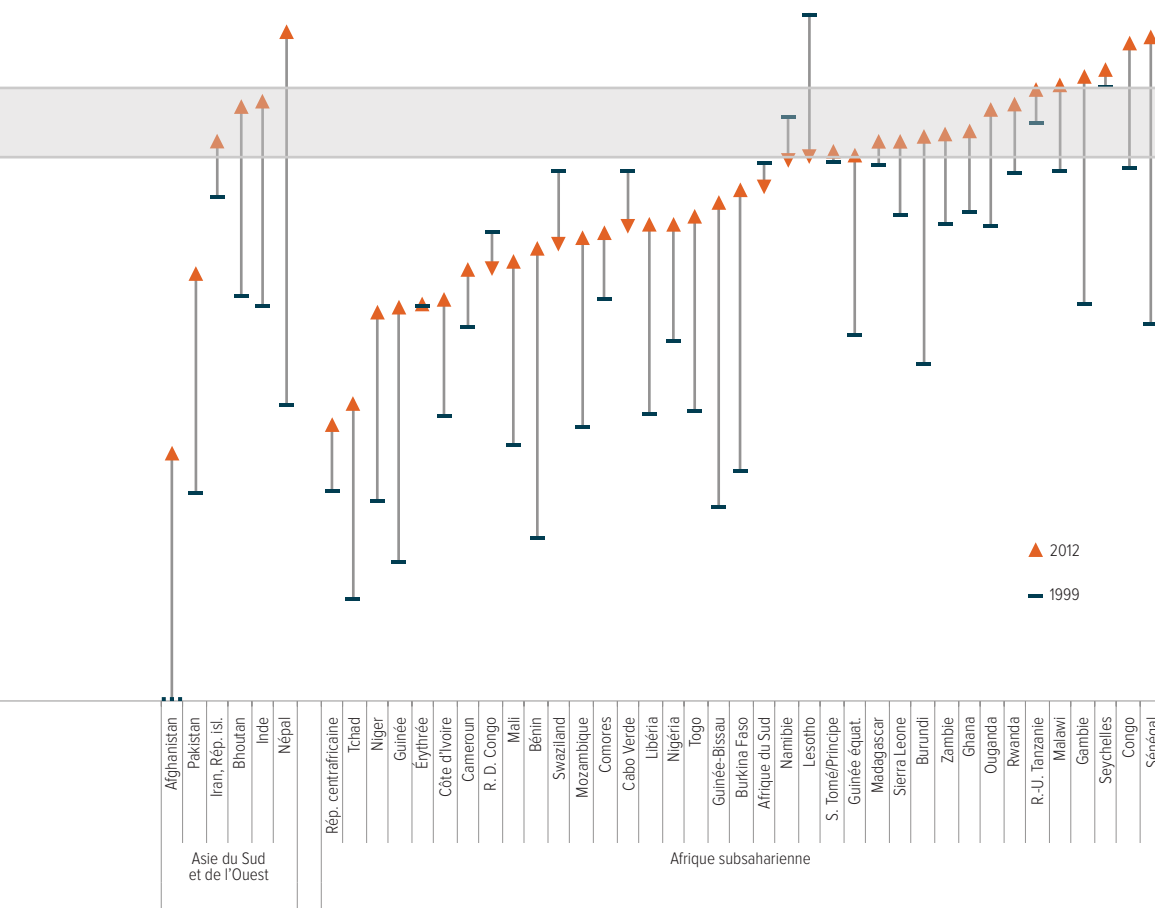
Les progrès dans les pays où les filles sont les plus désavantagées

Depuis 1999, nombre de pays où les filles étaient gravement désavantagées ont réalisé des progrès

considérables en réduisant les disparités entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire. Sur les 161 pays disposant de données pour 1999 et 2012 (dont 20 en Afrique subsaharienne), 33 affichaient d'importantes disparités au détriment des filles en 1999 : on y recensait en effet 90 filles scolarisées pour 100 garçons. Dès 2012, ils n'étaient plus que 12. Dernier du classement en 1999, l'Afghanistan a surmonté des obstacles colossaux pour faire progresser le taux brut de scolarisation des filles dans le primaire ; estimé à moins de 4 % en 1999, ce taux a atteint 87 % en 2012, l'IPS étant passé de 0,08 à 0,72.

La **figure 5.2** compare les progrès accomplis dans les pays disposant de données pour 1990, 1999 et 2012. Seize des 28 pays affichant un IPS inférieur à 0,90 avaient franchi ce seuil dès 2012. Parmi eux, le Bhoutan, le Burundi et l'Inde ont réalisé la parité entre les sexes et,

toujours des écarts importants



à 1,03 indique une disparité au détriment des garçons.

En Éthiopie et au Sénégal, les politiques de l'éducation ciblées sur les filles ont permis de réduire les disparités entre les sexes

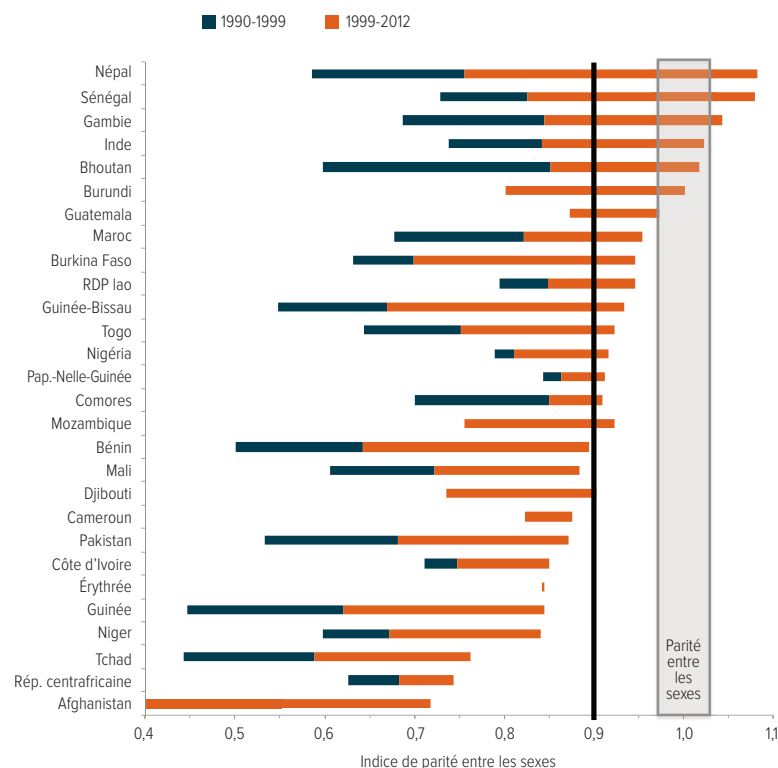
dans les pays où la parité n'a pas été atteinte, l'indice montre malgré tout une très forte progression. Le Bénin, le Burkina Faso, la Guinée-Bissau et le Sénégal ont progressé plus rapidement entre 1999 et 2012 qu'entre 1990 et 1999. Les Comores, le Maroc et le Pakistan se sont appuyés sur les progrès accomplis dans les années 90 pour se rapprocher de la parité entre les sexes après Dakar.

Les pays comme le Guatemala et le Maroc, qui sont proches de l'objectif de parité et affichent un taux global de scolarisation élevé, devront redoubler d'efforts pour surmonter les obstacles à la scolarisation auxquels se heurtent les filles les plus marginalisées. Djibouti, l'Érythrée et le Niger, qui affichaient tous un taux brut de scolarisation inférieur à 80 % en 2012, ont un double défi à relever : augmenter le nombre d'enfants scolarisés tout en poursuivant leurs efforts de lutte contre les fortes disparités entre les sexes.

Ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances d'être scolarisées

Il est essentiel de bien comprendre la logique à laquelle obéissent les différences entre filles et garçons dans le domaine de la scolarisation, en particulier dans les pays qui s'efforcent toujours à grand peine de généraliser la scolarisation. Certains enfants décrochent-ils après avoir été scolarisés ? Ou bien n'ont-ils jamais été scolarisés ? Près de 43 % des enfants non scolarisés dans le monde n'iront jamais à l'école. Les disparités entre les sexes sont considérables : 48 % des filles risquent de ne jamais être scolarisées, contre 37 % des garçons. En revanche, les garçons ont davantage tendance à abandonner prématurément l'école : 26 %, contre 20 % des filles (voir la figure 0.5, Vue d'ensemble). L'analyse des données provenant des enquêtes sur les ménages montre que dans les pays où vivent un grand nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire mais n'ayant jamais été scolarisés, les filles ont toujours moins de chances que les garçons d'être scolarisées, et ce, surtout parmi les enfants les plus pauvres. Au cours des années 2000, sur dix pays présentant le pourcentage le plus élevé d'enfants jamais scolarisés, neuf étaient situés en Afrique subsaharienne (figure 5.3).

Figure 5.2 : La réduction des fortes disparités entre les sexes progresse mais dans plusieurs pays la scolarisation des filles dans le primaire reste problématique
Indice de la parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans le primaire, pays ayant un IPS inférieur à 0,90 en 1999, 1990-1999 et 1999-2012



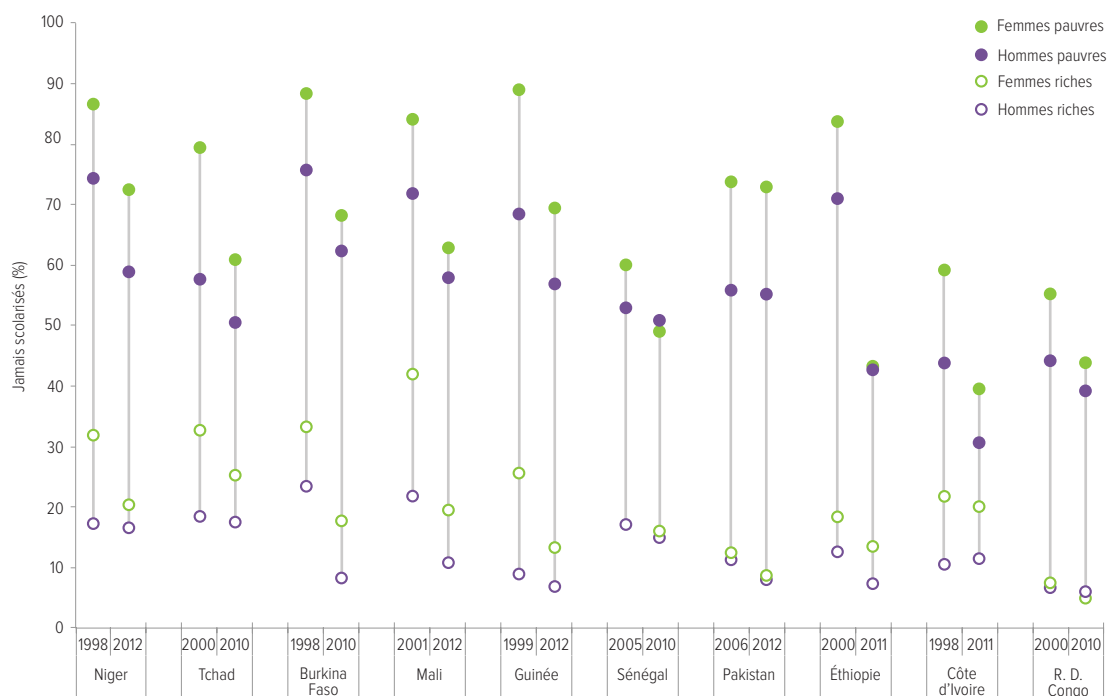
Note : Seuls les pays disposant de données pour 1990, 1999 et 2012 sont figurés. Lorsque les données ne sont pas disponibles pour une année donnée, on a utilisé des informations relatives à une ou deux années antérieures ou ultérieures.
Sources : Annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

Si le pourcentage d'enfants n'ayant jamais été scolarisés a diminué, dans la plupart de ces pays, les disparités entre les sexes subsistent. Ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances d'être scolarisées. Au Niger et en Guinée, près de 70 % des filles les plus pauvres ne sont jamais allées à l'école – pourcentage beaucoup plus élevé que chez les garçons les plus pauvres – contre moins de 20 % des garçons les plus riches.

En Éthiopie et au Sénégal, les politiques de l'éducation ciblées sur les filles ont étayé les efforts de lutte contre les disparités entre les filles et les garçons les plus pauvres, néanmoins les enfants les plus pauvres sont toujours nombreux à ne pas être scolarisés. Au Pakistan, très peu de progrès ont été réalisés entre 2006 et 2012 pour diminuer le pourcentage d'enfants les plus pauvres n'ayant jamais été scolarisés et réduire l'écart entre les filles et les garçons les plus pauvres, qui équivaut à 18 points de pourcentage. Parmi les enfants les plus riches, en revanche, que ce soit en 2006 ou en 2012, les disparités entre les sexes sont quasiment inexistantes.

Figure 5.3 : Dans la plupart des pays où l'on recense un nombre élevé d'enfants non scolarisés, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais aller à l'école

Pourcentage de garçons et de filles n'ayant jamais été scolarisés, par niveau de richesse, pays sélectionnés, autour de 2000 et 2010



Note : Les pays sélectionnés sont ceux où l'on observe les pourcentages les plus élevés d'enfants n'ayant jamais été scolarisés.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4) à partir des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes par grappes à indicateurs multiples.

Une fois scolarisées, les filles progressent au même rythme que les garçons

Une fois scolarisées, les filles ont autant ou même plus de chances que les garçons de parvenir aux dernières années du primaire : dans de nombreux pays, le taux de survie en 5^e année des filles est systématiquement égal ou supérieur à celui des garçons. Ainsi, en 1999, dans 57 (58 en 2011) des 68 pays disposant de données pour les deux années considérées, à l'exception des pays où les garçons étaient désavantagés, le taux de survie en 5^e année était identique pour les filles et les garçons.

Même dans les pays où les filles sont fortement désavantagées pour l'admission, le taux de survie en 5^e année des enfants scolarisés révèle généralement des disparités entre filles et garçons beaucoup plus faibles, voire inexistantes. Au Cameroun et en Côte d'Ivoire, où l'IPS du taux brut de scolarisation est inférieur à 0,90, les taux de survie des filles et des garçons sont à parité (figure 5.4).

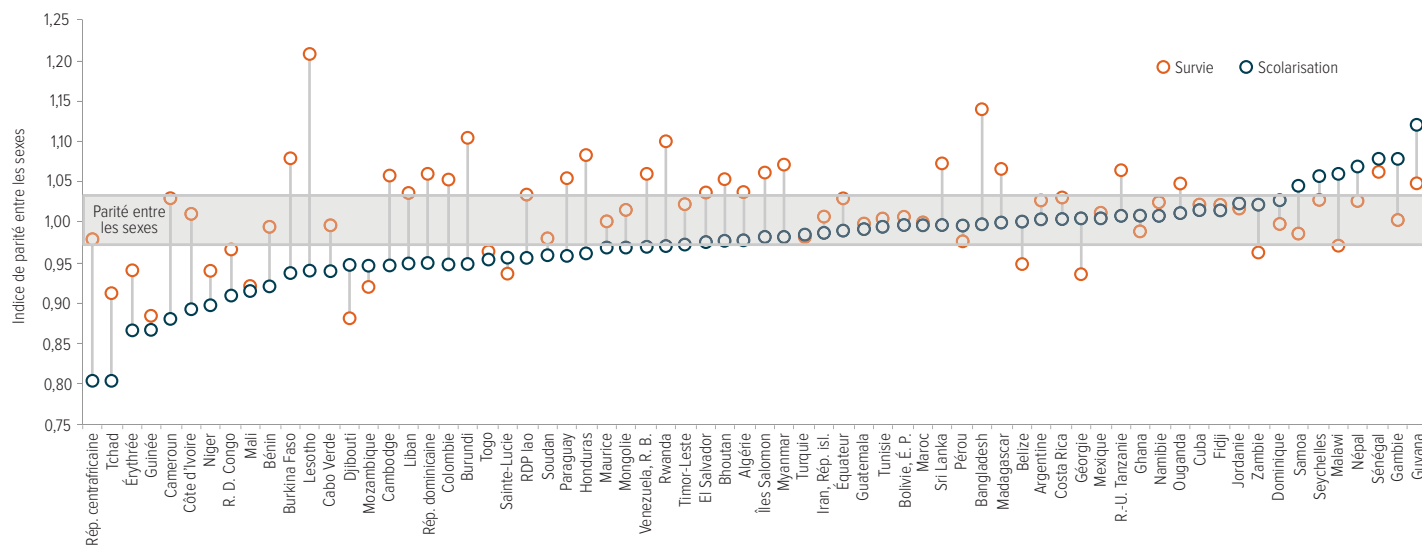
Dans les rares pays où les garçons sont désavantagés en termes de scolarisation, comme en Gambie, au Malawi et au Népal, le taux brut de scolarisation des

garçons est inférieur à celui des filles. Dans les pays où le taux de scolarisation ne révèle pas de disparités entre les filles et les garçons mais où ces derniers ont un taux de survie en 5^e année plus faible, comme au Bangladesh, au Myanmar et en République-Unie de Tanzanie, le risque de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçons.

La pauvreté, facteur d'aggravation des disparités entre les sexes pour l'achèvement du primaire

Si l'on tient compte de l'ensemble des effectifs en âge d'être scolarisés, et non pas uniquement des enfants scolarisés, le taux de survie dans le primaire révèle que les disparités entre filles et garçons quant à l'achèvement de l'enseignement primaire restent souvent beaucoup plus fortes chez les enfants pauvres que chez les enfants riches (figure 5.5). En dépit des progrès d'ensemble réalisés depuis 2000 pour réduire les disparités entre les sexes pour l'achèvement du primaire, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le moins de chances de commencer et de terminer l'enseignement primaire. Dans des pays où la parité entre les sexes pour l'achèvement du primaire

Une fois scolarisées, les filles ont autant ou même plus de chances que les garçons de parvenir aux dernières années du primaire

Figure 5.4 : Si les filles ont moins de chances d'être scolarisées, le risque de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçonsIndice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation et du taux de survie en 5^e année de l'enseignement primaire, 2011 et 2012

Notes : La figure n'inclut pas les pays à revenu élevé. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité au détriment des garçons.

Sources : Annexe, tableaux statistiques 4 et 7 (site Web) ; base de données de l'ISU.

Les pays sont plus nombreux à afficher des disparités entre les sexes plus marquées dans le secondaire que dans le primaire

a été atteinte dès 2000, comme dans la République démocratique populaire lao, au Mozambique et en Ouganda, les filles les plus pauvres sont encore loin derrière les garçons les plus pauvres. Dans la République démocratique populaire lao, chez les enfants les plus riches, en 2000, on dénombrait 88 filles ayant achevé l'enseignement primaire pour 100 garçons ; la parité a été atteinte en 2010. Chez les enfants les plus pauvres, en revanche, on observe un recul de 77 à 70 filles pour 100 garçons.

Dans des pays comme le Brésil, la République dominicaine et le Nicaragua, les disparités entre les sexes au détriment des garçons quant à l'achèvement du primaire accusent un recul depuis 2000, tandis qu'ailleurs, comme en Haïti ou au Zimbabwe, on observe à présent de très fortes disparités entre les sexes et ce sont désormais les garçons les plus pauvres qui ont le moins de chances d'achever l'enseignement primaire. Les stratégies de lutte contre le faible taux d'achèvement du primaire chez les garçons les plus pauvres doivent s'attaquer aux raisons du décrochage prématuré chez les garçons. La scolarisation d'un nombre plus élevé de filles, en particulier parmi les populations les plus pauvres et les plus défavorisées, doit être un objectif prioritaire pour les pays désireux d'aider les filles à atteindre un niveau d'instruction plus élevé. Il importe cependant, afin de garantir l'équité entre les filles et les garçons en ce qui concerne la scolarisation et l'achèvement de l'enseignement primaire, d'examiner attentivement les tendances qui se dessinent au moment de l'admission et durant toute la scolarité.

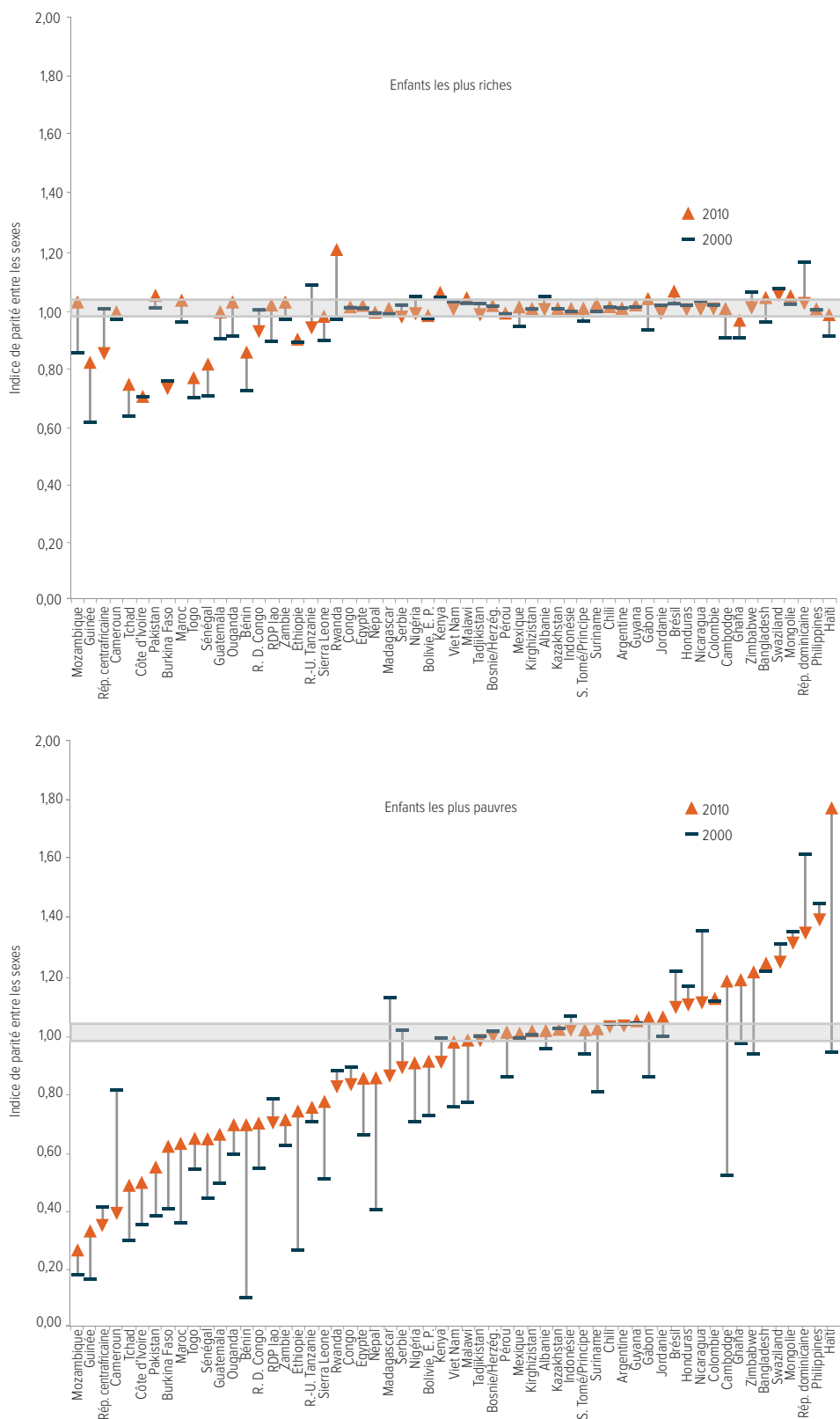
Des disparités entre les sexes plus marquées et plus diverses dans l'enseignement secondaire

Les pays où l'on constate des disparités entre les sexes dans le secondaire surpassent en nombre ceux où subsistent des disparités dans le primaire. En 2012, 63 % des pays disposant de données n'avaient toujours pas atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire. Les pays où les filles sont désavantagées sont aussi nombreux que ceux où ce sont les garçons qui sont désavantagés : dans près de 32 % des pays, moins de 97 filles étaient scolarisées pour 100 garçons, dans 32 % des pays également les filles scolarisées étaient plus nombreuses que les garçons.

La situation varie selon les régions. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les filles sont toujours plus désavantagées pour la scolarisation dans le secondaire. En Afrique subsaharienne, le nombre moyen de filles scolarisées par rapport au nombre de garçon n'a que faiblement progressé depuis 1999, pour s'établir en 2012 à 84 filles pour 100 garçons. En Asie du Sud et de l'Ouest, en dépit d'une progression plus importante, on ne comptait toujours en 2012 que 93 filles scolarisées pour 100 garçons. En Amérique latine et dans les Caraïbes, en revanche, l'IPS est resté inchangé à 1,07 entre 1999 et 2012, ce qui signifie que dans la majorité des pays de cette région, les garçons scolarisés sont moins nombreux que les filles, soit en moyenne 93 garçons pour 100 filles.

Figure 5.5 : En dépit des progrès réalisés, c'est parmi les enfants les plus pauvres que les disparités entre les sexes du point de vue de l'achèvement de l'enseignement primaire sont les plus marquées

Indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement du primaire, par niveau de revenu, pays sélectionnés, vers 2000 et 2010



Note : Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité au détriment des garçons.

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) à partir des données issues des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes par grappes à indicateurs multiples.

CHAPITRE 5

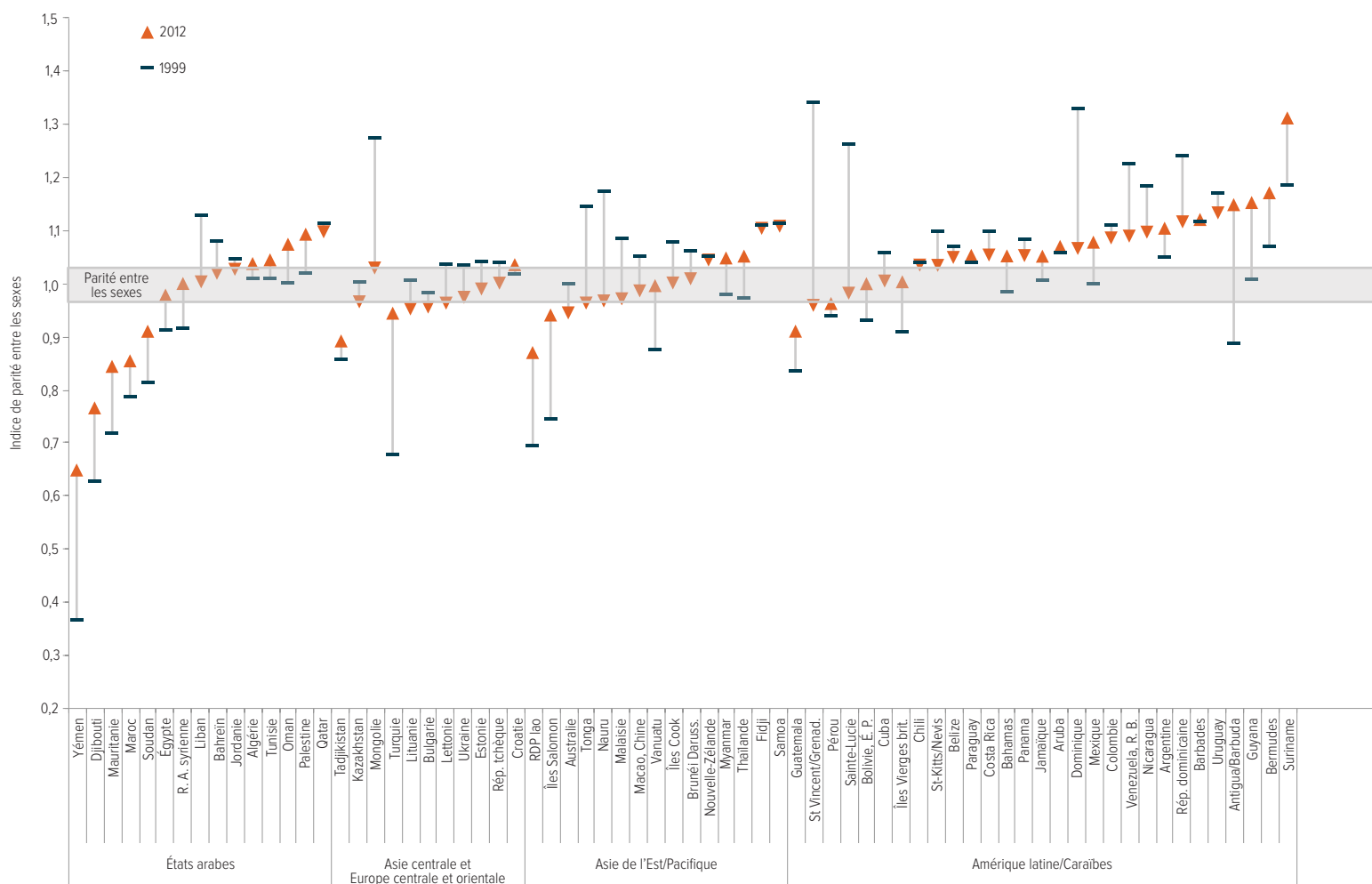
De façon générale, les disparités entre les sexes reculent. Sur les 133 pays disposant de données en 1999 et 2012, 30 affichaient en 1999 un IPS inférieur à 0,90, qui montre que les filles étaient fortement désavantagées. En 2012, ils n'étaient plus que 19, situés pour la plupart dans les États arabes ou en Afrique subsaharienne. Au cours de la même période, le nombre de pays où les garçons étaient gravement désavantagés (IPS supérieur à 1,11) a lui aussi reculé, passant de 18 à neuf (figure 5.6).

Les disparités les plus graves s'observent toujours au détriment des filles. En dépit des progrès réalisés depuis 1999, en 2012, on recensait dans 13 pays moins de 80 filles scolarisées dans le secondaire pour 100 garçons. En Angola, la situation s'est même aggravée : on dénombrait 76 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999 mais 65 seulement en 2012. En 2012, en République centrafricaine et au Tchad, tous deux récemment

victimes d'un conflit, le nombre de filles et de garçons scolarisés dans le secondaire était à peu près identique.

Les tendances relatives au désavantage des garçons dans l'enseignement secondaire ont évolué depuis 1999. Dans un grand nombre de pays à revenu élevé ou intermédiaire et présentant un niveau globalement élevé de scolarisation dans le secondaire, en 2012, les disparités persistantes au détriment des garçons avaient été réduites, et même supprimées dans les pays d'Europe occidentale, à l'exception de la Finlande et du Luxembourg. En Mongolie et en Afrique du Sud, la réduction des disparités a fortement progressé, ces deux pays ayant presque atteint la parité entre les sexes. Dans certains pays plus riches comme l'Argentine, le Suriname et plusieurs pays des Caraïbes, les disparités entre les sexes du point de vue de la scolarisation dans le secondaire se sont aggravées. Elles

Figure 5.6 : En dépit des progrès réalisés, dans certaines régions les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire restent fortes
Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans le secondaire, 1999 et 2012



Note : Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité au détriment des garçons.
Sources : Annexe, tableaux statistiques 7 (version imprimée) et 8 (site Web); base de données de l'ISU.

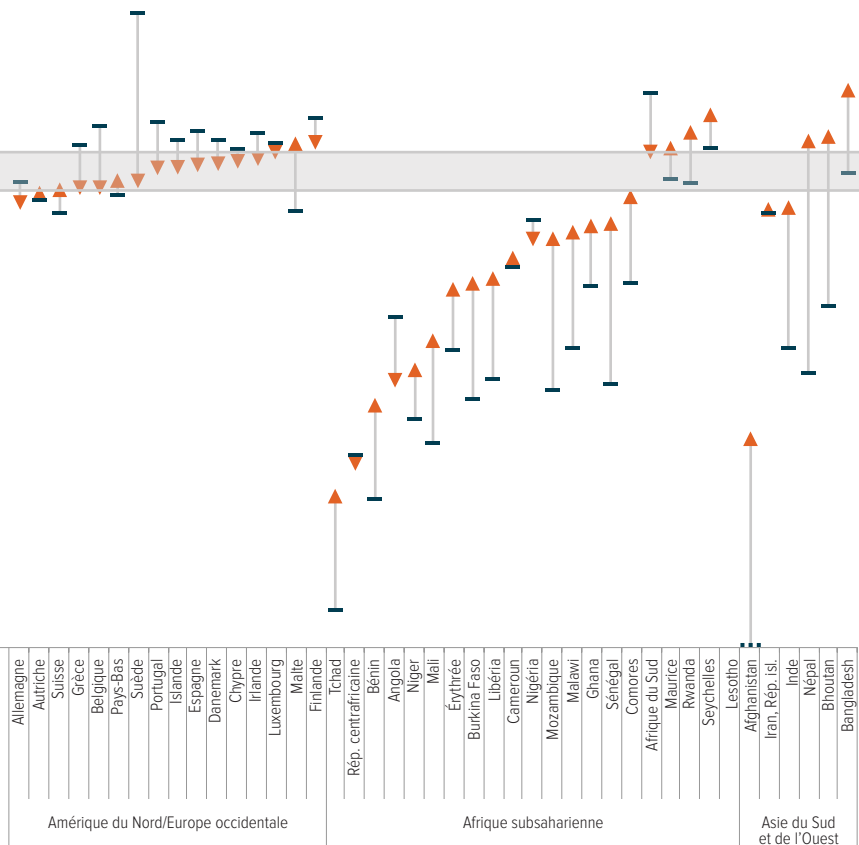
se manifestent également dans certains pays pauvres tels que le Bangladesh, le Myanmar et le Rwanda. Au Lesotho, on ne comptait en 2012 que 71 garçons scolarisés dans le secondaire pour 100 filles, un rapport inchangé depuis lors.

Le faible taux d'achèvement du primaire et le décrochage dans le secondaire aggravent les disparités

Les disparités entre les sexes en termes de nombre d'enfants qui commencent et terminent le premier cycle du secondaire ont été réduites mais, dans de nombreux pays, la parité n'a toujours pas été atteinte. L'analyse des résultats des enquêtes sur les ménages effectuées dans 78 pays pour la présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montre qu'en moyenne le nombre de filles achevant le premier cycle du secondaire est passé

de 81 pour 100 garçons en 2000 à 93 en 2010. Dans ces pays, les disparités concernant l'achèvement du premier cycle du secondaire sont essentiellement imputables à celles que l'on observe pour l'achèvement du primaire. Bien que filles et garçons passent en nombre égal de la dernière année du primaire au premier cycle du secondaire, le nombre de filles atteignant la dernière année du primaire était en 2010 de 93 pour 100 garçons, ce qui signifie que beaucoup de filles ne poursuivent pas leurs études.

Cette moyenne masque néanmoins des écarts considérables. Dans les pays pauvres, où les filles sont traditionnellement désavantagées, en dépit des progrès réalisés, les disparités entre les sexes dans le premier cycle du secondaire restent très marquées. Dans les pays riches, en revanche, on observe une aggravation des disparités au détriment des garçons.



CHAPITRE 5

Dans certains pays pauvres comme au Malawi et au Cambodge, la réalisation de la parité au niveau de l'achèvement du premier cycle du secondaire a progressé sensiblement grâce à la réduction des disparités au niveau de l'achèvement du primaire. Le Cambodge, où en 2000 seules 66 filles achevaient le primaire pour 100 garçons, a atteint la parité en l'espace de dix ans. Cette avancée lui a permis de progresser vers la parité dans le premier cycle du secondaire, où le pays affichait en 2010 un IPS de 0,90. Le Malawi s'est beaucoup rapproché de la parité dans l'achèvement du primaire mais des disparités subsistent à trois niveaux : en 2010, pour 100 garçons, 90 filles achevaient l'enseignement primaire, 82 passaient dans le premier cycle du secondaire et 75 seulement atteignaient la dernière année du premier cycle du secondaire. Dans ces deux pays, les disparités s'accroissent dans le premier cycle du secondaire au moment de l'admission et de l'achèvement, ce qui est révélateur d'importants goulets d'étranglement (figure 5.7).

Au Brésil et en Tunisie, dans le premier cycle du secondaire, les disparités se sont aggravées au détriment des garçons

Au Brésil et en Tunisie, pays plus riches, les disparités qui se manifestent dans le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire se sont aggravées au détriment des garçons, essentiellement en raison du taux croissant de décrochage chez les garçons. Au Brésil, l'IPS du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est passé de 1,12 en 2000 à 1,18 en 2010. En Tunisie, la parité dans l'achèvement du primaire et le début du premier cycle du secondaire a été atteinte en 2010, les filles étant jusqu'alors désavantagées. En revanche, le taux de survie en dernière année du premier cycle du secondaire est

désormais plus faible chez les garçons que chez les filles. Au Viet Nam, l'écart entre filles et garçons est à présent en grande partie résorbé.

Dans le deuxième cycle du secondaire, le risque de décrochage chez les garçons est encore plus élevé que chez les filles. Dans les 78 pays disposant de données, en 2010, seuls 95 garçons pour 100 filles parvenaient en dernière année du deuxième cycle du secondaire, une situation qui n'a guère évolué depuis 2000. Lorsque, comme au Brésil, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est déjà plus faible chez les garçons que chez les filles, les disparités ont tendance à s'accroître.

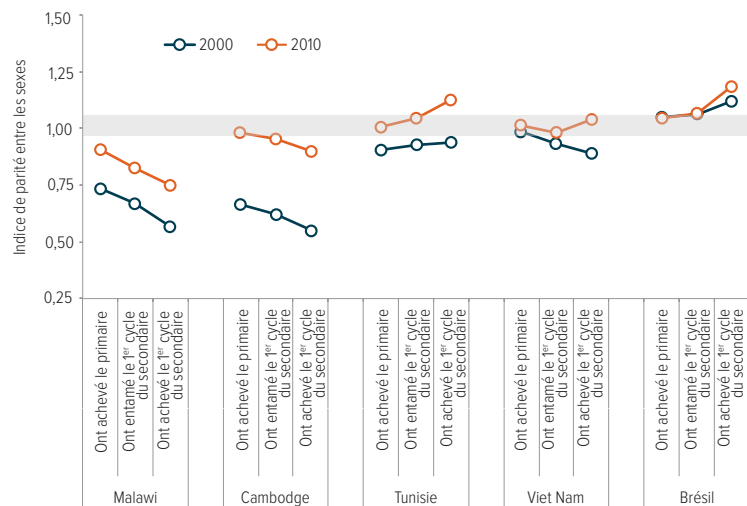
Le taux d'achèvement des garçons à l'adolescence est une source de préoccupation grandissante dans de nombreux pays de l'OCDE où, en moyenne en 2011, 73 % des filles achevaient le deuxième cycle du secondaire à l'âge prescrit, contre 63 % des garçons seulement. Le taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire était plus élevé chez les filles que chez les garçons dans tous les pays de l'OCDE, l'Allemagne exceptée. C'est en Islande et au Portugal que les écarts entre les taux de diplômés selon le sexe, établis à 20 %, étaient les plus marqués (OCDE, 2012c).

Promouvoir un environnement propice

Grâce à une forte mobilisation au niveau mondial, la parité et l'égalité entre les sexes bénéficient depuis quelques années d'un niveau de soutien sans précédent de la part des gouvernements et de la société civile, en particulier dans le domaine de l'accès des filles à l'école (voir la Vue d'ensemble). En 2000, le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs du Millénaire pour le développement définis par les Nations Unies ont invité la communauté internationale à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Le Cadre de Dakar a en outre défini des stratégies clés pour parvenir à l'égalité des sexes d'ici à 2015. Lancée elle aussi en 2000, l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) représente le tout premier partenariat mondial destiné à promouvoir l'éducation des filles et à sensibiliser l'opinion publique à la question de l'égalité des sexes dans l'éducation.

À leur tour, les gouvernements ont mis en œuvre des réformes législatives et politiques, intégré la question de l'égalité des sexes aux structures institutionnelles, à la planification et à la budgétisation dans le domaine de l'éducation et obtenu l'appui nécessaire au sein des sociétés. Par son action, la société civile a suscité une prise de conscience de l'importance que revêt l'éducation des filles. Bien que l'objectif de la parité entre les sexes n'ait pas été atteint en 2005 et que la réalisation de la parité et de l'égalité continue à se heurter à des obstacles de taille, la question de l'égalité des sexes dans l'éducation suscite depuis 2000 un engagement accru.

Figure 5.7 : Les disparités entre les sexes se perpétuent et s'accroissent au cours du deuxième cycle du secondaire
 Indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement du primaire, du taux de transition dans le premier cycle du secondaire et du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, pays sélectionnés, autour de 2000 et 2010



Note : Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité au détriment des garçons.
 Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4) à partir des résultats d'enquêtes sur les ménages.

La prise en compte de l'égalité des sexes dans l'élaboration des politiques et des budgets, une orientation à suivre

La prise en compte de l'égalité des sexes vise à intégrer l'idéal fondamental que constitue l'égalité des sexes aux structures et aux pratiques des institutions et de l'ensemble de la société plutôt qu'à un domaine ou à un secteur particulier. Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à s'engager à « intégrer les préoccupations d'égalité entre les sexes » à l'ensemble du système éducatif.

Le Programme d'action de Beijing, adopté à l'issue de la Conférence mondiale sur les femmes de 1995 à Beijing, reconnaît dans la prise en compte de cette question un outil essentiel pour le respect de l'engagement en faveur de l'égalité des sexes (UNESCO et ONU Femmes, 2014). L'objectif clé consistait à intégrer l'égalité des sexes à l'élaboration des politiques, des programmes et des budgets dans l'ensemble des ministères (ONU, 1995).

Au cours des vingt années qui ont suivi la Conférence de Beijing, de nombreuses politiques en faveur de l'intégration de l'égalité des sexes au secteur de l'éducation ont été adoptées (Unterhalter *et al.*, 2010). Au Burkina Faso, dans son plan d'éducation pour 2001-2010, le gouvernement a défini des stratégies visant à renforcer la Direction de la promotion de la scolarisation des filles (DPEF) au sein du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (UNESCO, 2008b). Au Yémen, afin de mettre en œuvre la Stratégie nationale pour l'éducation des filles, l'Unité de participation communautaire et le Secteur de l'éducation des filles ont été créés au sein du Ministère de l'éducation, en 2003 et 2006 respectivement (Kefaya, 2007). Au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation des filles dans le primaire a progressé de 39 % entre 1999 et 2005 ; au Yémen, la progression a été de 46 %.

Le Fonds de développement des Nations Unies pour la femme, rebaptisé ONU Femmes, préconise de tenir compte de l'égalité des sexes dans l'établissement des budgets de 60 pays (ONU Femmes, 2012b). Cette approche examine les pratiques des gouvernements en matière de budgétisation à travers les effets spécifiques qu'elles entraînent pour les hommes et les femmes, les filles et les garçons (Unterhalter, 2007). Elle permet en outre aux groupes de la société civile de demander des comptes aux gouvernements qui ont pris des engagements en faveur de l'égalité des sexes (Campagne mondiale pour l'éducation et RESULTS Education Fund, 2011). En République-Unie de Tanzanie, en améliorant l'approvisionnement en eau dans les communautés, l'Initiative de budgétisation en fonction du genre a contribué à une plus grande reconnaissance du travail domestique effectué par les filles, qui ont pu dès lors consacrer moins de temps (Plan International, 2012 ; ONU Femmes, 2012a).

La recherche montre qu'un financement adéquat des stratégies d'intégration de l'égalité des sexes à l'ensemble du système éducatif contribue à l'égalité des sexes dans les établissements d'enseignement (Unterhalter *et al.*, 2014). Pourtant, dans de nombreux pays, les initiatives en ce sens ne vont pas sans difficultés. Provoquer un changement transformateur dans les contextes institutionnels représente un défi de taille : ressources allouées inadéquates, marginalisation des unités chargées de l'égalité des sexes au sein des institutions, action de sensibilisation insuffisante, mise en œuvre entravée par diverses formes de discrimination (Subrahmanian, 2006 ; Unterhalter *et al.*, 2010). Les succès obtenus par le projet Shiksha Karmi au Rajasthan, Inde, mené dans les communautés isolées afin d'impliquer les hommes et les femmes dans le renforcement de la scolarisation des enfants, ont ainsi été affaiblis par l'attitude discriminatoire adoptée par certains responsables du projet à l'égard des femmes (Jain, 2003).

Les réformes législatives et politiques, fondement du progrès

Les progrès vers une plus grande équité dans l'éducation prennent appui sur les engagements législatifs et politiques. L'analyse récente de l'UNESCO sur des dispositifs adoptés en faveur du droit à l'éducation montre que 40 des 59 États membres ayant fourni des données font état de mesures visant expressément à garantir le droit à l'éducation des filles et des femmes ou à interdire les discriminations fondées sur le sexe dans la constitution, la législation nationale ou certaines politiques spécifiques (UNESCO et ONU Femmes, 2014).

L'indice institutions sociales et égalité homme-femme (SIGI), créé en 2012 par l'OCDE, révèle que, depuis 2009, beaucoup de pays non membres de l'OCDE ont réalisé des progrès très prometteurs dans la lutte contre les discriminations à l'égard des femmes et des filles. Le nombre de pays ayant adopté une législation visant à combattre les violences familiales a ainsi plus que doublé, passant de 21 en 2009 à 53 en 2012. Par ailleurs, 29 pays ont établi des quotas pour favoriser la participation des femmes à la vie politique (OCDE, 2012d).

Il reste encore beaucoup à faire. En dépit des avancées, l'égalité des sexes demeure entravée par des institutions sociales discriminatoires. Le SIGI 2012 montre ainsi que les lois et pratiques discriminatoires en matière d'héritage restent en vigueur dans 86 pays sur 212. Bien que de nombreux pays aient renforcé les dispositifs juridiques interdisant le mariage précoce, en 2012, dans l'ensemble des pays considérés, 17 % des femmes en moyenne avaient entre 15 et 19 ans au moment de leur mariage, ce qui représente un niveau scandaleusement élevé (OCDE, 2012d).

En dépit des avancées, l'égalité des sexes demeure entravée par des institutions sociales discriminatoires

CHAPITRE 5

Plusieurs pays où les fortes disparités entre les sexes dans l'éducation ont été réduites, comme le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Ghana et le Maroc, ont intégré la question de l'égalité des sexes à leurs plans nationaux d'éducation, à leurs plans stratégiques ou à leurs politiques, notamment grâce à la promotion du droit des filles à l'éducation et à l'élaboration de réponses ciblées pour remédier au faible taux de scolarisation des filles (UNESCO et ONU Femmes, 2014).

L'analyse des plans sectoriels d'éducation qui a été réalisée dans 30 pays en vue du présent *Rapport* révèle que, comme le Burkina Faso, le Mozambique et la Sierra Leone, les pays dont les plans ont fixé un objectif concernant l'égalité des sexes en 2000 et en 2012 avaient considérablement progressé vers la parité entre filles et garçons en termes de scolarisation dans le primaire. En Gambie, en Mauritanie et au Sénégal, le taux de scolarisation des filles a progressé au cours de cette période jusqu'à représenter plus de la moitié du taux de scolarisation total dans le primaire, la disparité s'étant ainsi inversée au détriment des garçons (UNESCO-IIPE, 2014).

Des cadres politiques globaux pour soutenir les progrès dans les pays affichant des écarts importants de participation entre filles et garçons

Les politiques efficaces en faveur de la parité entre les sexes parviennent à surmonter les obstacles à l'aide de stratégies multiples. Les pays qui ont réussi à réduire de façon notable les disparités entre les sexes dans l'éducation ont adopté des cadres politiques globaux fondés sur une réforme législative qui articule diverses mesures visant à améliorer l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles.

L'Inde et la Turquie ont éliminé les disparités entre filles et garçons dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. En Inde, de multiples stratégies ont été mises en œuvre pour améliorer à la fois l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation des filles : gratuité des manuels pour toutes les filles, camps de « retour à l'école », cours de remise à niveau, recrutement d'enseignantes et programmes nationaux destinés à intensifier la demande de scolarisation des filles rurales et défavorisées (Govinda, 2008). En Turquie, la réforme législative et la construction d'écoles destinées à renforcer la participation dans le primaire et le premier cycle du secondaire ont été complétées par des initiatives spécifiques pour les filles issues des ménages pauvres ainsi que par une campagne nationale en faveur de la scolarisation des filles (Sasmaz, 2014).

Le Burundi et l'Éthiopie ont considérablement amélioré la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire tout en réalisant des progrès rapides en matière de scolarisation globale. Ces pays ont l'un et l'autre mis en

place des mesures incitatives pour que les filles soient scolarisées en 1^{re} année à l'âge prescrit et qu'elles achèvent l'enseignement primaire avant la puberté ; au Burundi, les frais de scolarité ont été supprimés pour les filles en 1^{re} année du primaire. La création de groupes de mères au Burundi (Vachon, 2007) et les campagnes de sensibilisation communautaires en Éthiopie (Bines, 2007) sont quelques-unes des interventions destinées à promouvoir l'éducation des filles. Les réformes législatives contre le mariage des enfants ont servi de fondement à un environnement politique propice (Psaki, 2015).

Les politiques de lutte contre les disparités entre les sexes au détriment des garçons font en revanche figure d'exception. Il est rare qu'elles forment, comme dans le cas des filles, un cadre global et multiniveaux. Ces politiques s'attaquent généralement aux mauvais résultats et au décrochage des garçons. Plusieurs pays d'Amérique latine, tels que Belize, El Salvador, la Jamaïque et Trinité-et-Tobago, ont mis en œuvre diverses politiques et interventions ponctuelles depuis 2000. Il s'agit notamment d'intégrer au programme un enseignement technique et professionnel, des programmes communautaires de lutte contre la criminalité et la violence chez les jeunes et des initiatives basées sur le tutorat (Jha *et al.*, 2012; Jha et Kelleher, 2006).

Accroître la demande et soutenir le droit à l'éducation

Nous examinerons dans la section suivante la façon dont les gouvernements, les organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile tentent de surmonter les obstacles d'ordre économique et socioculturel à l'éducation et de réduire les écarts entre filles et garçons en recensant les facteurs de progrès. Trois domaines d'action clés ont été définis : promouvoir des attitudes positives et valoriser l'éducation des filles par la mobilisation de la communauté et les campagnes de plaidoyer, définir des mesures incitatives afin de compenser les frais scolaires et les coûts d'opportunité et lutter contre le mariage précoce et les grossesses chez les adolescentes.

Faire évoluer les attitudes et mobiliser les soutiens en faveur de l'éducation des filles

Si dans certains pays la parité et l'égalité des sexes n'ont toujours pas été réalisées, c'est notamment en raison des institutions sociales – lois formelles et informelles, normes et pratiques sociales et culturelles. Dès lors qu'elles ne tiennent pas compte des institutions sociales discriminatoires, les interventions politiques ne peuvent s'attaquer aux causes de l'inégalité entre hommes et

L'Inde et la Turquie ont éliminé les disparités entre filles et garçons dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire

Accroître la demande et soutenir le droit à l'éducation

femmes (OCDE, 2012a). L'analyse du SIGI 2012 révèle que les pays où la discrimination à l'égard des femmes est la plus forte affichent généralement les performances les plus faibles dans une large gamme d'indicateurs du développement, dont l'éducation (OCDE, 2012d).

Les normes et attitudes sociales discriminatoires profondément ancrées, peu favorables à l'égalité des sexes, nuisent à la demande d'éducation des filles et limitent les effets positifs qu'entraîne un meilleur accès des filles à l'éducation. Ces normes se traduisent notamment par le mariage précoce, les pratiques traditionnelles d'isolement, la préférence donnée au garçon dans le budget familial alloué à l'éducation et la répartition des tâches ménagères selon le sexe (OCDE, 2012d). Ainsi, dans de nombreux pays, ce sont les femmes et les filles qui effectuent l'essentiel des travaux domestiques (Lyon *et al.*, 2013), comme les corvées de bois et d'eau ou la prise en charge des frères et sœurs plus jeunes, ce qui peut être un frein à la scolarisation des enfants (Dreibelbis *et al.*, 2013; Keilland, 2015; Nankhuni et Findeis, 2004). Or, les tâches domestiques effectuées par les filles sont quasiment invisibles, elles ne sont que rarement prises en compte par les lois sur le travail des enfants et échappent à l'attention des responsables politiques (UNESCO, 2008b).

À l'inverse, la valorisation de l'éducation en tant que droit fondamental et l'intensification de la demande de scolarisation, en particulier pour les filles, permettent de mieux faire comprendre les effets positifs de l'éducation, tant du point de vue économique que socioculturel, pour l'individu, la famille, la communauté et la société. Les campagnes nationales de plaidoyer et de mobilisation communautaire s'inscrivent ainsi dans des cadres politiques de plus grande envergure qui visent à faire évoluer les attitudes des parents et à susciter un très large soutien en faveur de l'éducation des filles.

Les premières campagnes de mobilisation sociale à grande échelle menées dans les années 90, au Burkina Faso (Hickson *et al.*, 2003), en Éthiopie (Bines, 2007) et au Malawi (Rugh, 2000) ont contribué à rallier la communauté à la cause de l'éducation des filles. Au Tadjikistan, la Stratégie nationale pour le développement de l'éducation 2015 (NSED) prévoyait entre autres des campagnes de promotion de l'éducation des filles à la radio et à la télévision. La NSED 2020, plus récente, continue à être relayée par des campagnes médiatiques mais dans le but exprès d'améliorer le taux de scolarisation particulièrement faible des filles dans l'enseignement secondaire non obligatoire (UNICEF, 2013b), qui était en 2012 de 90 filles pour 100 garçons.

Les coalitions nationales pour l'éducation, qui représentent la société civile au sein des forums politiques, contribuent à la mobilisation en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité des sexes. La

Campagne mondiale pour l'éducation, créée lors de la préparation de la Conférence de Dakar, travaille avec plus de 80 coalitions de l'éducation qui portent la voix de la société civile jusque dans les forums politiques (Campagne mondiale pour l'éducation, 2014; Verger et Novelli, 2012). Sa campagne « Make It Right » préconise des plans nationaux solides élaborés en collaboration avec la société civile et dotés de financements adéquats afin que l'égalité des sexes dans l'éducation devienne réalité (Campagne mondiale pour l'éducation et RESULTS Education Fund, 2011). L'une de ses organisations adhérentes, la coalition pour la campagne nationale d'éducation au Ghana, a ainsi obtenu du Ministère de l'éducation l'engagement qu'une politique de l'éducation attentive à l'égalité des sexes serait élaborée dans le cadre du programme du gouvernement pour 2012 (Campagne mondiale pour l'éducation, 2012), dans le but de lutter contre les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, où l'on compte 91 filles scolarisées pour 100 garçons¹.

Nombre de programmes privés et de projets à petite échelle en faveur de l'éducation des filles ont également défini des stratégies de mobilisation communautaire. Ainsi, au Burkina Faso, un projet visant à promouvoir des écoles de qualité et « accueillantes pour les filles » prévoyait de mobiliser la communauté à l'aide d'actions spécifiques (Kazianga *et al.*, 2012). En Inde, le programme d'enseignement primaire de district a apporté son soutien à des initiatives en faveur de la scolarisation des filles en mobilisant les femmes et en les impliquant dans un projet de plaidoyer (Unterhalter, 2007).

Les campagnes qui se sont révélées les plus efficaces mobilisent des partenaires dans de multiples secteurs, elles sont fondées sur la planification et la politique nationales et impliquent directement les organisations et les communautés locales (Parkes et Heslop, 2013). En Turquie, grâce à la participation de diverses parties prenantes à une campagne nationale de promotion de l'éducation des filles, le taux de scolarisation a progressé dans les districts ciblés (**encadré 5.1**). Ces exemples mettent cependant en évidence les difficultés, décrites ci-dessus, qu'entraîne une discrimination sociale profondément ancrée. En dépit de la progression du taux de scolarisation des jeunes femmes, ce qui correspondait au but de la campagne, les attitudes en matière d'égalité des sexes n'ont guère évolué (Dincer *et al.*, 2014). En Turquie, les droits des femmes ne sont toujours pleinement garantis ni dans la Constitution ni dans le Code pénal. Le niveau de violences familiales à l'encontre des femmes demeure élevé tandis que la participation des femmes à la vie politique et professionnelle reste faible (Pasali, 2013).

L'éducation des filles est fortement étayée par les campagnes nationales de plaidoyer et de mobilisation communautaire

1. Le Ghana a réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2012.

Encadré 5.1 : La campagne de soutien multipartenaires en faveur de l'éducation des filles en Turquie

La campagne conçue par UNICEF Turquie et mise en œuvre conjointement avec le Ministère de l'éducation, « Allez les filles, à l'école! », est venue appuyer les efforts du gouvernement pour améliorer l'accès à l'éducation et augmenter le taux de scolarisation des filles. La campagne a été lancée en 2003 dans les 10 provinces turques où les disparités entre les sexes en termes d'accès à l'éducation de base étaient les plus fortes.

Le Ministère ne disposant pas d'informations suffisamment précises sur les enfants non scolarisés, un comité directeur a dépêché des consultants dans les 10 provinces afin d'évaluer les besoins et d'informer les parties prenantes locales au sujet de la campagne. Cette initiative a rencontré un succès mitigé en raison de la hiérarchisation du système éducatif turc : les consultants ont été considérés comme des inspecteurs et la campagne a suscité un accueil réservé.

À la suite d'un changement d'approche, la campagne a établi un nouveau modèle de relations entre les nombreuses parties prenantes au niveau central et provincial, ce qui a permis aux responsables de se réunir fréquemment pour résoudre les problèmes rencontrés par les équipes locales. Agents de l'État et enseignants ont été étroitement impliqués dans le porte-à-porte, stratégie efficace pour convaincre les familles d'envoyer les filles à l'école. Les organisations locales de la société civile ont elles aussi fait partie intégrante de la campagne.

La réduction des disparités entre filles et garçons a été plus forte dans les 10 provinces sélectionnées au début de la campagne que dans les autres provinces turques. On estime qu'au cours de la campagne, qui a duré quatre ans, jusqu'à 350 000 enfants ont été scolarisés.

Sources : Sasmaz (2014) ; Beleli (2012).

Réduire les dépenses scolaires

Tout au long de l'ère de l'Éducation pour tous, la réduction des dépenses scolaires, qui peuvent entraîner des effets disproportionnés pour les filles, a été considérée partout dans le monde comme un moyen de lutter contre les disparités entre les sexes en termes de scolarisation et d'achèvement de la scolarité. Dans les pays affichant de faibles taux de scolarisation et d'achèvement chez les filles, les stratégies visant à intensifier la demande des parents grâce à des mesures incitatives comprennent notamment des dispenses de frais ciblées et l'attribution de bourses afin de compenser les coûts directs afférents à la scolarité ou encore le versement d'allocations en espèces pour aider les familles à faire face aux dépenses scolaires supplémentaires.

L'élimination des frais de scolarité pour toutes les filles des écoles primaires publiques dans les zones rurales figurait au nombre des engagements du plan national d'évaluation de l'EPT du Bénin en 2000 (Bénin, Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique, 2000). Grâce à cette mesure, complétée par des stratégies de mobilisation communautaires en faveur de la demande d'éducation des filles, les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire ont été considérablement réduites. L'IPS est ainsi passé de 0,64 en 1999 à 0,89 en 2012. En 2006, le Yémen a décidé de dispenser toutes les filles en âge d'être scolarisées dans le primaire des frais de scolarité et du port de l'uniforme.

Les bourses peuvent encourager les filles à poursuivre leurs études. Au Cambodge, à condition d'être assidues et d'être régulièrement passées en classe supérieure, les filles bénéficient de bourses pour faciliter la transition du primaire au secondaire, grâce à quoi le taux de scolarisation des filles a progressé de 22 à 32 points de

pourcentage (Filmer et Schady, 2008). Dans la province du Punjab, au Pakistan, le programme de bourses scolaires pour les filles mis en place en 2003 cible les filles de la 6^e à la 8^e année dans les écoles publiques situées dans les districts affichant les taux d'alphabétisme les plus faibles. Dans les quatre années qui ont suivi le lancement du programme, la progression des taux de scolarisation, toutes cohortes confondues, allait de 11 à 32 % (Independent Evaluation Group, 2011a).

L'équité n'a cependant toujours pas été atteinte. Au Bangladesh, dans l'enseignement secondaire, bien que le programme de bourses destiné aux filles issues des zones rurales ait largement contribué à accroître le taux de scolarisation des filles, la recherche montre que les filles issues de ménages plus riches et propriétaires de leurs terres ont bénéficié de ces bourses de manière disproportionnée (Khandker *et al.*, 2003). Au Népal, les bourses ne suffisent pas toujours à compenser les frais de scolarité, par exemple le prix des fournitures scolaires, et n'incitent pas les familles les plus pauvres à envoyer leurs filles à l'école (Ridley et Bista, 2004).

En outre, bien qu'elles visent à réduire les disparités en termes de scolarisation, les bourses entraînent parfois d'autres formes d'inégalités entre les sexes. Un programme de bourse mis en place dans le primaire au Bangladesh a ainsi eu une incidence négative sur le passage en classe supérieure des garçons issus des familles pauvres, qui ne remplissaient pas les conditions requises pour bénéficier des bourses proposées aux filles dans le secondaire (Baulch, 2011). Au Pakistan, les données disponibles montrent que dans les familles où les filles peuvent prétendre aux bourses attribuées aux écoles publiques, les garçons ont plus de chances d'être scolarisés dans des écoles privées, qui dispensent souvent une éducation de meilleure qualité (Independent Evaluation Group, 2011a).

Au Cambodge, grâce aux bourses, le taux de scolarisation des filles a progressé de 22 à 32 points de pourcentage

Mariage précoce et grossesses des adolescentes

Chez les adolescentes, le mariage et les grossesses précoces limitent l'accès à l'éducation et la poursuite des études. Dans de nombreuses cultures, l'assiduité à l'école est souvent incompatible avec les responsabilités et les attentes qu'imposent le mariage et la maternité (Mensch *et al.*, 2005). Cependant, les liens entre mariage et grossesse précoces et éducation des filles sont d'une grande complexité. Comme l'observe le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*, nombre d'éléments probants montrent que la scolarisation des filles dans le système formel est un facteur essentiel pour retarder le mariage et la maternité (UNESCO, 2014c). Les décisions relatives à l'éducation et à l'âge du mariage et de la grossesse résultent souvent de causes sous-jacentes et indissociables telles que la pauvreté, les normes sociales discriminatoires et la composition de la famille, à quoi s'ajoutent l'accessibilité et la qualité de l'éducation (Psaki, 2015). Par ailleurs, les conflits et les crises humanitaires augmentent le risque de mariage précoce des filles (Lemmon, 2014).

Bien qu'elle ait été renforcée, la législation sur le mariage des enfants ne suffit pas à éliminer cette pratique

En vertu du droit international des droits de l'homme, le mariage des enfants est interdit. Les signataires du Programme d'action adopté à l'issue de la Conférence internationale sur la population et le développement de 1994 se sont engagés à faire respecter les lois interdisant le mariage des enfants. Différents traités régionaux, comme la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples ou encore le Protocole relatif aux droits des femmes (2004) engagent eux aussi les gouvernements à interdire le mariage des enfants. Dans 55 pays disposant de données, entre 1990 et 2000, l'âge légal du mariage a été repoussé pour les femmes dans 23 pays et pour les hommes dans 20 pays. En 2010, dans 158 pays, l'âge légal du mariage sans consentement parental était fixé par la loi à 18 ans pour les filles (Loaiza et Wong, 2012).

L'élimination du mariage des enfants dans le monde progresse peu. Les données tirées des enquêtes sur les ménages pour la période 2000-2011 montrent que dans 41 pays, au moins 30 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient maritalement dès l'âge de 18 ans (Loaiza et Wong, 2012). Les données disponibles ne permettent pas de déterminer si la législation peut, à elle seule, avoir un effet dissuasif sur de telles pratiques (Psaki, 2015). Au Bangladesh, où le taux de mariage des enfants, estimé à 66 %, est l'un des plus élevés au monde, la loi fixe l'âge minimum du mariage à 18 ans, bien qu'elle autorise des exceptions (Brown, 2012; Loaiza et Wong, 2012). En Indonésie, selon

une évaluation des effets de la loi nationale de 1974 sur le mariage, l'adoption de la loi n'a eu aucune incidence notable sur la tendance au mariage des enfants (Lee-Rife *et al.*, 2012). Au Yémen, une loi de 2009 fixait l'âge minimum du mariage à 17 ans mais, en raison des objections soulevées par des députés et des membres du clergé conservateurs, la loi n'a pas été mise en œuvre (AlAmodi, 2013).

La fréquence du mariage des enfants a toutefois été considérablement réduite dans plusieurs pays dont l'État plurinational de Bolivie, l'Éthiopie et le Népal. On estime ainsi qu'en Éthiopie, où les niveaux d'instruction ont par ailleurs progressé, le taux de mariages précoces a reculé de plus de 20 % entre 2005 et 2011 (Loaiza et Wong, 2012). Ce résultat a pu être obtenu grâce à un cadre global de réforme législative, de sensibilisation et de campagnes de mobilisation communautaires (**encadré 5.2**).

Chez les adolescentes, le mariage et les grossesses précoces limitent l'accès à l'éducation et la poursuite des études

Encadré 5.2 : La lutte contre le mariage des enfants en Éthiopie

On estime actuellement qu'en Éthiopie, 41 % des femmes âgées de 20 à 24 ans étaient mariées ou vivaient maritalement avant l'âge de 18 ans. Les campagnes de sensibilisation, la mobilisation des communautés et les clubs de filles ont produit des effets déterminants dans la lutte contre le mariage des enfants.

La Constitution éthiopienne de 1995 souligne l'importance que revêtent l'évolution des attitudes traditionnelles et l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. Cet engagement a été renforcé par diverses politiques et quatre programmes de développement du secteur de l'éducation. La Proclamation révisée sur la famille de 2000 fixe l'âge légal du mariage à 18 ans, pour les filles comme pour les garçons. Cette mesure a été longue à être acceptée mais, en 2008, six des neuf gouvernements régionaux avaient adopté des lois d'application de cette Provision.

Le Ministère des femmes, des enfants et des jeunes, qui élabore actuellement une politique sur les pratiques traditionnelles nocives, dont le mariage précoce, dirige l'Alliance nationale pour l'élimination du mariage des enfants, créée en 2013. Les campagnes gouvernementales ont été particulièrement vigoureuses dans la région d'Amhara où, bien qu'encore très élevés, les taux de mariage précoce sont tombés de 74 % en 2005 à 56 % en 2011. Les interventions communautaires sur lesquelles nous disposons de données vont des amendes imposées aux familles organisant des mariages précoces à la dénonciation des projets de mariages précoces par les clubs scolaires.

Bien qu'étant elles aussi intervenues, les ONG n'ont joué qu'un rôle mineur. Le programme Berhane Hewan du Conseil de la population, qui allie mobilisation des communautés et incitations financières afin de différer les mariages, observe qu'au sein d'un groupe témoin, les participantes âgées de 10 à 14 ans avaient trois fois plus de chances de poursuivre leurs études et 10 fois moins de risques de se marier que les non-participantes.

Sources : Boyden *et al.* (2013); Loaiza et Wong (2012); Mekonnen et Aspen (2009); Psaki (2015).

Grossesse des adolescentes, un frein à la poursuite des études

Bien que la grossesse et la maternité précoces soient des sujets de préoccupation dans tous les pays, qu'ils soient développés ou en développement, les taux sont plus élevés dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. En 2010, dans les pays en développement, 36,4 millions de femmes âgées de 20 à 24 ans ont indiqué avoir donné naissance à un enfant avant l'âge de 18 ans, et 2 millions avant l'âge de 15 ans (UNFPA, 2013b).

Dans les pays en développement, on estime que dans 90 % des cas, les adolescentes enceintes sont mariées (UNFPA, 2013b). Par rapport à celles qui sont célibataires, les jeunes filles mariées ont davantage tendance à avoir des rapports sexuels et à ne pas utiliser de moyens de contraception. Elles subissent en outre la pression de concevoir rapidement après leur mariage (Presler-Marshall et Jones, 2012). La lutte contre la grossesse des adolescentes peut donc être menée à l'aide de politiques et de programmes efficaces visant à retarder les mariages. À l'échelle mondiale, toutefois, on constate une augmentation du risque de grossesse précoce et non désirée (Hindin et Fatusi, 2009; Mensch *et al.*, 2006; Presler-Marshall et Jones, 2012). Si la fréquence du mariage des enfants a diminué en Afrique subsaharienne entre 1994 et 2004, la fréquence des rapports sexuels avant le mariage avant l'âge de 18 ans a en revanche augmenté dans 19 des 27 pays analysés (Mensch *et al.*, 2006).

On a constaté que la grossesse était une cause majeure d'abandon et d'exclusion chez les filles scolarisées dans le secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne (Makamare, 2014), dont le Cameroun (Eloundou-Enyegue, 2004) et l'Afrique du Sud (Geister *et al.*, 2009). Dans les pays d'Amérique latine, le taux élevé de grossesses chez les adolescentes est un grave sujet de préoccupation pour les pouvoirs publics. Au Chili, la maternité réduit de 24 à 37 % la probabilité d'achever l'enseignement secondaire (Kruger *et al.*, 2009).

Depuis la fin des années 90, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont adopté des politiques favorisant la réadmission des filles après la naissance d'un enfant (Makamare, 2014). De telles politiques n'ont cependant pas entraîné de grands changements dans la mesure où les éducateurs et les communautés ignorent l'existence des politiques de réadmission et où ils ne favorisent pas le retour des filles à l'école. À l'école, la stigmatisation et la discrimination à l'égard des filles enceintes et des jeunes filles mères constituent une pratique commune (UNESCO, 2014b). En Afrique du Sud, la loi interdit aux écoles d'exclure les jeunes

filles enceintes mais seule une adolescente sur trois environ reprend ses études après la naissance de son enfant. Celles qui reviennent se heurtent souvent à des attitudes et à des pratiques négatives de la part des enseignants et de leurs camarades (Bhana *et al.*, 2010).

L'éducation non formelle peut être une solution pour les mères adolescentes déscolarisées. En autorisant les mères adolescentes à se présenter accompagnées de leur enfant, les programmes non formels de la deuxième chance, en Angola et au Malawi, leur offrent la possibilité de suivre des cours (Jere, 2012; Save the Children, 2012). En Jamaïque, un programme financé par l'État donne aux mères adolescentes la possibilité de poursuivre leurs études. En effet, jusqu'à la réforme législative de 2013, les adolescentes enceintes étaient exclues des établissements scolaires. Ce programme est parvenu à réintégrer les filles dans l'éducation formelle et à réduire le nombre de nouvelles grossesses (UNFPA, 2013a, 2013b).

Lorsqu'ils s'adressent directement aux jeunes filles, les programmes produisent des effets positifs

Les programmes qui s'adressent directement aux jeunes filles s'avèrent particulièrement efficaces (Lee-Rife *et al.*, 2012). Au Guatemala, le projet Abriendo Oportunidades, qui cible les jeunes filles issues des peuples autochtones, a touché 3 500 filles en 2011 et entraîné des effets positifs. Selon une évaluation menée en 2010, toutes les participantes ont achevé leur 6^e année d'étude, contre moins de 82 % des non-participantes au niveau national, et 97 % d'entre elles n'ont pas eu d'enfant pendant la durée du projet, contre 78 % des non-participantes (Catino *et al.*, 2013).

Au Kenya, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, le projet Young Men as Equal Partners (2005-2009) ciblait les enseignants, les responsables communautaires, les personnels de santé et les pairs éducateurs pour encourager les jeunes hommes et femmes de 10 à 24 ans à adopter un comportement sexuel responsable et à renforcer l'égalité des sexes dans les décisions relatives à la santé sexuelle et reproductive. Au programme du projet figuraient l'éducation sexuelle, la formation de sensibilisation au genre, les services de santé adaptés aux jeunes, les conseils et la distribution de contraceptifs (RFSU, 2009). Au cours de cette période, le taux de grossesse a diminué dans les régions ciblées. Dans les écoles participantes du Kenya, le taux de grossesse précoce est passé de 1 fille sur 29 en 2006 à 1 fille sur 97 en 2009 (RFSU, 2011).

En Angola et au Malawi, des programmes autorisent les mères adolescentes à assister aux cours accompagnées de leur enfant

Développer et améliorer les infrastructures scolaires

La réalisation des objectifs de parité et d'égalité des sexes est favorisée, de manière directe et indirecte, par les politiques visant à rendre les infrastructures scolaires plus accessibles et adaptées aux besoins. Dans certains contextes, la création de nouvelles écoles, y compris d'écoles de filles, et l'amélioration des établissements peuvent produire des effets particulièrement bénéfiques aux filles. Nous examinerons dans cette section en quoi l'accessibilité et la disponibilité des écoles, ainsi que l'amélioration des systèmes d'eau et d'assainissement, contribuent à renforcer la fréquentation scolaire des filles.

Réduire les trajets jusqu'à l'école

La scolarisation et l'assiduité des filles sont fortement tributaires du trajet entre l'école et le domicile, en particulier dans les contextes où la sécurité des filles est une cause d'inquiétude pour les parents, comme dans les bidonvilles de Nairobi (Mudege *et al.*, 2008), ou en cas de pratiques traditionnelles d'isolement fondées sur le sexe, comme au Pakistan (Andrabi *et al.*, 2007 ; Jacoby et Mansuri, 2011). Au Tchad, selon une étude portant sur 179 villages et réalisée en 2002-2003, la scolarisation des enfants diminue considérablement lorsque l'école est située dans un autre village ; par ailleurs, lorsque la distance à parcourir augmente, la scolarisation des filles diminue plus vite que celle des garçons (Lehman, 2003).

La construction d'écoles dans les communautés mal desservies permet de surmonter les causes de non-scolarisation des filles imputables à la distance. En Afghanistan, une étude a été menée dans la province de Ghor, dans des villages choisis au hasard pour accueillir une nouvelle école primaire. Il est apparu que, dans ces villages, le taux de scolarisation total avait progressé de 42 points de pourcentage et que le taux de scolarisation des filles s'était, lui, accru de 17 points de pourcentage de plus que celui des garçons, éliminant la disparité entre filles et garçons existante jusqu'alors (Burde et Linden, 2012).

Les mesures politiques qui prévoient une augmentation du nombre d'écoles peuvent être très bénéfiques à la scolarisation des filles (Glick, 2008). En Égypte, le Programme d'amélioration de l'enseignement lancé à la fin des années 90 prévoyait des investissements massifs dans de nouvelles écoles en privilégiant les zones rurales défavorisées où le taux de scolarisation des filles est traditionnellement faible. Ce programme s'est traduit par une nette augmentation du taux de scolarisation des filles dans le primaire et par une diminution des disparités entre les sexes en termes de scolarisation

(Iqbal et Riad, 2004). En 1990, en Égypte, on comptait 84 filles scolarisées dans le primaire pour 100 garçons, contre 92 en 1999 et même 96 en 2012.

Dans les pays où les effectifs en âge d'être scolarisés déclinent, les gouvernements font parfois le choix de réduire le nombre d'écoles dans les régions isolées. Il importe de considérer de telles décisions en tenant compte de leur incidence, involontaire, sur les disparités entre les sexes. En Chine, où les filles sont moins nombreuses que les garçons à achever leurs études secondaires, il a été décidé de fusionner les écoles primaires situées en zone rurale, dont le nombre est ainsi passé de 440 000 en 2000 à 253 000 en 2008. Or, une étude portant sur 102 communautés rurales situées dans sept provinces a montré que la présence d'une école primaire locale augmentait de 17 points de pourcentage le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les filles (Li et Liu, 2014).

L'accessibilité des écoles secondaires peut avoir une incidence sur l'efficacité d'autres stratégies visant à améliorer la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire (Unterhalter *et al.*, 2014). Au Pakistan, une étude longitudinale a mis en évidence une association positive entre la présence d'une école secondaire locale et le taux de rétention des filles dans le primaire (Lloyd et Young, 2009). De même, au Bangladesh, où les bourses octroyées aux filles ont entraîné une progression notable de la scolarisation dans le secondaire, la décision du gouvernement, dix ans plus tôt, d'intégrer les écoles coraniques au secteur formel a permis d'augmenter le nombre de places disponibles (Asadullah et Chaudhury, 2009).

Amélioration des systèmes d'approvisionnement en eau et d'assainissement

Comme le souligne le Cadre d'action de Dakar, la mise en place d'installations sanitaires adéquates et séparées pour les filles constitue une stratégie capitale pour améliorer la fréquentation scolaire des filles et promouvoir des environnements scolaires plus équitables. Également lancée à Dakar, l'initiative Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace, qui plaide en faveur de l'approvisionnement en eau et de la mise en place d'installations sanitaires adéquates et de toilettes dans les écoles, revêt une importance particulière pour les filles (Joerger et Hoffmann, 2002). Ces dernières années, le partenariat mondial « WASH » à l'école a continué à promouvoir ces efforts, qui se révèlent plus efficaces si l'on comprend que l'intimité revêt une grande importance pour les adolescentes, en particulier pendant la période des règles, que ce facteur influence les décisions prises par les jeunes filles en matière d'éducation et qu'il peut avoir une incidence sur leur assiduité (Adukia, 2014).

En Égypte, l'investissement dans de nouvelles écoles a contribué à la progression du taux de scolarisation des filles dans le primaire

CHAPITRE 5

Au cours des dix dernières années, la fourniture d'eau et d'installations sanitaires à l'école a certes progressé dans de nombreux pays en développement, mais les progrès sont lents : sur 126 pays disposant de données, le pourcentage moyen d'écoles primaires disposant d'équipements sanitaires adéquats est passé de 59 % en 2008 à 68 % en 2012 ; dans 52 pays parmi les moins avancés et les plus pauvres, ce pourcentage est passé de 35 à 50 % (UNICEF, 2013g).

L'étude réalisée pour l'édition 2010 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, qui comprend une analyse de 44 plans nationaux d'éducation de pays en développement et en transition sur la période allant de 2005 à 2009, montre que 25 de ces plans avaient défini des stratégies pour améliorer les systèmes d'approvisionnement en eau et d'assainissement dans les écoles, 11 d'entre eux établissant un lien entre ces stratégies et la réalisation d'objectifs relatifs à l'égalité des sexes. Ces stratégies prévoyaient notamment de construire des toilettes séparées pour les filles et les garçons (UNESCO-IIPE, 2009). En 2012, 60 % des fonds du Programme pour la réforme du secteur de l'éducation du Punjab, au Pakistan, étaient alloués à l'amélioration des équipements dans les écoles de filles, l'installation de toilettes étant considérée comme une priorité absolue (ASER Pakistan, 2014).

Nous ne disposons que de données limitées sur le nombre d'installations sanitaires séparées pour les filles, nous ne savons ni si elles sont entretenues ni même si elles fonctionnent. Les contrôles effectués par les autorités publiques pour vérifier le respect des normes minimales ne portent souvent que sur les indicateurs de couverture de base. Des financements ont été octroyés par les organismes internationaux pour améliorer la collecte de données. De mauvaises conditions persistantes ont ainsi été signalées, ce qui, dans certains cas, a incité les gouvernements à réagir. En République-Unie de Tanzanie, le recensement scolaire montre qu'en 2010 toutes les écoles primaires et les établissements de premier cycle du secondaire étaient équipés de toilettes séparées pour les filles et les garçons. Pourtant, la cartographie réalisée la même année par SNV, WaterAid et l'UNICEF révèle que seules 11 % des écoles examinées remplissaient les conditions minimales, soit un ratio de 20 élèves par latrine dans les toilettes des filles et de 25 élèves par latrine pour les garçons. Dans 52 % des cas, les toilettes des filles étaient dépourvues de porte et 92 % des écoles ne disposaient pas de lavabos en bon état de fonctionnement (SNV/WaterAid/UNICEF, 2010). Ces données ont entraîné l'élaboration d'une stratégie nationale pour l'amélioration des systèmes

d'approvisionnement en eau et d'assainissement dans les écoles. Deux des principaux objectifs fixés concernaient les besoins spécifiques des adolescentes (République-Unie de Tanzanie, Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2012).

Curieusement, on ne dispose que de très peu de données sur l'incidence des toilettes séparées sur le taux de scolarisation et d'achèvement des filles ou encore sur l'efficacité d'une telle stratégie hors programme pour améliorer la fréquentation scolaire des filles (Birdthistle *et al.*, 2011). Les données disponibles dressent un bilan nuancé. Les études menées au Kenya indiquent que, dans l'optique d'une fréquentation scolaire accrue, la qualité des toilettes dans les écoles primaires, en termes de propreté et d'entretien, prime peut-être sur la quantité (Dreibelbis *et al.*, 2013). Au Malawi, une étude longitudinale consacrée aux adolescents n'a pas mis en évidence de lien entre toilettes séparées et fréquentation scolaire des filles. Par ailleurs, la menstruation n'explique qu'une petite partie de l'absentéisme des filles, elle ne peut donc être la cause de l'écart d'assiduité entre les filles et les garçons (Grant *et al.*, 2013).

En Inde, cependant, après la construction de latrines au début des années 2000, dans les écoles équipées de toilettes, la scolarisation des filles a progressé davantage que celle des garçons. Lorsque les enfants sont plus jeunes, l'installation de latrines, séparées ou non, est aussi bénéfique pour les filles que pour les garçons ; à l'adolescence en revanche, l'installation de toilettes séparées a été un facteur déterminant de la forte progression de la scolarisation des filles. Cette incidence différentielle en fonction de l'âge des filles indique que l'intimité et la menstruation sont déterminants pour la fréquentation scolaire des filles en Inde. La construction de toilettes séparées a par ailleurs eu un effet positif sur le pourcentage d'enseignantes dans les écoles, ce qui ouvre sans doute de nouvelles perspectives en vue de l'amélioration de la scolarisation des filles (Adukia, 2014).

Il convient d'approfondir les recherches afin d'évaluer l'incidence de l'accès aux toilettes dans le cadre d'interventions associant la construction d'infrastructures et la formation, la sensibilisation et l'éducation à l'hygiène, en particulier pendant la période des menstruations. L'accès à des installations de qualité et au soutien, qu'il ait ou non une incidence sur les résultats scolaires des filles, a sans doute des effets bénéfiques, ne serait-ce que pour l'amour-propre des jeunes filles ou la qualité générale de leur expérience scolaire (Unterhalter *et al.*, 2014).

En Inde, la scolarisation des filles a progressé grâce à la construction de latrines au début des années 2000

Les politiques en faveur de la participation des garçons sont, elles aussi, nécessaires

Les systèmes éducatifs formels ne répondent pas de manière adéquate aux besoins de millions de garçons de toutes les régions du monde, une réalité qui passe souvent inaperçue en raison du désavantage qui pèse toujours de manière disproportionnée sur les filles. Si les filles ont aujourd'hui encore moins de chances que les garçons d'être scolarisées, dans de nombreux pays, ce sont les garçons qui ont le plus de risques de ne pas progresser et de ne pas achever un cycle d'enseignement. On prendra soin de noter que le désavantage dont souffrent les garçons ne se traduit pas automatiquement par un avantage pour les filles. Il est essentiel d'élaborer des politiques différenciées pour les filles et les garçons afin d'améliorer, pour les enfants des deux sexes, la scolarisation et l'achèvement des cycles d'enseignement.

Outre les implications en termes de droits fondamentaux des garçons qui, pour une raison ou une autre, ne bénéficient pas d'un accès adéquat à l'éducation, le taux élevé d'abandon scolaire chez les garçons a des répercussions plus générales sur les relations entre hommes et femmes. Les données provenant de l'enquête International Men and Gender Equality Survey, menée en 2009 et 2010 au Brésil, au Chili, en Croatie, en Inde, au Mexique et au Rwanda, révèlent que les hommes moins instruits expriment des opinions discriminatoires à l'égard des femmes, qu'ils ont davantage tendance à se montrer violents à la maison et qu'ils s'occupent généralement moins de leurs enfants. Les hommes ayant fait des études secondaires adoptent des attitudes et des pratiques dénotant un plus grand souci d'équité entre les sexes (Barker *et al.*, 2011).

Les principales causes de l'abandon scolaire chez les garçons

Beaucoup de garçons quittent l'école prématurément en raison de la pauvreté et de l'obligation, ou du désir, de travailler (Barker *et al.*, 2012), raisons qui se conjuguent souvent à une scolarisation tardive, de mauvais résultats entraînant un désintérêt pour l'école, ou à d'autres facteurs tels que l'origine ethnique ou toute autre forme de marginalisation (Hunt, 2008; Jha *et al.*, 2012).

Dans plusieurs pays d'Afrique australe comme le Botswana, le Lesotho et la Namibie, les garçons sont retirés de l'école pour surveiller les troupeaux (Jha et Kelleher, 2006). En Mongolie, le taux d'abandon scolaire des garçons issus de familles d'éleveurs pauvres est généralement élevé; ces garçons forment toujours le groupe rural le plus défavorisé du point de vue de l'éducation (Steiner-Khamsi et Gerebnaa, 2008). Au Brésil

et en Jamaïque, parce qu'ils considèrent que l'éducation ne leur offre aucune garantie d'emploi, les garçons issus des milieux urbains à faible revenu abandonnent souvent l'école pour chercher un emploi manuel ou semi-qualifié, dans le secteur de la construction par exemple, pour lequel il ne leur est pas nécessaire d'achever l'enseignement secondaire (Barker *et al.*, 2012).

Le risque d'abandon scolaire est plus élevé chez les garçons issus de familles pauvres ou de groupes minoritaires. Il arrive que les familles réagissent à des difficultés économiques en retirant les garçons de l'école pour qu'ils travaillent. Au Brésil, en cas de chute brutale du revenu familial, par rapport aux garçons issus de familles moins défavorisées, chez les garçons issus de familles pauvres le risque d'abandon scolaire est supérieur de 46 % (Duryea *et al.*, 2007). Les difficultés économiques favorisent en outre l'appartenance à des gangs et le recours à la violence, habituellement dans des contextes d'où est absente la figure de l'homme instruit et où aller à l'école n'est pas perçu comme étant très masculin, comme c'est le cas dans les Caraïbes (Barker *et al.*, 2012; Smith et Green, 2007). Dans les pays de l'OCDE, les garçons quittent généralement l'école en raison des mauvais résultats qu'ils ont obtenus pendant toute leur scolarité. C'est chez les garçons issus de milieux à faible revenu ou de groupes minoritaires que le risque est le plus élevé (OCDE, 2012c).

Le problème est aggravé par les stéréotypes sexistes et la violence qui règne dans les écoles. Souvent considérés comme étant durs et indisciplinés, les garçons sont plus exposés que les filles aux châtiments corporels. Une étude récente réalisée en Mongolie met en évidence une relation de cause à effet entre le plus grand risque de violence auquel ils sont exposés et le risque plus élevé d'abandon scolaire chez les garçons, en particulier dans le cas des garçons issus de familles à faible revenu ou migrantes, déjà défavorisés par les difficultés économiques (Hepworth, 2013).

Insuffisance des politiques de lutte contre l'abandon scolaire des garçons

Dans les pays en développement, les politiques de l'éducation se soucient en général assez peu d'améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement des garçons dans le primaire et le secondaire, et ce, y compris dans les pays affichant de fortes disparités entre les sexes au détriment des garçons (Jha *et al.*, 2012). Ainsi, que ce soit au Lesotho ou au Swaziland, on ne trouve dans les documents de politique aucune stratégie visant à réduire les disparités entre les sexes et à s'attaquer aux causes de la faible réussite scolaire des garçons (Lesotho, Ministère de l'éducation, 2002; Swaziland, Ministère de l'éducation et de la formation, 2011). Pourtant, au Lesotho, les très fortes disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, où

Dans les pays en développement, les politiques de l'éducation négligent souvent les taux de scolarisation et d'achèvement des garçons

l'on recense plus de 140 filles pour 100 garçons, sont restées globalement inchangées depuis 1999. Aux Philippines et en Thaïlande, où les disparités dans la scolarisation au détriment des garçons se manifestent dans l'enseignement secondaire, les mécanismes et les politiques en faveur de l'égalité des sexes s'adressent essentiellement aux femmes et aux filles (Hepworth, 2013).

La Mongolie, où les disparités entre les sexes au détriment des garçons ont été considérablement réduites depuis 1999, est l'un des rares pays à avoir mis en œuvre des politiques en faveur de l'accès des garçons à l'éducation. La politique adoptée en 2004 cible explicitement le taux d'abandon élevé chez les garçons. Cette tendance semble néanmoins avoir été abandonnée dans le plan d'action pour l'éducation le plus récent, où l'on ne trouve aucune référence ni aux garçons ni à d'autres groupes défavorisés (Hepworth, 2013).

En Jamaïque, en raison du faible niveau scolaire des garçons, le programme gouvernemental d'attribution de bourses aux ménages vulnérables verse désormais des sommes plus élevées aux garçons scolarisés dans le secondaire. Il bénéficie ainsi aux garçons issus des familles pauvres, chez qui le risque d'abandon scolaire est le plus élevé (Izfisbein et Schady, 2009). À l'occasion des conférences régionales, les pays des Caraïbes se sont attachés à mettre en commun leurs stratégies et leurs interventions de lutte contre l'abandon scolaire comme le tutorat, les initiatives de la seconde chance, la formation et le dialogue communautaire (Banque mondiale et Secrétariat du Commonwealth, 2009).

Environnements équitables à l'école et en classe

L'égalité des sexes dans l'éducation passe non seulement par une égalité en termes d'accès mais aussi par une égalité en termes de processus d'apprentissage, de résultats scolaires et de résultats externes. Le Cadre de Dakar évoque les facteurs scolaires préjudiciables à la réalisation de l'égalité et encourage les écoles à mettre en place des environnements d'apprentissage sécurisants qui tiennent compte des spécificités de genre.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* recense trois types d'interventions essentielles pour améliorer la qualité de l'apprentissage dans les écoles de façon générale et pour les filles en particulier: augmenter le nombre et la qualité des enseignants, et notamment des enseignantes; réformer les programmes et les manuels pour en éliminer tout préjugé sexiste; faire en sorte, grâce à une formation pertinente, que les pratiques de classe tiennent davantage compte des questions

d'égalité des sexes (UNESCO, 2008b). Depuis quelques années, les violences sexuelles dans l'environnement scolaire bénéficient d'une attention accrue.

Recruter des enseignantes

Le pourcentage d'enseignantes est un bon indicateur du progrès de l'égalité des sexes. L'augmentation du nombre de femmes dans le corps enseignant produit des effets très positifs dans les pays où les filles sont défavorisées en ce qui concerne la participation à l'éducation.

À l'échelle mondiale, la part des femmes dans le personnel enseignant du primaire est passée de 58 % en 1999 à 63 % en 2012. Les femmes sont largement majoritaires dans de nombreux pays, notamment en Asie centrale, en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Dans l'enseignement secondaire, la moyenne mondiale demeure inchangée à 52 %. Dans plusieurs pays des États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans la majeure partie de l'Afrique subsaharienne, les enseignantes restent minoritaires, dans le primaire comme dans le secondaire. De façon générale, en Afrique subsaharienne, les femmes représentaient en 2012 43 % des enseignants du primaire et 31 % des enseignants du secondaire.

Dans des pays tels que l'Afghanistan, le Bénin, le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Maroc, le Mozambique, le Népal et le Niger, le recrutement d'enseignantes représente depuis 10 ans une stratégie privilégiée dans les plans nationaux d'éducation, qui rejoint les stratégies en faveur de la scolarisation et de la rétention des filles (UNESCO-IPE, 2009). En Afghanistan, où dans les communautés conservatrices les filles n'ont pas le droit d'avoir un homme pour enseignant, deux plans nationaux ont défini des objectifs précis pour le recrutement des enseignantes afin de remédier au faible taux de scolarisation des filles. Il s'agissait notamment de multiplier par deux le nombre d'enseignantes du primaire et du secondaire avant 2010 (Ministère afghan de l'éducation, 2007) et de recruter et de former 50 000 élèves ayant achevé leur 12^e année d'étude, dont 45 % de femmes (Ministère afghan de l'éducation, 2014). Initialement très faible, la part des femmes dans le corps enseignant du primaire est passée de 10 % en 1999 à 31 % en 2012.

Sur la même période, des progrès notables vers l'équilibre entre hommes et femmes au sein du personnel enseignant ont été réalisés dans plusieurs pays où les femmes étaient jusque-là minoritaires. Au Népal, qui a adopté des politiques très claires de recrutement d'enseignantes, la part des femmes dans le corps enseignant est passée de 23 % en 1999 à 42 % en 2012. De même, au Maroc, la part des enseignantes est passée de 39 à 54 % (figure 5.8).

La part des femmes dans le personnel enseignant du primaire est passée de 58 % en 1999 à 63 % en 2012

Environnements équitables à l'école et en classe

Dans plusieurs pays dont le Bhoutan, le Burkina Faso, le Cameroun, le Mozambique et le Népal, l'évolution du pourcentage de femmes parmi les nouveaux enseignants du primaire témoigne d'un réel effort dans la mesure où les femmes sont désormais majoritaires. Entre 2009 et 2012, les femmes représentaient en moyenne 60 % des nouveaux enseignants au Népal et 62 % au Mozambique. Compte tenu du nombre plus élevé de femmes qui embrassent la profession d'enseignant, les chances de réaliser l'équilibre entre les sexes chez les enseignants du primaire en 2015 se sont considérablement accrues.

En Éthiopie, en revanche, les stratégies mises en œuvre pour accroître la part des femmes dans le corps enseignant du primaire ne devraient pas produire de résultats notables, à moins que des mesures spécifiques ne soient prises pour recruter davantage de femmes parmi les nouveaux enseignants. Entre 2009 et 2012, les femmes ne représentaient que 28 % des nouveaux enseignants.

Dans les pays où une large majorité d'enseignants du primaire sont des femmes, ces dernières ont continué au cours de cette période à être avantagées par les nouveaux modes de recrutement. Les femmes représentaient ainsi 87 % de l'ensemble des nouveaux enseignants en France

et en Allemagne. Cette proportion était nettement plus faible dans d'autres pays tels que la République tchèque et l'Ukraine. Au Brésil, moins de la moitié des nouveaux enseignants étaient des femmes (figure 5.8).

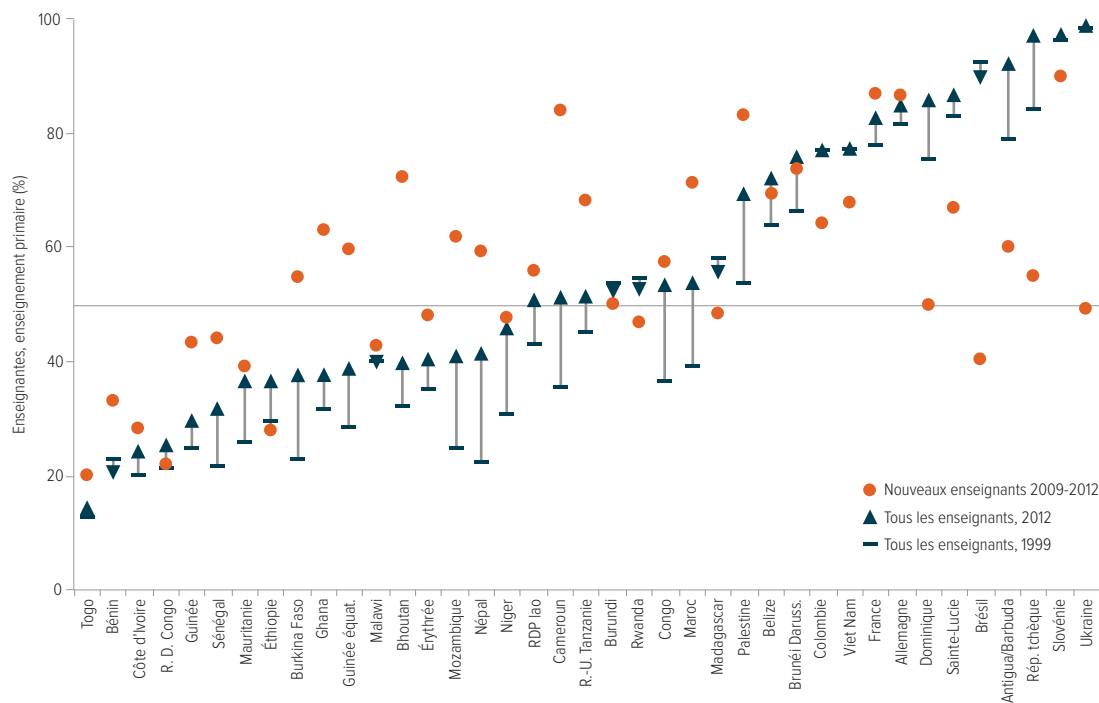
Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la part des femmes dans le corps enseignant diminue. Si, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne les deux tiers des enseignants, la part des femmes est inversement proportionnelle au niveau d'enseignement : alors que les femmes représentent 97 % des enseignants dans le préprimaire, ce pourcentage tombe à 82 % dans le primaire, à 68 % dans le premier cycle du secondaire et à 56 % dans le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2013a).

Au Ghana, où la disparité entre les sexes en termes de scolarisation dans le secondaire subsiste bien que la parité ait été atteinte dans le primaire, en 2013, les femmes représentaient moins de 25 % du personnel enseignant du secondaire. En République centrafricaine, au Tchad, en Guinée et au Mali, qui affichent tous de fortes disparités entre les sexes dans l'éducation, en 2013, moins de 12 % des enseignants du secondaire étaient des femmes. En raison de ce faible pourcentage, les adolescentes sont privées de modèles à suivre.

À tous les niveaux d'enseignement, la part des femmes dans le corps enseignant progresse

Figure 5.8 : Depuis 1999, la proportion de femmes dans la profession enseignante s'est accrue et, dans plusieurs pays, les femmes constituent une part importante des nouveaux enseignants

Pourcentage d'enseignantes dans le primaire, 1999 et 2012 ; pourcentage de femmes parmi les nouveaux enseignants 2009-2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 8 (version imprimée) et 10A (site Web) ; calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) à partir des données provenant de la base de données de l'ISU.

CHAPITRE 5

L'influence grandissante du secteur privé constitue, à l'échelle mondiale, une tendance caractéristique en matière de recrutement des enseignants. L'essor de l'éducation non formelle et privée a eu un effet positif sur le recrutement des femmes. Dans les pays à faible revenu, où la mobilité des femmes est traditionnellement réduite, cet essor a permis à des femmes de devenir enseignantes, en particulier dans les zones rurales. En Afghanistan, l'ONG BRAC recrute essentiellement au niveau local parmi les femmes mariées, à qui elle donne une formation pour leur permettre d'enseigner dans les premières années du primaire (Anwar et Islam, 2013). Au Pakistan, des écoles primaires privées peu coûteuses emploient de jeunes femmes célibataires sans formation issues des communautés locales (Andrabi *et al.*, 2008). Mais la question de l'égalité des sexes n'est pas réglée pour autant. Selon une étude récente réalisée en Jordanie, où les femmes représentent 88 % des enseignants des écoles privées, le salaire des enseignantes du privé est inférieur de 42 % à celui de leurs collègues masculins (OIT, 2013c).

Possibilités de leadership pour les enseignantes

Une enquête menée dans 12 pays par le Consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation révèle le fort parti pris en faveur de la nomination des hommes aux postes de direction. Au Kenya et en République-Unie de Tanzanie, bien que formant près de la moitié des enseignants du primaire, les femmes représentent moins de 20 % des directeurs d'établissement (UNESCO-IIEP, 2011). Même lorsque les femmes constituent la majorité des enseignants, elles sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes à accéder à des postes dirigeants. Dans les pays de l'OCDE, les hommes ont plus de chances d'être directeur d'établissement qu'enseignant ordinaire. Au Portugal et dans la République de Corée, bien que constituant moins du tiers des enseignants du premier cycle du secondaire, les hommes représentent 61 % et 87 % respectivement des directeurs d'établissement (OCDE, 2014).

Enseignant ou enseignante, quelle incidence sur les élèves ?

La présence d'une enseignante peut rassurer les parents craignant pour la sécurité de leurs enfants tout en stimulant la demande d'éducation pour les filles, notamment dans les pays où la scolarisation des filles est difficile pour des raisons d'ordre culturel et social. Il ressort d'une étude menée dans 30 pays en développement que lorsque le pourcentage de femmes dans le corps enseignant augmente, le taux de scolarisation et de rétention des filles progresse lui aussi, surtout dans les zones rurales (Huisman et Smits, 2009a ; Huisman et Smits, 2009b). Dans certaines situations, le recrutement d'enseignantes peut avoir une incidence positive sur les résultats des

filles et encourager ces dernières à poursuivre dans le secondaire (Aslam et Kingdon, 2007 ; UIS, 2010). En Tunisie, où la parité entre les sexes en termes de scolarisation dans le primaire a été atteinte en 2012, on a établi une association positive entre l'augmentation du nombre d'enseignantes au cours des dernières années et les notes et les résultats aux examens de fin d'études primaires obtenus par les filles (Balioune, 2011 ; Lockheed et Mete, 2007).

Selon une étude menée dans cinq États indiens, bien que les femmes aient davantage tendance que leurs collègues masculins à considérer que les enfants ont tous une capacité d'apprentissage égale, il semblerait que les formations récemment dispensées aux enseignants constituent, du point de vue des résultats scolaires, un facteur plus important que le genre de l'enseignant (Chudgar et Sankar, 2008). D'autres études montrent que les similitudes entre enseignants et élèves, comme l'origine ethnique, la caste ou la religion, peuvent être aussi importantes pour les résultats scolaires que le genre de l'enseignant, sinon davantage, dans le cas des garçons en particulier (Rawal et Kingdon, 2010). Comme la recherche l'a montré au Royaume-Uni, les élèves sont bien moins préoccupés par le genre de l'enseignant que par ses aptitudes (Francis *et al.*, 2008).

La recherche n'a pas mis en évidence d'association entre les mauvais résultats obtenus par les garçons ou leur faible participation à l'école et le genre de leur enseignant (Kelleher, 2011). En revanche, les normes liées au genre peuvent conduire certains garçons à se désintéresser de l'école et à abandonner leurs études (Cobbett et Younger, 2012 ; Kelleher, 2011).

Une formation à la pratique de classe axée sur l'égalité des sexes

L'action des enseignants est déterminante pour aider les élèves à comprendre en quoi consistent les rôles des hommes et des femmes. Par leurs attitudes, leurs pratiques et leurs attentes différenciées à l'égard des filles et des garçons, les enseignants peuvent reproduire des stéréotypes et avoir ainsi une incidence sur la motivation, la participation et les résultats scolaires des filles et des garçons. Dans de nombreux contextes, l'observation de la classe montre que les enseignants des deux sexes ont davantage d'interactions avec les garçons, favorisant ainsi une certaine passivité chez les filles (Eurydice, 2010). Les recherches menées en République de Corée montrent qu'interrogés ou intervenant eux-mêmes plus souvent, les garçons dominent les interactions avec les enseignants (Jung et Chung, 2006).

La formation initiale et continue des enseignants relative à l'intégration, à la pédagogie attentive à l'égalité des sexes et à la gestion de classe permet d'atténuer les préjugés des enseignants et de construire des environnements

La présence d'une enseignante peut rassurer les parents craignant pour la sécurité de leurs enfants et stimule la demande d'éducation pour les filles

scolaires plus propices. Une formation axée sur l'égalité des sexes donne aux enseignants les moyens de pratiquer un mode d'enseignement et d'évaluation plus diversifié et contribue ainsi à garantir que filles et garçons participent en classe de façon égale (Postles, 2013). La recherche montre que les méthodes d'enseignement collaboratives et centrées sur l'apprenant peuvent contribuer à renforcer l'apprentissage, chez les garçons comme chez les filles (Jha *et al.*, 2012; Oloyede, 2012).

Intégrer une pédagogie tenant compte de l'égalité des sexes à la formation des enseignants

Jusqu'en 2000, la réforme de l'éducation portant sur la pratique de classe était généralement axée sur l'amélioration des méthodes d'enseignement dans l'intérêt de la performance de l'élève dans une matière donnée. On accordait relativement peu d'attention à l'égalité des sexes dans la pédagogie, y compris dans les pays qui, à l'instar de la Belgique, de la France et de la Suisse, déployaient des efforts plus marqués pour lutter contre les inégalités entre hommes et femmes (Baudino, 2007).

L'évolution a été lente. Une étude montre qu'en 2010 la pédagogie tenant compte de l'égalité des sexes en tant qu'outil de gestion de classe était mise en pratique dans un tiers environ des pays européens (Eurydice, 2010). Selon une étude de la politique de l'éducation réalisée dans 40 pays en développement, les politiques visant à intégrer une pédagogie tenant compte de l'égalité des sexes à la formation des enseignants font figure d'exception (Hunt, 2013).

Dans les pays en développement, la pédagogie tenant compte de l'égalité des sexes a été essentiellement financée par des ONG ou des bailleurs de fonds internationaux, que ce soit sous la forme de programmes complémentaires ou dans le cadre de réformes sectorielles de plus grande envergure. Le modèle de pédagogie sensible au genre, modèle de formation complémentaire bien établi, a été mis au point par le Forum des éducatrices africaines. Plus de 6 600 enseignants ont été formés depuis 2005 (FAWE, 2013). En Indonésie, une pédagogie axée sur l'égalité des sexes a été intégrée à la réforme décentralisée de l'éducation de base, soutenue par USAID, dans le cadre d'une stratégie d'amélioration de la qualité de l'éducation (USAID, 2008). En partenariat avec l'UNICEF, le Commonwealth of Learning soutient l'intégration à la formation initiale et continue des enseignants d'approches pédagogiques attentives à l'égalité des sexes et adaptées aux besoins de l'enfant au Botswana, au Lesotho, au Malawi, au Nigéria, au Rwanda, en Afrique du Sud, au Sri Lanka, au Swaziland, à Trinité-et-Tobago et en Zambie (Umar *et al.*, 2012).

Certains gouvernements s'efforcent d'intégrer la pédagogie axée sur l'égalité des sexes aux politiques

et aux programmes relatifs à la formation des enseignants dans le contexte formel. Au Bangladesh, le cours de préparation au certificat d'éducation des enseignants, d'une durée de 12 mois, comprend une unité sur les questions d'égalité des sexes, qui donne aux enseignants les moyens d'analyser leur propre pratique et d'adopter des approches plus intégratrices (Heijnen-Maathuis, 2008). Le programme de soutien au secteur de l'éducation au Kenya 2005-2010 définit des stratégies claires sur la formation des enseignants axée sur l'égalité des sexes (Gouvernement du Kenya, 2005). Au Mexique, le plan national d'éducation 2013-2018 encourage une approche de la formation des enseignants qui tienne compte de l'égalité des sexes (Gouvernement du Mexique, 2007); les programmes de formation continue, bien que facultatifs, soutiennent les pratiques de classe tenant compte de l'égalité des sexes. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Plan stratégique d'équité entre les sexes 2009-2014 préconise que l'ensemble de la formation initiale et continue des enseignants soit guidée par l'équité entre les sexes (Papouasie-Nouvelle-Guinée, Ministère de l'éducation, 2009).

Toutefois, faute de stratégies claires, d'une mise en œuvre et d'une supervision adéquates et d'une évaluation appropriée des résultats, l'efficacité de ces politiques s'avère souvent limitée, comme c'est le cas au Cameroun (**encadré 5.3**). Par ailleurs, nous ne savons pas précisément dans quelle mesure les enseignants et leurs formateurs utilisent la formation aux questions d'égalité des sexes ni comment les apprenants y réagissent (Unterhalter *et al.*, 2014).

Les politiques visant à intégrer une pédagogie tenant compte de l'égalité des sexes à la formation des enseignants font figure d'exception

Encadré 5.3 : Le Cameroun doit intensifier ses efforts en matière de formation axée sur l'égalité des sexes

Au Cameroun, la stratégie du secteur de l'éducation 2006-2015 et le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi 2010-2020 évoquent la mise en œuvre d'approches pédagogiques tenant compte de l'égalité des sexes à travers la formation initiale et continue des enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que dans la formation aux questions d'égalité des sexes proposée aux directeurs d'établissement et aux conseillers pédagogiques. L'étude menée en 2012 auprès de 313 parties prenantes et de 109 enseignants provenant de 10 écoles primaires et secondaires de quatre régions du pays illustre cependant l'écart qui sépare la politique de la pratique. Au cours des discussions, les enseignants ont manifesté une ignorance, ou du moins une méconnaissance, de la pédagogie sexospécifique. En dépit des politiques du Gouvernement, ils ont déclaré que les questions d'égalité des sexes n'avaient été abordées au cours des formations que de façon informelle, par exemple lors de discussions concernant d'autres aspects de l'enseignement. En outre, les stéréotypes sur les hommes et les femmes sont répandus chez les enseignants, les matériels scolaires ne défendent pas l'égalité des sexes et le nombre élevé d'enfants par enseignant rend difficile l'emploi de méthodes d'enseignement diversifiées.

Sources : Gouvernement du Cameroun (2006); Gouvernement du Cameroun (2009); Daoust (2012).

La révision des programmes et des manuels pour promouvoir l'égalité des sexes

Dans la classe, l'enseignement sexospécifique s'appuie non seulement sur les approches pédagogiques mais aussi sur le contenu des programmes, des manuels et autres matériels d'apprentissage, qui constituent des outils de socialisation (Brugailles et Cromer, 2009). L'école peut être un excellent point de départ pour promouvoir l'équité des relations entre les sexes et la diversité des rôles possibles, pour les hommes comme pour les femmes. Les programmes peuvent encourager les enfants à mettre en cause les stéréotypes sexistes et à promouvoir un comportement équitable. À l'inverse, les normes discriminatoires contenues dans les manuels scolaires peuvent être préjudiciables à l'estime de soi des enfants, affaiblir leur participation et limiter leurs aspirations (Esplen, 2009). Le Cadre d'action de Dakar souligne à quel point il est nécessaire que les contenus et les matériels d'apprentissage favorisent et soutiennent l'égalité des sexes et le respect entre hommes et femmes. En 2010, réaffirmant qu'il était indispensable d'éliminer les stéréotypes sexistes des matériels pédagogiques, l'UNGEI a demandé que cette question de politique bénéficie d'un surcroît d'attention (UNGEI, 2010).

Éliminer les préjugés sexistes des manuels scolaires

Dans les manuels scolaires les préjugés sexistes sont très répandus. Malgré les révisions importantes déjà réalisées, vers 2000, partout dans le monde, les manuels contenaient toujours diverses formes de préjugés sexistes : les femmes étaient souvent sous-représentées ou absentes et, que ce soit dans les sphères professionnelles ou familiales, la représentation des hommes et des femmes obéissait aux préjugés sexistes traditionnels (Blumberg, 2007). Dans les manuels de langue et de littératures en espagnol, les images représentant des femmes étaient deux fois moins nombreuses que les images représentant des hommes (González et Entonado, 2004). Dans les documents d'études sociales utilisés en Chine en 2000, les scientifiques étaient tous des hommes (Yi, 2002).

Le mouvement de l'EPT a suscité chez les bailleurs de fonds et les gouvernements un nouvel élan en faveur de l'élimination des préjugés sexistes dans l'éducation. L'une des trois stratégies définies par le plan d'action pour l'EPT 2001-2015 au Pakistan afin de promouvoir la parité et l'égalité entre les sexes consistait à exiger l'élimination de tout préjugé sexiste dans les programmes et les manuels (Mirza, 2004). Les organismes internationaux encouragent les politiques et les initiatives visant à éliminer les préjugés sexistes des manuels dans les pays à faible revenu. Entre 1998 et 2005, la Banque mondiale a réorienté ses priorités en matière de dépense d'éducation des filles afin de privilégier la qualité des

ressources éducatives et de lutter contre les préjugés sexistes. Plusieurs initiatives de grande envergure lancées dans le domaine de l'éducation, notamment au Bangladesh, au Tchad, au Ghana, en Guinée et au Népal, contenaient plusieurs composantes visant expressément à éliminer les préjugés sexistes des programmes et des manuels (Blumberg, 2007). L'UNESCO a financé des audits de manuels scolaires à travers le prisme de l'égalité des sexes, en particulier en Jordanie (Alayan et Al-Khalidi, 2010) et au Pakistan (Mirza, 2004). En Chine, la Ford Foundation a financé des recherches sur les préjugés sexistes dans les manuels scolaires tout en soutenant l'élaboration de plans d'éducation, d'activités et de matériels de référence destinés à promouvoir l'égalité des sexes (Blumberg, 2007).

Selon des études récentes, cependant, malgré les efforts engagés en faveur d'une représentation plus équilibrée des hommes et des femmes, les préjugés sexistes demeurent très répandus dans les manuels scolaires d'un grand nombre de pays dont la Géorgie, la République islamique d'Iran, le Nigéria ou encore le Pakistan (Asatoorian *et al.*, 2011 ; Foroutan, 2012 ; Mustapha, 2012 ; Shah, 2012) ainsi que dans certains pays à revenu élevé comme l'Australie (Lee et Collins, 2009). L'absence de volonté politique et le manque de soutien de l'ensemble de la société freinent la réforme politique nécessaire pour que les préjugés sexistes soient éliminés des matériels pédagogiques. Dans certains cas, les recommandations formulées au niveau international n'ont pas suscité un degré suffisant d'adhésion au niveau national, d'où la lenteur des progrès. Bien que les résultats de l'enquête de la Ford Foundation aient été largement diffusés en Chine, certaines parties prenantes se sont montrées sceptiques quant à la nécessité de promouvoir un tel changement (Blumberg, 2007). Au Pakistan, en raison par exemple de la résistance opposée par les institutions chargées de la refonte des programmes et de l'élaboration des manuels, confortées par le manque de soutien de l'opinion publique, la révision des manuels n'a pas été considérée comme constituant une question prioritaire (Blumberg, 2015). De même, lorsque, comme en Géorgie, les professionnels chargés d'approuver les manuels et d'en définir les lignes directrices ne possèdent pas de connaissances suffisantes sur les questions d'égalité des sexes, la situation peut être tout aussi problématique (Asatoorian *et al.*, 2011 ; Blumberg, 2007).

Des programmes tenant compte de l'égalité des sexes

L'analyse des programmes à travers le prisme de l'égalité entre hommes et femmes a contribué à sensibiliser les opinions et à favoriser l'évolution vers des contenus et des ressources qui tiennent davantage compte de l'égalité des sexes. En République-Unie de Tanzanie, les programmes nationaux d'enseignement

Malgré les efforts engagés en faveur d'une représentation plus équilibrée des hommes et des femmes, les préjugés demeurent très répandus dans les manuels d'un grand nombre de pays

secondaire, révisés en 2010, font plusieurs références à ces questions. En instruction civique, près de 25 % des cours de 2^e année y sont consacrés ; la 4^e année intègre cette dimension à l'étude de la culture ; et en 2010, une question sur les inégalités entre hommes et femmes figurait à l'examen de 2010 en instruction civique (Miske, 2013).

Les programmes qui tiennent compte de l'égalité des sexes et développent des compétences transférables ont de grandes chances de favoriser l'apprentissage et de promouvoir des relations positives entre hommes et femmes. Le Mouvement pour l'égalité des sexes à l'école lancé à Mumbai, Inde, a élaboré à l'intention des enfants de 6 à 7 ans un programme complémentaire concernant notamment les rôles des femmes et des hommes, la violence et la santé sexuelle et reproductive. Les diplômés ont manifesté une plus grande compétence en résolution des problèmes, une confiance en eux renforcée ainsi que des attitudes plus positives et une conscience plus aigüe de l'égalité des sexes (Achyut *et al.*, 2011). Le programme interdisciplinaire élaboré dans le cadre du Sistema de Aprendizaje Tutorial, programme de l'enseignement secondaire destiné aux jeunes filles originaires des régions rurales et des communautés autochtones du Honduras, a utilisé un apprentissage axé sur l'apprenant, fondé sur l'enquête et mettant le dialogue en valeur. Par ses contenus, ce programme met en cause les structures dominantes de pouvoir ainsi que les préjugés sexistes (Miske, 2013).

L'éducation sexuelle complète constitue, dans le cadre des programmes, un outil capital pour promouvoir l'égalité des sexes. Or, les programmes d'éducation sexuelle n'abordent pas toujours la dynamique des rapports entre hommes et femmes, pourtant indissociable de la santé sexuelle et reproductive (Stromquist, 2007). Une approche inadéquate des droits humains et de l'égalité des sexes dans les programmes scolaires a ainsi été considérée comme un obstacle à la réponse du secteur de l'éducation au VIH (Équipe de travail inter-institutions de l'ONUSIDA sur l'éducation, 2006). L'analyse des programmes scolaires d'éducation sexuelle réalisée dans 10 pays d'Afrique orientale et australe montre qu'à deux exceptions près, tous les pays souffrent de lacunes modérées à graves dans les contenus relatifs au genre. Ainsi, nombre de programmes n'abordent pas les violences sexuelles et, de façon générale, l'approche des questions d'égalité des sexes a été jugée insuffisante, voire contradictoire (UNICEF, 2013b). À l'inverse, la Suède élabore depuis longtemps des programmes qui enseignent la sexualité dans ses dimensions psychologiques, éthiques et sociales ainsi que sur le plan des relations personnelles, tout en encourageant le partage équitable des décisions relatives à la sexualité entre filles et garçons (Stromquist, 2007).

Lutter contre les violences sexuelles à l'école

Le Cadre d'action de Dakar appelle les gouvernements à déployer des efforts exhaustifs pour éliminer les préjugés et les discriminations sexistes. Il invite les parties prenantes à garantir la sécurité des élèves et note que les filles sont particulièrement exposées aux mauvais traitements et au harcèlement pendant les trajets entre le domicile et l'école, ou à l'école.

Les violences sexuelles à l'école désignent les actes ou les menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique se produisant à l'intérieur ou aux abords des écoles et des établissements éducatifs en raison de normes et de préjugés sexistes et de relations de pouvoir inéquitables (Greene *et al.*, 2013). Elles comprennent entre autres les menaces et les actes de violence et de harcèlement physiques, les attouchements non consentuels, le harcèlement sexuel, les agressions et le viol (Leach *et al.*, 2014). Elles englobent également les différentes manières dont filles et garçons subissent la violence dans le cadre scolaire, par exemple les châtiments corporels (Humphreys, 2008).

À l'école, les garçons sont plus exposés à des actes de violences physiques fréquents et graves tandis que les filles sont victimes de harcèlement et d'abus sexuels, perpétrés à des degrés divers par des étudiants et des enseignants de sexe masculin (Pinheiro, 2006 ; UNICEF, 2014c). Les différences ne sont cependant pas aussi tranchées ; les filles commettent elles aussi des actes de violence (Bhana, 2008) tandis que les garçons peuvent être eux aussi victimes d'abus sexuels (Nandita *et al.*, 2014). Le harcèlement homophobe et le harcèlement sur Internet² constituent également des sujets de préoccupation grandissants (Fancy et Fraser, 2014 ; UNESCO, 2012a).

Les violences sexuelles à l'école, un sujet de préoccupation dans le monde entier

La violence sexuelle à l'école, l'une des pires manifestations de la discrimination fondée sur le sexe, constitue un obstacle grave à la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation (Leach *et al.*, 2012). Les violences sexuelles entraînent des conséquences à court et à long terme pour les garçons comme pour les filles. Outre les traumatismes physiques et psychologiques, elles produisent des effets durables sur les plans sanitaires et sociaux. Il a ainsi été établi que les expériences dangereuses et violentes à l'école avaient une incidence négative sur les résultats scolaires et le niveau d'étude, chez les filles comme chez les garçons (Mullis *et al.*, 2012 ; UNESCO, 2008b).

À l'école, les garçons sont plus exposés aux actes de violences physiques tandis que les filles sont victimes de harcèlement et d'abus sexuels

2. Le harcèlement a des causes multiples, y compris l'homosexualité supposée ou réelle de la victime. Le harcèlement par Internet s'exerce en ligne ou via des appareils mobiles.

CHAPITRE 5

Depuis 2000, des recherches de plus en plus nombreuses font état de la fréquence des violences sexuelles dans le contexte scolaire, commises pour l'essentiel à l'égard des filles en Afrique subsaharienne (Burton, 2005; Dunne *et al.*, 2005; Human Rights Watch, 2001; Leach *et al.*, 2003; Parkes et Heslop, 2013). Comme l'indiquent des éléments probants, les violences sexuelles représentent un phénomène profondément ancré dans les contextes scolaires caractérisés par un fort degré d'autorité et de sexisme (Dunne *et al.*, 2005). Profitant de leur position, les garçons plus âgés abusent des filles. Au Cameroun, 30 % des violences sexuelles subies par les filles pendant le trajet entre leur domicile et l'école sont perpétrées par les condisciples de sexe masculin des victimes (Devers *et al.*, 2012). Des enseignants de sexe masculin se livrent eux aussi à de tels abus ou à diverses formes d'exploitation sexuelle, souvent en toute impunité. Au Malawi, 20 % des enseignants interrogés déclarent avoir eu connaissance de cas où certains de leurs collègues avaient contraint des étudiantes à avoir des rapports sexuels avec eux (Burton, 2005). En Sierra Leone, dans près des deux tiers des cas signalés de jeunes filles forcées ou contraintes à avoir des rapports sexuels en échange d'une somme d'argent, de biens ou de bonnes notes, les actes de violence ont été perpétrés par des enseignants de sexe masculin (ACPF, 2010).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, les études s'intéressent principalement à la violence physique et, en particulier, aux effets d'entraînement des violences de gang sur les écoles (Jones *et al.*, 2008). Cependant, une grande tolérance au sein de la société à l'égard des violences familiales et communautaires, notamment lorsqu'elles ciblent les femmes, créent un contexte social favorable aux violences sexuelles perpétrées à l'encontre des filles par des élèves ou des enseignants de sexe masculin (Leach *et al.*, 2014). Une étude sur les adolescentes victimes de violences sexuelles en Équateur montre ainsi que 37 % des auteurs de ces violences appartenaient au corps enseignant (Jones *et al.*, 2008). Dans les pays d'Asie, les tabous d'ordre social compliquent les recherches sur les violences sexuelles et les incidences des abus sont rarement signalées. Toutefois, des études menées à petite échelle en Asie du Sud et de l'Ouest révèlent que les enseignants adoptent envers les filles des comportements sexualisés (Pawlak, 2014). Les résultats d'une étude récente effectuée dans cinq pays d'Asie mettent en évidence, chez les garçons comme chez les filles, les effets des violences sexuelles. Au Viet Nam, 21 % des filles et 17 % des garçons âgés de 12 à 17 ans déclarent avoir subi des violences sexuelles à l'école (Nandita *et al.*, 2014).

Les violences physiques, y compris les châtiments corporels, présentent également des dimensions sexospécifiques (Parkes, 2015). En Indonésie, 27 % des garçons âgés de 12 à 17 ans déclarent avoir subi des châtiments corporels infligés par un enseignant au

cours des six mois précédant l'enquête, contre 9 % des filles (Nandita *et al.*, 2014). En Thaïlande, les recherches montrent que 56 % des étudiants homosexuels, bisexuels et transgenres déclaraient avoir été harcelés au cours du mois précédent l'enquête (UNESCO, 2014f).

Les violences sexuelles ne concernent pas que les pays pauvres. Au moment du Forum de Dakar, une enquête portant sur 2 000 élèves du secondaire dans l'ensemble des États-Unis montrait que plus de 80 % d'entre eux avaient été victimes de harcèlement sexuel à l'école (Harris Interactive, 2001). Plus récemment, une étude menée aux Pays-Bas révèle que 27 % des élèves ont été victimes d'actes de harcèlement sexuel commis par le personnel scolaire (Mncube et Harber, 2013). Dans des pays comme le Japon et la Nouvelle-Zélande, l'accès aux technologies en ligne conduit à diverses formes de violences sexuelles à l'école, dont le harcèlement sur Internet (Pawlak, 2014).

Réponses politiques et programmatiques aux violences sexuelles à l'école

Depuis une dizaine d'années, les politiques et les interventions de lutte contre la violence à l'école se multiplient. Le *Rapport mondial des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*, paru en 2006, documente les violences commises à l'encontre des enfants – y compris dans le contexte scolaire. Ces violences sont considérées comme constituant un phénomène mondial (Pinheiro, 2006); la publication de ce *Rapport* a donné un coup d'accélérateur aux initiatives mondiales et régionales de lutte contre cette forme de violence.

Parmi les initiatives régionales qui concernent spécifiquement les violences sexuelles figurent notamment la campagne Apprendre sans peur de Plan International, lancée en 2008, et la campagne UN sur CINQ du Conseil de l'Europe, qui a débuté en 2010 (Leach *et al.*, 2014).

Depuis quelques années, les pays d'Afrique subsaharienne sont en première ligne de l'élaboration de politiques de lutte contre l'élimination des violences sexuelles. À peine sorti d'une période de conflit, le Libéria préconisait l'élaboration d'un programme scolaire sur les violences sexuelles à l'intention des éducateurs qualifiés dans les établissements scolaires (Antonowicz, 2010). En Afrique du Sud, les stratégies de lutte contre les violences sexuelles s'appuient sur un cadre juridico-politique solide ainsi que sur des principes directeurs sur la prévention du harcèlement et des abus sexuels à destination des écoles (Parkes, 2015).

Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, les ONG internationales travaillent avec les gouvernements afin de renforcer la législation et les principes directeurs sur l'élimination des violences sexuelles à l'école (Parkes,

Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage

2015). Au Kenya, le gouvernement et ActionAid ont travaillé conjointement avec les syndicats d'enseignants à la rédaction d'un projet de loi visant à renforcer les mécanismes de dénonciation des violences sexuelles et à garantir que les enseignants coupables soient démis de leurs fonctions et non pas simplement transférés dans un autre établissement (Leach *et al.*, 2014). Au Ghana et au Malawi, le projet Écoles sûres s'est appuyé sur les réseaux nationaux de plaidoyer pour pousser à la révision du Code de conduite des enseignants et appeler à une mise en œuvre plus efficace de la réglementation relative aux fautes professionnelles commises par les enseignants (DevTech Systems, Inc., 2008).

Il est établi que les programmes de promotion de la non-violence auprès des hommes et des garçons, comme ReproSalud au Pérou, entraînent un changement d'attitude positif (OCDE, 2012a). Au Brésil, en Inde et dans les Balkans, Instituto Promundo et ses partenaires ont mis en œuvre des programmes prometteurs qui s'appuient sur des enseignants qualifiés et des animateurs étudiants pour intervenir auprès des garçons et des jeunes hommes dans les établissements secondaires afin de promouvoir la non-violence et de réfléchir aux normes sexospécifiques (Barker *et al.*, 2012).

Les associations de filles peuvent contribuer à limiter les violences sexuelles à l'école. L'évaluation du projet Stop Violence Against Girls in School, mis en œuvre par ActionAid, montre que les associations féminines ont une incidence positive sur les connaissances, les attitudes et les pratiques des filles en matière d'identification et de gestion de la violence. On soulignera notamment que les associations ont collaboré avec les communautés et les écoles afin d'améliorer les relations entre les garçons, les filles, les enseignants, les parents et autres membres de la communauté et de vérifier que les mécanismes permettant de signaler des cas de discrimination et de violence ont bien été mis en place (Parkes et Heslop, 2013). En République-Unie de Tanzanie, les filles ayant adhéré à des associations avaient davantage tendance que les autres à signaler les cas de discrimination et de violence (Unterhalter et Heslop, 2012).

Dans l'ensemble cependant, on ne sait pas avec certitude si la sensibilisation à la violence sexuelle à l'école mise en place depuis une dizaine d'années a permis de faire évoluer les comportements et de réduire les niveaux de violence. De même que l'application des lois et les systèmes de signalement et d'orientation sont insuffisants, la mise en œuvre des politiques est lacunaire, en raison surtout des normes sexospécifiques profondément ancrées au niveau du district, de la communauté et de l'école (Parkes, 2015). En Afrique du Sud, par exemple, la mise en œuvre des politiques a été limitée (Bhana *et al.*, 2009); selon une enquête récente, 7,6 % des filles avaient été victimes d'agressions graves

ou de viol dans un établissement secondaire (Burton et Leoschut, 2013).

Les interventions prennent souvent la forme de projets à court terme et à petite échelle, dont il est difficile d'étendre la durée et la portée. À cela s'ajoute le fait que nous ne savons pas encore précisément quelles sont les solutions efficaces pour lutter contre les violences sexuelles à l'école (Leach et Dunne, 2014). Il importe d'engager des recherches plus approfondies pour mieux comprendre de quelle manière d'autres facteurs, tels que le conflit (Kirk, 2007; UNESCO, 2011b) et le handicap (UNICEF, 2013e) se conjuguent aux inégalités entre hommes et femmes pour aggraver la vulnérabilité des enfants à la violence. La recherche montre que les enfants handicapés sont moins aptes à se défendre des agressions et que leur parole est plus facilement mise en doute lorsqu'ils dénoncent des cas de violence (Jones *et al.*, 2008).

Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage

Pour que l'égalité des sexes dans l'éducation devienne réalité, il importe non seulement que filles et garçons bénéficient des mêmes chances de participation à l'éducation mais aussi que les disparités en termes de résultats soient aussi faibles que possible, notamment s'agissant des résultats mesurés par les indicateurs de réussite scolaire.

L'évaluation des apprentissages révèle des écarts de performance selon les disciplines

Les évaluations conduites aux niveaux primaire et secondaire, dont le PISA, la TIMSS, le SACMEQ et la SERCE³, révèlent que les scores obtenus aux tests varient en fonction du sexe et de la discipline. Les analyses présentées dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012* montrent que, de façon générale, dans la plupart des pays, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture et les garçons en mathématiques, bien que cet écart se réduise progressivement. Dans de nombreux pays, en science, les résultats sont plus variés et ne révèlent pas de différences significatives entre filles et garçons (UNESCO, 2012b).

Les enquêtes du PISA, qui évaluent la performance des élèves de 15 ans, montrent que l'écart se creuse en lecture, les filles obtenant des résultats très supérieurs à ceux des garçons quel que soit l'endroit où ont été menés les tests (**figure 5.9A**). La comparaison du sous-

Il est établi que les programmes de promotion de la non-violence auprès des hommes et des garçons entraînent un changement d'attitude positif

3. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques, le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation et la Deuxième étude explicative et comparative régionale du Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation.

CHAPITRE 5

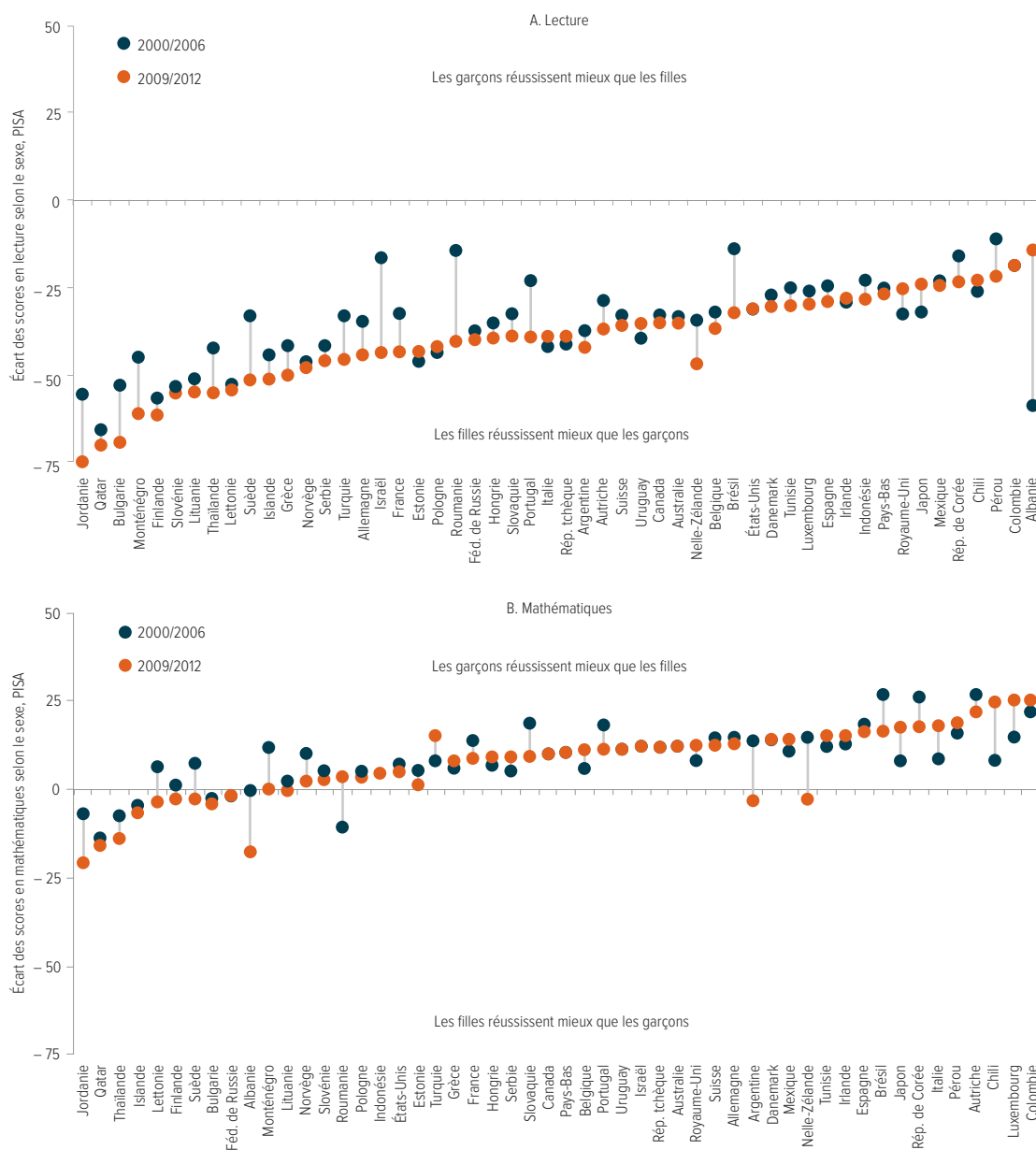
ensemble de lieux ayant participé à la fois à l'enquête de 2000 et à celle de 2012 montre que l'écart en lecture entre filles et garçons avait augmenté dans 11 pays dont la Bulgarie, la France, l'Islande, Israël, le Portugal et la Roumanie, et ce, essentiellement en raison du recul de la performance des garçons. Les garçons ayant obtenu de mauvais résultats sont particulièrement désavantagés dans la mesure où ils sont largement surreprésentés

parmi les élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence élémentaire en lecture (OCDE, 2014f).

Les résultats du PISA révèlent par ailleurs un écart de performance en mathématiques, matière où les garçons réussissent mieux que les filles dans la majorité des lieux, bien que cet écart se réduise progressivement dans plusieurs pays dont le Monténégro, la Norvège et

Figure 5.9 : Bien que les écarts de résultats entre filles et garçons se réduisent, les garçons obtiennent de meilleurs scores que les filles en mathématiques, tandis qu'en lecture les filles creusent l'écart avec les garçons

Écarts de résultats selon le sexe en lecture et en mathématiques, PISA, 2000/2006 et 2009/2012



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4) à partir des données des enquêtes PISA.

Vers une plus grande égalité des résultats d'apprentissage

la Slovaquie (**figure 5.9B**). Lors de l'enquête du PISA de 2012, dans les pays de l'OCDE, les filles ont obtenu en moyenne des résultats inférieurs de 11 points à ceux des garçons. Il apparaît ainsi que, dans la majorité des lieux, les filles sont sous-représentées dans le groupe des élèves les plus performants, ce qui pourrait compromettre à l'avenir l'égale participation des filles et des garçons dans les filières professionnelles, en science, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (OCDE, 2014f).

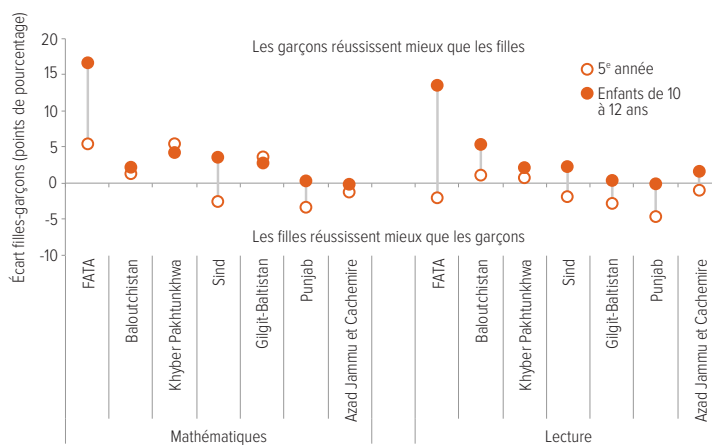
Dans les contextes de pauvreté, les filles restent désavantagées en termes de résultats scolaires

Dans les pays plus pauvres où, historiquement, elles ne bénéficient pas d'une égalité d'accès à l'éducation, les filles restent désavantagées en termes d'acquisition des compétences fondamentales.

Les écarts d'apprentissage selon le sexe peuvent être sous-estimés lorsque les évaluations ne portent que sur les enfants scolarisés. L'analyse du *Rapport annuel de 2014 sur l'état de l'éducation* (Annual Status of Education Report, ASER) dans les régions rurales du Pakistan montre qu'en 5^e année les disparités entre les sexes sont faibles et qu'elles s'expriment même parfois à l'avantage des filles. La performance relative des filles, cependant, se détériore chez les enfants âgés de 10 à 12 ans, qu'ils soient ou non scolarisés, et ce, plus particulièrement dans les provinces et les territoires les plus pauvres et les moins développés. Au Baloutchistan, le pourcentage de filles de 5^e année capables de lire un texte en ourdou, en sindhi ou en pachtou était en moyenne à peu près équivalent à celui des garçons; chez les enfants âgés de 10 à 12 ans, le score des filles était inférieur à celui des garçons de cinq points de pourcentage; dans les zones tribales sous administration fédérale (FATA), cet écart était de 14 points de pourcentage (**figure 5.10**).

Bien qu'encore insuffisante, la recherche montre que dans les pays pauvres, lors des examens nationaux, les filles sont désavantagées par rapport aux garçons, ce qui peut être préjudiciable à la poursuite de leurs études. Même si les filles de 6^e année ont obtenu de meilleurs scores que les garçons à l'évaluation du SACMEQ III de 2007, au Kenya et au Zimbabwe, les taux de réussite aux examens nationaux ont été beaucoup plus faibles chez les filles que chez les garçons (Mukhopondhyay *et al.*, 2012). Les examens de fin de cycle primaire peuvent être intégrés à des processus de sélection aux enjeux élevés à l'issue desquels l'échec ou des résultats médiocres compromettent le passage dans le premier cycle du secondaire. Au Kenya et au Malawi, par exemple, les résultats aux examens de fin d'études primaires conditionnent l'admission dans les établissements secondaires publics (Mukhopondhyay *et al.*, 2012). Il convient d'approfondir la recherche afin de mieux

Figure 5.10 : Au Pakistan, le désavantage des filles en termes de résultats d'apprentissage est sous-estimé si l'on ne considère que les enfants scolarisés
Écarts entre les indicateurs de l'apprentissage selon le sexe, élèves de 5^e année et enfants âgés de 10 à 12 ans, régions rurales du Pakistan, 2014



Notes : En mathématiques, l'indicateur est le pourcentage d'enfants capables de faire une division; en lecture, il s'agit du pourcentage d'enfants capables de lire une histoire en ourdou, en sindhi ou en pachtou. Ces deux indicateurs ont été calculés dans deux groupes : (i) l'ensemble des élèves de 5^e année et (ii) l'ensemble des enfants âgés de 10 à 12 ans.
Source : Calculs de l'équipe ASER Pakistan à partir de l'enquête ASER 2014.

comprendre les facteurs ayant une incidence sur les écarts de performance selon le sexe dans chacune des disciplines et aux moments clés du cycle éducatif.

Face aux faibles résultats des garçons, quelles solutions ?

Les faibles résultats des garçons, notamment en lecture et en langues, suscitent une inquiétude croissante depuis 2000. Or, parmi les pays où les disparités entre les sexes sont très marquées, rares sont ceux qui ont adopté des cadres politiques globaux afin de trouver des solutions. Les économies et les pays d'Europe, comme la Communauté flamande de Belgique, l'Irlande et le Royaume-Uni, ont fait de la lutte contre les faibles résultats scolaires des garçons une question de priorité. Les inquiétudes des gouvernements ont essentiellement été motivées par les résultats aux évaluations nationales et internationales, tels que le PISA, qui ont montré que l'écart des scores en lecture selon le sexe s'aggravait ce qui, dans certains pays, leur a valu une certaine attention médiatique. Ainsi, en Autriche, le « choc PISA » de 2000 a conduit le gouvernement à adopter des initiatives en faveur de la lecture et de la réussite scolaire des garçons (Eurydice, 2010; OCDE, 2012a). En Angleterre (Royaume-Uni), les écarts de réussite scolaire selon le sexe ont donné lieu à toute une série de projets (**encadré 5.4**).

Diverses stratégies et interventions pédagogiques à petite échelle ont été mises en œuvre afin de faire face aux faibles résultats scolaires des garçons. On a ainsi donné la priorité aux compétences transférables, élaboré

Encadré 5.4 : Améliorer la performance des garçons en lecture au Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, le niveau de compétence en anglais, et plus particulièrement en lecture, reste variable selon le sexe. Depuis 2000, en Angleterre, en réponse à ce problème, plusieurs programmes ont vu le jour à l'échelle de l'école. Le projet Raising Boys' Achievements a ainsi été mis en œuvre dans les établissements primaires et secondaires entre 2000 et 2004. À partir des résultats obtenus, le projet Gender Agenda a tenté d'améliorer la performance d'élèves appartenant à des groupes de filles et de garçons peu performants. Il comprenait un document d'orientation destiné aux enseignants ; un document visant à dissiper les mythes entourant l'égalité des sexes et l'éducation ; et « Gap Busters » (« casseur de disparités »), un projet de recherche sur les écoles ayant réussi à réduire ou à éliminer durablement les disparités entre les sexes en anglais. Ces écoles se caractérisent notamment par l'importance qu'elle accordent à la prise de parole et à l'écoute pendant les leçons afin de préparer les élèves à écrire et à analyser des textes, par l'apprentissage fondé sur l'observation en lecture et en écriture pour aider les élèves à approfondir leur compréhension et à améliorer leurs compétences, par l'utilisation des TIC pour stimuler les élèves, et par une aide individuelle de préparation aux tests. Ces écoles ont également adopté une philosophie fondée sur le respect d'autrui, elles récompensent les efforts et privilégient l'écoute des élèves. Une autre initiative, Premier League Reading Stars, prend les footballeurs pour modèles afin d'inciter les élèves à pratiquer la lecture et l'écriture. Des récompenses et des marques de reconnaissance stimulent la participation. En 2012, plus de 34 000 enfants, dont 75 % de garçons, ont pris part à l'initiative. Le programme s'étend généralement sur 10 semaines. En 2012, 56 % des participants avaient fait des progrès en lecture équivalant à un semestre de travail et 17 % à un an.

Sources : Batho (2009) ; Eurydice (2010) ; National Literacy Trust (2012).

En raison des stéréotypes sexistes et des attentes de la société, les filles ont moins confiance en leurs capacités en mathématiques que les garçons

des approches de classe favorisant l'apprentissage actif, mis en place un tutorat individuel et des objectifs adaptés à chaque élève et adopté à l'échelle de l'école une philosophie fondée sur le respect et la coopération (Jha *et al.*, 2012). Aux Seychelles, l'écart considérable entre les filles et les garçons révélé par les évaluations II et III du SACMEQ – les garçons ont obtenu à l'évaluation du SACMEQ III un score inférieur de 48 points à celui des filles – a été imputé à la répartition des élèves par groupes de niveaux (Hungu, 2011), une pratique qui reviendrait à juger négativement les élèves des classes de faible niveau, ce qui contribuerait à leur mauvaise performance (Leste *et al.*, 2005). Les initiatives consistant à répartir les élèves dans des groupes moins homogènes et à favoriser l'équilibre entre filles et garçons auraient initialement rencontré un certain succès (Reid, 2011). Selon une étude récente menée aux États-Unis, les garçons comme les filles réussissent mieux dès lors qu'il y a plus de filles dans la classe (DiPrete et Buchmann, 2013).

Participation et performance des filles en mathématiques et en sciences

Grâce à un programme mondial pour l'égalité des sexes dans l'éducation et sur le marché de l'emploi, la participation et la performance des filles en mathématiques et en sciences ont bénéficié d'une attention particulière. Selon les évaluations internationales, les écarts de réussite selon le sexe ayant été réduits en mathématiques et largement éliminés en sciences, depuis 2000, les priorités ont été réorientées et portent désormais sur la motivation des filles et sur les domaines d'étude qu'elles choisissent. Les résultats du PISA de 2012 montrent ainsi que, même lorsqu'elles réussissent aussi bien que les garçons en mathématiques, les filles se déclarent généralement moins motivées qu'eux à l'idée d'apprendre les mathématiques, elles ont moins confiance en leur capacité et manifestent une plus grande anxiété à l'égard de cette discipline. Elles ont aussi plus tendance que les garçons, en cas d'échec en mathématiques, à s'attribuer les causes de leurs mauvais résultats plutôt qu'à rechercher des causes extérieures (OCDE, 2014f).

Il semblerait que ce phénomène soit imputable aux normes culturelles et aux pratiques discriminatoires qui se manifestent dès le plus jeune âge. Une analyse internationale portant sur les scores aux tests de mathématiques dans 10 pays à revenu faible ou intermédiaire montre ainsi un écart très net des résultats en mathématiques à l'avantage des garçons ; elle révèle également qu'entre la 4^e et la 8^e année, cet écart est quasiment multiplié par deux. La plus faible réussite des filles a été fortement associée à leurs propres doutes en ce qui concerne leurs capacités en mathématiques, les filles se montrant en effet plus pessimistes que les garçons. En raison des stéréotypes sexistes et des attentes de la société, les filles ont moins confiance en leurs capacités en mathématiques, ce qui n'est pas sans incidence sur leurs résultats (Bharadwaj *et al.*, 2012). Une étude menée aux États-Unis auprès de filles de la 1^{re} à la 5^e année montre que l'anxiété peut être atténuée si les femmes sont davantage formées à l'enseignement des mathématiques et si elles s'attaquent aux stéréotypes attribuant aux hommes et aux femmes des capacités d'apprentissage différenciées (Antecol *et al.*, 2012).

En Afrique du Sud, la Stratégie nationale en faveur des mathématiques et des sciences, lancée en 2001, avait pour but d'améliorer la participation et les résultats aux examens de 12^e année dans ces disciplines en accordant une attention privilégiée aux filles. Les mesures d'incitation en faveur des filles comprenaient un accès préférentiel aux établissements dispensant un enseignement de qualité en mathématiques et en sciences [Afrique du Sud, Ministère de l'éducation, 2001]. En l'espace de trois ans, les écoles participantes ont affiché une progression de 30 % en physique et de

22 % en mathématiques (Afrique du Sud, Ministère de l'éducation, 2004).

Les ONG et les organismes internationaux apportent leur soutien aux initiatives lancées dans plusieurs pays en développement en faveur de la participation et de la performance des filles en mathématiques et en sciences. Au Népal, le programme de renforcement des capacités en sciences et en technologies, soutenu par l'UNESCO, avait pour but de faire connaître et de promouvoir les approches de l'enseignement des mathématiques et des sciences tenant compte de l'égalité des sexes (Koirala et Acharya, 2005). Divers programmes de plus modeste envergure ont également été mis en œuvre, comme le Camp scientifique pour les filles, financé par USAID en 2006 à Zanzibar, République-Unie de Tanzanie, en partenariat avec le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle et la Fondation Aga Khan (USAID, 2008). Nous ne disposons cependant pas d'informations suffisantes sur l'intérêt suscité par ces initiatives et sur les effets qu'elles produisent.

Le choix du domaine d'étude peut restreindre les perspectives d'emploi

La sous-représentation persistante des femmes dans les filières de l'enseignement supérieur relatives aux sciences et aux mathématiques, en particulier dans des domaines très demandés sur le marché du travail comme l'informatique et l'ingénierie, s'explique notamment par une moindre réussite ainsi que par des aspirations et des perspectives de carrières négatives.

Entre 2000 et 2009, la part des femmes dans les diplômés des filières informatiques a reculé dans la plupart des pays de l'OCDE, et plus particulièrement en Irlande, en République de Corée et en Suède, où le pourcentage de femmes ayant obtenu un diplôme en informatique est passé de près de 40 % du nombre total de diplômés à moins de 25 % (OCDE, 2012a). Cette situation est illustrée par les disparités entre hommes et femmes qui subsistent sur le marché du travail. Aux États-Unis, en 2011, moins de 25 % des personnes travaillant dans les domaines de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques étaient des femmes. La sous-représentation féminine aggrave les disparités de revenu entre hommes et femmes dans la mesure où ces domaines sont beaucoup plus rémunérateurs que d'autres (Beede *et al.*, 2011).

Une orientation professionnelle privilégiant l'égalité des sexes permettrait de mettre en cause les stéréotypes sexistes qui subsistent dans les cultures scolaires ainsi que chez certains étudiants et employeurs. Donner aux élèves de l'enseignement secondaire une ouverture sur le monde du travail permettrait de stimuler leur intérêt pour des matières spécifiques (Rolfe et Crowley, 2008).

Conclusion

Comme le montrent clairement les éléments examinés dans ce chapitre, depuis 2000, la parité et l'égalité des sexes dans l'éducation ont progressé partout dans le monde, condition capitale pour garantir à tous les enfants le droit à une éducation de qualité qui pose les fondements sur lesquels ils s'appuieront toute leur vie durant. Les progrès ont été étayés par l'intégration de l'égalité des sexes aux institutions éducatives, par le soutien et l'action de plaidoyer de la société civile, par la mobilisation des communautés ainsi que par l'élaboration de cadres politiques et juridiques nationaux et la mobilisation des ressources nécessaires à leur mise en œuvre à l'échelle du district, de l'école et de la communauté.

L'égalité des sexes doit être abordée dans les sphères privées et publiques interdépendantes, surtout dans les institutions éducatives. Les violences sexuelles et les discriminations sexistes qui se produisent en classe et dans les écoles viennent contrecarrer les expériences et les résultats positifs de la scolarité et perpétuent les inégalités dans les relations qu'entretiennent les hommes et les femmes. Les femmes demeurent sous-représentées et sont désavantagées de manière disproportionnée dans la vie politique, économique et civique, y compris dans les pays où les filles et les garçons obtiennent d'aussi bons résultats et où ils atteignent des niveaux d'instruction comparables.

Une disponibilité et une accessibilité renforcées de l'éducation, grâce à la diminution des frais scolaires et à l'amélioration des infrastructures, a contribué à l'essor de la scolarisation des filles et à la réduction des disparités entre les sexes. Les écarts entre les niveaux d'instruction restent toutefois considérables et, dans certains cas, des disparités au détriment des garçons continuent à se manifester.

La réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation et la société nécessite la coopération et l'implication des hommes, des femmes, des garçons et des filles, au sein de la communauté comme à l'échelle nationale et internationale. Chacun de nous a tout à gagner de la réalisation de l'égalité des sexes et l'édification d'une société paritaire.

Les femmes demeurent sous-représentées dans la vie politique, économique et civique



Crédit : Poulomi Basu

CHAPITRE 6

Objectif 6 : La qualité de l'éducation

Points clés

- Les taux d'encadrement ont baissé au niveau primaire dans environ 83 % des 146 pays disposant de données. Mais il faut encore mieux faire, et veiller notamment à ce que les enseignants soient dûment formés : en Guinée-Bissau, en République centrafricaine, au Soudan du Sud et au Tchad, on compte plus de 100 élèves par enseignant formé.
- Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, sur 105 pays disposant de données, 87 avaient un taux d'encadrement inférieur à 30.
- Malgré l'augmentation rapide des recrutements d'enseignants, dans un tiers des 91 pays disposant de données pour 2012, moins de 75 % des enseignants du primaire avaient été formés selon les normes nationales.
- Depuis 1990, les pays se sont intéressés bien davantage à l'amélioration de la qualité de l'éducation grâce aux évaluations des acquis de l'apprentissage. En 1990, seules 12 évaluations de l'apprentissage ont été réalisées selon les normes nationales ; on en a effectué 101 en 2013.
- L'élargissement des possibilités éducatives ne se fait pas nécessairement au détriment de la qualité : au Kenya, on a vu progresser simultanément le pourcentage d'enfants atteignant la fin du cycle primaire, de 42 % en 2000 à 62 % en 2007, et les résultats d'apprentissage des enfants des ménages aussi bien riches que pauvres.
- Le problème de la qualité et de la disponibilité de la formation des enseignants, le manque de manuels et de ressources et les classes surchargées demeurent de sérieuses menaces pour la qualité de l'éducation.



La qualité de l'éducation	189
Il est possible d'élargir l'accès tout en améliorant l'équité de l'apprentissage	189
Il convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage	190
Investir dans les enseignants est indispensable	196
La réussite de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la disponibilité des ressources	203
Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance	206
La décentralisation de la gouvernance éducative	213
Offre privée et qualité de l'éducation	216
Conclusion	217

Tous les objectifs de l'EPT ont en commun la quête d'une éducation de qualité. Le présent chapitre montre qu'il est possible d'élargir l'accès à l'éducation tout en améliorant l'enseignement et l'apprentissage. Il souligne l'importance d'investir dans les enseignants, les matériels pédagogiques, l'élaboration des programmes scolaires, les pédagogies efficaces, l'enseignement dans les langues maternelles et l'utilisation de technologies adéquates. Il décrit les efforts croissants des pays pour mesurer les résultats de l'apprentissage au moyen d'évaluations nationales et internationales.

« Au Mexique, l'éducation est obligatoire pour tous les enfants du niveau préscolaire au niveau secondaire. Le gouvernement met en œuvre des programmes visant à garantir la qualité générale de l'éducation, en mettant l'accent sur le genre, les groupes marginalisés et les groupes autochtones. Des efforts ont été faits pour améliorer la culture numérique et l'évaluation systématique de l'apprentissage en vue d'orienter les politiques de l'éducation. Notre pays a également amélioré ses programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. »

Emilio Chuayffet Chemor
Ministre de l'éducation, Mexique

Objectif 6 La qualité de l'éducation

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

En 1990, la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) a engagé les pays à améliorer la qualité de l'éducation. Elle a considéré la qualité comme une condition préalable de la réalisation de l'objectif fondamental de l'équité, et reconnu que l'élargissement de l'accès ne suffisait pas en soi pour que l'éducation puisse contribuer pleinement au développement des individus et de la société.

Dix ans plus tard, le Cadre d'action de Dakar a déclaré que l'accès à une éducation de bonne qualité était un droit de chaque enfant. Il a affirmé que la qualité était au cœur de l'éducation et qu'elle était un déterminant fondamental de la scolarisation, de la rétention et des acquis. Il a proposé une définition élargie de la qualité, englobant les caractéristiques souhaitables des apprenants, les processus, les équipements, les matériels d'apprentissage, les contenus, la gouvernance et la gestion, et les résultats de l'apprentissage.

Bien que l'éducation de qualité ait toujours été au cœur des objectifs de l'EPT, l'attention internationale s'est jusqu'à récemment focalisée sur l'enseignement primaire universel : grâce à des politiques efficaces et à des investissements nationaux soutenus dans l'éducation, il y a aujourd'hui beaucoup moins d'enfants non scolarisés dans les pays en développement (voir le chapitre 2).

Mais si de nombreux pays ont réalisé des progrès impressionnants en matière d'accès à l'éducation depuis Dakar, la qualité est loin de s'être améliorée au même rythme. Il est donc prévisible que l'on remette plus clairement l'accent sur la qualité et l'apprentissage et que cet axe se voit accorder plus de centralité au sein du cadre mondial de l'après-2015, dans la mesure où, comme l'a révélé le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*, 250 millions d'enfants n'ont pas eu la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales, alors même que 130 millions d'entre eux sont restés pendant au moins quatre ans à l'école.

Le présent chapitre examine les progrès accomplis afin de montrer qu'il est possible d'améliorer simultanément l'accès à l'école et la qualité de l'éducation, puis s'intéresse à la place prépondérante accordée au suivi, alors que la qualité est devenue un sujet de préoccupation majeur dans de nombreux pays. Il offre un aperçu du rôle des évaluations nationales,

régionales et internationales dans l'amélioration de ce suivi de la qualité de l'éducation, mesurée par les résultats de l'apprentissage. Puis il aborde quatre domaines essentiels pour l'amélioration de la qualité : les enseignants, les manuels scolaires et autres matériels et équipements pédagogiques, les processus d'enseignement et d'apprentissage et la gouvernance (qui englobe à la fois la question de la décentralisation et celle de la scolarisation privée). Chaque section vise à fournir une évaluation systématique des progrès réalisés depuis Dakar. Le présent chapitre examine également les réformes entreprises par les gouvernements pour réaliser l'objectif d'amélioration de la qualité de l'éducation, ainsi que les défis rencontrés.

Il est possible d'élargir l'accès à l'école tout en améliorant l'équité de l'apprentissage

L'expansion de l'éducation s'est-elle accompagnée d'une amélioration de l'apprentissage ? Les nouvelles populations entrant dans le système scolaire risquent davantage d'appartenir aux groupes marginalisés, d'être handicapées et de souffrir de la malnutrition et de la pauvreté. Et elles ont moins de chances d'être issues de familles où les parents sont alphabètes ou bien où l'on parle une langue officielle. Ces caractéristiques étant associées à de moins bons résultats scolaires, on peut s'attendre à ce que l'augmentation de la scolarisation s'accompagne d'une baisse de la qualité. Ce n'est pas pourtant ce qui ressort des évaluations régionales et internationales de l'apprentissage.

Les analyses du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* montrent que, dans certains pays d'Afrique transsaharienne, le nombre d'enfants qui intègrent et achèvent une scolarité primaire a augmenté entre les enquêtes 2000 et 2007 du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Au cours de la même période, les résultats d'apprentissage se sont améliorés ou sont restés stables. Au Kenya, le pourcentage d'enfants ayant achevé le cycle primaire a progressé de 42 % en 2000 à 62 % en 2007. Pendant cette même période, l'apprentissage s'est aussi amélioré, et le pourcentage d'enfants à la fois scolarisés et atteignant le niveau d'apprentissage minimum en mathématiques est

Les nouvelles populations entrant dans le système scolaire risquent davantage d'appartenir aux groupes marginalisés

passé de 25 % à 39 %. Ces progrès ont bénéficié aux enfants des ménages pauvres comme aux enfants des ménages riches.

Dans l'enseignement secondaire, également, accès et apprentissage équitable peuvent progresser de concert. Au Ghana, le taux net de scolarisation dans le secondaire est passé de 36 % en 2003 à 46 % en 2009, l'accès s'étant amélioré à travers le pays, notamment dans les zones rurales. Les nouvelles analyses effectuées par l'équipe du *Rapport* à partir des données de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), pointent aussi une réduction des disparités d'apprentissage entre les régions (figure 6.1). L'écart entre le Grand Accra et les autres régions dans les scores en mathématiques des élèves de 8^e année a diminué entre 2003 et 2011. Cette tendance égalisatrice se manifeste alors même que le score moyen a progressé de 286 à 328 points.

Au Mexique, les inscriptions des plus de 15 ans ont augmenté de près de 12 points de pourcentage entre 2003 et 2012, et dans le même temps, les scores moyens en mathématiques relevés par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont progressé de 385 à 413 points. Ce sont les élèves les plus défavorisés qui ont fait les plus grands progrès : l'écart entre élèves favorisés et élèves défavorisés s'est réduit de 60 à 38 points (OCDE, 2012e). Les politiques visaient à améliorer les résultats des écoles et des élèves de faible niveau en allouant davantage de moyens aux régions et aux établissements qui en avaient le plus besoin.

Au Ghana, l'écart d'apprentissage entre régions a diminué alors même que l'accès a augmenté

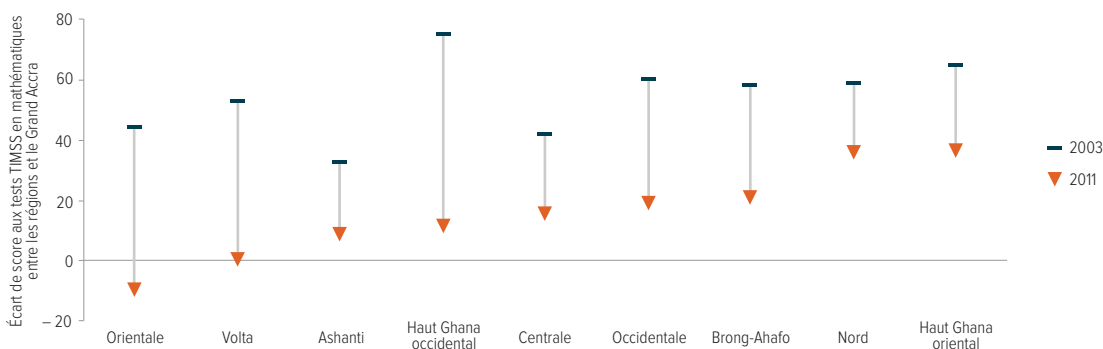
Il convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage

En plaçant la qualité au cœur de l'EPT, le Cadre de Dakar a souligné la nécessité d'adopter des stratégies efficaces d'évaluation et de suivi des connaissances et des compétences, et de démonstration des résultats d'apprentissage mesurables. La présente section examine un élément inhérent à ces stratégies : les évaluations à grand échelle de l'apprentissage, réalisées à partir de l'étude d'échantillons, qui fournissent des informations sur l'ensemble du système éducatif.

Les pays sont plus nombreux à procéder à des évaluations nationales

Les pays sont de plus en plus nombreux à procéder à des évaluations nationales¹ qui procurent des informations à l'échelle du pays sur les résultats d'apprentissage, selon des normes définies au niveau national². Au cours des 25 dernières années, le nombre des évaluations nationales a fortement augmenté, passant de 12 en 1990 à 101 en 2013 (Benavot et Köseleci, 2015). Cette tendance s'observe non seulement dans les pays plus riches, mais aussi dans les pays plus pauvres (figure 6.2). Dans les pays en développement, huit évaluations nationales ont été effectuées en 1990, 35 en 1999 et 64 en 2013. Il s'ensuit une diminution de l'écart mondial en matière de participation aux évaluations (voir la Vue d'ensemble).

Figure 6.1 : Le Ghana a réduit ses inégalités régionales tout en améliorant les résultats de l'apprentissage
Écart de score aux tests TIMSS en mathématiques des élèves de 8^e année entre les régions et le Grand Accra, 2003 et 2011



Note : Les scores sont des moyennes conditionnelles, et tiennent compte des effets du sexe, de la langue parlée à la maison, du niveau d'instruction des parents, de l'âge et des livres disponibles à la maison.

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2015) basés sur les données du TIMSS 2003 et 2011.

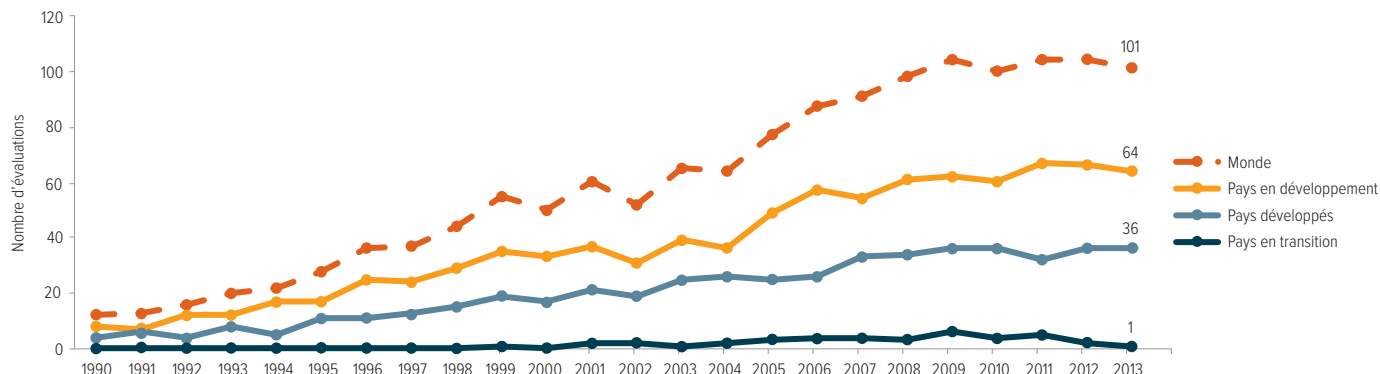
1. Les évaluations nationales de l'apprentissage évaluent les résultats d'apprentissage sur la base de critères et d'attentes définis par les autorités nationales de l'éducation. Également appelées évaluations systémiques ou évaluations des résultats d'apprentissage, elles consistent en exercices conçus pour décrire le degré d'apprentissage atteint non par chaque élève, mais par un système éducatif ou une fraction clairement délimitée de celui-ci (par exemple, les élèves de 4^e année ou les élèves âgés de 11 ans).

2. On trouvera à l'annexe un aperçu général des activités nationales d'évaluation. Celui-ci ne prétend pas juger de la rigueur scientifique ni de la qualité technique des évaluations répertoriées.

Il convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage

Figure 6.2 : La participation aux évaluations nationales des acquis des élèves a fortement augmenté

Nombre d'évaluations nationales de l'apprentissage, selon le niveau de développement, 1990-2013



Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015)* basés sur les données des évaluations nationales de l'apprentissage figurant à l'annexe.

Les évaluations nationales ont porté davantage sur la période allant de la 4^e à la 6^e année de scolarité que sur celle qui va de la 1^{re} à la 3^e année, ou de la 7^e à la 9^e année. Entre 2007 à 2013, un total cumulatif de 118 pays a effectué au moins une évaluation nationale des résultats d'apprentissage de la 4^e à la 6^e année. Il y a eu aussi 68 évaluations de la 1^{re} à la 3^e année et 84 évaluations de la 7^e à la 9^e année. Le nombre de pays ayant procédé au moins à une évaluation nationale de l'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a fortement progressé, notamment au cours de la seconde moitié de la période post-Dakar.

Ces évaluations nationales portent essentiellement sur les programmes et les matières étudiées. Les compétences linguistiques (100 %) et mathématiques (98 %) sont de loin les sujets prédominants. Plus de la moitié des pays ayant procédé à des évaluations entre 2000 et 2013 ont évalué les résultats d'apprentissage en sciences, près des deux cinquièmes (36 %) en sciences sociales, 33 % en langues étrangères et 20 % dans d'autres matières, comme l'art, l'éducation physique, la résolution des problèmes, les compétences nécessaires dans la vie courante, la littératie visuelle, les comportements cognitifs ou la musique. Un examen plus approfondi des résultats entre 1990 et 2013 montre que la place accordée aux langues étrangères augmente, puisqu'elle est passée de 21 % avant Dakar à 29 % entre 2000 et 2006 et à 34 % entre 2007 et 2013.

Malgré des différences en termes de méthode et d'échelle, de modalités d'échantillonnage et de rigueur méthodologique, la plupart des évaluations nationales appellent les autorités de l'éducation à améliorer le niveau de connaissances et les compétences des élèves. Elles font souvent ressortir le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage par les élèves, les disparités entre les niveaux d'acquisition des différents sous-

groupes et, lorsqu'on dispose de données contextuelles, l'étroite corrélation entre la qualité de l'apprentissage et divers facteurs liés à l'école et au système (Greaney et Kellaghan, 2008).

L'examen systématique de 54 études révèle l'ampleur des politiques éducatives mises en œuvre à partir des données des évaluations nationales, de la réforme des programmes et de la révision des manuels scolaires à la formation initiale et continue des enseignants, à l'élaboration de matériels pédagogiques, à la mobilisation des parents, à l'application de normes de performance et à l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements à la traîne (Best *et al.*, 2013). Au Brésil, on s'est appuyé sur le système national d'évaluation Prova Brasil pour créer un Indice de développement de l'éducation de base, combinant les mesures de l'apprentissage et des progrès des élèves, et incluant des taux de redoublement, de progression et de réussite au diplôme (Bruns *et al.*, 2012). Au Chili, les données de l'évaluation nationale ont été utilisées pour analyser l'impact des incitations monétaires sur la performance scolaire (Mizala et Urquiola, 2013).

Les évaluations citoyennes gagnent du terrain

Le recours renforcé aux évaluations est soutenu par un plus large mouvement en faveur de politiques et de pratiques étayées par des données concrètes, dans l'éducation comme dans d'autres domaines (Wiseman, 2010). La liberté académique et médiatique, l'essor de la société civile, la stabilité et l'ouverture des systèmes politiques, sont autant de facteurs clés pour déterminer dans quelle mesure ces données vont pouvoir être recueillies, évaluées et diffusées afin d'influencer l'élaboration des politiques (Sutcliffe et Court, 2005). Les restrictions entravant la recherche sont peu à peu levées

Les évaluations nationales appellent les autorités à améliorer le niveau de connaissances des élèves

CHAPITRE 6

dans certains pays, conduisant à l'adoption de politiques de l'éducation plus pertinentes (Best *et al.*, 2013).

L'action gouvernementale n'est pas le seul moyen de réaliser des évaluations efficaces afin de guider les politiques nationales. Des initiatives d'évaluation citoyennes, à partir d'enquêtes auprès des ménages, ont débuté en Inde en 2005, avant d'être adaptées au Pakistan (depuis 2008), au Kenya, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie (2009), au Mali (2011) et au Sénégal (2012). Au total, elles avaient touché en 2012 plus d'un million d'enfants (ASER Centre, 2014a).

Dans ces pays, les organisations de la société civile ont entamé l'évaluation des capacités de base des enfants en lecture et en arithmétique. En Inde, l'Annual Status of Education Report (ASER) souligne que si le système éducatif indien a réussi à envoyer beaucoup plus d'enfants à l'école, il existe de profondes disparités en matière d'acquisition des compétences de base d'un État à l'autre, conclusion validée par l'Enquête nationale sur les acquis des élèves de 3^e année (Indian Ministry of Human Resource Development, 2014). L'ASER a également noté une légère baisse des résultats en lecture ces dernières années, et une baisse plus sérieuse en mathématiques (ASER Centre, 2014b)³. Les conclusions de l'ASER ont été à l'origine d'une réorientation des politiques. On les trouve citées, par exemple, dans le chapitre consacré à l'éducation du 12^e plan quinquennal du gouvernement, qui souligne que l'apprentissage de base est un objectif explicite de l'enseignement primaire, et qu'il convient d'évaluer régulièrement les résultats de l'apprentissage pour vérifier que les objectifs en matière de qualité ont bien été atteints (Banerjee *et al.*, 2013).

Les résultats récemment relevés par l'ASER dans les zones rurales du Pakistan illustrent clairement la difficulté de veiller à ce que tous les enfants fassent une acquisition équitable des compétences de base (figure 6.3). En 2014, dans la province du Baloutchistan, 33 % seulement des élèves de 5^e année étaient capables de lire un récit en ourdou, en sindhi ou en pachto, alors qu'ils étaient 63 % à pouvoir le faire dans la province plus aisée du Pendjab. Au Baloutchistan, 24 % seulement des élèves de 5^e année étaient capables d'effectuer une division, contre 50 % des élèves de même niveau au Pendjab.

En Inde, l'ASER révèle de profondes disparités en matière d'acquisition des compétences de base d'un État à l'autre

Évaluer permet de prendre le pouls de l'apprentissage dans les petites classes

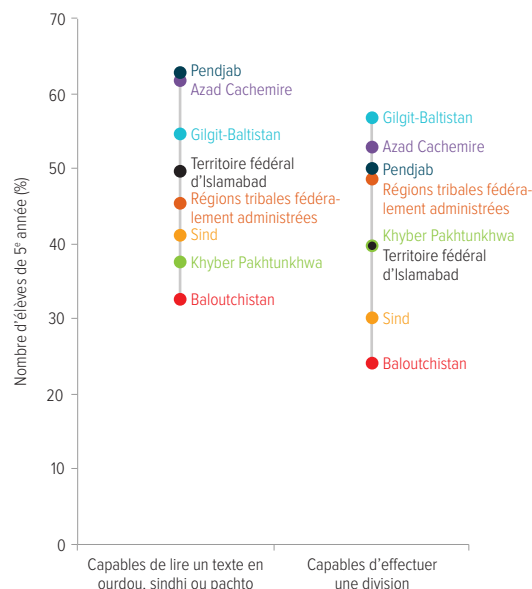
Des niveaux d'apprentissage très faibles dans les premières années de l'enseignement primaire poussent des millions d'enfants à quitter le système éducatif avant d'avoir acquis les compétences de base. Les enfants qui n'ont pas appris à lire un texte ou à effectuer un calcul simple risquent de se heurter à des problèmes leur scolarité durant et de perdre le désir de s'instruire, et ils ont plus tendance à abandonner l'école.

Soutenu par l'UNICEF, la Banque mondiale et plusieurs donateurs bilatéraux, l'USAID encourage les évaluations en lecture (EGRA) et les évaluations en mathématiques (EGMA) au cours de ces premières années de primaire. De 2007 à la mi-2014, plus de 60 pays ont réalisé une ou plusieurs EGRA. Dans plusieurs pays, les EGRA portaient sur un échantillon représentatif à l'échelle nationale⁴. À la mi-2014, plus de 20 pays avaient réalisé des EGMA.

Les EGRA brossent un tableau inquiétant : de nombreux enfants passent deux ou trois ans à l'école sans apprendre à lire un seul mot. En République-Unie

Figure 6.3 : Au Pakistan, les écarts d'apprentissage sont liés à la situation géographique

Pourcentage des élèves de 5^e année capables d'effectuer une division et de lire un récit en ourdou, en sindhi ou en pachto, provinces rurales du Pakistan, 2014



Source : Analyse de l'équipe de l'ASER Pakistan 2014.

3. Pour plus de détails sur les résultats de l'ASER dans le temps et dans les sous-groupes de la population, voir la World Inequality Database on Education : www.education-inequalities.org

4. L'Égypte (2013), la Gambie (2007, 2009), le Ghana (2013), la Jordanie (2012), le Libéria (2008, 2009, 2010), le Malawi (2010, 2011), le Mali (2009), le Nicaragua (2008, 2009), les Philippines (2013), la République-Unie de Tanzanie (2013), le Rwanda (2011), le Timor-Leste (2009), les Tonga (2009) et le Vanuatu (2010).

II convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage

de Tanzanie, 40 % des élèves de 2^e année étaient incapables de lire un seul mot en kiswahili. Au Ghana, 80 % des élèves de 2^e année étaient incapables de répondre correctement à des questions concernant un passage qui leur avait été lu à haute voix en anglais (RTI International, 2015).

Dans plusieurs pays, même lorsque la langue d'instruction est identique à celle que la plupart des élèves parlent à la maison, les enfants ont de mauvais résultats. Au Malawi, 94 % des élèves de 2^e année n'étaient pas capables de répondre correctement à une seule question concernant un récit qu'ils avaient lu en chichewa, la langue nationale. En Iraq, 25 % des élèves de 3^e année étaient incapables de prononcer une seule lettre en arabe (RTI International, 2015).

Beaucoup d'écoles n'enseignent pas aux élèves les bases de l'arithmétique durant leurs premières années de scolarité. Au Nicaragua, en 2011, 60 % environ des élèves de 2^e année étaient incapables d'identifier correctement les nombres et plus de 90 % étaient incapables d'effectuer une soustraction. Même en 4^e année, ils étaient près de 20 % et près de 70%, respectivement, à échouer dans ces tâches (figure 6.4).

Les résultats de l'EGRA ont incité les gouvernements et les donateurs à revoir leurs politiques pour que les élèves puissent atteindre un niveau minimum en lecture et en mathématiques (RTI International, 2015).

Les évaluations régionales et internationales sont indispensables pour mesurer l'équité de l'apprentissage

En plus d'un recours croissant aux évaluations nationales, les pays sont aussi de plus en plus nombreux à participer aux comparaisons des acquis des

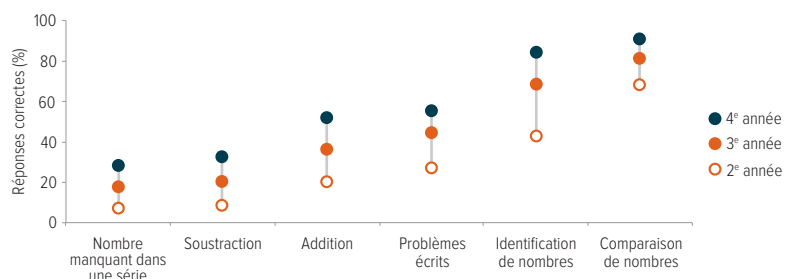
élèves entre pays et systèmes. La réalisation de tests transnationaux a débuté dans les années 60 avec les études de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement, avant de s'étendre à un plus grand nombre de pays en mathématiques, en sciences, en lecture et en instruction civique dans les années 90. En procédant de façon cohérente et répétée à l'estimation des niveaux de compétence, les évaluations transnationales permettent de comparer les progrès accomplis dans différents contextes sociopolitiques.

Deux études importantes, réalisées par le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE) et l'OCDE, ont permis de mesurer les progrès et l'inégalité dans les résultats d'apprentissage des évaluations transnationales. Créé en 1994, le LLECE a effectué sa Première étude régionale comparative et explicative (PERCE) en 1997, une deuxième étude transnationale (SERCE) en 2006 et une troisième étude, la TERCE, en 2013. La TERCE, qui portait sur 15 pays et un État du Mexique, a évalué les compétences des élèves en mathématiques, en lecture, en expression écrite et en sciences. Les données obtenues permettent d'apprécier les composantes organisationnelles, curriculaires et familiales qui influent sur la performance scolaire des élèves, ainsi que les progrès globaux des pays, y compris en matière d'élimination des inégalités ; elles indiquent, par exemple, que de nombreux pays – et en particulier l'Équateur – ont amélioré leurs scores moyens nationaux de façon significative.

Les comparaisons de la SERCE et de la TERCE révèlent une réduction générale de l'écart entre ruraux et urbains. En 2006, la plupart des pays affichaient de profondes disparités dans l'acquisition de la lecture entre les élèves des zones urbaines et rurales. Certaines persistaient en 2013, mais il est encourageant de constater qu'à l'exception de trois pays, une grande partie du fossé

Un nombre croissant de pays participent aux comparaisons des acquis des élèves entre pays et systèmes

Figure 6.4 : Au Nicaragua, beaucoup d'écoles n'enseignent pas le calcul dans les petites classes
Pourcentage de réponses correctes en mathématiques, selon l'année de scolarité et le type de sous-tâche évaluée, 2011



Notes : Le graphique montre les tâches administrées lors de l'EGMA. La tâche intitulée « nombre manquant dans une série » demande de déduire un nombre manquant dans une suite complexe de nombres ; « soustraction » et « addition » sont des sommes de nombres à deux ou trois chiffres ; les « problèmes écrits » exigent des opérations complexes (addition, soustraction, multiplication, division) ; l'« identification de nombres » consiste à reconnaître deux nombres supérieurs à 100 ; la « comparaison de nombres » consiste à reconnaître le plus grand de deux nombres supérieurs à 100.

Source : RTI International (2015).

Les données recueillies en Amérique latine montrent qu'il est possible d'améliorer la qualité tout en augmentant l'équité

entre ruraux et urbains a été comblé (figure 6.5). Cette réduction des inégalités s'est produite tandis que, au cours de la même période, les scores moyens augmentaient, comme on l'a vu précédemment dans le cas du Ghana (figure 6.1). En Amérique latine, il existe donc aussi des preuves qu'il est possible d'améliorer la qualité tout en augmentant l'équité.

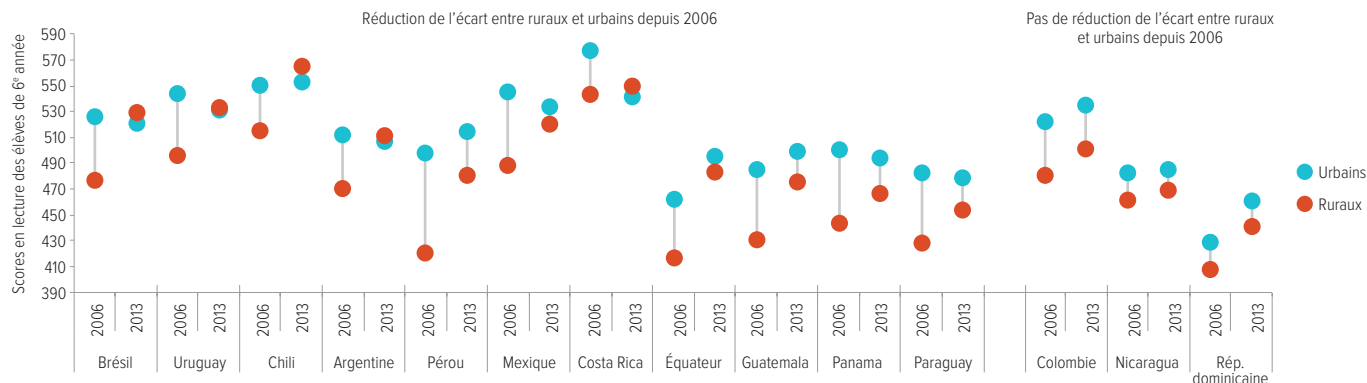
L'OCDE a lancé en 2000 le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Cette enquête concerne les élèves de 15 ans, quel que soit leur parcours scolaire ; les informations recueillies auprès des élèves permettent d'établir des corrélations entre les inégalités sociales et les niveaux de lecture, d'écriture et de calcul. La méthode d'enquête du PISA repose, notamment, sur un indice de statut économique, social et culturel (SESC), autorisant les comparaisons, dans chaque pays, entre les scores en lecture des élèves du quintile le plus favorisé de l'indice SESC et les élèves les moins favorisés du quintile inférieur. Entre 2000 et 2012, ces écarts se sont considérablement resserrés dans de nombreux pays. Ils ne se sont creusés de façon substantielle que dans deux pays, dont l'un – le Pérou – est aussi le pays où l'écart entre urbains et ruraux est le plus grand selon les études du LLECE (figure 6.6).

Les évaluations régionales et internationales influencent le discours politique...

Les évaluations régionales et internationales sont devenues des outils essentiels pour la révision et l'élaboration des politiques éducatives. La majeure partie des pays de l'OCDE ont lancé des réformes et des initiatives en lien direct avec les résultats du PISA (Breakspear, 2012). En Allemagne, les résultats médiocres des élèves lors du cycle PISA 2000 ont été un véritable choc pour les enseignants, les chercheurs et les décideurs politiques. Ils ont provoqué un débat public nourri et abouti à une réforme importante, prévoyant, entre autres, l'adoption de normes nationales et un soutien accru aux élèves défavorisés, en particulier ceux issus de l'immigration (Ertl, 2006). À Maurice et aux Seychelles, les évaluations du SACMEQ ont suscité un large débat public sur la fréquence des redoublements et le recours au soutien privé (Murimba, 2005). Aux Seychelles, la découverte de graves disparités d'apprentissage entre les écoles a incité à changer les politiques et à renoncer aux classes de niveau (Leste, 2005).

Dans les pays à faible et à moyen revenu, la participation au programme PISA a contribué à renforcer les capacités nationales en matière d'utilisation des données par la préparation de rapports nationaux, l'analyse des résultats et l'évaluation d'un plus large éventail de compétences (Bloem, 2013). De même, les entretiens avec des fonctionnaires de pays en développement et des coordonnateurs de recherche nationaux, menés dans le cadre de la TIMSS 2007, ont montré que la participation nationale avait renforcé et amélioré les connaissances et les compétences techniques en matière d'évaluation (Lockheed, 2010).

Figure 6.5 : Entre 2006 et 2013, certains pays d'Amérique latine ont réduit l'écart en lecture entre urbains et ruraux
Scores en lecture des élèves de 6^e année selon le lieu de résidence, pays sélectionnés, SERCE



Note : Il est possible que certaines écoles qualifiées de « rurales » en 2006 aient été requalifiées en « urbaines » en 2013. Des poids d'échantillonnage et des restrictions ont été appliqués afin de créer des échantillons d'élèves comparables. Les pays sont classés selon l'ordre croissant des réductions de l'écart entre urbains et ruraux.

Sources : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), basés sur la SERCE 2006 et les estimations du LLECE à partir des données de la TERCE 2013.

Il convient d'évaluer les progrès des résultats d'apprentissage

Les évaluations de l'apprentissage ont également influencé la réforme des programmes et des pratiques pédagogiques dans de nombreux pays. Sur les 18 pays en développement qui ont participé à la TIMSS-Repeat en 1999, huit ont modifié les consignes pédagogiques au profit de méthodes telles que l'apprentissage actif, la résolution de problèmes en mathématiques et la réflexion critique en sciences (Elley, 2005). Au Kirghizistan, la réforme de l'éducation engagée après réception des résultats de l'enquête PISA 2006 comprenait une réorganisation du temps scolaire et l'amélioration des normes et de la performance de l'enseignement (Shamatov et Sainazarov, 2010).

... mais elles posent aussi certains problèmes

En dépit de cet impact positif, l'utilisation des évaluations régionales et internationales crée aussi des défis reconnus. Il peut être fait un usage inadéquat des données. La mise au grand jour des comparaisons entre pays peut dissuader de participer les pays plus pauvres, où peu d'élèves acquièrent les fondamentaux. Le coût de la participation à une évaluation de grande envergure peut représenter une lourde charge pour de nombreux pays en développement, qui devront probablement solliciter le soutien des agences d'aide internationales. Pour assurer la comparabilité transnationale des données, il peut être demandé aux pays d'évaluer des domaines du curriculum qui ne leur sont pas familiers, et il peut arriver que les pays réorientent leurs systèmes éducatifs en conséquence, d'une manière inadaptée à leur situation. Un autre point préoccupant est que ces évaluations ne contiennent aucune information sur les enfants non scolarisés, ce à quoi les enquêtes PISA s'efforcent de remédier (encadré 6.1).

Encadré 6.1 : Un PISA pour le développement

Une initiative récente, encore en phase expérimentale, a été lancée en 2013 : le PISA pour le développement. Elle poursuit trois objectifs : d'abord, lors de la participation de pays à faible revenu en 2009, on s'est aperçu que les instruments du PISA ne permettaient pas de mesurer avec précision les acquis des élèves situés en bas de l'échelle de performance. Le projet vise donc à améliorer la sensibilité des instruments tout en produisant des résultats conformes aux échelles internationales du PISA.

Ensuite, contrairement aux évaluations citoyennes des résultats d'apprentissage réalisées auprès des ménages, comme l'ASER – qui évalue les acquis de tous les élèves, qu'ils soient ou non scolarisés –, les évaluations régionales et internationales de l'apprentissage n'examinent que les enfants scolarisés : le processus d'évaluation est trop complexe pour qu'on puisse facilement l'organiser en dehors de l'école. Il en résulte que l'on ne sait rien des enfants qui ont été scolarisés mais ont abandonné l'école, notamment dans les pays plus pauvres qui comptent de fortes proportions de jeunes non scolarisés. Le projet étudiera les moyens d'évaluer les compétences des jeunes de 15 ans non scolarisés et de les replacer dans le viseur des décideurs de l'éducation.

Enfin, les questionnaires contextuels doivent être ajustés afin de mieux cerner les caractéristiques des jeunes des pays plus pauvres, qui ne sont peut-être pas scolarisés.

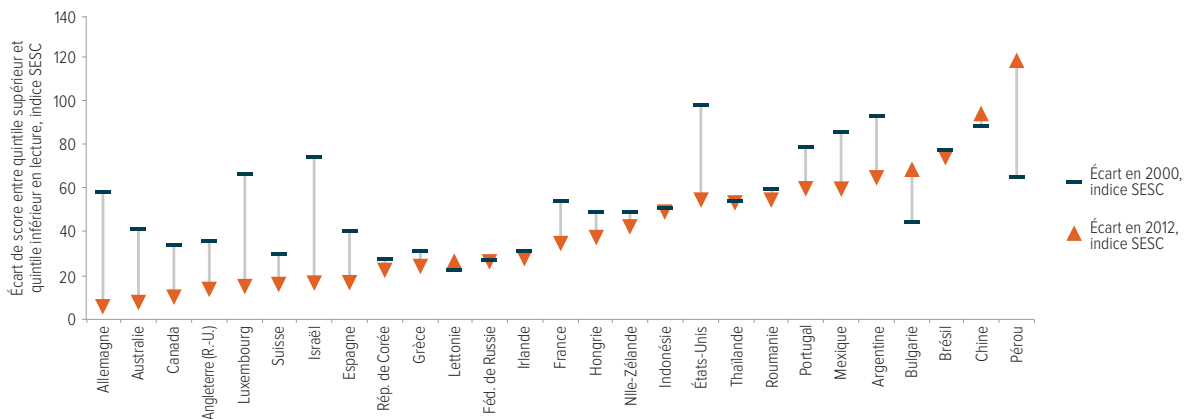
Les pays qui devraient prendre part au projet sont le Cambodge, l'Équateur, le Guatemala, la République-Unie de Tanzanie, le Sénégal et la Zambie. Les résultats seront publiés à la fin de 2017.

Source : OCDE (2014).

Les évaluations de l'apprentissage ont influencé la réforme des programmes et des pratiques pédagogiques dans de nombreux pays

Figure 6.6 : L'écart d'apprentissage entre les élèves les plus favorisés et les élèves les moins favorisés s'est resserré dans la plupart des pays de l'enquête PISA

Avantage des élèves du quintile supérieur par rapport aux élèves du quintile inférieur de l'indice SESC du PISA, pays sélectionnés, 2000 et 2012



Notes : L'indice SESC s'appuie sur les informations fournies par les élèves concernant le niveau de formation et la profession des parents, la richesse du ménage et le patrimoine familial. La différence entre les scores PISA en lecture des élèves situés dans le quintile supérieur et le quintile inférieur de l'indice SESC est indiquée pour chacune des années de l'enquête. La figure englobe l'ensemble des pays participant aux PISA 2000 et 2012 ayant enregistré un écart d'au moins 20 points en 2000.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2015), basés sur les données du PISA 2000 et 2012.

Investir dans les enseignants est indispensable

Le Cadre de Dakar reconnaît le rôle prééminent des enseignants dans une éducation de base de qualité. Il souligne que, pour réaliser l'EPT, les gouvernements doivent améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants et leur permettre de participer aux décisions qui influent sur leur vie professionnelle et le cadre dans lequel ils enseignent. Pour attirer et retenir les bons enseignants, il faut améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs (UNESCO, 2014c).

La présente section examine les progrès réalisés en matière de quantité, de qualité et de distribution de la main-d'œuvre enseignante, met l'accent sur les efforts engagés au niveau national pour améliorer la disponibilité et le déploiement d'enseignants qualifiés et motivés, et passe en revue les défis posés par l'emploi d'enseignants contractuels et l'amélioration du statut de la profession enseignante.

Malgré quelques progrès, la pénurie d'enseignants reste extrêmement préoccupante

Le taux d'encadrement mesure le nombre d'élèves par enseignant. Sur les 161 pays disposant de données pour 2012, 29 affichaient des taux d'encadrement dans le primaire supérieurs à 40. Vingt quatre de ces pays étaient

situés en Afrique subsaharienne, où le taux le plus élevé était celui de la République centrafricaine, avec 80 élèves par enseignant.

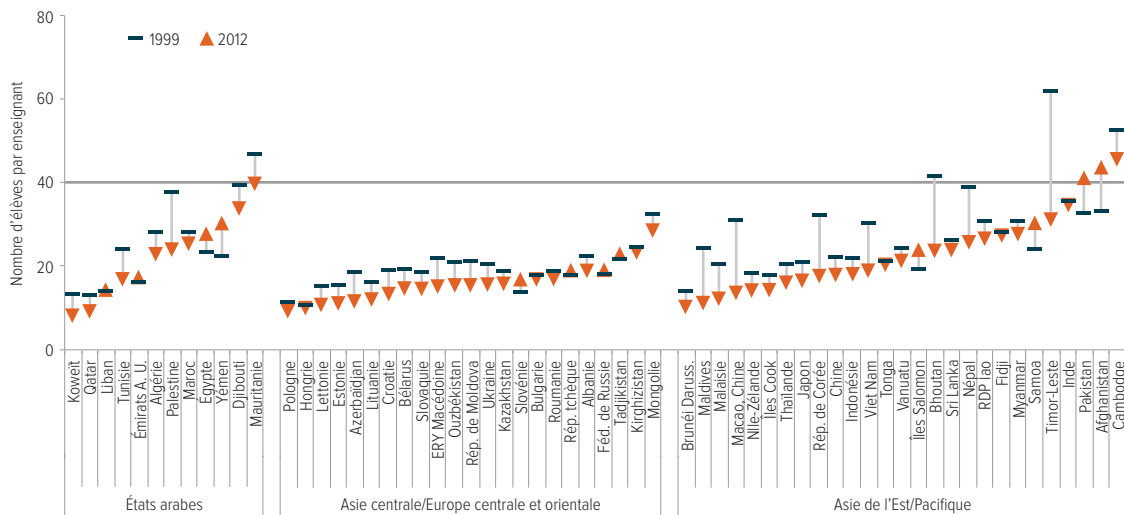
Plusieurs tendances nationales se dégagent depuis Dakar (**figure 6.7**). Le taux d'encadrement a baissé dans 121 (soit 83 %) des 146 pays qui disposaient de données pour 1999 et 2012. Une bonne part de ces améliorations sont intervenues dans des pays où le taux d'encadrement était déjà inférieur à 40.

Le taux d'encadrement a augmenté d'au moins 24 % dans sept pays, dont le Pakistan, la République démocratique du Congo et le Yémen. En Afghanistan, il s'est accru de 31 %, passant de 33 en 1999 à 44 en 2011 : le fait que les effectifs enseignants aient été presque multipliés par cinq n'a pas été suffisant pour répondre à la multiplication par près de sept du taux de scolarisation primaire. Mais le taux d'encadrement a en revanche baissé d'au moins 20 % dans 63 pays. Le Congo et le Mali ont plus que doublé leurs taux de scolarisation dans le primaire tout en abaissant leurs taux d'encadrement, respectivement, de 16 élèves et d'environ 14 élèves par enseignant.

Sur les 30 pays où le taux d'encadrement était supérieur à 40 élèves pour un enseignant à l'époque de Dakar, huit étaient parvenus, en 2012, à l'amener sous la barre des 40. Le Gabon, la Guinée équatoriale et le Timor-Leste ont fortement réduit leur taux d'encadrement, de près 50 % ou davantage. Mais le taux a augmenté de 17 % au Malawi, passant, d'un niveau déjà élevé de 63 en 1999, à 74 en 2012.

Le Gabon, la Guinée équatoriale et le Timor-Leste ont considérablement réduit le nombre d'élèves par enseignant

Figure 6.7 : Le nombre d'élèves par enseignant diminue, mais reste élevé dans plusieurs pays
Rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire, selon la région, pays sélectionnés, 1999 et 2012



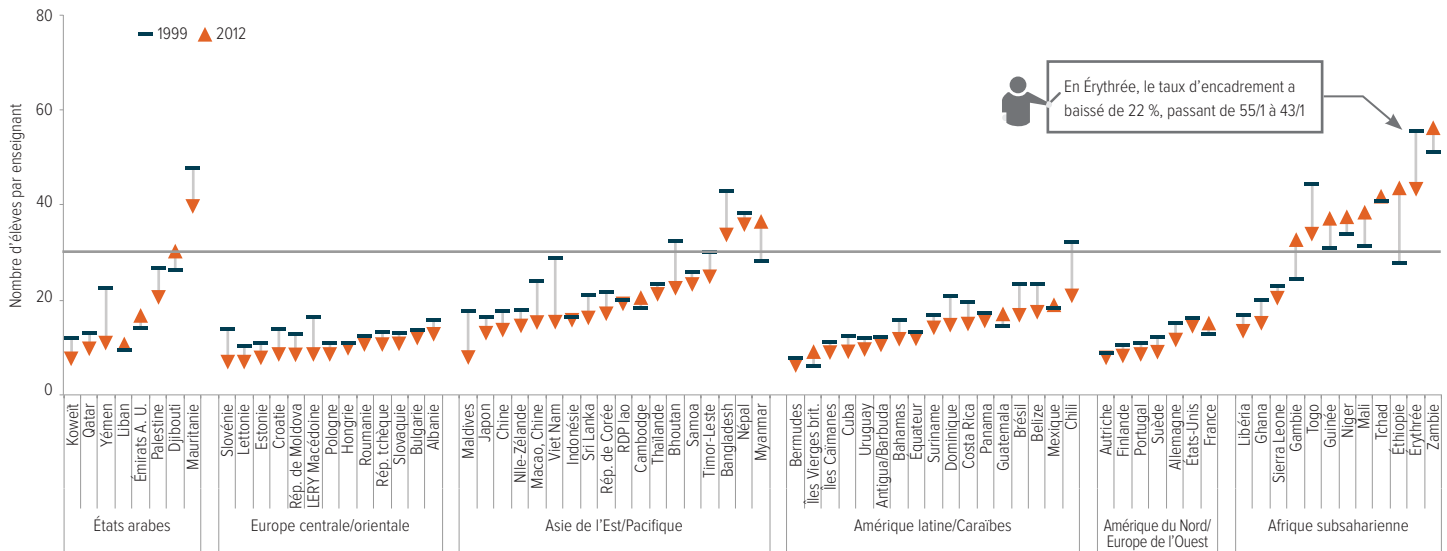
Sources : Annexe, tableaux statistiques 8 (version papier) et 10A (site Web) ; base de données de l'ISU.

Investir dans les enseignants est indispensable

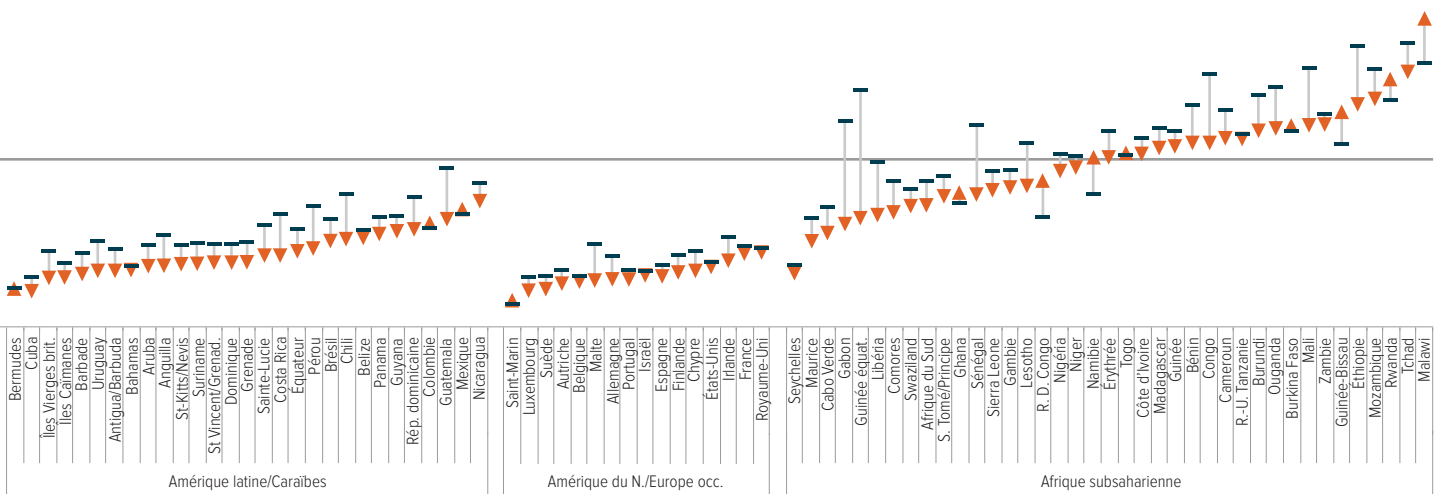
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, pour lequel 105 pays disposaient de données pour 2012, 18 pays, dont le Bangladesh, la Mauritanie, le Tchad et la Zambie, affichaient un taux d'encadrement supérieur à 30. Entre 1999 et 2012, les taux d'encadrement ont progressé de plus de six élèves par enseignant en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, au Mali et au Myanmar (figure 6.8). Chacun de ces pays a connu une forte hausse du taux brut de scolarisation, bien supérieure

à l'augmentation, quelle qu'elle soit, du nombre d'enseignants, ce qui suscite de vives inquiétudes quant à la qualité de l'éducation dans ces pays. Certains de ceux où la scolarisation a progressé dans le premier cycle du secondaire ont pourtant amélioré leurs taux d'encadrement de manière significative. Au Togo, alors que le TBS a progressé de près de 39 % en 1999 à 68 % en 2011, le rapport élèves/enseignant a baissé de 44 à 34 élèves par enseignant.

Figure 6.8 : En Afrique subsaharienne, les classes sont bien plus chargées que dans les autres régions
Rapport élèves/enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, pays sélectionnés, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 8 (version papier) et 10B (site Web); base de données de l'ISU.



Améliorer la quantité d'enseignants ne suffira pas : il faut aussi en améliorer la qualité

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sur 97 pays disposant de données pour 2012, seuls le Bangladesh, l'Érythrée, le Nigéria, la République dominicaine et le Yémen avaient des taux d'encadrement supérieurs à 30 élèves. Le rapport élèves/enseignant dans le deuxième cycle du secondaire est resté stable ou a baissé dans la plupart des pays au cours des dix dernières années, notamment en Érythrée (où il est passé de 45 à 31 élèves par enseignant). Cependant, cette analyse ne concerne que 13 % des pays d'Afrique subsaharienne, région où le manque d'enseignants dans ce niveau d'éducation est le plus criant.

Combien d'enseignants fallait-il pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici 2015 ?

Les besoins futurs en matière de recrutement des enseignants sont déterminés à partir des déficits en cours et d'un savant cocktail de données relatives au profil démographique, aux tendances de la scolarisation et au nombre d'enfants non scolarisés. Selon les analyses récentes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, entre 2012 et 2015, il était nécessaire de recruter environ 4 millions d'enseignants dans l'école primaire (UNESCO, 2014i), dont 2,6 millions pour remplacer les enseignants partant à la retraite, changeant de profession, décédés ou malades, et 1,4 million pour combler le déficit, répondre à l'augmentation des effectifs scolaires et assurer un enseignement de qualité en maintenant les taux d'encadrement sous la barre des 40 élèves par enseignant. Il fallait donc recruter chaque année environ 450 000 enseignants supplémentaires pour disposer d'enseignants en nombre suffisant d'ici 2015.

Certains pays et régions avaient besoin de beaucoup plus d'enseignants supplémentaires dans le primaire que d'autres. La région confrontée de loin aux plus grands défis était l'Afrique subsaharienne, qui totalisait bien plus de la moitié (63 %) des enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre l'EPU d'ici à 2015. Selon une évaluation par pays, c'est au Nigéria que le défi demeurait le plus grand, avec 220 000 enseignants du primaire supplémentaires à recruter entre 2012 et 2015 – soit 15 % du total mondial. Neuf des dix pays en développement ayant le plus besoin d'enseignants supplémentaires dans le primaire se trouvaient en Afrique subsaharienne ; la seule exception, le Pakistan, avait besoin d'environ 86 000 enseignants supplémentaires (ISU, 2014c).

Certains pays seront-ils parvenus à recruter un nombre d'enseignants suffisant d'ici 2015 ? Cela est peu probable, surtout pour ceux dont les besoins étaient les plus criants. Sur les 93 pays où il fallait

recruter des enseignants supplémentaires dans le primaire, seuls 29 (31 %) étaient sur la bonne voie pour y parvenir avant 2015, ce qui laisse 64 pays déficitaires. Les espoirs de réaliser l'EPU en 2015 seront donc déçus, du fait de la pénurie persistante d'enseignants (UNESCO, 2014i).

Ce sont les enseignants formés qui font le plus défaut

Améliorer la quantité d'enseignants ne suffira pas : il faut aussi en améliorer la qualité, en ayant des enseignants bien formés et motivés. Beaucoup de pays ont augmenté rapidement leurs effectifs enseignants en recrutant des personnels qui n'avaient pas les compétences et la formation voulues. Parmi les 91 pays qui disposaient de données pour 2012, le pourcentage d'enseignants du primaire formés selon les normes nationales variait de 39 % en Guinée-Bissau à plus de 95 % dans 31 pays.

Plus de la moitié des 50 pays disposant de données pour 1999 et 2012 ont augmenté la part d'enseignants formés, parfois dans des proportions importantes. Le Kirghizistan, le Malawi, le Myanmar, le Népal, le Rwanda et le Togo l'ont améliorée de plus de 50 %. D'autres pays, comme le Bénin, le Ghana, le Koweït ou le Swaziland, ont évolué en sens inverse, et le pourcentage d'enseignants formés y a fortement baissé.

En 2012, les rapports élèves/enseignant formé étaient supérieurs à 100 en Guinée-Bissau, en République centrafricaine, au Soudan du Sud et au Tchad, et supérieurs à 40 dans 38 autres pays, pour la plupart situés en Afrique subsaharienne. Des pays qui ne sont pas confrontés à un manque réel d'enseignants peuvent souffrir d'une pénurie d'enseignants formés. Au Bangladesh, en 2011, l'écart est important entre le nombre d'élèves par enseignant (40) et le nombre d'élèves par enseignant formé (70).

Entre 1999 et 2012, le rapport élèves/enseignant formé a baissé dans 44 des 50 pays disposant de données (**figure 6.9**). Au Népal, on est passé de 260 élèves par enseignant en 1999 à 28 élèves par enseignant en 2013, une amélioration considérable, due à une politique de relèvement du niveau de qualifications exigé, requérant une formation complémentaire (Dundar *et al.*, 2014).

Les projections effectuées pour 46 pays disposant de données montrent que dans 12 d'entre eux, dont le Belize, le Lesotho et le Nicaragua, la proportion d'enseignants formés selon les normes nationales dans le primaire sera inférieure à 75 % en 2015. La moitié des 34 autres pays auront fait de grands progrès, avec une augmentation du pourcentage d'enseignants formés d'au moins 20 % par rapport à 1999 (Bruneforth, 2015).

Investir dans les enseignants est indispensable

De nombreux pays ne forment pas suffisamment d'enseignants du secondaire. Selon les projections pour 2015, sur les 24 pays disposant de données, sept, dont les Émirats arabes unis et le Myanmar, auront réalisé des progrès importants, augmentant d'au moins 20 % la part d'enseignants formés dans l'enseignement secondaire (Bruneforth, 2015).

Les enseignants doivent être déployés de façon plus équitable

Le nombre total d'enseignants et le taux d'encadrement moyen peuvent masquer une distribution inégale des personnels au sein des pays, qui soulève des problèmes d'équité. Ces déséquilibres peuvent être liés au type d'école, à la situation géographique ou au niveau de formation des enseignants. Il y a en général un écart sensible et persistant entre prestataires publics et prestataires privés. L'analyse, par l'équipe du *Rapport*, des données disponibles dans la base de données de l'ISU montre que, dans plusieurs pays, dont le Congo, l'Ouganda et le Rwanda, le taux d'encadrement prévalant dans les écoles primaires publiques était supérieur de 30 élèves à celui des écoles privées. Les différences régionales peuvent encore creuser ces inégalités. Bien que les taux d'encadrement moyens se soient améliorés ces dernières années, des variations géographiques persistent en Inde, avec des taux d'encadrement qui oscillaient, en 2013-2014, entre 41 dans l'Uttar Pradesh et 38 au Bihar, et 23 dans l'Andhra Pradesh (NUEPA, 2014).

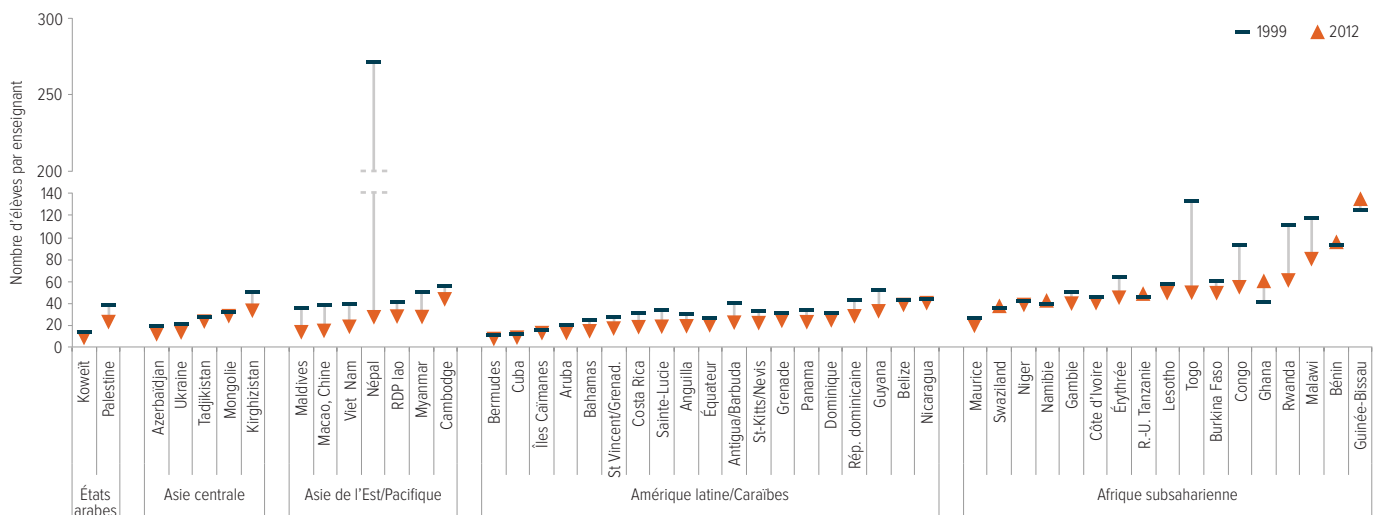
Dans les écoles défavorisées, l'enseignement est souvent assuré par des enseignants moins bien préparés que ceux des écoles plus florissantes. En Mongolie, les niveaux de préparation des enseignants de mathématiques sont supérieurs de 10 à 19 points s'ils enseignent à des enfants aisés ayant indiqué qu'ils parlaient la langue des tests à la maison (Chudgar *et al.*, 2013). En Afrique du Sud, les enseignants ayant une bonne connaissance des mathématiques et de la lecture étaient plus couramment déployés vers les écoles urbaines et mieux pourvues en ressources (Altinok, 2013a).

La distribution inégale des enseignants formés ne se limite pas aux pays en développement. Aux États-Unis, en raison d'une attrition élevée, beaucoup d'écoles peinent à doter les classes en enseignants qualifiés. L'attrition, notamment parmi les enseignants des minorités ethniques, sape les efforts pour recruter de nouveaux enseignants dans les écoles défavorisées et diversifier la main-d'œuvre enseignante (Auguste *et al.*, 2010; Ingersoll *et al.*, 2014).

Ces dix dernières années, les gouvernements ont tenté de relever les défis posés par le déploiement des enseignants de diverses manières : en centralisant les affectations, en offrant des mesures incitatives sous forme de logement, d'avantages financiers ou de promotion accélérée, et en recrutant au niveau local (Chudgar et Luschei, 2015).

Aux États-Unis, en raison d'une attrition élevée, beaucoup d'écoles peinent à doter les classes en enseignants qualifiés

Figure 6.9 : De nombreux pays souffrent d'une pénurie d'enseignants formés
Évolution du rapport élèves/enseignant formé dans l'enseignement primaire, pays sélectionnés, 1999 et 2012



Note : Les pays sont classés selon l'ordre croissant des rapports élèves/enseignant formé en 2012.

Sources : Annexe, tableaux statistiques 8 (version papier) et 10A (site Web); base de données de l'ISU, calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4).

CHAPITRE 6

Les systèmes de déploiement centralisés et planifiés ont connu des résultats variés. En Érythrée, le gouvernement affecte les enseignants dans une des six régions, dans des écoles spécifiques, en fonction strictement du nombre d'élèves. En 2004-2005, les enseignants étaient répartis plus équitablement là où ils étaient le plus nécessaires (Mulkeen, 2010). Par comparaison, en République-Unie de Tanzanie, la centralisation des affectations n'a pas remédié à la forte variation des taux d'encadrement et les zones défavorisées se retrouvent avec les enseignants les moins expérimentés (Chudgar et Luschei, 2015). De tels systèmes risquent aussi de démotiver les enseignants ou d'aboutir à des situations où l'enseignant échange en interne le poste auquel il est affecté ou bien le sous-traite à quelqu'un de non qualifié (Steiner-Khamsi, 2015).

Les programmes incitatifs attirent les enseignants en leur proposant des rémunérations et des conditions de travail meilleures. En République de Corée, les enseignants des écoles défavorisées bénéficient d'incitations, sous forme, par exemple, d'indemnités supplémentaires, de classes moins nombreuses, d'une réduction du temps d'enseignement, de la possibilité de choisir leur prochaine affectation après avoir enseigné en zone difficile et de meilleures perspectives de promotion (Kang et Hong, 2008). Il en résulte que 77 % des enseignants dans les villages ont un diplôme supérieur à la licence, contre 32 % dans les grandes villes (Luschei *et al.*, 2013).

Une autre réponse à des problèmes comme l'attrition consiste à recruter les enseignants au sein même des communautés où ils exercent. Certains estiment en effet que la proximité sociale, en termes de genre ou d'origine culturelle et/ou religieuse, entre les enseignants recrutés localement et leurs élèves, a des effets positifs sur l'apprentissage (Rawal et Kingdon, 2010). La nécessité de les responsabiliser davantage a également guidé les politiques de recrutement, notamment dans les pays où l'absentéisme des enseignants atteint des niveaux préoccupants. Néanmoins, le recrutement local crée aussi des difficultés, lorsque, par exemple, les communautés défavorisées manquent de candidats compétents ou sont forcées de recruter des enseignants non formés (UNESCO, 2014c).

Teach for America (TFA) est un programme qui affecte les meilleurs diplômés des universités vers les écoles défavorisées, en vue de combler le déficit d'enseignants, mais aussi de promouvoir un enseignement et un leadership scolaire de qualité. Il s'est développé rapidement, passant de 500 enseignants en 1999 à 10 000 en 2012-2013. On a constaté qu'après un peu d'expérience, les enseignants de TFA améliorent les acquis en mathématiques et en sciences dans les

grandes classes (Glazerman *et al.*, 2006 ; Xu *et al.*, 2009). Ils ne représentent toutefois qu'une infime fraction du corps enseignant des États-Unis, et seuls 28 % sont encore dans la profession au bout de cinq ans, contre 50 % chez les autres enseignants (Heilig et Jez, 2014). TFA ne peut donc se considérer comme une solution durable ou à long terme, bien que le programme se soit étendu aux pays en développement, comme au Chili, en Chine, en Inde, au Népal et au Pérou.

Un meilleur accès aux données et une gestion transparente peuvent faciliter la mise en œuvre des politiques de déploiement. Aux Philippines, l'initiative « Spectre de l'arc-en-ciel » utilise depuis 2003 un code de couleurs en fonction des taux d'encadrement, qui permet de mieux visualiser les disparités : les zones bleues indiquent un taux inférieur à 25 pour 1 et les zones rouges un taux supérieur à 50 pour 1, tandis que le noir signale un déficit criant d'enseignants. En rendant l'information rapidement disponible et aisément compréhensible, cette initiative a sensibilisé aux problèmes du déploiement. Entre 2009 et 2011, plus de 60 % des affectations de nouveaux enseignants ont visé les zones noires et rouges (Albert, 2012).

Le recours aux enseignants contractuels va croissant, mais pose problème

Pour répondre aux besoins en enseignants résultant de l'expansion de la scolarisation, les gouvernements de certains pays en développement ont lancé des programmes de recrutement à grande échelle comprenant un recours massif aux enseignants contractuels. Cette approche coïncide souvent avec les exigences des programmes d'ajustement structurel imposés par les institutions financières internationales, qui obligent à réduire les dépenses publiques (De Koning, 2013). Ces questions seront examinées plus en détail au chapitre 8, consacré au financement.

Les tendances en matière de composition de la main-d'œuvre enseignante indiquent que, dès la fin des années 2000, certains pays employaient beaucoup plus d'enseignants avec des contrats temporaires qu'avec des contrats de la fonction publique (**figure 6.10**). Au Niger, le pourcentage d'enseignants contractuels est passé de 55 % en 2002 à près de 80 % en 2008. Cette tendance a permis aux pays confrontés aux plus gros déficits d'enseignants, comme le Bénin ou le Mali, de réduire considérablement leurs taux d'encadrement.

En Inde, le recrutement d'enseignants contractuels est monté en flèche après 2002, même s'il y a de grandes variations d'un État à l'autre. En 2013-2014, 47 % des enseignants du Jharkhand exerçaient avec des contrats temporaires, contre moins de 2 % au Karnataka (NUEPA, 2014). La proportion d'enseignants contractuels est également élevée dans certains pays d'Amérique latine,

En République de Corée, les enseignants des écoles défavorisées bénéficient d'incitations

comme au Chili, où, jusqu'à une date récente, 20 % des enseignants étaient des contractuels⁵ (Kingdon *et al.*, 2013).

Les enseignants contractuels ont des conditions de travail, une sécurité d'emploi et un niveau de rémunération moindres que les enseignants fonctionnaires. Il est aussi plus probable qu'ils n'aient pas été formés ou aient reçu moins d'un mois de formation par rapport aux fonctionnaires. En Inde, alors que les enseignants permanents doivent suivre une formation initiale de deux ans, les enseignants contractuels ne sont tenus qu'à un court programme d'initiation (Kingdon *et al.*, 2013).

La stratification des marchés du travail des enseignants pèse sur l'image des enseignants contractuels et sur leur perception d'eux-mêmes, provoquant du découragement, de l'insatisfaction et souvent une attrition élevée (Chudgar *et al.*, 2014). Le Bénin a pris des mesures pour intégrer les enseignants contractuels et les enseignants permanents sous un même parcours de carrière (Pôle de Dakar et République du Bénin, 2011).

Un enseignant contractuel peut-il être aussi efficace qu'un enseignant titulaire ? Au Niger et au Togo, les contractuels ont eu un impact globalement négatif ou mitigé sur les acquis d'apprentissage en français et en mathématiques des élèves de 5^e année, tandis qu'au Mali, leur impact a été positif (Bourdon *et al.*, 2010). En Inde, dans l'ensemble, on ne constate pas de différences dans les résultats des élèves selon que l'enseignant est permanent ou contractuel, et il arrive que les élèves d'un enseignant contractuel aient de meilleurs résultats (Atherton et Kingdon, 2010). L'exemple de la Guinée montre que c'est une bonne gestion qui fait la différence : dans le cadre d'une politique élaborée par le gouvernement et les syndicats d'enseignants, les enseignants contractuels ont reçu 18 mois de formation ; leurs élèves ont réussi généralement mieux que ceux des enseignants permanents, et les contractuels

ainsi formés étaient beaucoup plus qualifiés (Chudgar, à venir).

C'est lorsqu'il y a une plus forte implication des parents et des communautés que les enseignants contractuels ont tendance à se montrer le plus efficaces. Au Kenya, le recrutement d'enseignants contractuels produisait des effets positifs seulement dans les communautés où les parents avaient été formés à surveiller l'absentéisme et le temps de présence des enseignants, et où engager les familles de fonctionnaires locaux comme enseignants contractuels n'était pas autorisé (Duflo *et al.*, 2012). Au Mali, les niveaux en langues et en mathématiques des élèves de 2^e et de 5^e année étaient toujours plus élevés avec les enseignants contractuels qui étaient suivis de près par la communauté locale (Bourdon *et al.*, 2010).

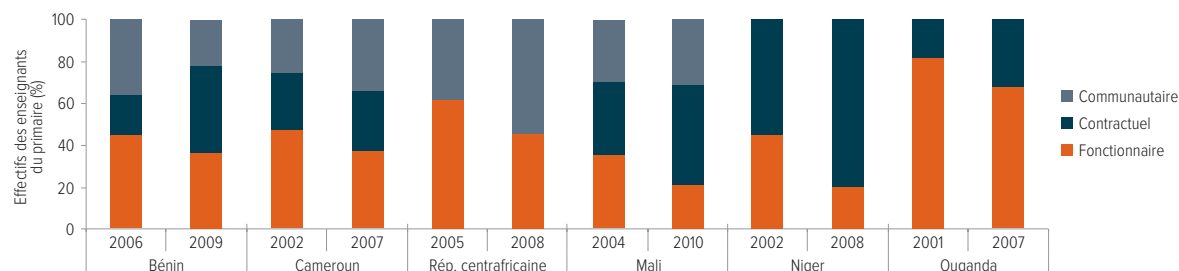
Comment redorer l'image de la profession enseignante ?

Quand le métier d'enseignant jouit d'un faible statut social, il devient difficile de recruter les enseignants et de les retenir dans l'éducation. La revalorisation du statut de l'enseignant va de pair avec l'amélioration de sa motivation et de sa satisfaction au travail, et, par voie de conséquence, de la rétention et de la performance des enseignants, et donc de l'apprentissage des élèves.

Le Global Teacher Status Index, ou indice mondial du statut social des enseignants, appliqué à 201 pays, met le doigt sur des disparités criantes. En Chine, en Égypte, en République de Corée, à Singapour et en Turquie, les enseignants jouissent d'un statut social plus élevé que dans les pays de l'Amérique du Nord ou de l'Europe occidentale (Grèce exceptée). Moins de 20 % des habitants de l'Allemagne encourageraient leur enfant à embrasser le métier d'enseignant, contre près de 40 % en Turquie et 50 % en Chine. Le facteur culturel explique certaines de ces différences : l'enseignement semble ainsi plus respecté dans certaines sociétés asiatiques (Dolton *et al.*, 2013).

Les enseignants contractuels ont des conditions de travail, une sécurité d'emploi et un niveau de rémunération moindres que les enseignants fonctionnaires

Figure 6.10 : Dans les années 2000, la proportion d'enseignants communautaires et d'enseignants contractuels a augmenté
Effectifs des enseignants selon le type de contrat, pays d'Afrique subsaharienne sélectionnés, 2001-2006 et 2007-2010



Source : Pôle de Dakar (à venir).

5. Les enseignants communautaires sont des enseignants contractuels recrutés par les communautés. D'autres enseignants contractuels le sont directement par les gouvernements. Tous reçoivent des salaires inférieurs à ceux des enseignants fonctionnaires.

Le statut de l'enseignement en tant que profession s'est dégradé (Keuren *et al.*, 2014). Dans 15 des pays qui ont participé à l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, moins de 33 % des enseignants du premier cycle du secondaire estimaient que l'enseignement était un métier valorisé dans la société en 2013, en net recul par rapport aux 60 % de 2008 (OCDE, 2014).

Les salaires ont un impact direct sur l'attractivité et le prestige de l'enseignement. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, dont la Guinée-Bissau, le Libéria et la République centrafricaine, les enseignants ne gagnent pas assez pour hisser leurs familles au-dessus du seuil de pauvreté (données de l'IPE-Pôle de Dakar). Au cours des trente dernières années, les salaires déjà faibles des enseignants ont encore baissé en Afrique subsaharienne, la baisse la plus forte se situant en Afrique francophone (Pôle de Dakar, 2009). Lorsque les salaires sont trop bas, les enseignants ont souvent besoin d'effectuer des travaux supplémentaires – comme les cours particuliers (**encadré 6.2**) – ce qui peut diminuer leur engagement professionnel et favoriser l'absentéisme.

Les enseignants perçoivent des salaires inférieurs à ceux d'autres professions exigeant des qualifications similaires. En 2012, les enseignants du primaire des pays de l'OCDE ne gagnaient que 85 % du salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement tertiaire âgé de 25 à 64 ans travaillant à temps plein ; les enseignants du premier cycle du secondaire n'en gagnaient que 88 % (OCDE, 2014d). Au Pérou, d'autres professionnels ayant des qualifications et une formation similaires gagnaient 50 % de plus que les enseignants du préprimaire et du primaire (Mizala et Ñopo, 2012). Les salaires des enseignants ont subi les conséquences négatives de la crise économique de la fin 2008 : entre 2009 et 2012, leur traitement moyen dans l'ensemble des pays de l'OCDE a baissé d'environ 5 % à tous les niveaux de l'éducation (OCDE, 2014d).

Certains pays ont pris des mesures afin d'améliorer le statut de la profession enseignante. En Indonésie, dans le cadre de la loi sur les enseignants de 2005, les enseignants doivent obtenir un diplôme sur quatre ans et une certification. Les enseignants certifiés reçoivent ensuite une allocation professionnelle qui double leur salaire. Entre 2006 et 2011, le pourcentage d'enseignants du primaire titulaires du diplôme sur quatre ans a progressé de 176 %. La multiplication par cinq des inscriptions aux programmes universitaires de formation à l'enseignement, de 200 000 en 2005 à 1 million en 2010, suggère que la certification et la hausse de revenu a sans doute augmenté l'attractivité de la profession (Chang *et al.*, 2014).

Dans les pays très performants d'Asie orientale, des programmes d'insertion professionnelle ont été introduits pour aider les nouveaux enseignants à aborder les questions pratiques liées à l'enseignement, à la gestion

Encadré 6.2 : Le développement des cours particuliers : quelles implications pour les planificateurs ?

Le soutien scolaire privé, une pratique de longue date en Asie de l'Est, gagne du terrain partout dans le monde. En Azerbaïdjan et en Géorgie, plus de 80 % des élèves auraient fait appel à une forme de soutien privé au cours de leur dernière année d'études secondaires.

Les cours particuliers sont généralement considérés comme une source de revenus permettant aux enseignants de compléter des salaires médiocres. Au Cambodge, le soutien scolaire est devenu un second métier pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, notamment dans les zones urbaines. Les revenus ainsi générés peuvent représenter les deux tiers environ du salaire de base mensuel moyen, allocations de base comprises.

Ce soutien complémentaire peut perturber la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, provoquer une distorsion dans l'application du curriculum et exacerber les inégalités dans les acquis des élèves. Au Cambodge et en Égypte, les enseignants sont soupçonnés de passer sous silence le contenu du programme pendant la journée d'école, forçant ainsi les élèves à assister aux cours particuliers où sont abordées les matières omises.

Une fois le soutien scolaire privé entré dans les mœurs, il est très difficile de renverser la tendance par des mesures de rétorsion. Certaines actions peuvent cependant être menées. Le Bhoutan a interdit aux enseignants de donner des cours particuliers. La Chine a introduit des sanctions contre les enseignants qui font du soutien scolaire rémunéré. Les gouvernements ont aussi la possibilité de réduire les enjeux trop élevés associés aux systèmes d'évaluation, qui stimulent la demande de soutien privé. Ils peuvent toutefois améliorer les mécanismes de supervision afin d'assurer que les enseignants couvrent bien les programmes. Cependant, rares sont les pays qui possèdent des informations suffisantes sur cette question, aussi les gouvernements devraient-ils augmenter les sources de données disponibles afin d'évaluer la situation et d'y remédier.

Sources : Benveniste *et al.* (2008) ; Bray et Kwo (2014) ; Bray et Lykins (2012) ; Dawson (2009) ; Hartman (2013) ; Silova (2010).

des groupes et à l'adaptation à l'environnement scolaire. La plupart de ces programmes prévoient un « temps de libération de tâche »⁶, qui est mis à profit par les nouveaux enseignants pour participer aux activités d'insertion et permet de former des enseignants mentors. À Singapour, durant leurs deux premières années d'exercice, les nouveaux enseignants du primaire suivent des programmes d'insertion formels à la fois au niveau national et à celui de l'école et reçoivent les conseils de mentors ou d'enseignants expérimentés (OCDE, 2014).

6. Le « temps de libération de tâche » (*classroom release time*) est une période de temps accordée à l'enseignant hors de sa classe, provisoirement confiée à un autre enseignant, pour pouvoir effectuer d'autres tâches, telles que la planification, l'établissement de rapports ou le développement professionnel.

Les enseignants perçoivent des salaires inférieurs à ceux d'autres professions exigeant des qualifications similaires

La réussite de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la disponibilité des ressources

La disponibilité des manuels, ainsi que d'autres instruments et matériels pédagogiques, est citée dans le Cadre de Dakar comme un facteur clé d'amélioration de la qualité de l'éducation. La présente section porte sur trois facteurs qui contribuent à la bonne qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : la fourniture, la distribution et l'utilisation des matériels d'apprentissage ; un environnement physique sûr, accessible et pourvu des équipements nécessaires ; le temps passé dans la salle de classe.

Élargir l'utilisation de matériels d'enseignement et d'apprentissage adaptés

Les recherches sur l'efficacité scolaire soulignent l'importance de manuels adaptés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans les pays en développement aux ressources et aux budgets restreints, augmenter la disponibilité des manuels scolaires s'est révélé économiquement très avantageux (Boissière, 2004 ; Scheerens, 2004).

L'accès aux manuels scolaires reste extrêmement limité

Le rapport élève(s)/manuel est une mesure précieuse de la disponibilité des manuels scolaires. En 2012, au Cameroun, il n'y avait, en 2^e année de primaire, qu'un seul manuel de lecture pour 12 élèves et un seul manuel de mathématiques pour 14 élèves, sans aucune amélioration dans le temps (base de données de l'ISU). Les manuels font également défaut dans l'enseignement secondaire. Selon une analyse portant sur 19 pays d'Afrique subsaharienne, seul le Botswana disposait de manuels en nombre suffisant, avec près d'un manuel par élève dans toutes les matières et pour toutes les années. Dans les 18 autres pays, parmi lesquels le Lesotho, le Mozambique et la Zambie, les manuels de l'enseignement secondaire, notamment dans les matières optionnelles, étaient disponibles en quantités très réduites (Banque mondiale, 2008c).

Il y a de fortes fluctuations selon l'emplacement géographique. Au Libéria, en 2013, le rapport élève(s)/manuel dans le comté de Margibi était proche de 7, soit plus du double de la moyenne nationale (Ministère de l'éducation, 2013). Au Soudan du Sud, le rapport variait d'un manuel pour 2 élèves en Equatoria-central à un manuel pour 11 élèves dans l'État d'Unité (Ministère de l'éducation générale et de l'instruction du Soudan du Sud, 2012).

Dans plusieurs pays, la pénurie de manuels s'est même accentuée au cours des dix dernières années. Entre 2000 et 2007, le Kenya, le Malawi, la Namibie et le Zimbabwe ont enregistré une augmentation d'au moins 10 points de pourcentage de la proportion d'élèves qui n'avaient aucun manuel, ou devaient le partager avec au moins deux autres camarades. Le Swaziland, en revanche, a vu progresser de 74 % à 99 % le pourcentage d'élèves bénéficiant de l'usage exclusif d'un manuel de lecture, tout en supportant une augmentation d'environ 20 % des taux de scolarisation en 6^e année (SACMEQ, 2010).

Que les manuels scolaires soient disponibles ne signifie pas nécessairement qu'ils sont utilisés en classe. Les manuels peuvent rester entreposés de crainte qu'ils ne soient endommagés ou perdus par les élèves. Au Malawi, les enseignants hésiteraient à les confier aux enfants, redoutant le manque de soin, les absences ou les abandons (Banque mondiale, 2010b). En Sierra Leone, en raison de l'incertitude des livraisons futures, les manuels sont mis en réserve et inutilisés (Sabarwal *et al.*, 2013).

Il faut assurer une distribution durable des manuels

Les données de plus en plus nombreuses confirmant le rôle crucial des manuels dans l'amélioration des acquis des élèves ont influencé les politiques de l'éducation. Depuis 2003, le Swaziland fournit ainsi des manuels gratuits à tous les élèves du primaire (SACMEQ, 2011). La communauté internationale apporte un soutien actif à l'élaboration et à la distribution de manuels dans de nombreux pays en développement. En Éthiopie, un projet financé par la Banque mondiale et soutenu par l'USAID visait à améliorer le rapport élève(s)/manuel en distribuant 78 millions de manuels aux écoles, ainsi que des manuels et des guides de l'enseignant dans les sept langues maternelles parlées par environ 75 % des élèves du primaire (Banque mondiale, 2013c).

Dans les années 2000, pour améliorer la disponibilité des manuels, les pays ont libéralisé l'approvisionnement et renoncé aux systèmes d'achat et de distribution centralisés. Un petit nombre de pays d'Afrique subsaharienne, comme le Malawi et le Zimbabwe, continue de dépendre entièrement d'organismes publics de production des manuels scolaires, mais ces systèmes cèdent peu à peu la place aux partenariats public-privé, avec, dans la plupart des pays, une prise en mains par le secteur privé local et une forte croissance des éditeurs africains locaux (Read et Bontoux, 2014)⁷. La corruption

Que les manuels scolaires soient disponibles ne signifie pas nécessairement qu'ils sont utilisés en classe

7. Le Ministère britannique du développement international a également participé activement à la décentralisation du secteur des manuels au Kenya, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et au Rwanda (DFID, 2011).

CHAPITRE 6

et les malversations entourant la production et la distribution des manuels scolaires, qui contribuent à leur inefficacité, sont combattues par les organisations de la société civile, comme l'illustre l'exemple des Philippines cité au chapitre 8.

Le contenu des manuels a été enrichi et renouvelé

Élément le plus accessible des programmes scolaires, les manuels sont le reflet des grandes priorités éducatives et de leur évolution dans le temps (Heyneman, 2006). Il est donc important de les renouveler pour tenir compte des derniers développements intervenus dans l'éducation et dans les disciplines étudiées.

Les analyses de plus de 500 manuels de sciences sociales de l'enseignement secondaire premier et deuxième cycle, entreprises de 1970 à 2008 dans quelque 70 pays, révèlent des tendances étroitement liées. Les références aux droits de l'homme sont devenues plus nombreuses : avant 1995, on trouvait une ou plusieurs sections consacrées aux droits de l'homme dans environ 20 % des manuels ; ce chiffre est passé à 44 % entre 1995 et 2008, un effet possible de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (Meyer *et al.*, 2010). En outre, les manuels sont aujourd'hui plus centrés sur l'élève, offrant des images attrayantes, des graphiques illustratifs, des questionnaires ouverts et des exercices de jeu de rôle, évolution qui va de pair avec l'importance accordée à l'autonomisation des enfants dans les conventions et les organisations internationales de défense des droits de l'homme (Bromley *et al.*, 2011a). Enfin, sous l'influence des grands changements culturels et environnementaux mondiaux, le pourcentage de manuels qui traitent de questions environnementales est passé de 24 % entre 1970 et 1984 à 52 % entre 1995 et 2008 (Bromley *et al.*, 2011b).

De plus en plus, les manuels évoquent le fait que les femmes, les enfants, les immigrés et les réfugiés, les populations autochtones et d'autres minorités, sont en butte aux discriminations, à la marginalisation ou à l'exclusion. Non seulement les manuels rendent compte des inégalités sociales, mais ils décrivent aussi les différents groupes comme ayant des droits. Pourtant, en dépit de cette tendance générale à la représentation des droits des segments marginalisés de la société, il reste beaucoup à faire, notamment dans certaines régions comme les États arabes, pour que soit abordée la question des orientations sexuelles et des droits des travailleurs (Terra et Bromley, 2012).

Promouvoir un cadre scolaire où les enfants se sentent bien

Une des principales conditions à la mise en œuvre d'une éducation de qualité est l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, qui comprend les infrastructures physiques des écoles et les relations entre les enseignants et les élèves. Beaucoup d'enfants sont scolarisés dans des conditions qui ne favorisent pas leur apprentissage – absence d'eau potable, de lavabos pour se laver les mains et de toilettes propres et sûres. Ils peuvent aussi être victimes de discrimination, de harcèlement, voire même d'actes de violence.

Au cours des quinze dernières années, plusieurs pays, dont le Nicaragua, l'Ouganda et la Thaïlande, ont adopté le modèle des écoles amies des enfants, qui doit beaucoup à l'action des organisations des Nations Unies, en particulier l'UNICEF. Ce modèle, qui tire sa légitimité de la Convention relative aux droits de l'enfant, vise à faire de l'école un espace qui procure aux enfants des possibilités d'apprentissage pertinentes, en rapport avec leur vie et leurs moyens d'existence futurs, dans un environnement sain et sûr, inclusif et protecteur, sensible à l'équité et à l'égalité des genres et ouvert à la participation des élèves, des familles et des communautés (UNICEF, 2009a).

Ce modèle a servi de tremplin au combat pour l'égalité des chances et l'amélioration de l'équité, dans le cas, par exemple, des enfants du Belize ou des minorités ethniques de l'ex-République yougoslave de Macédoine (UNICEF, 2013c). En République démocratique populaire lao, l'approche des Écoles de qualité, adoptée en 2011 par au moins 20 % des écoles primaires, s'est traduite par une hausse de la scolarisation et de la rétention et par une baisse des taux de redoublement, en particulier dans les zones rurales mal desservies (McLaughlin, 2011).

L'évaluation *in situ* d'écoles amies des enfants en Afrique du Sud, au Guyana, au Nicaragua, au Nigéria, aux Philippines et en Thaïlande, a révélé toute la difficulté de mettre en œuvre efficacement ce modèle. Le mauvais état des infrastructures scolaires et l'absence de maintenance sont des obstacles majeurs. Aux Philippines, 32 % des écoles seulement sont dans un bon état physique, sans fenêtres cassées ou peintures écaillées. En Thaïlande, dans 61 % des écoles, les bâtiments et les salles de classe n'étaient pas équipés pour recevoir les élèves handicapés, et dans plus des deux tiers, les enseignants n'étaient pas formés pour travailler avec des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage ou de handicap physique. En outre, l'évolution vers des pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant ne va pas de soi aux dires des chefs d'établissement et des enseignants, en raison de leur manque de formation (UNICEF, 2009b).

Plusieurs pays, comme le Nicaragua, l'Ouganda et la Thaïlande, ont adopté le modèle de l'école amie des enfants

Chaque minute passée en classe doit compter

Bien que le temps d'instruction ne figure pas explicitement dans le Cadre de Dakar, les recherches ont montré qu'il augmente l'exposition des apprenants aux connaissances, leur procurant des gains d'apprentissage importants. Au Chili, où le gouvernement a progressivement allongé la durée de la journée d'école, les élèves de lycée soumis à un régime scolaire à temps plein avaient des niveaux de réussite supérieurs en langues et en mathématiques que leurs camarades soumis au temps partiel [Bellei, 2009]. En Éthiopie, l'allongement de la journée scolaire de quatre à six heures en 2005 a amélioré les scores des élèves de 8 ans en écriture et en mathématiques (mais pas en lecture), l'impact étant plus marqué chez les filles que chez les garçons – même si cela a creusé l'écart d'apprentissage entre élèves plus riches et élèves plus pauvres [Orkin, 2013].

Selon les recommandations internationales, les écoles primaires devraient assurer 850 à 1 000 heures de cours par an, soit environ 200 jours, sur la base d'une semaine scolaire de cinq jours [Lockheed et Verspoor, 1991]. Dans les pays de l'OCDE, en 2014, le temps d'instruction prévu dans le primaire s'établissait, en moyenne, à près de 800 heures par an, et allait de moins de 700 heures en Hongrie à environ 1 000 heures au Chili et au Portugal [OCDE, 2014d].

Comme le montre une nouvelle analyse de l'équipe du *Rapport*, le temps alloué à l'instruction en classe dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans le monde a légèrement diminué au cours des dix dernières années et reste inférieur à 1 000 heures (**figure 6.11**). À la fin des années 2000, les pays ont imposé une moyenne de 720 heures de cours par an dans les petites classes du primaire, suivie

d'une augmentation progressive les années suivantes, pour atteindre environ 900 heures de cours en 8^e année.

Une augmentation significative du temps d'instruction tend à se produire entre la 2^e et la 3^e année, puis de nouveau entre la 6^e et la 7^e année, moment où s'effectue habituellement la transition du primaire au secondaire.

L'analyse des données les plus récentes disponibles pour 125 pays montre que, dans les premières années de l'enseignement primaire, le nombre d'heures de cours moyen est plus élevé en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et en Asie du Sud et de l'Ouest, et qu'il est plus faible dans les États arabes, en Asie centrale, en Europe centrale et orientale, et dans une moindre mesure, en Afrique subsaharienne. L'écart régional important en matière de temps d'instruction prévu qui s'observe dans les petites classes s'atténue dans les années ultérieures. Il y a comparativement moins de variation entre régions à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire (**figure 6.12**).

Le temps d'instruction officiellement prévu diffère du temps d'apprentissage réel

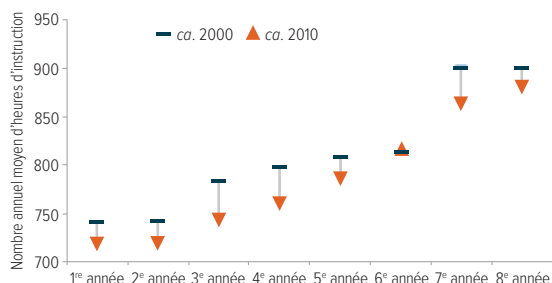
Dans de nombreux pays, notamment dans les écoles des communautés défavorisées, des journées entières d'école sont perdues en raison des affectations tardives, de la formation continue des enseignants, des grèves et des conflits armés [Benavot et Gad, 2004]. Au Brésil (État de Pernambuco), au Ghana, au Maroc et en Tunisie, les pertes d'heures de cours représentaient entre 39 % et 78 % du temps d'instruction officiellement prévu [Abadzi, 2007].

L'absentéisme des enseignants a des répercussions négatives sur l'apprentissage des élèves, en réduisant le nombre d'heures où les enfants bénéficient réellement d'un enseignement. En Argentine, au Paraguay et aux Philippines, un tiers des élèves indiquent que les enseignants arrivent en retard, ne se présentent pas à l'école ou sautent des cours [ISU, 2008]. Selon les estimations effectuées dans 21 pays pour 2004-2011, le taux d'absentéisme des enseignants dans l'enseignement primaire dépassait 20 % au Ghana, en Inde, au Kenya, en Ouganda et au Sénégal [Patrinos, 2013].

Le temps réel disponible pour l'instruction dépend également de la manière dont les enseignants et les élèves font usage du temps passé en classe. Dans la région Oromo, en Éthiopie, les observations effectuées dans les petites classes du primaire montrent que les deux tiers des élèves environ ne participent pas activement à l'apprentissage [DeStefano et Elaheebocus, 2010]. En Ouganda, où l'absentéisme des enseignants du primaire atteint 27 %, beaucoup d'enseignants sont présents, mais ne font pas classe [Chaudhury *et al.*, 2006].

L'absentéisme des enseignants a des répercussions négatives sur l'apprentissage des élèves

Figure 6.11 : Le temps d'instruction annuel prévu a globalement diminué depuis Dakar
Temps d'instruction annuel moyen selon l'année de scolarité, ca. 2000 et 2010



Sources : (1) nombre annuel moyen d'heures ca. 2000 : Benavot (2004); (2) nombre annuel moyen d'heures ca. 2010 : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur les données de l'ISU et sur les Données mondiales de l'éducation, 7^e édition.

La perte de temps d'instruction et son utilisation inefficace sont la marque d'une éducation de mauvaise qualité, qui, dans bien des pays, rend l'enseignement privé plus attractif que l'instruction publique aux yeux des parents (voir le chapitre 2). Un temps scolaire de qualité, où enseignants et élèves participent activement aux activités d'apprentissage, doit faire l'objet d'une utilisation optimale, ce qui s'obtient en améliorant la supervision centrale et régionale, en documentant la prévalence des enseignants fantômes, en fournissant aux enseignants et aux directeurs d'école une formation et des informations en retour sur l'utilisation de ce temps, et en permettant aux communautés d'assurer un meilleur suivi de l'activité des enseignants.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance

Une éducation de bonne qualité dépend non seulement des ressources, mais aussi des processus. Le Cadre de Dakar appelait aussi à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Cela comprend quatre aspects : un programme d'études pertinent et inclusif ; une approche pédagogique efficace et adaptée ; l'utilisation des langues maternelles des enfants ; l'application des technologies appropriées.

Élaborer un programme d'études pertinent

La réforme des programmes a un retentissement à la fois mondial et local. Le Cadre de Dakar a influencé la réforme du nouveau curriculum en Chine, promulguée en 2001 et appliquée en 2005 (Gouvernement de Chine, 2003) ; des réformes ont été menées dans les pays d'Afrique subsaharienne dans le cadre des stratégies nationales pour l'EPT, notamment en Afrique du Sud, en Angola, au Botswana, au Burundi, au Congo, à Maurice et au Mozambique (Georgescu *et al.*, 2009). En Turquie, le programme de l'enseignement primaire a été révisé

en 2004 en réponse à l'évolution du marché du travail, mais en tant que candidat à l'adhésion à la Communauté européenne, ce pays poursuivait aussi clairement un but politique en adoptant les normes et le point de vue éducatif de l'UE (Altinyelken et Akkaymak, 2012).

Les réformes curriculaires ont également été légitimées par des pressions grandissantes en faveur de l'amélioration de la compétitivité économique. C'est pourquoi on observe une convergence croissante dans la manière dont les gouvernements réforment les programmes (Fiala, 2007), en privilégiant souvent les aptitudes et les compétences au détriment des connaissances (Rosenmund, 2007).

Un autre aspect de la réforme curriculaire a été les efforts pour mettre les contenus plus en phase avec les besoins actuels des individus, des communautés et des sociétés (Barrett *et al.*, 2007). Le discours et les priorités internationaux, en matière, surtout, de développement durable et de protection de l'environnement, ont également joué un rôle. L'analyse de la grille officielle des programmes scolaires dans les années 80 et dans les années 2000 montre que les questions environnementales, comme la pollution, l'épuisement des ressources naturelles et la diminution de la couche d'ozone, ont fini par former un nouveau domaine d'étude, entre autres dans le primaire. La place des thèmes relatifs aux ordinateurs et aux technologies a en outre augmenté substantiellement : ils figurent dans 25 % des emplois du temps du primaire et dans 40 % de ceux du premier cycle du secondaire (Benavot, 2004). Selon une rapide évaluation récente, sur 88 pays analysés, 51 mettaient l'accent sur l'utilisation des technologies dans leurs programmes nationaux (Amadio, 2014).

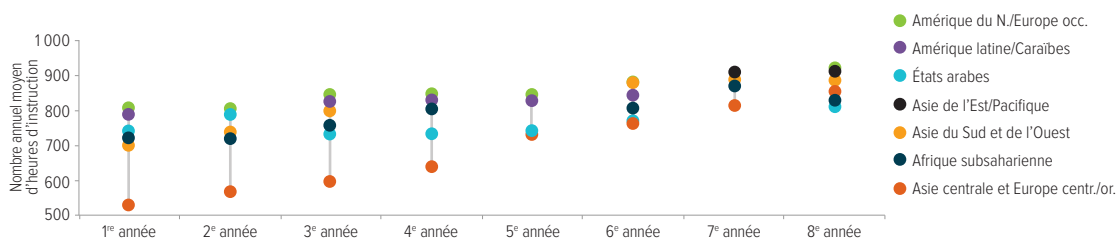
Privilégier les aptitudes et les compétences

Au début des années 2000, les programmes étaient généralement trop axés sur les contenus : on leur reprochait d'être théoriques, obsolètes et indigestes.

Une éducation de qualité dépend non seulement des ressources, mais aussi des processus

Figure 6.12 : Le temps d'instruction varie davantage dans les petites classes que dans les grandes classes

Temps d'instruction annuel moyen, selon la région et l'année de scolarité



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4), basés sur les données de l'ISU et sur les Données mondiales de l'éducation, 7^e édition.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance

Après Dakar, il y a eu un changement général des politiques éducatives vers le développement des aptitudes et compétences (Westbrook *et al.*, 2013). En Chine, alors que, traditionnellement, l'enseignement des sciences visait la transmission et l'acquisition de connaissances, le curriculum de 2001 appelait les élèves à développer leur aptitude à la recherche, leur créativité, leur capacité de résoudre des problèmes, leur pensée critique et leur capacité à appliquer leurs connaissances scientifiques aux situations de la vraie vie (Guo *et al.*, 2013). En Turquie, les programmes de 2004 ont opté pour une approche par les compétences en lieu et place du curriculum traditionnel basé sur les connaissances, mettant l'accent, notamment, sur l'acquisition de compétences en matière de communication, de recherche, d'entrepreneuriat et d'utilisation des technologies de l'information (Altinyelken et Akkaymak, 2012).

L'introduction d'un curriculum axé sur l'acquisition de compétences se fait généralement dans les premières années du primaire, pour aller vers un apprentissage plus structuré dans le secondaire. Dans le Curriculum thématique de l'Ouganda de 2007, connaissances et compétences étaient organisées par thèmes aux trois premières années de primaire, avec un enseignement par matières les années suivantes (NCDC, 2006).

Les pays ont diversifié les programmes de l'enseignement secondaire pour mieux répondre aux exigences du monde du travail (voir le chapitre 3). L'Afrique du Sud, le Botswana et le Ghana ont réformé leurs systèmes éducatifs de façon à offrir à tous les apprenants un programme de base dans le premier cycle du secondaire (Afeti *et al.*, 2008 ; Banque mondiale, 2008b), les écoles se concentrant les compétences fondamentales, comme la lecture, l'écriture et le calcul, tout en proposant des activités extracurriculaires répondant plus largement aux besoins et intérêts des élèves.

Dans le deuxième cycle du secondaire, de nombreux pays en développement ont entrepris rapidement de faire des matières techniques et professionnelles un élément clé de leurs programmes. La Colombie a révisé son curriculum secondaire pour permettre aux jeunes des zones rurales d'acquérir des connaissances dans le domaine de l'agriculture, de l'élevage et d'autres activités rurales, dans le cadre de matières traditionnelles comme les mathématiques ou les sciences, mais en veillant à ce qu'elles leur soient réellement utiles (IFAD, 2010).

Pour mieux y intégrer des activités et des connaissances perçues comme utiles et adaptées au mode de vie de groupes spécifiques d'enfants, certains pays ont décentralisé l'élaboration des curricula. En 2004, le Mozambique a ainsi élaboré un nouveau

curriculum de l'éducation de base, adapté aux besoins locaux, dont 20 % du contenu est conçu par les écoles et les communautés (Alderuccio, 2010 ; Chachuaio et Dhorsan, 2008). L'État plurinational de Bolivie a introduit en 2010 un nouveau curriculum national (60 %), régional (30 %) et local (10-20 %), qui vise à intégrer pleinement les populations autochtones dans le système éducatif et à améliorer leurs résultats scolaires ; le curriculum régional et local est adapté au contexte régional et local et ouvert aux cultures autochtones (Altinyelken, 2015).

La réforme curriculaire n'a pas toujours atteint ses objectifs

La mise en œuvre des réformes curriculaires a été très variable à travers le monde (Anderson-Levitt, 2003). Elle était tributaire des ressources disponibles, notamment en matière de manuels et d'enseignants bien formés, ainsi que du soutien des enseignants. Dans plusieurs pays, on avait pensé que la mise en œuvre du curriculum suivrait automatiquement le processus de conception et de rédaction des programmes (Georgescu *et al.*, 2009). Mais on s'expose à de graves revers lorsque la réforme curriculaire va à l'encontre des politiques en place. En Turquie, les modalités d'examens n'ont pas été alignées sur les objectifs curriculaires, ce qui a fait naître la conviction que la scolarisation ne suffirait pas à garantir la réussite éducative et a provoqué une ruée vers le soutien scolaire privé (Altinyelken, 2013).

Dans certaines réformes curriculaires, les aptitudes ou les compétences ont été considérées comme s'opposant aux connaissances. En Chine, où on reprochait aux anciens programmes d'être surchargés de faits et de matières, on a accusé le programme révisé d'être trop léger et d'omettre des informations majeures. Les enseignants ont donc dû les puiser à d'autres sources, ce qui a alourdi leur charge de travail (Dello-Iacovo, 2009). Dans les écoles secondaires rurales du Pérou, les enseignants ont cru que l'accent mis sur les résultats signifiait que le contenu n'était plus important, si bien que les élèves sont passés à côté de concepts essentiels (Balarin et Benavides, 2010).

Bien souvent, les enseignants n'ont pas participé à cette planification curriculaire, processus venu d'en haut sur lequel ils n'ont eu aucune prise. Ils n'ont pas compris les intentions des réformes, et celles-ci étaient très éloignées de la réalité des salles de classe (Al-Daami et Wallace, 2007). Au Ghana, au Kenya, au Mali, en Ouganda, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie, les enseignants ont rarement saisi quels étaient les objectifs poursuivis par les nouveaux programmes, en raison, surtout, d'une formation inadéquate et d'un manque de mécanismes de soutien dans les classes (Pryor *et al.*, 2012).

La mise en œuvre des réformes curriculaires dépend des moyens disponibles en manuels et en enseignants formés, et du soutien des enseignants

Les stratégies pédagogiques sont un élément clé de l'amélioration de la qualité éducative

Adopter des stratégies pédagogiques efficaces

Les stratégies pédagogiques sont de plus en plus reconnues comme un élément central de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Une synthèse de plus de 800 méta-analyses des pédagogies appliquées dans des pays à haut revenu montre que les stratégies de classe interactives, comme l'enseignement réciproque, le tutorat par les pairs, la verbalisation par l'élève et la pratique du feedback, sont les facteurs les plus à même d'aider les enfants à apprendre (Hattie, 2012). L'examen systématique de 489 études et l'analyse approfondie de 54 études empiriques dans les pays à faible et à moyen revenu permettent de dégager diverses stratégies pédagogiques efficaces : le travail en groupe et avec les pairs, le feedback informatif, le questionnement des élèves, l'emploi des langues locales, la planification et la diversification des séquences pédagogiques et l'utilisation d'un éventail de matériels d'apprentissage (Westbrook *et al.*, 2013).

Certaines pratiques pédagogiques étaient associées aux résultats positifs des élèves. Dans l'Inde rurale, les pratiques amies des enfants – poser des questions, s'appuyer sur des exemples locaux pour expliquer le contenu des cours, travailler en petits groupes – étaient positivement corrélées avec les scores aux tests en 2^e et en 4^e année (Bhattacharjea *et al.*, 2011). Au Pakistan, une enquête en milieu scolaire réalisée dans le district de Lahore de la province du Pendjab en 2002-2003 a montré que la planification des cours et l'enseignement interactif amélioraient les acquis en langue et en mathématiques, notamment dans les établissements privés (Aslam et Kingdon, 2011).

Opter pour une pédagogie centrée sur l'apprenant

Dans de nombreux pays en développement, les enseignants continuent d'appliquer des méthodes pédagogiques rigides au tableau noir, basées sur la domination de l'enseignant, les cours magistraux et l'apprentissage par cœur, comme on a pu le constater lors d'observations dans les salles de classe au Bangladesh (Banque mondiale, 2013a), au Lesotho (Moloi *et al.*, 2008), au Myanmar (Lall, 2011) et au Nigéria (Hardman *et al.*, 2008). Ce type de pédagogie réduit les élèves à un rôle passif, leur activité se limitant à mémoriser des informations factuelles et à les réciter à l'enseignant.

La dernière décennie a vu un renoncement aux pratiques d'enseignement dominées par l'enseignant au profit d'une pédagogie centrée sur l'apprenant⁸.

Celle-ci favorise la pensée critique, les enseignants étant censés aider les élèves à construire activement leurs connaissances par les activités, le travail en groupe et la réflexion. À l'origine de cette approche, il y avait notamment le sentiment, partagé par quelques organisations internationales et décideurs nationaux, qu'elle pouvait aider à promouvoir la démocratie, l'engagement citoyen et le développement économique – par exemple, au Botswana (Tabulawa, 2003), en Égypte (Ginsburg et Megahed, 2008), au Guatemala (De Baessa *et al.*, 2002), en Inde (Sriprakash, 2010) et en Namibie (O'Sullivan, 2004).

Les difficultés d'une mise en œuvre efficace dans les salles de classe

Une série de problèmes rend la mise en œuvre de la pédagogie centrée sur l'apprenant dans les classes difficile et complexe. Un examen de 72 articles consacrés à cette forme de pédagogie parus entre 1981 et 2010 révèle des défis liés à l'absence d'environnement favorable, de formation et de préparation de l'enseignant, de manuels, de matériels d'enseignement, de taille de la classe et de mobilier scolaire (Schweisfurth, 2011).

En Turquie, dans les écoles primaires de la province d'Ankara, c'est le manque de ressources dans les classes de plus de 30 élèves qui a empêché sa mise en œuvre (Altinyelken, 2011). En Ouganda, les enseignants du primaire de Kampala ont modifié l'agencement des salles de classe en réponse à la promotion de la pédagogie centrée sur l'apprenant dans le nouveau curriculum, mais la plupart ont eu du mal à répartir les élèves en groupes dans leurs classes surchargées ou à faire réaliser à leurs élèves des activités à deux ou en groupe réellement valables (Altinyelken, 2010).

L'adoption d'une pédagogie centrée sur l'apprenant a d'importantes conséquences pour la formation initiale des enseignants et leur formation continue (**encadré 6.3**). Sans un soutien constant et cohérent, les enseignants appliquent généralement le même enseignement que celui qui leur a été dispensé. En Asie centrale⁹, beaucoup d'enseignants ne sont pas ou sont mal préparés à relever les défis de la pédagogie centrée sur l'apprenant (Chapman *et al.*, 2005).

Un autre défi pour la mise en œuvre réside dans les conséquences involontaires des examens à enjeux élevés : leur « effet de reflux négatif » ou *backwash effect*¹⁰ (Altinyelken, 2015). Lorsque les chances des élèves de réussir dans la vie et la réputation des

8. Parmi les pays qui adoptent ces pratiques pédagogiques figurent le Cambodge et la Chine pour l'Asie de l'Est et le Pacifique ; la Fédération de Russie pour l'Europe centrale et orientale ; l'Afrique du Sud, le Botswana, l'Éthiopie, la Guinée, le Malawi, la Namibie et la République-Unie de Tanzanie pour l'Afrique subsaharienne ; l'Égypte et la Jordanie pour les États arabes ;

le Brésil, El Salvador, le Guatemala et le Nicaragua pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Altinyelken, 2015).

9. L'étude couvrait l'Azerbaïdjan, le Kazakhstan, le Kirghizistan, l'Ouzbékistan et le Tadjikistan.

10. Ce terme décrit la manière dont les épreuves influencent l'enseignement dispensé.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance

enseignants dépendent du résultat des examens, et que ces ceux-ci reposent sur la capacité des élèves à se souvenir ou à énoncer des savoirs factuels, cela modifie la pratique enseignante et les attentes des parents et des élèves. Les évaluations formatives devraient être complétées par d'autres formes d'évaluation qui tiennent compte des enseignements dispensés dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'élève (Akyeampong *et al.*, 2006).

Dans les établissements secondaires chinois, les enseignants pensent que leur rôle consiste avant tout à préparer aux examens ; rares sont ceux qui désirent expérimenter de nouvelles approches (Fang et Clarke, 2014). En Jordanie, les enseignants ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi afin de promouvoir la pensée critique et la résolution de problèmes en encourageant la participation active de leurs élèves. Il y a cependant eu peu de changement, en partie parce

que le Tawjihi, l'examen de fin d'études secondaires qui donne accès à l'université, repose toujours sur l'apprentissage mécanique (Dakkak, 2011 ; Banque mondiale, 2011a).

Des facteurs culturels expliquent aussi l'échec des approches centrées sur l'apprenant. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, comme l'Éthiopie ou la Namibie, les principes fondamentaux de la pédagogie centrée sur l'apprenant peuvent être en conflit avec la conception locale des structures d'autorité, de l'obéissance et des relations entre enseignant et élèves (O'Sullivan, 2004 ; Serbessa, 2006). Dans les pays d'Asie orientale, c'est la pédagogie dominée par l'enseignant qui prévaut, car elle est considérée comme compatible avec des sociétés qui privilégient le respect de l'autorité (Nguyen *et al.*, 2006).

Pourtant, en adaptant de nouvelles stratégies pédagogiques aux contextes locaux, les enseignants peuvent créer un environnement centré sur l'apprenant y compris dans les situations les moins propices. En République-Unie de Tanzanie, les enseignants du primaire ont adapté leur pédagogie aux besoins des différents groupes, grâce à un mélange de pratiques traditionnelles et modernes, y compris dans les classes nombreuses (Barrett, 2007).

Il existe un éventail de pratiques pédagogiques, et les planificateurs et les décideurs devraient veiller à ne pas créer une dichotomie rigide entre la pédagogie dominée par l'enseignant et celle qui est centrée sur l'élève, dans la mesure où il est rare qu'un enseignant applique une approche à l'exclusion de l'autre. Les enseignants modulent leurs pratiques au cours de leur carrière, tout comme dans leur travail quotidien, où le même cours peut s'appuyer à la fois sur un enseignement direct, dirigé par l'enseignant, et sur des approches plus centrées sur l'apprenant (Vavrus *et al.*, 2011).

Adopter des politiques linguistiques multilingues

La plupart des pays du monde sont bilingues ou multilingues. La langue est d'une importance considérable pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il s'agisse de la langue d'instruction ou des langues enseignées à l'école. Or, les politiques linguistiques de l'éducation sont intimement liées à l'histoire et aux relations de pouvoir. La colonisation a laissé des traces profondes. En Afrique subsaharienne, on observe une tendance générale à s'appuyer davantage sur les langues locales. Au moment des indépendances, seuls 20 pays d'Afrique sur 47 utilisaient les langues locales dans l'enseignement primaire. Suite à la mobilisation des acteurs locaux, ils sont aujourd'hui 38 à le faire (Albaugh, 2007).

Les évaluations formatives et « à enjeux élevés » devraient être complétées par d'autres formes d'évaluations centrées sur l'apprenant

Encadré 6.3 : Au Kenya, une formation flexible offerte aux enseignants au sein de l'école a contribué à améliorer les pratiques pédagogiques

Le Kenya a augmenté considérablement le nombre d'enfants qui entrent à l'école et achèvent le cycle primaire, tout en améliorant les résultats d'apprentissage. Ces progrès ont peut-être été facilités par des programmes destinés à aider les enseignants à adopter des approches pédagogiques efficaces.

Entre 2001 et 2006, 47 000 enseignants du primaire ont bénéficié d'un programme de développement en milieu scolaire en anglais, en mathématiques et en sciences, combinant une autoformation de six mois à l'aide de matériels d'apprentissage à distance et un développement professionnel au sein de l'école. Trois enseignants-ressources ont été formés dans chaque école à diriger les activités de développement professionnel dans chacune de leurs matières. Des matériels de formation ont été distribués aux chefs d'établissement pour qu'ils épaulent les enseignants-ressources dans ces activités de formation.

Les évaluations de suivi montrent qu'il y a eu des changements positifs dans les interactions en classe. Selon les observations effectuées pendant les cours en 3^e et en 6^e année, en 2005, 34 % des enseignants recouraient aux groupes de travail de deux élèves ou plus, contre seulement 3 % en 1999. Un plus large éventail de dispositifs sont également utilisés pour modifier l'agencement des salles de classe en fonction du type de tâche confiée aux élèves.

Cette expérience prouve que les modèles appliqués en milieu scolaire, et combinant formation sur place et matériels d'apprentissage à distance, regroupement des écoles et suivi dans la salle de classe, peuvent rapprocher la théorie de la pratique et améliorer la qualité de l'expérience pédagogique.

Sources : Hardman *et al.* (2009) ; Hardman (2015) ; UNESCO (2014c).

Dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, dont le Botswana, le Mozambique et le Swaziland, le modèle transitoire de sortie précoce prédomine : la langue locale sert de langue d'instruction durant les deux ou trois premières années de l'enseignement primaire, préparant l'introduction d'une langue européenne ou d'une autre langue officielle. L'Éthiopie fait figure d'exception : la langue maternelle des apprenants est le support de l'alphabétisation et de l'apprentissage jusqu'à la fin de la 8^e année, l'amharique et l'anglais étant enseignés en tant que matières (Brylinski et Köseleci, 2015).

Un plus large usage des langues locales s'observe également dans une bonne partie de l'Asie du Sud-Est. Le Cambodge, la Malaisie et la Thaïlande s'orientent progressivement vers une éducation bilingue basée sur la langue maternelle. En Amérique latine, la plupart des pays, y compris le Guatemala, le Paraguay et le Pérou, ont des politiques d'éducation bilingue et interculturelle visant à intégrer les langues autochtones dans l'éducation nationale en permettant aux enfants d'apprendre dans leur langue maternelle avant de passer à l'espagnol (Brylinski et Köseleci, 2015).

Les politiques linguistiques de l'éducation posent des problèmes complexes et peuvent provoquer des tensions entre les identités collectives, d'une part, et les aspirations sociales et économiques, d'autre part. Les tentatives pour utiliser les langues locales dans l'éducation se heurtent fréquemment à une vive résistance de la part des parents et des éducateurs, qui considèrent que les langues locales n'offrent pas de possibilités de progression éducative suffisantes et qu'elles n'aident guère à trouver un emploi (Altinyelken, 2015).

En Inde, les parents préfèrent nettement que leurs enfants fréquentent un établissement privé où ils apprendront l'anglais, considéré comme un moyen d'améliorer ses possibilités dans l'emploi et dans la vie (Nambissan, 2012). Au Nigéria, la méthode phonique synthétique permet aux enfants de maîtriser simultanément leur langue maternelle et l'anglais, si bien que les parents, les enfants et les enseignants n'ont pas besoin de choisir l'une ou l'autre (Cooke, 2014). Au Pakistan, la province de Khyber Pakhtunkhwa a décidé en avril 2014 d'opter pour l'anglais comme moyen d'instruction afin de s'aligner sur l'offre privée. Néanmoins, les recherches effectuées par l'ASER Pakistan (2012) indiquent que 16 % seulement des parents préféraient l'anglais à l'ourdou (39 %) ou au pachto (45 %). Enseignants et élèves se plaignent aussi des défis que pose l'obligation d'enseigner en anglais (Rahim, 2014).

La langue d'instruction contribue à la qualité de l'éducation

La langue peut être un facteur de désavantage pour des enfants qui se retrouvent marginalisés par une instruction dispensée dans une langue qu'ils ne comprennent pas. Le degré de concordance entre la langue parlée à la maison et la langue utilisée à l'école exerce une influence cruciale sur les possibilités d'apprentissage. Au Congo, près de 80 % des élèves de 5^e année parlant la langue des tests à la maison atteignent le niveau minimum en lecture, mais sept élèves sur 10 parlent une autre langue et leur taux de réussite n'est que de 60 % (Altinok, 2013b).

La langue interagit souvent avec la culture et la pauvreté pour accroître le risque d'être laissé pour compte. Au Guatemala, chez les élèves ruraux pauvres de 6^e année qui parlent une langue minoritaire (généralement autochtone) à la maison, seuls 47 % parviennent au niveau minimum en mathématiques, contre 88 % des élèves urbains riches hispanophones (Altinok, 2013b).

Le désavantage associé à la langue et à la pauvreté se poursuit dans l'enseignement secondaire. Selon les nouvelles analyses réalisées par l'équipe du *Rapport*, en Turquie, les jeunes de 15 ans parlant une langue non turque, essentiellement le kurde, figuraient parmi les plus mal notés dans l'évaluation du PISA en 2012 : 50 % environ des enfants pauvres parlant une autre langue que le turc franchissaient le seuil en lecture, alors que la moyenne nationale se situait à 80 %¹¹.

De nombreux éléments prouvent que la participation des enfants à des programmes multilingues bien conçus améliore leur apprentissage dans leur langue maternelle, ainsi que dans une langue nationale ou régionale plus largement utilisée, et cela, dans toutes les matières étudiées. En Éthiopie, les élèves de 8^e année enseignés dans leur langue maternelle avaient de meilleurs résultats en mathématiques, en biologie, en chimie et en physique que les élèves enseignés uniquement en anglais (Heugh *et al.*, 2007). Les avantages des programmes bilingues s'étendent au-delà des compétences cognitives pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi. Au Burkina Faso, l'enseignement dans la langue maternelle a facilité l'introduction de pratiques pédagogiques efficaces en classe et encouragé les apprenants à participer activement et à s'investir dans la matière enseignée (Nikiema, 2011).

Six à huit années d'éducation dans une langue sont nécessaires pour acquérir le niveau de lecture, d'écriture

Le Guatemala, le Paraguay et le Pérou ont des politiques d'éducation bilingue et interculturelle visant à intégrer les langues autochtones dans l'éducation nationale

11. Pour plus de détails sur ce sujet, et d'autres exemples nationaux, consulter la Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation, www.education-inequalities.org

Les processus d'enseignement et d'apprentissage ont aussi leur importance

et de maîtrise de l'expression orale permettant de réussir à l'école. Les études nationales suggèrent que l'enseignement multilingue doit se poursuivre durant toute cette période de temps pour permettre aux enfants de progresser et réduire les disparités d'apprentissage. Au Cameroun, une sortie précoce de l'environnement en langue maternelle empêche les élèves de consolider leurs acquis (Walter et Chuo, 2012).

Malgré tous les éléments attestant des bienfaits de l'éducation multilingue, sa mise en œuvre efficace reste complexe et difficile. Parmi les principaux obstacles à l'utilisation des langues locales en classe figurent le manque de manuels et la pénurie d'enseignants formés pratiquant ces langues. Le coût des mesures à prendre pour y remédier doit être mis en balance avec le coût social, politique et économique des faibles niveaux de réussite scolaire induits par le maintien de politiques monolingues (Aikman, 2015).

Déployer les technologies pour soutenir l'apprentissage

L'intégration d'environnements d'apprentissage riches en technologies dans les systèmes éducatifs est l'un des plus récents défis auxquels se sont trouvés confrontés les décideurs depuis Dakar. La technologie ancienne continue de jouer un rôle non négligeable dans l'amélioration de l'apprentissage et le rattrapage scolaire des enfants vivant dans les zones isolées ou mal desservies, tandis que le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a favorisé l'introduction d'innovations pédagogiques.

Les vieilles technologies restent financièrement avantageuses

Les programmes radiophoniques sont un exemple durable et réussi d'application des technologies, notamment au profit des élèves des zones isolées ou mal desservies. Depuis les années 70, l'instruction radiophonique interactive est utilisée pour enrichir les processus d'enseignement, grâce à des activités d'apprentissage interactives, comme la chanson, le mouvement ou le jeu de rôle (Ho et Thukral, 2009).

Ces dix dernières années, une résurgence de l'instruction interactive par la radio a contribué à remédier au manque de ressources, à une formation insuffisante des enseignants et aux mauvaises performances scolaires des élèves. L'examen de 15 projets mis en œuvre depuis le début des années 2000 montre qu'ils ont amélioré les résultats scolaires dans une série de pays en développement, notamment dans les petites classes des communautés et des écoles

isolées des États fragiles (Ho et Thukral, 2009). Entre 2006 et 2010, le Projet d'instruction radiophonique interactive du Soudan du Sud a touché plus de 473 000 élèves de la 1^{re} à la 4^e année, grâce à des cours d'une demi-heure adossés au programme national, et a permis à 55 000 adolescents non scolarisés d'effectuer un apprentissage non formel accéléré du curriculum primaire (Leigh et Epstein, 2012).

Intégrer les TIC dans les systèmes éducatifs pour améliorer l'apprentissage

Au début des années 2000, les politiques éducatives en matière de TIC ont préconisé de créer des laboratoires d'informatique dans les écoles, d'acquérir des équipements et des réseaux et d'apporter aux enseignants formation et soutien. Dans les pays à haut revenu, cette tendance s'est traduite par une amélioration du nombre d'élèves par ordinateur. Entre 2000 et 2009, le rapport élève(s)/ordinateur¹² dans les établissements fréquentés par les jeunes de 15 ans a fortement baissé dans les pays de l'OCDE, comme ce fut le cas en Autriche, en Belgique, au Japon, en Norvège et en République tchèque (OCDE, 2011b).

Dans les pays en développement, il y a en revanche un manque criant de ressources informatiques, surtout dans les écoles primaires. Selon les données disponibles dans la base de données de l'ISU, en Égypte, au Népal et aux Philippines, on trouve plus de 100 apprenants pour un seul ordinateur au niveau primaire. Il y a de larges écarts au sein des pays (Base de données de l'ISU, 2014). En Chine, le rapport élève(s)/ordinateur dans l'enseignement primaire en zone rurale est de 29 élèves par ordinateur, deux fois plus qu'en zone urbaine où il n'y a que 14 élèves par appareil (Zeng *et al.*, 2012).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, divers programmes fournissent des ordinateurs non coûteux aux enfants pauvres. L'Uruguay a atteint la couverture universelle avec un rapport élève(s)/ordinateur égal à 1:362 000 élèves et 18 000 enseignants des écoles publiques disposaient de leur propre ordinateur portable dès 2009 ; tous les enseignants du primaire ont bénéficié d'une formation et d'un accès à un portail éducatif offrant des ressources (Hinojosa *et al.*, 2011). Toutefois, ce programme n'aurait pas amélioré significativement les scores en mathématiques et en lecture (De Melo *et al.*, 2014).

La radio est un exemple durable et réussi d'application des technologies, notamment au profit des élèves des zones isolées ou mal desservies

12. Le rapport élève(s)/ordinateur est le nombre moyen d'élèves partageant un ordinateur mis à disposition à des fins pédagogiques dans un système national d'enseignement collectif.

Contribution des TIC à l'amélioration de la qualité éducative : des résultats mitigés

Les TIC pourraient améliorer l'enseignement et l'apprentissage de bien des façons – en matière de présentation, de démonstration, d'exercitation, d'interaction ou de collaboration, par exemple –, toutes plus interactives et participatives que les modes traditionnels (Haddad et Draxler, 2002). Mais malgré l'enthousiasme, les études restent équivoques sur l'impact de sa disponibilité croissante pour l'apprentissage.

Aux États-Unis, la disponibilité renforcée des TIC n'a pas eu d'influence sur les scores aux tests dans 15 écoles californiennes (Fairlie et Robinson, 2013). Au Brésil, la création de laboratoires d'informatique a eu un impact négatif sur l'acquisition des compétences en mathématiques et en lecture en 8^e année, même si l'utilisation d'Internet par les enseignants pour soutenir l'enseignement en classe a entraîné une amélioration des scores, notamment en mathématiques (Sprietsma, 2012). Au Pérou, le programme « Un ordinateur par enfant » n'a eu aucun impact sur les scores aux tests en mathématiques et en langue, mais a amélioré la fluidité verbale, le raisonnement abstrait et la vitesse de traitement (Cristia *et al.*, 2012).

Le déploiement et l'utilisation efficaces des technologies dans les écoles peuvent parfois aider à compenser l'inégalité d'accès aux TIC à la maison et combler les écarts éducatifs et sociaux. Un programme à petite échelle prévoyant un ordinateur pour chaque enfant dans les quartiers à faible revenu de Tel Aviv fournit des activités d'apprentissage guidées et interactives alignées sur le curriculum national. Les élèves de 5^e année étudiant dans un environnement d'apprentissage riche en technologies ont enregistré des gains d'apprentissage nettement plus importants en mathématiques, en hébreu et en anglais que les élèves étudiant dans le cadre traditionnel (Rosen et Manny-Ikan, 2011).

Dans les écoles d'immigrés des zones suburbaines de Beijing, « Un ordinateur par enfant » a eu un impact positif sur les compétences informatiques et les scores en mathématiques des élèves de 3^e année, principalement pour ceux qui n'avaient pas ou avaient peu d'expérience préalable des ordinateurs. Les enfants ont été formés à utiliser un logiciel de rattrapage scolaire et ont eu la possibilité de s'y exercer en compagnie de leurs parents (Mo *et al.*, 2013).

La disponibilité des infrastructures en TIC demeure un sujet crucial

Intégrer efficacement les TIC dans les systèmes éducatifs reste une tâche complexe, en termes d'infrastructures, de compétences des enseignants, de pédagogie, de capacités institutionnelles, de curricula et de ressources financières durables. Beaucoup de pays ne peuvent assurer un apprentissage généralisé assisté par ordinateur, du simple fait que les écoles n'ont pas d'accès à Internet, ni même, dans certains cas, au réseau d'électricité. Au Népal, seulement 6 % des écoles primaires et 24 % des écoles secondaires ont l'électricité (ISU, 2014a).

Les TIC ne sont efficaces que s'il y a des enseignants formés pour s'en servir en vue d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage. À Oman, seuls 6 % des enseignants ont été formés à enseigner l'informatique ou à se servir d'un ordinateur ; en Égypte, ils ne sont que 2 % (ISU, 2013a).

L'absence de liens avec le curriculum national est un autre obstacle. Au Chili, le programme Enlaces a équipé les écoles publiques primaires et secondaires d'ordinateurs, de réseaux locaux et de logiciels d'éducation et de productivité, et fournit un soutien technique et pédagogique permanent. Cependant, les TIC n'étant pas suffisamment intégrés au curriculum, les enseignants n'ont pas pu les utiliser dans leur enseignement de tous les jours pour aider efficacement leurs élèves à progresser en matière de résolution de problèmes (Sanchez et Salinas, 2008).

L'apprentissage mobile : une voie prometteuse ?

Le développement des téléphones mobiles, de la technologie sans fil et des lecteurs audioportables a ouvert un large éventail de perspectives pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. En matière d'apprentissage par les TIC, ce sont les possibilités offertes par la téléphonie mobile qui semblent les plus prometteuses, dans la mesure où elle n'exige pas le même niveau d'infrastructure que les ordinateurs, que les réseaux sont beaucoup plus disponibles et que de nombreux appareils ont un accès à Internet et des capacités vidéo.

Une caractéristique majeure de l'apprentissage mobile est qu'il permet de poursuivre les expériences

En matière d'apprentissage par les TIC, ce sont les possibilités offertes par la téléphonie mobile qui semblent les plus prometteuses

éducatives au-delà de la salle de classe et qu'il facilite l'apprentissage non formel et informel (voir le chapitre 3). Les initiatives d'apprentissage mobile sont une ressource potentielle pour les enseignants et les élèves en Amérique latine et dans les Caraïbes (Lugo et Schurmann, 2012), ainsi que dans les États arabes et en Afrique subsaharienne (Isaacs, 2012).

En République-Unie de Tanzanie, grâce au programme Bridge IT, les enseignants peuvent télécharger sur un téléphone mobile des vidéos dans des matières comme les sciences ou les mathématiques, pour les visionner en classe sur un téléviseur. Grâce à ce programme, les élèves de 5^e année ont amélioré leurs scores en mathématiques et en sciences et l'interaction en classe : ils posent des questions et travaillent ensemble (Enge, 2011).

Lancé en 2007, le projet sud-africain MoMath utilise la téléphonie mobile pour fournir aux élèves de 10^e année un accès aux contenus et à un soutien en mathématiques. Les contenus, conformes au programme national, sont accessibles gratuitement pour les élèves et les enseignants participants, qui ont été formés pour cela. À la fin de 2011, le projet avait atteint 25 000 apprenants, 500 enseignants et 172 écoles dans quatre provinces (Isaacs, 2012). Il a entraîné une amélioration de 14 % des compétences mathématiques, une majorité d'apprenants utilisant l'application y compris pendant les vacances et les week-ends (McCormack, 2010).

Malgré un suivi et une évaluation approximatifs, on peut dégager des principes clés pour l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage grâce aux initiatives de téléphonie mobile : concevoir les applications strictement à des fins d'enseignement et d'apprentissage, assurer l'égalité d'accès de tous les apprenants, associer les enseignants à l'ensemble du processus (de la conception à la mise en œuvre et à la révision des programmes), prendre en compte la question de la durabilité, assurer la maintenance et le financement dès le début du projet et impliquer l'ensemble des parties prenantes (Unwin, 2015).

La décentralisation de la gouvernance éducative

Depuis 2000, la décentralisation de la gouvernance éducative est devenue plus courante. Ce principe a été exprimé de la façon la plus claire dans le Cadre de Dakar, qui appelait à passer d'un mode de gestion hautement centralisé, standardisé et directif, à des procédures de décision, d'exécution et de suivi plus décentralisées et participatives aux échelons de responsabilité inférieurs. En améliorant la gouvernance de l'éducation, on espérait aussi améliorer l'égalité de l'éducation dans son ensemble.

Avant les années 2000, les réformes de la gouvernance éducative s'inscrivaient souvent dans un mouvement plus général de décentralisation. De nombreux facteurs sont à l'origine des programmes de décentralisation, et, notamment, la réduction des budgets nationaux par un transfert des coûts vers les gouvernements régionaux et locaux, le démantèlement de bureaucraties étendues et coûteuses, la satisfaction des exigences politiques de démocratisation, le désir d'accorder aux citoyens plus de voix au chapitre concernant l'affectation des ressources publiques et celui de diminuer les tensions techniques et régionales en accordant davantage d'autonomie (Litvack *et al.*, 1998).

Les agences du développement international ont joué un grand rôle pour encourager la décentralisation. S'appuyant sur des opinions répandues dans le monde entier concernant l'opportunité de la décentralisation, les responsables politiques nationaux ont élaboré et mis en œuvre des réformes avec un soutien financier et technique substantiel des agences internationales.

Les efforts de décentralisation de l'autorité et de la responsabilité de l'éducation ont été motivés, également, par le sentiment que les gouvernements centraux n'avaient pas su apporter une éducation de qualité. Au cours des toutes dernières décennies, le secteur éducatif a été un terrain propice pour la décentralisation. La plupart des pays ont transféré la responsabilité en dehors du gouvernement central (UNESCO, 2009a). Ce transfert a pris plusieurs formes, par exemple en confiant certaines tâches à des échelons inférieurs des ministères, en s'en remettant aux représentants élus à des niveaux sous-nationaux ou en attribuant l'autorité et la responsabilité aux écoles et aux communautés.

Les efforts pour décentraliser l'éducation ont été motivés par le sentiment que les gouvernements centraux n'avaient pas su apporter une éducation de qualité

CHAPITRE 6

Les systèmes éducatifs peuvent toutefois limiter ce processus. Dans l'enseignement primaire, la plupart des gouvernements centraux transfèrent l'autorité dans certains domaines, mais continuent de jouer un rôle majeur dans d'autres (UNESCO, 2009a). Au Cambodge, en Chine, en Indonésie, aux Philippines et en Thaïlande, les gouvernements nationaux ou sous-nationaux fixent le contenu des programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire, la durée du temps d'instruction et les salaires des enseignants, et allouent les ressources aux établissements, mais laissent à ces derniers le choix des méthodes pédagogiques et des activités de soutien des élèves (King et Cordeiro Guerra, 2005a).

La décentralisation est aussi un processus hautement politique. Au Népal, sa mise en œuvre a été laborieuse, pour plusieurs raisons, dont le manque de capacités financières et techniques des écoles, le sentiment d'impuissance des parents et des communautés et le fait qu'on ne se croit pas obligé de rendre des comptes. En Chine, la décentralisation a encouragé les inégalités en provoquant d'importantes disparités, géographiques et en termes de revenus, dans les dépenses par élève (UNESCO, 2009).

Les grandes tendances de la décentralisation après Dakar

Trois tendances de la décentralisation, étroitement liées, ont été observées depuis Dakar (Channa, 2014). Premièrement, même dans les pays qui ont lancé de grands programmes de décentralisation dès les années 90, ces réformes sont encore en voie de consolidation et de renforcement. Plusieurs pays ont encore des problèmes : incitations inadéquates, manque de capacités et de formation, mise en œuvre insuffisante ou suspendue. Au Brésil et dans les États de l'Andhra Pradesh et du Karnataka en Inde, de nouvelles lois ont été adoptées afin de transférer les responsabilités fiscales au niveau local. La Fédération de Russie a opté pour des subventions basées sur des formules permettant d'améliorer la transparence et de limiter l'interférence politique.

Deuxièmement, confier la gestion aux écoles, le mode de décentralisation le plus extrême, a été une stratégie très courante, appliquée sous divers contextes et diverses formes. Cette gestion au niveau des écoles consiste habituellement à créer un comité ou un conseil scolaire – réunissant le directeur, les enseignants, les parents, les responsables locaux et d'autres membres de la communauté – généralement chargé de suivre la performance de l'établissement et de contrôler l'utilisation des ressources. Il arrive aussi, mais moins souvent, qu'on lui octroie des pouvoirs en matière de recrutement des enseignants, de curriculum et

d'affectation du budget. Ces programmes étaient habituellement une extension de plus larges opérations de décentralisation. La décentralisation du Mexique, en 1992, a été suivie, en 2001, par le plus vaste programme de gestion au niveau des écoles du pays, Escuelas de calidad (Skoufias et Shapiro, 2006). Aux Philippines, la réforme de type « big-bang » lancée dans les années 90 s'est vue complétée par des programmes de gestion au niveau des écoles dès le début des années 2000 (Channa, 2014).

Enfin, les pays de l'Afrique subsaharienne, comme le Bénin, le Kenya ou le Tchad, ont été le théâtre d'un nombre croissant d'initiatives de décentralisation. Au Congo et en Sierra Leone, la fin des guerres civiles, au début des années 2000, a suscité un regain d'intérêt pour la décentralisation. Au Rwanda, la période de stabilité qui a suivi le génocide de 1994 a permis au pays de se lancer dans la décentralisation dans les années 2000. L'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie ont approfondi leurs réformes de la gouvernance et lancé des initiatives visant à renforcer les capacités dans les programmes existants (Channa, 2014).

Égalité de l'apprentissage : un bilan mitigé

La décentralisation est perçue comme une stratégie permettant d'améliorer la qualité en rapprochant la prise de décision des communautés locales et en renforçant les mécanismes de reddition des comptes entre les écoles et les parents et enfants qu'elles desservent. Ces perspectives ont de quoi séduire, mais leur mise en œuvre reste inégale. Il y a eu quelques tentatives isolées pour évaluer l'impact des réformes visant à transférer le pouvoir ou les moyens vers des échelons inférieurs du gouvernement, mais c'est une tâche complexe¹³.

En Argentine, les scores en espagnol et en mathématiques se sont améliorés significativement au niveau secondaire après cinq ans d'administration décentralisée, mais uniquement dans les écoles des municipalités plus aisées, ce qui a abouti à creuser les inégalités (Galiani *et al.*, 2008). Dans la Fédération de Russie, les réformes de 1994 ont accru la responsabilité et l'autonomie des gouvernements locaux et leur ont donné un certain contrôle sur les dépenses de santé et d'éducation. La décentralisation fiscale n'a pas augmenté les moyens ni la prestation de services dans l'enseignement secondaire, mais elle s'est accompagnée d'une nette amélioration des scores moyens régionaux aux épreuves nationales en langue et en mathématiques, résultat attribué à un renforcement de la responsabilisation et à des incitations financières locales (Freinkman et Plekhanov, 2010).

13. Lorsque la réforme est mise en œuvre partout en même temps, il n'est pas possible de concevoir une étude d'évaluation rigoureuse.

En Argentine, les scores des élèves se sont améliorés après la décentralisation, mais uniquement dans les écoles des municipalités plus aisées

La décentralisation de la gouvernance éducative

On est mieux informé sur la relation entre la gestion au niveau des écoles et les résultats de l'apprentissage (Bruns *et al.*, 2012 ; Channa et Faguet, 2012), bien qu'une poignée d'études seulement appliquent un modèle aléatoire afin de distinguer l'impact sur les résultats scolaires des autres facteurs. Au Kenya, on a constaté que des comités bien formés et autonomisés, composés d'enseignants et de parents, et spécifiquement chargés de gérer les enseignants, contribuaient à l'amélioration des scores des élèves du primaire en langue et en mathématiques dans les petites classes (Duflo *et al.*, 2012). En Gambie, le Programme de développement scolaire global a fortement réduit l'absentéisme des élèves et des enseignants, mais les scores des élèves ne se sont améliorés que dans les zones où il y avait un niveau élevé d'alphabétisme des adultes (Blimpo et Evans, 2011).

Il est important d'offrir un environnement favorable

Déléguer l'autorité aux écoles reporte la prise de décision et d'autres responsabilités sur les parents, les enseignants et les chefs d'établissement. Mais les échelons supérieurs de l'État continuent de jouer leur rôle consistant à garantir des résultats positifs. Il faut qu'ils concentrent leurs efforts sur les écoles fréquentées par les élèves défavorisés, afin de renforcer leurs capacités institutionnelles et techniques et de garantir que les enseignants font un bon usage de leur autonomie accrue. Il faut également qu'ils appuient durablement ce processus, en reconnaissant que si le législateur peut modifier instantanément la répartition des responsabilités, la décentralisation est un processus long et évolutif : il est souvent nécessaire de procéder à des ajustements dans la conception et la participation au cours des années suivantes. Les gouvernements apprennent eux aussi en faisant.

Ils doivent en outre soutenir une supervision efficace. L'autonomie scolaire exige que la supervision scolaire cesse d'être l'exercice d'un contrôle administratif pour consister à demander des comptes et à apporter un soutien (De Grauwe, 2007). Rares sont les pays en développement qui ont des services de supervision capables de mener à bien cette tâche. Au Bénin, en Guinée, au Mali et au Sénégal, les superviseurs manquent de véhicules et de fonds pour se déplacer, alors que le nombre d'enseignants par fonctionnaire a augmenté (De Grauwe et Lugaz, 2007). En Asie du Sud, les superviseurs sont généralement responsables d'un grand nombre d'écoles. Les possibilités d'apporter aux enseignants un soutien pédagogique approfondi afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, ou d'effectuer une évaluation digne de ce nom, restent très limitées (Banque mondiale, 2010d).

Au niveau des écoles, plusieurs conditions pèsent sur l'efficacité, bien que les résultats dépendent invariablement des facteurs locaux. L'efficacité des réformes de décentralisation est étroitement liée à l'implication parentale et communautaire. La communauté exerce son influence à travers sa participation aux comités scolaires. Néanmoins, en Indonésie et au Pakistan, de nombreux mécanismes participatifs étaient encore inactifs plusieurs années après la mise en œuvre (Channa, 2014).

Les écoles doivent disposer de ressources financières et humaines suffisantes pour pouvoir endosser ces nouvelles responsabilités. Des facteurs tels que le niveau d'alphabétisme de la communauté, les capacités des fonctionnaires locaux et le niveau de développement humain d'une région entrent tous en ligne de compte dans les avantages que les communautés pourront retirer de la décentralisation. La nécessité d'avoir une direction efficace et des compétences de gestion peut s'imposer davantage lorsque les écoles bénéficient d'une autonomie accrue.

Or, dans beaucoup de pays, les seules conditions exigées pour devenir chef d'établissement sont un diplôme et une expérience d'enseignement. Mais on peut très bien avoir enseigné sans pour autant posséder des connaissances et des compétences suffisantes pour diriger une école. Selon l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, les directeurs d'école consacrent en moyenne les deux tiers de leur temps aux tâches administratives, à la gestion des établissements, à la mise en œuvre du curriculum et à l'enseignement (OCDE, 2014). Mais dans les systèmes éducatifs dont les ressources sont limitées, il est difficile d'assurer de façon systématique et durable le renforcement des capacités des chefs d'établissement en vue d'améliorer leur efficacité (Vaillant, 2014).

Il y a des exceptions. En 2005, le Chili a adopté de nouvelles normes nationales en matière de direction et défini de nouvelles fonctions pour les chefs d'établissement. Le projet de Diplôme supérieur en gestion et en direction scolaires de l'Afrique du Sud, lancé en 2007, est un exemple de formation sérieuse et systématique. Quant à la République-Unie de Tanzanie, elle a créé une Agence de développement de la gestion éducative (Vaillant, 2014).

Dans beaucoup de pays, les seules conditions exigées pour devenir chef d'établissement sont un diplôme et une expérience d'enseignement

Offre privée et qualité de l'éducation

La scolarisation privée a proliféré depuis Dakar. Tant dans les pays développés, comme la Suède, que dans les pays à moyen revenu, comme le Chili, les gouvernements ont proactivement ouvert l'offre et le financement de l'éducation aux organismes à but lucratif et à d'autres acteurs privés (Demstader, 2013 ; Hsieh et Urquiola, 2006 ; McEwan et Carnoy, 2000 ; Orange, 2011). Le gouvernement ne régleme souvent le fonctionnement des écoles privées qu'*a minima*. Il existe aujourd'hui une large gamme d'établissements privés, répondant aux besoins de divers groupes de revenu. Comme le souligne le chapitre 2, il y a eu une croissance importante des écoles privées à bas coût, en général éloignés du regard du gouvernement, dans les pays en développement, comme c'est le cas au Ghana, en Inde, au Kenya, au Nigéria et au Pakistan.

Les données concernant l'impact des écoles privées sur la qualité de l'éducation sont contradictoires

Les élèves des écoles privées obtiennent fréquemment de meilleurs résultats aux évaluations de l'apprentissage que ceux des écoles publiques. Dans les analyses de pays en développement comparant les écoles privées à bas coût et les écoles gouvernementales, les élèves des établissements privés tendent à surpasser ceux des établissements gouvernementaux en Inde (French et Kingdon, 2010 ; Tooley *et al.*, 2010) et au Kenya (Dixon *et al.*, 2013 ; Ngware *et al.*, 2013). Cet écart entre privé et public tient sans doute au fait que les établissements privés sont généralement fréquentés par des enfants de milieux plus aisés et plus favorisés.

Au Chili, où l'on a pu comparer des enfants de même milieu accueillis dans le privé et dans le public, l'avantage des établissements publics était moins prononcé (Chudgar et Quin, 2012 ; McEwan, 2001). De même, aux États-Unis, des données récentes suggèrent que c'est l'école publique qui prend l'avantage une fois le profil démographique dissocié de la dimension qualitative de l'éducation (Lubienski et Lubienski, 2013). Par comparaison, en République de Corée, où les élèves sont répartis de manière aléatoire entre les lycées privés et publics, les élèves des établissements privés semblent réaliser de meilleures performances que les élèves des établissements publics, ce que l'on attribue à l'autonomie et la responsabilisation plus grandes des établissements privés (Hahn *et al.*, 2014).

Rien ou presque, dans les données disponibles, n'indique que les écoles privées offrent des façons novatrices d'améliorer la qualité de l'éducation. Au

Ghana et au Nigéria, il n'existait guère de différences dans les curricula des écoles privées (Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014) et celles du Kenya manquaient de méthodes pédagogiques innovantes (Ngware *et al.*, 2013). En réalité, les établissements publics ont sans doute plus de latitude pour innover en matière de curriculum, tandis que les établissements privés sont plus soumis aux exigences des parents qui attendent de bons résultats aux examens (Härmä, 2015).

On a, en revanche, des preuves grandissantes qu'en moyenne, les enseignants font davantage d'efforts et les parents sont plus réactifs dans les écoles privées des pays en développement, même si celles-ci risquent davantage de recruter des enseignants qui n'ont pas été formés et que la rotation des enseignants y est plus importante. Les comparaisons entre établissements publics et privés effectuées dans certains pays en développement suggèrent que l'enseignement privé souffre moins de l'absentéisme des enseignants (Andrabi *et al.*, 2008 ; Chaudhury *et al.*, 2006), qu'il répond mieux aux besoins des parents et que les taux d'encadrement y sont plus faibles (Akaguri, 2014 ; Tooley *et al.*, 2008). Cependant, les conditions du privé varient sensiblement. Les écoles privées moins chères paient souvent leurs enseignants une fraction des salaires offerts dans l'enseignement public (Andrabi *et al.*, 2008 ; Fennell, 2013), et, dans beaucoup de pays en développement, les écoles qui réclament les frais de scolarité les plus bas ont habituellement aussi des infrastructures médiocres (Härmä, 2015).

La décision des parents de s'adresser à une école privée n'est pas uniquement dictée par la recherche de la qualité, mais également par le désir de procurer à leurs enfants des réseaux de pairs plus profitables (Elacqua *et al.*, 2006 ; Nechyba, 2009). Au Chili, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, une totale liberté dans le choix de l'école s'accompagne souvent d'un accroissement des inégalités. Le tri qui s'opère à cette occasion peut avoir un impact direct sur la qualité, dans la mesure où les élèves plus riches et plus capables et les écoles disposant de meilleurs réseaux obtiennent les plus grands résultats, et où les établissements publics servent de plus en plus les populations défavorisées (Fiske et Ladd, 2000 ; Hsieh et Urquiola, 2006).

L'effet de tels choix à long terme est que des décennies de croissance non régulée du secteur privé peuvent conduire à des situations de stigmatisation des établissements publics. La conséquence, que l'on n'a pas suffisamment reconnue, est que les efforts pour réformer les programmes, l'enseignement ou la gestion des écoles publiques ne suffiront peut-être pas pour attirer un plus large éventail démographique d'élèves, s'ils ne s'accompagnent pas d'autres efforts pour améliorer l'image de l'enseignement public.

Au Chili, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, une totale liberté dans le choix de l'école s'accompagne souvent d'un accroissement des inégalités

Conclusion

Les six objectifs adoptés au Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000 intègrent de façon implicite et explicite la dimension qualitative. L'objectif 6, en particulier, engage les pays à améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation. Bien que les tentatives pour définir une éducation de bonne qualité aient donné lieu à d'abondants débats, cette question est aujourd'hui au centre des discussions entre les parties prenantes à travers le monde – gouvernements nationaux, partenaires internationaux, autorités scolaires et parents.

Les débats, les rapports et les évaluations transnationales relatifs à la qualité de l'éducation se sont succédés, reflétant un intérêt relativement récent et marqué pour la responsabilisation et le suivi des systèmes. En outre, un nombre croissant de pays réalisent des évaluations nationales afin de mesurer les acquis de l'apprentissage.

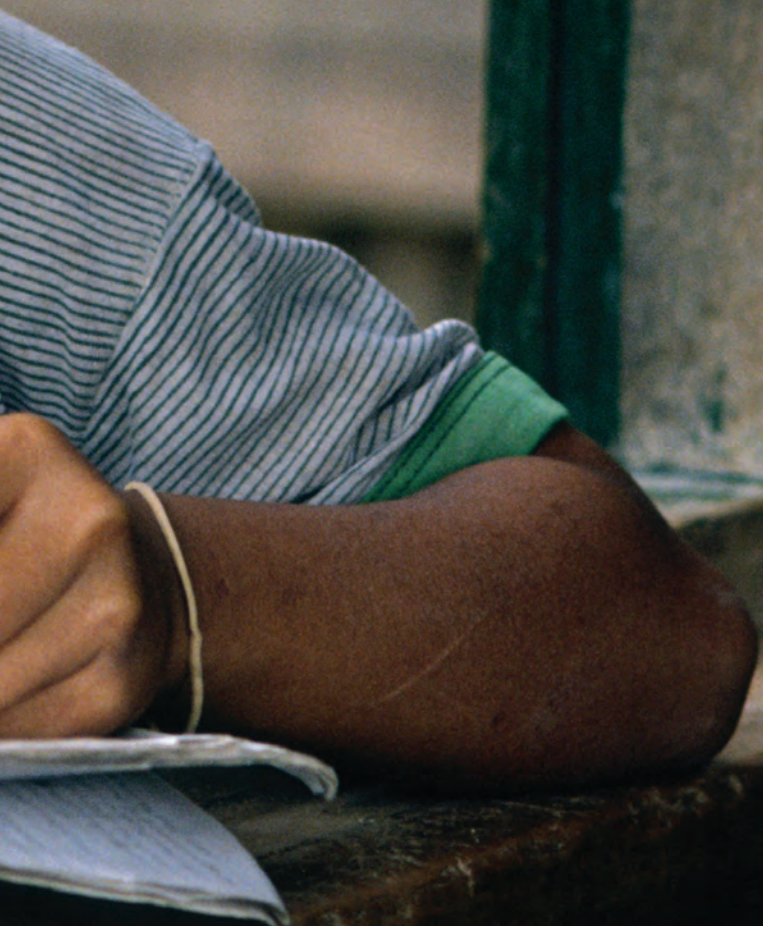
Mais une éducation de bonne qualité n'est pas constituée uniquement de résultats scolaires, mesurés à l'aide d'évaluations internationales, régionales et nationales. Les données examinées dans le présent chapitre soulignent les diverses dimensions de la qualité de l'éducation : des enseignants plus et mieux formés, des matériels d'apprentissage de meilleure qualité et disponibles pour tous les élèves, un temps scolaire pendant lequel enseignants et élèves participent activement aux activités d'apprentissage, des programmes inclusifs et pertinents, de nouvelles pédagogies, des environnements d'apprentissage plus accueillants et une meilleure gouvernance scolaire.

Même si les gouvernements qui s'efforcent d'améliorer la qualité de l'éducation sont confrontés à des choix difficiles, les politiques nécessaires pour relever ces défis ne sont pas hors d'atteinte des pays les plus démunis. On a su améliorer la qualité de l'éducation, et répondre aux besoins et aux situations variés de tous les apprenants, dans des contextes politiques très divers et des sociétés aux niveaux de richesse extrêmement variés.



CHAPITRE 7

Projections, Indice du développement de l'EPT et pays dont les données sont incomplètes ou manquantes





Projections, Indice du développement de l'EPT et pays dont les données sont incomplètes ou manquantes	221
Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT?	221
L'indice du développement de l'Éducation pour tous	229
Pays disposant de données incomplètes ou manquantes	234
Conclusion	237

L'examen des tendances sur le long terme permet une évaluation plus précise qu'un examen à un instant donné. Ce chapitre compare les progrès de l'éducation avant et après Dakar. Il conclut que même si le mouvement de l'EPT n'a pas atteint les six objectifs fixés, il a aidé le monde à s'en rapprocher. En examinant d'autres sources de données, le *Rapport 2015* a fait des efforts particuliers pour inclure les pays ayant des données incomplètes ou manquantes.

Chapitre 7 Projections, Indice du développement de l'EPT et pays dont les données sont incomplètes ou manquantes

Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT ?

La date butoir de 2015 étant atteinte, il est désormais possible d'évaluer non seulement les progrès accomplis vers l'Éducation pour tous depuis le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000, mais aussi les pays qui ont réalisé les objectifs de l'EPT. Des analyses ont été conduites sur trois des six objectifs¹. L'objectif 1 n'avait pas de cible précise et il a fallu recourir à une approximation. Deux objectifs étaient accompagnés de cibles quantitatives explicites : l'objectif 2 (enseignement primaire universel) et l'objectif 5 (éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire).

Les projections sont extrapolées à partir des tendances observées entre 1999 et 2012 dans les indicateurs pertinents pour chaque pays. Lorsque les données le permettaient, un complément de projections a été réalisé à partir des tendances des années 90 afin de voir si la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar avait permis de constater une éventuelle différence avec les progrès observés pendant la période de Jomtien, 1990-1999.

Objectif 1 : Éducation de la petite enfance

Le Cadre de Dakar a appelé les gouvernements à développer et améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. Ainsi qu'indiqué au chapitre 1, des progrès significatifs ont été réalisés depuis 1999 dans la participation à l'éducation préprimaire, qui sont mesurés au moyen du taux brut de scolarisation (TBS). Mais pour des millions d'enfants du monde entier, l'accès à l'éducation préprimaire reste en général limité.

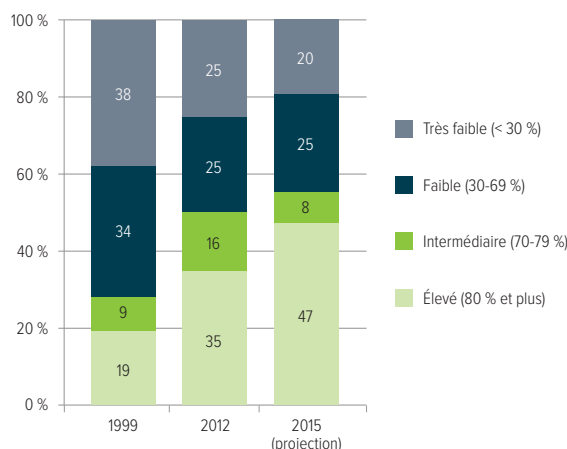
Ainsi que le montre la **figure 7.1**, sur les 148 pays disposant de données suffisantes pour la production de projections pour 2015 :

- 70 pays, soit 47 %, auraient un niveau élevé de participation aux programmes préscolaires, défini par

1. L'analyse de la réalisation de l'objectif 4 relatif à l'alphabétisme des adultes, autre objectif quantitatif de l'EPT – réduction des niveaux d'analphabétisme des adultes constatés en 2000 de moitié d'ici à 2015 – est contenue dans le chapitre 4. Les objectifs 3 et 6 ne comportaient pas de cibles quantitatives explicites suffisantes pour être incluses dans cette analyse.

Figure 7.1 : Objectif 1 – Malgré des progrès significatifs depuis 1999, la participation à l'éducation préprimaire reste très limitée dans près d'un cinquième des pays en 2015

Pourcentage de pays classé par niveau de taux de scolarisation en préprimaire atteint en 1999, 2012 et 2015 (projection de la tendance de 1999-2012)



Note : La figure inclut les pays disposant de données pour les années en question : 166 en 1999, 159 en 2012 et 148 en 2015, sur un total de 207 pays. Les pays dont les données sont insuffisantes et qui sont exclus représentent respectivement environ 20 %, 23 % et 28 % de tous les pays pour ces années.

Sources : Annexe, tableau statistique 3B ; base de données ISU ; Bruneforth (2015).

Plus de la moitié des pays dont le taux de scolarisation dans le préprimaire devrait être très faible se trouvent en Afrique subsaharienne

un TBS supérieur à 80 %. Toutes les régions de l'EPT sont représentées, la majorité des pays se trouvant en Europe centrale et orientale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale (**tableau 7.1**).

- 12 pays, soit 8 %, se trouveraient dans la catégorie intermédiaire, avec un TBS compris entre 70 % et 79 %, tandis que 66 pays ont un TBS faible (30-69 %) ou très faible (inférieur à 30 %), ce qui représente respectivement 25 % et 20 % des 148 pays couverts par les projections. La plupart des pays à TBS faible sont dans les États arabes, l'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Amérique latine et les Caraïbes. Mais cette liste inclut aussi des pays d'autres régions, comme l'Arménie, le Cameroun, la Croatie et la République islamique d'Iran. Près de la moitié des pays où les projections font apparaître des niveaux de participation à l'éducation préprimaire restant très faibles se trouvent en Afrique subsaharienne, bien que cette catégorie inclue aussi le Cambodge, le Tadjikistan et l'ex-République yougoslave de Macédoine. Au Tadjikistan, non seulement on s'attend à ce que le TBS en préprimaire reste

CHAPITRE 7

extrêmement faible en 2015, à moins de 10 %, mais les progrès depuis 1999 ont été très faibles.

Tandis que les programmes destinés à la petite enfance ne profitent pas encore à tous les enfants et sont particulièrement limités pour ceux qui en ont le plus besoin, une expansion substantielle de l'éducation préprimaire est intervenue dans les 15 années qui ont suivi le Forum mondial sur l'éducation de Dakar. La figure 7.1 montre que le nombre de pays ayant un niveau élevé de TBS en préprimaire a plus que doublé entre 1999 et 2015, passant de 32 (19 % des pays disposant de données) à 70 (47 %). Il s'ensuit donc que la proportion de pays ayant un niveau de participation très faible a été réduit de près de la moitié, passant de 38 % à 20 % pendant la période. Les deux tiers des pays qui indiquent un TBS en préprimaire supérieur à 80 % en 2015 ont atteint ce niveau après 1999.

Les progrès de la période sont encore plus frappants si on les compare à ce que l'on aurait constaté si les tendances de la participation à l'éducation préprimaire des années 90 s'étaient poursuivies. Une comparaison entre les projections fondées sur 1990-1999 et celles fondées sur 1999-2012 montre une accélération des progrès dans 52 pays pendant la période 1999-2012 :

les projections de leur TBS en préprimaire sont bien supérieures à ce qui se serait passé si les tendances des années 90 s'étaient poursuivies.

Cela est surtout vrai pour plusieurs pays dont les niveaux de participation à l'éducation préscolaire étaient très faibles en 1999 et qui ont intégré la catégorie des pays à TBS élevé. En Algérie, le TBS est passé de 2 % en 1999 à 79 % en 2011 et il devrait atteindre selon les projections 101 % en 2015, et non les 5 % attendus si les tendances observées entre 1990 et 1999 s'étaient poursuivies. L'Angola est un autre exemple frappant : le TBS y a augmenté de façon significative, passant de 27 % à 86 % entre 1999 et 2012, soit une progression de 59 points de pourcentage, comparé à seulement 10 points de pourcentage entre 1990 et 1999. L'Angola est donc passé d'un niveau très faible à la catégorie des niveaux élevés ; les projections basées sur les tendances de 1990-1999 montrent que le TBS n'aurait été que de 43 % au maximum en 2015.

À l'inverse, les progrès de la scolarisation dans le préprimaire ont ralenti dans 21 pays après 1999, par rapport aux tendances 1990-1999, avec des conséquences sur les projections pour 2015. Cela inclut l'État plurinational de Bolivie, la Palestine, l'ex-

Le nombre de pays ayant un niveau élevé de TBS en préprimaire a plus que doublé entre 1999 et 2015

Tableau 7.1 : Objectif 1 – Probabilité pour les pays d'atteindre un taux brut de scolarisation en préprimaire d'au moins 80 % d'ici à 2015

Niveau élevé (TBS : 80 % et plus) atteint en 1999 et maintenu	23	Aruba, Biélorussie, Belgique, Cuba, République tchèque, Danemark, Dominique, Estonie, France, Allemagne, Islande, Israël, Italie, Japon, Malte, Maurice, Nouvelle-Zélande, Seychelles, Slovaquie, Espagne, Suriname, Suisse, Thaïlande			
Niveau élevé (TBS : 80 % et plus) atteint après 1999 et maintenu	47	Algérie, Angola, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Autriche, Barbade, Îles Vierges britanniques, Brunéi Darussalam, Bulgarie, Cabo Verde, Chili, Îles Cook, Costa Rica, Chypre, Équateur, Guinée équatoriale, Ghana, Grenade, Hongrie, Jamaïque, Lettonie, Liban, Lituanie, Luxembourg, Malaisie, Maldives*, Mexique, Mongolie, Nauru, Népal, Norvège, Pakistan, Pérou, Pologne, Portugal, République de Moldova, Fédération de Russie, Slovaquie, Afrique du Sud, Suède, Trinité-et-Tobago*, Ukraine, Émirats arabes unis, Royaume-Uni, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela, Viet Nam			
Niveau probablement atteint	Niveau intermédiaire (TBS : 70-79 %)	12	Albanie, El Salvador, Finlande, Guatemala, Inde, Nicaragua, Panama, Vanuatu	Canada, Grèce, Roumanie, États-Unis	
	Niveau faible (TBS : 30-69 %)	37	Arménie, Bahreïn, Belize, Cameroun, Îles Caïmanes*, Chine, Colombie, Croatie, Égypte, Honduras, Indonésie, République islamique d'Iran, Kazakhstan, Kenya*, Lesotho, Monténégro, Philippines*, Qatar, Sao Tomé-et-Principe, Îles Salomon, Soudan, Turquie	État plurinational de Bolivie, Jordanie, République dominicaine, Palestine, Paraguay	
	Niveau très faible (TBS : < 30 %)	29	Azerbaïdjan, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Congo, Côte d'Ivoire, R. D. Congo, Djibouti, Érythrée, Fidji*, Kirghizistan, RDP lao, Madagascar, Mali, Myanmar, Niger, Nigéria, Rwanda, Sénégal, R. A. syrienne, Togo, Yémen	Iraq*, Tadjikistan, Ouzbékistan	
			Progression : forts progrès	Progression : quelques progrès	
			En retard : progrès lents ou s'éloignant de l'objectif		
			Évolution depuis 1999		
Pays exclus de l'analyse (données insuffisantes ou absence de données)	59	Afghanistan, Andorre, Bahamas, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, République centrafricaine, Tchad, Comores, Curaçao, RDP de Corée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Géorgie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Irlande, Kiribati, Libéria, Libye, Macao (Chine), Malawi, Mauritanie, Micronésie (É. F.), Monaco, Montserrat, Mozambique, Namibie, Pays-Bas, Nioué, Oman, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République de Corée, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Martin, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Saint-Marin, Arabie saoudite, Sierra Leone, Singapour, Somalie, Soudan du Sud, Sri Lanka, Swaziland, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tunisie, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie, Zimbabwe			

Note : Les noms de pays suivis d'un astérisque (*) ne disposent pas de données au-delà de 2007, 2008 ou 2009, mais le nombre de données disponibles a été considéré comme étant suffisant pour faire des projections.

Source : Bruneorth (2015).

Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT

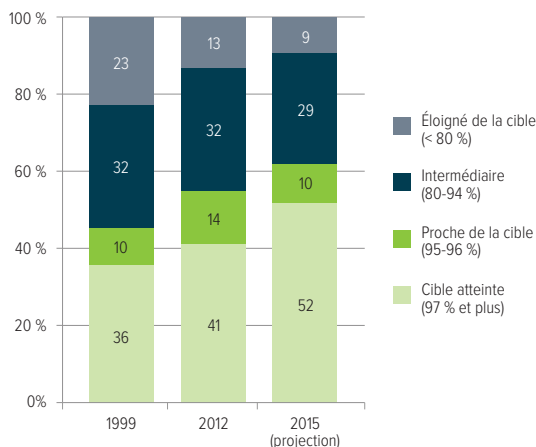
République yougoslave de Macédoine et le Royaume-Uni, ce dernier exemple montrant qu'il est toujours nécessaire de porter une attention soutenue à l'éducation préprimaire dans des pays à revenu élevé.

Objectif 2 : l'enseignement primaire universel

Comme cela a été présenté au chapitre 2, l'objectif de l'enseignement primaire universel a été prééminent et bien financé, il a bénéficié d'un appui politique et il a été largement suivi. Néanmoins, un grand nombre de pays n'ont pas atteint cette cible, et de très loin, et des dizaines de millions d'enfants sont toujours non scolarisés et ne jouissent pas de leur droit fondamental à l'éducation. La **figure 7.2** et le **tableau 7.2** montrent les résultats de l'analyse de projection qui porte sur 140 pays disposant de données suffisantes (sur 207 pays au total) et ils sont fondés sur le taux de scolarisation net ajusté en primaire (TNSA²). Parmi ces pays, 61 pays avaient déjà atteint la cible en 2012; des projections

Figure 7.2 : Objectif 2 – Alors que près de la moitié des pays disposant de données restent plus ou moins loin de la cible en 2015, un mouvement s'est nettement dessiné vers la scolarisation universelle en primaire depuis 1999

Pourcentage de pays classés par niveau de taux de scolarisation net ajusté en primaire, 1999, 2012 et 2015 (projection de la tendance 1999-2012)



Un grand nombre de pays n'a pas atteint, de très loin, l'objectif de l'enseignement primaire universel

2. Le TNSA mesure la proportion d'enfants d'âge du primaire inscrits dans l'enseignement primaire ou secondaire. Sa projection n'a été faite que pour les pays disposant d'au moins sept points de données entre 1999 et 2012 et où le TNSA était inférieur à 97 % en 1999, 2012 ou pour les deux années. Les 61 pays dont le TNSA était de 97 % et plus en 2012 ont été considérés comme ayant atteint la cible. Les projections du TNSA n'ont pas été faites pour ces pays, mais ils sont inclus dans l'analyse d'ensemble.

Note : La figure inclut les pays disposant de données pour les années en question : 145 en 1999, 146 en 2012 et 140 en 2015, sur un total de 207 pays. Les pays exclus à cause de données insuffisantes constituent respectivement environ 30 %, 29 % et 32 % de tous les pays pour ces années.

Sources : Annexe, tableau statistique 5 ; base de données ISU ; Bruneforth (2015).

Tableau 7.2 : Objectif 2 – Perspectives des pays pour la réalisation de la scolarisation universelle dans le primaire d'ici à 2015

Cible atteinte en 1999 et maintenue (TNSA : 97 % et plus)	33	Aruba, Belgique, Belize, Cabo Verde, Cuba, Chypre, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grenade*, Islande, Irlande, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Koweït*, Lettonie, Lituanie, Mexique, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Portugal, République de Corée, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Espagne, Suède, Suisse, Trinité-et-Tobago, Royaume-Uni, Viet Nam			
Cible atteinte après 1999 et maintenue (TNSA : 97 % et plus)	40	Algérie, Australie, Bahamas, Barbade, Burundi, Cambodge, Îles Cook, Croatie, Égypte, El Salvador, Fidji, Géorgie, Grèce, Guatemala, Honduras, Hongrie, Inde, République islamique d'Iran, Kazakhstan, Kirghizistan, Îles Marshall, Maurice, Mongolie, Monténégro, Maroc, Népal, Nicaragua, Oman, Fédération de Russie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Slovaquie, République arabe syrienne, Tadjikistan, Tunisie, Ukraine, Émirats arabes unis, République-Unie de Tanzanie*, Uruguay, Zambie			
Niveau probablement atteint	Proche de la cible (TNSA : 80-94 %)	14	Bénin*	Iraq*, Togo*, République bolivarienne du Venezuela	Bangladesh*, Bulgarie, Équateur, Indonésie, Luxembourg, Pérou, Pologne, Samoa, Seychelles, Turquie
	Position intermédiaire (TNSA : 80-94 %)	40	Bhoutan, Rép. centrafricaine*, Ghana, Guinée, Kenya*, RDP lao, Lesotho, Mali, Mozambique, Sénégal, Swaziland*, Yémen	Botswana*, République dominicaine, Roumanie, ex-République yougoslave de Macédoine, Tonga	Anguilla*, Azerbaïdjan, Biélorussie, État plurinational de Bolivie, Îles Vierges britanniques, Colombie, Dominique, Estonie, Liban*, Malawi*, Maldives*, Namibie, Palestine, Panama, Philippines*, République de Moldova, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Serbie*, Afrique du Sud, Sri Lanka, Suriname, États-Unis
	Éloignés (TNSA : < 80 %)	13	Burkina Faso, Tchad, Djibouti, Érythrée, Mauritanie, Niger, Pakistan*	Nigéria	Côte d'Ivoire*, Guinée équatoriale, Gambie, Guyane*, Paraguay
		Progression : forts progrès		Progression : quelques progrès	En retard : progrès lents ou s'éloignant de l'objectif
Évolution depuis 1999					
Pays exclus de l'analyse (données insuffisantes ou absence de données)	67	Afghanistan, Albanie, Andorre, Angola, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Arménie, Autriche, Bahreïn, Bermudes, Bosnie-Herzégovine, Brésil, Brunéi Darussalam, Cameroun, Canada, Îles Caimanes, Chili, Chine, Comores, Congo, Costa Rica, Curaçao, République tchèque, RDP de Corée, R. D. Congo, Éthiopie, Gabon, Guinée-Bissau, Haïti, Jamaïque, Kiribati, Libéria, Libye, Macao (Chine), Madagascar, Malaisie, Malte, Micronésie (É. F.), Monaco, Montserrat, Myanmar, Nauru, Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Qatar, Saint-Martin, Saint-Marin, Arabie saoudite, Sierra Leone, Singapour, Slovaquie, Îles Salomon, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Thaïlande, Timor-Leste, Tokélaou, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Ouganda, Ouzbékistan, Vanuatu, Zimbabwe			

Note : Les noms de pays suivis d'un astérisque (*) ne disposent pas de données au-delà de 2007, 2008 ou 2009, mais le nombre de données disponibles a été considéré comme étant suffisant pour faire des projections. Les pays sont classés en fonction de leur rythme de progression depuis 1999 et en fonction de leur TNSA, qui indique la distance attendue vers la cible de la scolarisation primaire universelle en 2015.

Source : Bruneforth (2015).

CHAPITRE 7

ont été réalisées pour les 79 pays qui ne l'avaient pas encore atteinte.

La figure 7.2 montre que :

- Seulement 73 pays, soit 52 % des 140 pays de l'échantillon, vont probablement atteindre l'objectif de la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015, avec un TNSA au moins égal à 97 %³. La plupart de ces pays sont en Amérique du Nord et en Europe occidentale (18), en Amérique latine et dans les Caraïbes (14), suivis par l'Asie de l'Est et le Pacifique (9), les États arabes (9) et l'Europe centrale et orientale (8). L'Asie centrale, l'Asie du Sud et de l'Ouest ainsi que l'Afrique subsaharienne sont moins représentées dans ce groupe, avec respectivement seulement 5, 3 et 7 pays atteignant l'objectif de la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 (tableau 7.2). Dans de nombreux pays ayant atteint la cible, l'enseignement primaire obligatoire et gratuit existe depuis longtemps et il est appliqué rigoureusement.
- 14 pays, soit 10 %, approcheront probablement de la cible, avec des TNSA compris entre 95 % et 96 % d'ici à 2015. La grande majorité, notamment la Bulgarie, l'Indonésie, le Luxembourg, le Pérou et la Pologne, se sont lentement rapprochés ou éloignés de la cible. Le Togo et la République bolivarienne du Venezuela se sont rapprochés de la cible après avoir eu une position intermédiaire en 1999.
- 40 pays, soit 29 %, se situeront probablement à mi-chemin vers la scolarisation primaire universelle, avec un TNSA variant entre 80 % et 94 %. Près des deux cinquièmes ont fait des progrès parfois importants depuis 1999, tandis que la grande majorité s'éloigne de l'objectif, avec un TNSA réduit, parfois même considérablement. Ces pays comptent parmi eux plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes, y compris les Îles Vierges britanniques et Saint-Kitts-et-Nevis, qui se sont éloignés à partir de 1999 de la cible qu'ils avaient atteinte. L'État plurinational de Bolivie, la Colombie et Sainte-Lucie ont aussi perdu beaucoup de terrain depuis 1999, de même que des pays d'autres régions comme l'Afrique du Sud et Sri Lanka. Dans tous ces pays, les tendances soulignent la nécessité pour les gouvernements d'appliquer des politiques fortes, ciblées et soutenues pour accélérer les progrès et maintenir les gains réalisés à partir de l'expansion de la scolarisation.

3. Le TBS définit la scolarisation primaire universelle comme un TNSA d'au moins 97 %. L'indicateur ne mesure que si tous les enfants d'âge scolaire officiel sont inscrits ; ce n'est pas une indication de l'achèvement scolaire. Cependant, s'il est de 97 % ou plus pendant de nombreuses années consécutives, il est probable que tous les enfants scolarisés auront au moins achevé l'école primaire.

- 13 pays, soit 9 %, resteront d'après les projections loin de la cible en 2015, avec un TNSA inférieur à 80 %. La plupart se situe en Afrique subsaharienne, mais le groupe inclut aussi Djibouti et la Mauritanie dans les États arabes, le Pakistan en Asie du Sud et de l'Ouest, la Guyane et le Paraguay en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au Paraguay, la proportion d'enfants en âge d'être au primaire et scolarisés a décliné de façon significative entre 1999 et 2011, passant de près de 97 % à 83 %.

L'accès à l'école est une étape importante vers l'enseignement primaire universel, mais le cadre de Dakar a aussi appelé les gouvernements à veiller à ce que tous les enfants qui entrent à l'école aillent au bout de leur scolarité. Les progrès médiocres vers l'achèvement de l'éducation primaire font que l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 est encore plus impossible à atteindre. Les données montrent que des progrès inégaux vers l'enseignement primaire universel, avec une croissance de la scolarisation, mais une rétention qui prend du retard. Une faible rétention à l'école signifie que l'enseignement primaire universel restera inaccessible à des millions d'enfants.

Sur les 139 pays disposant de données suffisantes pour établir des projections de tendance concernant les taux de survie au moins en dernière année, la **figure 7.3** montre que :

- Dans 54 pays, soit 39 %, les projections indiquent que presque tous les enfants scolarisés en primaire atteindront la dernière année d'ici à 2015, surtout en Europe centrale et orientale, en Asie centrale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale.
- Dans 14 pays, soit 10 %, 95 % à 96 % des enfants devraient atteindre la dernière année.
- Dans 39 pays, soit 28 %, 80 % à 94 % des enfants devraient atteindre la dernière année.
- Dans 32 pays, soit 23 %, pour les trois quarts en Afrique subsaharienne, au moins 20 % des enfants abandonneront probablement l'école de bonne heure. Dans quelques pays comme le Bénin, l'Érythrée, l'Éthiopie, Madagascar et l'Ouganda, la rétention scolaire s'est dégradée, les taux de survie en dernière année baissant d'au moins 20 % depuis 1999.

Combinant le taux d'admission et le taux de survie pour évaluer si une cohorte d'enfants accédant à l'école achèvera finalement le cycle, la figure 7.3 montre combien l'objectif de l'enseignement primaire universel reste éloigné. Sur les 106 pays pour lesquels des projections ont pu être faites tant sur le taux d'admission en primaire que sur le taux de survie en dernière année :

Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT

- Seulement 13 pays, soit 12 %, devraient atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, avec au moins 97 % d'une cohorte d'enfants entrant à l'école et atteignant la dernière année. Sept de ces pays sont en Europe occidentale (Finlande, France, Irlande, Italie, Norvège, Suisse et Royaume-Uni), trois sont en Asie centrale ou en Europe centrale et orientale (Croatie, Kazakhstan et Tadjikistan), deux sont en Asie de l'Est (Japon et République de Corée) et un, la Tunisie, se trouve dans les États arabes.
- Dans 46 pays, soit 43 %, les projections montrent que le taux de survie d'une cohorte est inférieur à 80 %. Dans 16 de ces pays, le taux est inférieur à 50 %. Il ne serait que de 20 % en Érythrée.

L'échec de la grande majorité des pays à réaliser l'objectif de l'enseignement primaire universel ne devrait pas masquer les réalisations du Cadre de Dakar. Pour nombre de pays, les progrès vers la scolarisation primaire universelle ont été plus importants depuis 2000 que pendant la décennie de Jomtien.

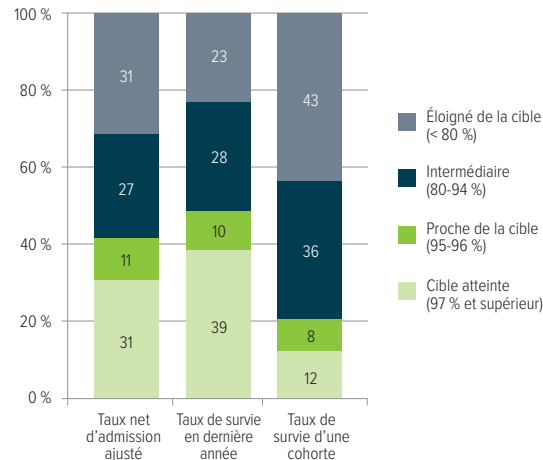
La figure 7.2 dessine un net élan vers la scolarisation primaire universelle depuis 1999, le nombre de pays ayant un TNSA en primaire d'au moins 97 % passant de 52 à 73, ou de 36 % à 52 % des pays, d'ici à 2015. La majorité de ces pays, soit 40, qui devraient atteindre la cible d'ici à 2015 l'ont fait depuis 1999 (tableau 7.2). Comme de nombreux pays ont été nombreux à atteindre la cible, le pourcentage des pays ayant un TNSA faible s'est réduit de plus de la moitié, chutant de 23 % à 9 % entre 1999 et 2015.

Sur les 27 pays dont le TNSA était inférieur à 80 % en 1999 et pour lesquels les projections ont pu être réalisées, 20 pays avaient accru leur taux de plus de 27 % en 2012. Au Burundi, à Djibouti et au Niger, la proportion d'enfants d'âge du primaire inscrits dans l'enseignement primaire ou secondaire a plus que doublé. Au Burundi, elle est passée de 41 % en 1999 à 94 % en 2010, grâce à une politique d'abolition des frais de scolarité à partir de 2005 ; ces forts progrès montrent que le Burundi devrait atteindre la scolarisation universelle d'ici à 2015. Le Maroc, le Népal et la Zambie étaient également loin de la cible en 1999, mais l'avaient atteinte en 2012. Les progrès des pays sont encore plus prononcés par rapport aux avancées obtenues avant 1999.

Les limitations liées à la disponibilité des données font que la comparaison entre les tendances d'avant et d'après 1999 n'a pu porter que sur 63 pays ; parmi ces pays, 19 se trouvaient soit éloignés, soit à mi-chemin par rapport à la cible de la scolarisation primaire universelle. Dans 16 pays, les progrès réalisés en 1999-2012 ont été supérieurs à ceux enregistrés avant 1999, les projections de TNSA pour 2015 basées sur la période 1999-2012

Figure 7.3 : Objectif 2 – L'accès universel et l'achèvement de l'école primaire restent difficiles à atteindre, puisque les projections montrent que seulement 13 % des pays disposant de données peuvent atteindre la cible d'ici à 2015

Pourcentage de pays par niveau net d'admission ajusté dans le primaire, taux de survie en dernière année et taux de survie d'une cohorte, 2015 (projection à partir de la tendance 1999-2012)



Note : La figure n'inclut que les pays disposant de données pour les indicateurs en question : 132 pays pour le taux net d'admission ajusté, 139 pays pour le taux de survie en dernière année et 106 pays pour le taux de survie d'une cohorte, sur un total de 207 pays. Les pays exclus pour cause de données insuffisantes constituent respectivement 36 %, 33 % et environ 49 % du total.
Sources : Annexe, tableaux statistiques 4, 6 (version imprimée) et 7 (site Web) ; base de données ISU ; Bruneforth (2015).

étant très supérieures aux projections découlant des tendances des années 90.

Pour le Maroc, où le TNSA était de 71 % en 1999, le taux serait passé à 89 % en 2015 si les tendances antérieures s'étaient poursuivies. Au lieu de cela, la scolarisation primaire universelle a été réalisée dès 2013 grâce à des progrès significatifs accomplis depuis 1999. Le Burkina Faso, Djibouti et le Niger avaient un TNSA inférieur à 40 % en 1999 et restent éloignés de la cible, mais grâce aux progrès substantiels réalisés depuis 1999, leur TNSA était supérieur en 2012 à ce qui était projeté à partir des tendances des années 90.

Dans de nombreux pays, le processus EPT a suscité une évolution nette et bien visible en accélérant les progrès vers la scolarisation primaire. Dans d'autres pays cependant, il n'a eu aucun impact et la progression s'est même inversée après 1999, comme par exemple en Azerbaïdjan, en Colombie, au Paraguay et en Afrique du Sud.

Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes dans l'éducation

Les progrès réalisés vers la parité entre les sexes a été l'un des plus grands succès de l'EPT depuis 1999,

Pour nombre de pays, les progrès vers la scolarisation primaire universelle ont été plus importants depuis 2000 que pendant la décennie de Jomtien

CHAPITRE 7

surtout dans un certain nombre de pays présentant alors des disparités marquées entre les sexes, comme le montre le chapitre 5. Cela a été particulièrement vrai pour l'éducation primaire où la hausse significative de la scolarisation a profité dans une large mesure aux filles, dans de nombreux pays surtout en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

La réalisation de l'objectif de la parité entre les sexes en 2015 est évaluée sur la base de projections de tendance faites à partir de l'indice de parité entre les sexes (IPS), lui-même tiré du taux brut de scolarisation (TBS) projeté à la fois dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Depuis le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, la parité entre les sexes se définit comme une valeur de l'IPS comprise entre 0,97 et 1,03. Sur le total de 207 pays, 170 disposaient de données suffisantes pour des projections jusqu'en 2015 pour l'enseignement primaire et 157 pour l'enseignement secondaire, notamment 107 pays qui avaient déjà atteint la parité entre les sexes en 2012 dans l'éducation primaire et 58 dans l'enseignement secondaire.

La **figure 7.4a** montre la distribution des pays par niveau d'IPS atteint dans l'enseignement primaire. Sur les 170 pays disposant de données au niveau du primaire :

- 117 pays, soit 69 %, ont atteint une parité entre les sexes comprise entre 0,97 et 1,03, ou devraient y parvenir. La plupart des pays de ce groupe sont situés en Amérique du Nord et en Europe occidentale (24), en Amérique latine et dans les Caraïbes (20), en Europe centrale et orientale (19) et en Asie de l'Est et Pacifique (19); 17 pays d'Afrique subsaharienne ont aussi probablement atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, de même que respectivement 7 pays des États arabes et d'Asie centrale, et 4 d'Asie du Sud et de l'Ouest.
- 17 pays, soit 10 %, approcheront probablement de la cible d'ici à 2015, avec un IPS compris entre 0,95 et 0,96 ou entre 1,04 et 1,05. Dans la majorité de ces pays, les progrès ont été lents; certains avaient atteint la cible dès 1999, mais s'en sont un peu éloignés depuis. Dans le dernier groupe se trouvent plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes, notamment le Chili, la Colombie, El Salvador, le Paraguay et l'Uruguay. Dans le même temps, le Burkina Faso, le Cambodge, le Maroc, le Pakistan et le Togo ont fait de grands progrès vers l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire depuis 1999.
- 35 pays, soit 21 % de l'échantillon, vont certainement se trouver d'ici à 2015 à mi-chemin de la cible de la parité entre les sexes, avec un IPS compris entre

0,80 et 0,94 ou entre 1,06 et 1,25. La plupart de ces pays ont enregistré des progrès lents en matière de parité de sexes ou de baisse de leur IPS. Dans les Îles Vierges britanniques, au Cabo Verde, en République dominicaine, à Grenade, au Liban, en Afrique du Sud et à Suriname, la situation des filles s'est dégradée. L'inverse s'est produit dans d'autres pays, notamment en Gambie, en Guyane, au Malawi, en Mauritanie, au Népal et au Sénégal où les garçons sont maintenant insuffisamment représentés dans les effectifs scolarisés en primaire.

- La République centrafricaine sera sans doute le seul pays éloigné de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, avec un IPS inférieur à 0,80. Le pays a progressé, puisque son IPS est passé de 0,68 à 0,74 entre 2001 et 2012, mais la situation de conflit depuis 2012 va peut-être anéantir les fragiles progrès réalisés.

Depuis 1999, les progrès enregistrés dans l'élimination des disparités entre les sexes ont été beaucoup moins marqués dans l'enseignement secondaire. Tandis que plus des deux tiers des pays disposant de données devraient réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2015, moins de la moitié devraient en faire de même au niveau secondaire. La **figure 7.4b** illustre l'ampleur du problème. Sur les 157 pays inclus dans les projections :

- 76 pays, soit 48 %, devraient selon les projections réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire d'ici à 2015. Dans plus de la moitié des pays disposant de données, les disparités entre les sexes prédominent encore. La majorité des pays dans lesquels les projections prévoient la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire sont en Amérique du Nord et en Europe occidentale (22), en Europe centrale et orientale (15), en Asie de l'Est et Pacifique (13) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (11). Six pays des États arabes devraient atteindre cette cible, respectivement quatre en Afrique subsaharienne (Comores, Malawi, Afrique du Sud et Swaziland), un en Asie centrale, et un en Asie du Sud et de l'Ouest (Inde).
- 11 pays, soit 7 %, devraient approcher de la cible. La plupart ont un IPS supérieur à 1,03, indiquant que la disparité entre les sexes agit au détriment des garçons. Ces 11 pays incluent l'Algérie, Aruba, les Bahamas, le Costa Rica, la Lettonie et Tonga. L'Algérie, les Bahamas, le Kazakhstan et le Rwanda avaient atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire en 1999, mais ce n'est plus le cas. Dans les derniers deux pays, la disparité agit au détriment des filles.

Les progrès vers l'objectif de la parité entre les sexes ont été l'un des plus grands succès de l'EPT

Quelle est la probabilité que les pays réalisent les objectifs de l'EPT

- 55 pays, soit 35 %, devraient se trouver à mi-chemin de la parité entre les sexes d'ici à 2015 et 32 d'entre eux se sont éloignés de la cible depuis 1999. Dans bon nombre de pays, principalement en Amérique latine et dans les Caraïbes, la scolarisation des garçons dans l'enseignement secondaire a baissé entre 1999 et 2012. C'est également le cas en Palestine, au Qatar et en Tunisie dans les États arabes ; au Bangladesh, au Bhoutan et au Népal en Asie du Sud et de l'Ouest ; et au Cabo Verde, à Maurice et aux Seychelles en Afrique subsaharienne. Dix-sept pays ont accompli quelques progrès (République démocratique populaire lao, Mauritanie et Mozambique) ou d'importants progrès (Sénégal) dans la réduction de la disparité entre les sexes. En République dominicaine, au Nicaragua, en Uruguay et dans la République bolivarienne du Venezuela, où les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés dans l'enseignement secondaire, la situation des garçons s'est améliorée.
- 15 pays, soit 10 %, devraient être loin de la cible, avec un IPS inférieur à 80 %. Le Bénin, le Burkina Faso, le Tchad, la Guinée, le Mali et le Yémen ont un IPS encore faible, mais ils ont fait de grands progrès dans la réduction de la disparité entre les sexes,

pour améliorer la situation des filles. En Angola, la disparité s'est renforcée au détriment des filles, tandis qu'au Lesotho 100 garçons pour 140 filles étaient inscrits dans les écoles secondaires en 2012, presque le même taux qu'en 1999.

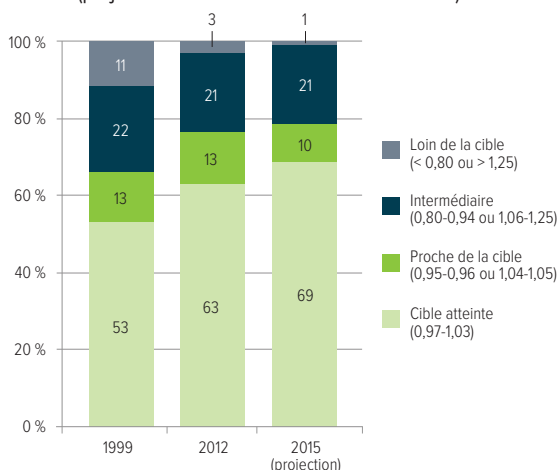
Bien qu'il soit possible d'évaluer séparément les progrès accomplis dans l'enseignement primaire et secondaire, il est plus efficace de prendre en compte les deux niveaux ensemble pour pouvoir mesurer efficacement l'ampleur de la réalisation de l'objectif 5, l'élimination des disparités entre les sexes. Les données permettant d'établir des projections sur la réalisation de la parité entre les sexes à ces deux niveaux d'éducation sont disponibles pour 145 pays. L'évaluation de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire montre sa prédominance continue dans de nombreux pays, les progrès inégaux dans les deux niveaux et la plus grande disparité dans le secondaire (figure 7.5).

Sur les 145 pays inclus dans l'analyse :

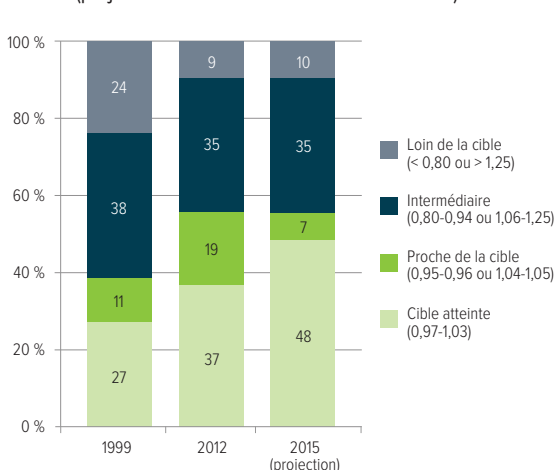
- 62 pays, soit 43 %, ont réalisé la parité entre les sexes tant dans l'enseignement primaire que dans le secondaire ou devraient l'atteindre d'ici à 2015.

Figure 7.4 : Objectif 5 – Tandis que plus des deux tiers des pays disposant de données devraient atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2015, moins de la moitié y parviendront au niveau secondaire

a. Pourcentage de pays classés par niveau d'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 1999, 2012 et 2015 (projection fondée sur la tendance 1999-2012)



b. Pourcentage de pays classés par niveau d'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire, 1999, 2012 et 2015 (projection fondée sur la tendance 1999-2012)



Notes : La figure 7.4a inclut tous les pays disposant de données pour les années en question : 184 en 1999, 169 en 2012 et 170 pour 2015, sur un total de 207 pays. Les pays exclus pour cause de données insuffisantes constituent respectivement 11 %, 18 % et 18 % du total. La figure 7.4b inclut tous les pays disposant de données pour les années données : 169 en 1999, 158 en 2012 et 157 pour 2015, sur un total de 207 pays. Les pays dont les données sont insuffisantes et qui sont exclus, constituent respectivement environ 18 %, 24 % et 24 % du total.

Sources : Annexe, tableaux statistiques 5, 7 (version imprimée) et 8 (site Web) ; base de données ISU ; Bruneforth (2015).

Le nombre de pays parvenant à la parité entre les sexes tant dans l'enseignement primaire que dans le secondaire est passé de 36 à 46

Plus de 75 % des pays de ce groupe se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale (22), en Europe centrale et orientale (15) et en Asie de l'Est et Pacifique (10), suivis de l'Amérique latine et des Caraïbes (7) et de l'Asie centrale (4). Seulement trois pays des États arabes auront réalisé la parité entre les sexes aux deux niveaux. L'Inde est le seul pays qui devrait y parvenir en Asie du Sud et de l'Ouest. Selon les projections, aucun pays d'Afrique subsaharienne ne réalisera la parité entre les sexes aux deux niveaux.

Plus de la moitié des pays disposant de données n'ont pas réalisé l'objectif de la parité entre les sexes mais cela ne devrait pas masquer les progrès parfois importants réalisés par de nombreux pays du monde en matière de réduction des disparités entre les sexes, ce qui constitue un pas important vers l'égalité des sexes

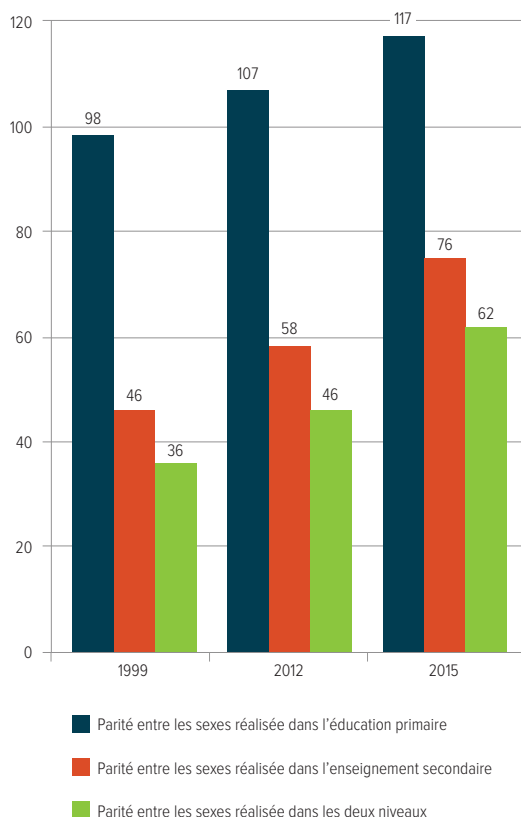
dans l'éducation. Le nombre des pays ayant réalisé la parité entre les sexes à la fois dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire est passé de 36 à 46 entre 1999 et 2012 et il sera de 62 d'ici à 2015 si les tendances de la période se poursuivent. L'impact des tendances depuis 1999 sur la situation en 2015 est encore plus fort si on le compare au rythme de progression prévu par les projections fondées sur les tendances d'avant 1999. Selon des projections fondées sur les tendances de 1990-1999, il n'y aurait que 25 pays ayant réalisé la parité entre les sexes tant en primaire qu'en secondaire d'ici à 2015.

La disparité entre les sexes reste plus marquée dans l'enseignement secondaire que dans le primaire, mais les tendances depuis 1999 ont un fort impact sur les projections. Le nombre de pays parvenus à la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire devrait être de 76 en 2015, soit plus du double des 34 qui étaient prévus sur la base des tendances des années 90. Dans l'éducation primaire, 117 pays devraient atteindre la parité d'ici à 2015, sur la base des progrès accomplis depuis 1999, soit 50 % de plus que les 78 projetés à partir des tendances d'avant 1999.

Dans un tiers des 21 pays qui étaient loin de la parité entre les sexes dans l'éducation primaire en 1999, les progrès se sont accélérés en matière de réduction des disparités. On s'attend maintenant à ce qu'ils approchent de la cible d'ici à 2015 (Burkina Faso et Togo) ou se trouvent à mi-chemin (Djibouti, Guinée, Mozambique et Niger), ce qui représente une performance bien meilleure que si les tendances d'avant 1999 s'étaient poursuivies. Le Bénin, avec un IPS en primaire de 0,64 en 1999, devrait atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2015; il ne se serait trouvé qu'à mi-chemin si les tendances d'avant 1999 s'étaient poursuivies.

Au niveau secondaire, les avancées de l'Inde, de la République démocratique populaire lao, du Malawi, du Mali, du Mozambique, du Sénégal et des Îles Salomon valent la peine d'être signalées : ces pays étaient tous loin de la cible en 1999, avec un IPS inférieur à 0,80, mais ils ont fait de grands progrès dans la réduction de la disparité entre les sexes à ce niveau. Les projections pour 2015 sont supérieures à ce qu'elles auraient été si les tendances de 1990-1999 s'étaient poursuivies. L'Inde et le Malawi, où l'IPS est passé à 0,70 en 1999, devraient réaliser la parité d'ici à 2015. Le Malawi aurait encore été loin de la cible si les tendances des années 90 s'étaient poursuivies.

Figure 7.5 : Objectif 5 – La parité entre les sexes n'a pas été réalisée mais les progrès sont encourageants
Nombre de pays ayant réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, dans le secondaire et dans les deux niveaux, 1999, 2012 et 2015 (projection de la tendance 1999-2012)



Sources : Annexe, tableaux statistiques 5, 7 (version imprimée) et 8 (site Web) ; base de données ISU ; Bruneforth (2015).

L'Indice du développement de l'Éducation pour tous

L'indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) est un index composite qui permet d'évaluer les progrès d'ensemble vers l'Éducation pour tous⁴. Faute de données suffisantes, l'indice standard ne rend compte que de quatre des six objectifs, ce qui exclut les objectifs 1 et 3. La valeur de l'IDE standard pour un pays donné est la moyenne arithmétique de quatre composantes :

- L'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré au moyen du taux net de scolarisation ajusté dans le primaire.
- Le taux d'alphabétisme des adultes (objectif 4), mesuré à l'aide du taux d'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus.
- La parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5), mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des indices de parité entre les sexes (IPS) des taux bruts de scolarisation dans le primaire et le secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes⁵.
- La qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée au moyen du taux de survie en 5^e année du primaire⁶.

La valeur de l'IDE se situe entre zéro et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'Éducation pour tous pour chacun des quatre objectifs.

L'IDE en 2012

Sur 207 pays, 113 (55 %) disposent de données relatives aux quatre indicateurs nécessaires pour calculer l'IDE standard pour l'année scolaire se terminant en 2012. Le taux de couverture des pays varie selon la région, de 30 % en Asie de l'Est et du Pacifique à plus de 75 % en Europe centrale et orientale et en Amérique du Nord et en Europe occidentale (tableau IDE.1, site Web du *Rapport*).

4. Un complément d'informations sur l'IDE, notamment sa justification et sa méthodologie, est disponible sur le site Web du *Rapport* à l'adresse www.efareport.unesco.org

5. Lorsqu'il est exprimé comme le rapport entre le taux de scolarisation ou d'alphabétisme des filles et des garçons, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles sont plus nombreuses que les garçons à être scolarisées ou alphabétisées. Dans ces cas, aux fins de l'IDE, dans lequel toutes les valeurs doivent être comprises entre 0 et 1, l'IEG est calculé en inversant la formule standard de l'IPS (F/G) pour obtenir les garçons par rapport aux filles (G/F). Cela permet de garantir que l'IEG reste inférieur à 1 tout en maintenant sa capacité à faire ressortir les disparités entre les sexes. Une fois effectués tous les ajustements nécessaires, l'IEG est obtenu en calculant la moyenne simple des trois IPS.

6. En l'absence d'indicateurs comparables sur la qualité, notamment sur les résultats de l'apprentissage pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année est utilisé en raison de sa corrélation positive avec la moyenne des notes d'évaluation internationale de l'apprentissage.

Cette couverture relativement faible signifie que l'indice ne donne qu'un aperçu partiel des progrès accomplis au niveau mondial vers la réalisation de l'EPT.

En 2012, le Royaume-Uni et le Japon avaient la valeur IDE la plus élevée, respectivement 0,996 et 0,994, et la République centrafricaine, le Niger et le Tchad avaient la valeur la plus faible, respectivement 0,559, 0,534 et 0,520.

Les pays sont groupés en trois catégories en fonction de la valeur de l'IDE (**tableau 7.3**) : pays à IDE élevé, c'est-à-dire supérieur à 0,95 ; pays à IDE moyen, c'est-à-dire compris entre 0,80 et 0,94 ; pays à IDE faible, c'est-à-dire inférieur à 0,80. L'indice montre qu'en 2012 :

- 57 pays, pour la plupart des pays à revenu élevé en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale s'inscrivaient dans la catégorie ayant un niveau élevé de réalisation de l'EPT. Aucun pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, et d'Afrique subsaharienne ne faisait partie de ce groupe.
- 38 pays, pour la plupart des pays à revenu moyen inférieur et supérieur dans les États arabes, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Afrique subsaharienne se trouvaient à mi-chemin de la réalisation de l'EPT, avec un IDE moyen de 0,899. Dans nombre de ces pays, les progrès des composantes de l'IDE sont inégaux, les pays ayant accordé la priorité à certains objectifs au détriment des autres. Dans la majorité des pays des États arabes de cette catégorie, la scolarisation primaire universelle est effective, mais les taux d'alphabétisme des adultes sont relativement faibles : inférieurs à 80 % en Algérie, en Égypte, au Maroc et en Tunisie. En Amérique latine et dans les Caraïbes, des millions d'enfants qui ont l'accès à l'école primaire n'atteignaient pas la 5^e année du primaire. Par exemple, au Guatemala, le TNSA en primaire était supérieur à 95 % en 2012, mais le taux de survie en 5^e année était de 75 % et le taux d'alphabétisme des adultes de 78 % est resté relativement faible, ce qui abaisse le niveau total de réalisation à un IDE de 0,850.
- 18 pays, pour la plupart des pays à revenu faible, étaient encore loin de l'EPT dans son ensemble avec un IDE inférieur à 0,80. Le Tchad et le Niger arrivent en queue du classement pour l'IDE avec des indices respectivement de 0,520 et 0,534. Cette catégorie inclut des pays principalement d'Afrique subsaharienne, ainsi que le Soudan (États arabes), le Bangladesh, le Népal et le Pakistan en Asie du Sud et de l'Ouest. La plupart de ces pays ont enregistré des résultats médiocres pour les quatre objectifs de l'EPT inclus dans l'IDE. Dans quelques cas

La plupart des pays dans les États arabes ayant un IDE moyen ont réalisé la scolarisation primaire universelle, mais leur taux d'alphabétisme des adultes reste relativement faible

L'EPT demeure à bien des égards un agenda politique inachevé dans de nombreux pays

exceptionnels, les politiques éducatives appliquées sont extrêmement déséquilibrées. Le Bangladesh était proche de réaliser la scolarisation primaire universelle avec un TNSA en primaire de 96 % en 2012. Mais son taux d'alphabétisme des adultes est encore très faible, à 59 %, et un tiers des élèves scolarisés dans le primaire quittent l'école trop tôt pour avoir acquis des compétences de base solides. Le cas du Rwanda est également frappant : le TNSA en primaire y était de 99 % en 2012, mais les écoles ne réussissent pas à retenir les enfants jusqu'en dernière année. Seulement 52 % des élèves ont atteint la dernière année en 2011. Un niveau d'achèvement scolaire si faible, combiné à un taux d'alphabétisme des adultes toujours faible, 66 % en 2011, se reflète dans le niveau total faible pour la réalisation de l'EPT, représenté par un IDE de 0,777.

Dans de nombreux pays, l'EPT demeure à bien des égards un agenda politique inachevé. Non seulement l'alphabétisme des adultes et la qualité de l'éducation ont été négligés, ainsi que le montre le suivi régulier des progrès depuis 2000, mais le genre demeure un problème majeur dans de nombreux pays, malgré des progrès substantiels. Dans la majorité des pays à revenu faible de la catégorie IDE basse, l'IEG est inférieur à 0,80, ce qui reflète des disparités significatives entre les sexes dans l'enseignement primaire ou secondaire et dans l'alphabétisme des adultes, ou dans les trois, surtout au détriment des filles et des femmes. Certains pays ayant un IDE moyen connaissent également des disparités entre les sexes, comme de nombreux pays à revenu moyen supérieur d'Amérique latine et des Caraïbes où les disparités entre les sexes agissent principalement au détriment des garçons, surtout dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, souvent en raison de leur taux d'abandon plus élevé.

L'expansion de l'apprentissage tout au long de la vie, qui inclut l'alphabétisme des adultes, la garantie d'une éducation de qualité et la réduction des inégalités doit être au cœur de l'agenda mondial pour l'éducation après 2015. La réalisation inachevée de l'agenda de l'EPT restera un objectif lointain dans les années à venir si l'on ne met pas en œuvre des politiques éducatives plus inclusives, équitables et holistiques accordant une attention égale à toutes les priorités de l'EPT. Cela implique une approche complète vis-à-vis de l'apprentissage tout au long de la vie qui englobe l'éducation formelle, non formelle et informelle à tous les âges. Elle doit aussi prendre en compte la petite enfance et les jeunes enfants, par le biais de la mise en œuvre de programmes d'éducation et de protection de la petite enfance de qualité. Ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une attention politique soutenue depuis 2000, notamment dans certains pays qui se situent en tête du classement pour l'IDE.

En effet, l'inclusion de l'indice EPPE⁷ dans un IDE élargi tend à rabaisser nettement sa valeur dans les comparaisons avec les valeurs de l'IDE standard (tableau 7.3). Par exemple, le Tadjikistan, en Asie centrale, a une valeur IDE standard élevée, à 0,981, mais il chute de la 3^e à la 21^e place avec un IDE élargi de 0,912 à cause de sa valeur d'indice EPPE très faible de 0,638. Le Tadjikistan est loin de réaliser l'objectif 1 de l'EPT, du fait de son taux de retard de croissance élevé (26 %) et de son très faible taux d'enfants âgés de 3 à 7 ans inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire (27 %). La faible attention portée à l'objectif 1 est préoccupante : l'EPPE, avec l'alphabétisme des adultes et le genre, représente l'un des meilleurs prédicteurs de l'EPT.

Changements intervenus entre 1999 et 2012

On peut suivre l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2012 pour 51 pays (**figure 7.6**) : 45 pays, soit 88 %, ont amélioré la valeur de leur IDE de 8 % en moyenne. Au Ghana, au Guatemala, en République démocratique populaire lao, en Mauritanie, au Népal et au Sénégal, l'IDE a augmenté de plus de 20 %, progressant même de plus de 30 % au Burkina Faso et au Niger. L'IDE du Burkina Faso est passé de 0,467 à 0,635 grâce à une amélioration substantielle du taux de participation à l'éducation des enfants de l'âge du primaire et à une réduction de la disparité entre les sexes à l'école et dans l'alphabétisme des adultes. Au Burkina Faso, au Ghana et au Niger, la rétention scolaire s'est aussi améliorée de façon significative, contribuant à un niveau IDE plus haut. Non seulement les enfants ont participé en plus grand nombre, mais ils ont aussi été plus nombreux à rester jusqu'en 5^e année, un indicateur important pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux et des compétences d'alphabétisme. Le Ghana et le Maroc ont fait des progrès rapides, passant de la catégorie basse à la catégorie moyenne : l'IDE est passé de 0,672 à 0,847 au Ghana et de 0,697 à 0,864 au Maroc.

Globalement, les progrès substantiels accomplis vers la participation à l'éducation primaire dans de nombreuses régions du monde ont eu un impact positif sur la réalisation de l'EPT dans son ensemble. L'amélioration du TNSA en primaire semble être le principal responsable de ces progrès mesurés par l'IDE, une augmentation moyenne de près de 15 % étant enregistrée dans les 51 pays.

7. L'indice EPPE résume les résultats des politiques de développement de la petite enfance sur (i) la santé, mesurée au moyen du pourcentage d'enfants qui survivent au-delà de leur cinquième anniversaire ; (ii) la nutrition, mesurée par le pourcentage d'enfants de moins de 5 ans qui ne souffrent pas d'un retard de croissance modéré ou sévère ; et (iii) l'éducation, mesurée par le pourcentage d'enfants âgés de 3 à 7 ans qui sont inscrits dans les établissements préprimaires ou primaires. La moyenne de ces trois indicateurs donne la valeur de l'indice EPPE.

L'Indice du développement de l'Éducation pour tous

Tableau 7.3 : L'indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) et ses composantes, 2012

Classement selon le niveau d'IDE	Pays ou territoire	IDE standard et ses composantes					IDE élargi				
		IDE	Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice EPT selon le genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année	Indice EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE standard (1)	Classement selon l'IDE élargi (2)	Différence entre (1) et (2)
IDE élevé											
<i>Ayant réalisé ou proche de réaliser l'EPT dans son ensemble (0,95-1,00)</i>											
1	Royaume-Uni ^{2,3}	0,996	0,998	0,999	0,999	0,990	...	...	...	...	...
2	Japon ²	0,994	0,999	0,980	0,998	0,998	...	...	...	...	...
3	Norvège ²	0,993	0,994	0,992	0,993	0,995	...	...	...	...	...
4	Suisse ^{2,3}	0,992	0,991	0,999	0,990	0,990	...	...	...	...	...
5	Finlande ²	0,992	0,989	1,000	0,983	0,997	...	...	...	...	...
6	Italie	0,992	0,991	0,990	0,991	0,995	...	...	...	...	...
7	Slovénie	0,991	0,977	0,997	0,997	0,993	...	...	...	...	...
8	Kazakhstan ⁴	0,990	0,987	0,997	0,984	0,993	0,871	0,966	1	2	
9	France ^{2,3}	0,990	0,989	0,984	0,996	0,990	...	...	...	...	...
10	Danemark	0,989	0,982	0,990	0,993	0,993	...	...	...	...	...
11	Croatie ⁴	0,989	0,988	0,991	0,982	0,994	...	...	...	...	...
12	Pays-Bas ²	0,987	0,987	0,981	0,991	0,990	...	...	...	...	...
13	Suède ²	0,987	0,995	0,995	0,993	0,965	...	...	...	...	...
14	Ukraine ⁴	0,987	0,984	0,997	0,987	0,981	...	...	...	...	...
15	Espagne	0,987	0,997	0,979	0,990	0,982	...	...	...	...	...
16	Islande ²	0,987	0,985	0,986	0,995	0,981	...	...	...	...	...
17	Nouvelle-Zélande ^{2,3}	0,986	0,985	0,986	0,983	0,990	...	...	...	...	...
18	Irlande ²	0,985	0,997	0,969	0,992	0,981	...	...	...	...	...
19	Allemagne ²	0,985	0,996	1,000	0,981	0,962	...	...	...	...	...
20	Australie ^{2,3}	0,984	0,969	0,999	0,979	0,990	...	...	...	...	...
21	Kirghizistan ⁴	0,984	0,984	0,992	0,991	0,971	0,746	0,937	2	12	-10
22	Hongrie ²	0,984	0,967	1,000	0,990	0,981	...	...	...	...	...
23	Estonie ⁴	0,984	0,968	0,999	0,994	0,975	...	...	...	...	...
24	Pologne ²	0,984	0,968	0,987	0,990	0,990	...	...	...	...	...
25	Lithuanie ⁴	0,984	0,978	0,998	0,983	0,975	...	...	...	...	...
26	Féd. de Russie ⁴	0,981	0,972	0,997	0,989	0,966	...	...	...	...	...
27	Tadjikistan ⁴	0,981	0,989	0,997	0,957	0,980	0,638	0,912	3	21	-18
28	Cuba	0,981	0,965	0,998	0,994	0,965	...	...	...	...	...
29	Luxembourg ^{2,3}	0,980	0,946	1,000	0,983	0,990	...	...	...	...	...
30	Lettonie	0,980	0,984	0,999	0,986	0,949	...	...	...	...	...
31	Bélarus ⁴	0,979	0,943	0,996	0,987	0,991	0,975	0,978	4	1	3
32	Jordanie	0,979	0,971	0,979	0,982	0,985	0,803	0,944	5	9	-4
33	Portugal ³	0,976	0,988	0,945	0,981	0,990	...	...	...	...	...
34	Bulgarie ⁴	0,975	0,964	0,984	0,982	0,969	...	...	...	...	...
35	Rép. de Corée ²	0,975	0,992	0,943	0,970	0,993	...	...	...	...	...
36	États-Unis ^{2,3}	0,975	0,928	0,988	0,993	0,990	0,921	0,964	6	3	3
37	Israël	0,973	0,970	0,952	0,982	0,989	...	...	...	...	...
38	Grèce	0,972	0,995	0,974	0,983	0,937	...	...	...	...	...
39	Serbie ⁴	0,970	0,930	0,982	0,986	0,984	0,854	0,947	7	7	0
40	Uruguay	0,969	0,998	0,984	0,947	0,948	0,894	0,954	8	4	4
41	Arabie saoudite	0,969	0,966	0,944	0,978	0,990	...	...	...	...	...
42	Chili	0,969	0,927	0,986	0,978	0,987	...	...	...	...	...
43	Brunéi Darussalam	0,969	0,957	0,954	0,979	0,986	...	...	...	...	...
44	Ouzbékistan ⁴	0,968	0,915	0,995	0,982	0,981	0,711	0,917	9	19	-10

CHAPITRE 7

Tableau 7.3 (suite)

Classement selon le niveau d'IDE	Pays ou territoire	IDE standard et ses composantes					IDE élargi				
		IDE	Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice EPT selon le genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année	Indice EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE standard (1)	Classement selon l'IDE élargi (2)	Différence entre (1) et (2)
45	Mongolie	0,967	0,976	0,983	0,980	0,930	0,861	0,946	10	8	2
46	Belgique ²	0,967	0,990	0,929	0,982	0,967	...	...	...	...	...
47	Aruba	0,965	0,989	0,968	0,970	0,934	...	...	...	...	...
48	Azerbaïdjan ⁴	0,965	0,893	0,998	0,988	0,982	0,737	0,920	11	17	-6
49	Mexique	0,964	0,980	0,942	0,967	0,967	0,899	0,951	12	5	7
50	Bahamas ⁵	0,964	0,978	0,988	0,975	0,914	...	...	...	...	...
51	Rép. de Moldova ⁴	0,961	0,905	0,991	0,990	0,958	0,909	0,951	13	6	7
52	Samoa	0,958	0,961	0,989	0,965	0,917	...	...	...	...	...
53	Palestine ⁴	0,957	0,927	0,959	0,950	0,993	0,809	0,928	14	14	0
54	Venezuela, R. B.	0,956	0,944	0,955	0,963	0,960	0,879	0,940	15	11	4
55	Maurice	0,955	0,979	0,892	0,963	0,986	...	...	...	...	...
56	Roumanie ⁴	0,954	0,902	0,986	0,987	0,940	0,896	0,942	16	10	6
57	Équateur	0,951	0,968	0,933	0,986	0,917	...	...	...	...	...
IDE moyen <i>Se trouvent à mi-chemin (0,80-0,94)</i>											
58	Costa Rica	0,948	0,929	0,974	0,980	0,910	0,867	0,932	17	13	4
59	Sri Lanka	0,947	0,939	0,912	0,970	0,966	...	...	...	...	...
60	Malte	0,946	0,951	0,924	0,955	0,956	...	...	...	...	...
61	Seychelles	0,942	0,939	0,918	0,952	0,960	...	...	...	...	...
62	Monténégro	0,940	0,984	0,984	0,988	0,805	0,861	0,924	18	15	3
63	Barbades ⁵	0,940	0,971	0,884	0,959	0,945	...	...	...	...	...
64	Liban	0,939	0,958	0,896	0,942	0,960	...	...	...	...	...
65	Turquie	0,939	0,951	0,949	0,955	0,900	0,807	0,913	19	20	
66	Oman	0,938	0,974	0,869	0,955	0,952	0,834	0,917	20	18	2
67	Panama	0,938	0,920	0,941	0,969	0,921	0,800	0,910	21	22	
68	Indonésie	0,937	0,953	0,928	0,970	0,895	0,718	0,893	...	...	...
69	Iran, Rép. isl.	0,935	0,999	0,843	0,937	0,962	...	...	...	...	...
70	Fidji ²	0,933	0,987	0,821	0,954	0,971	...	...	...	...	...
71	R. A. syrienne ⁴	0,930	0,991	0,851	0,945	0,932	0,764	0,897	23	23	0
72	Belize ²	0,928	0,991	0,828	0,975	0,920	0,889	0,920	24	16	8
73	Bermude ²	0,923	0,879	0,969	0,943	0,901	...	...	...	...	...
74	Bolivie, É. P.	0,921	0,868	0,945	0,976	0,894	0,747	0,886	25	26	
75	Tunisie	0,919	0,999	0,797	0,916	0,962	...	...	...	...	...
76	Cabo Verde	0,916	0,973	0,853	0,915	0,921	...	...	...	...	...
77	Pérou	0,913	0,963	0,938	0,962	0,788	...	...	...	...	...
78	El Salvador	0,909	0,947	0,855	0,964	0,870	0,767	0,881	26	27	
79	Sainte-Lucie ⁵	0,909	0,830	0,901	0,980	0,925	...	...	...	...	...
80	Colombie	0,902	0,865	0,936	0,961	0,847	0,831	0,888	27	25	2
81	Égypte	0,900	0,973	0,739	0,915	0,972	0,741	0,868	28	30	-2
82	Paraguay	0,892	0,826	0,939	0,964	0,838	0,771	0,868	29	31	-2
83	Rép. dominicaine	0,891	0,891	0,909	0,930	0,836	0,814	0,876	30	28	2
84	Algérie	0,886	0,991	0,726	0,897	0,928	0,800	0,869	31	29	2
85	Honduras	0,870	0,940	0,854	0,936	0,750	0,781	0,852	32	33	
86	Maroc	0,864	0,987	0,671	0,856	0,941	0,826	0,856	33	32	1
87	Guyana	0,860	0,748	0,850	0,898	0,946	0,784	0,845	34	34	0

L'Indice du développement de l'Éducation pour tous

Tableau 7.3 (suite)

Classement selon le niveau d'IDE	Pays ou territoire	IDE standard et ses composantes					IDE élargi				
		IDE	Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice EPT selon le genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année	Indice EPPE	IDE élargi	Classement selon l'IDE standard (1)	Classement selon l'IDE élargi (2)	Différence entre (1) et (2)
88	Guatemala	0,850	0,953	0,783	0,912	0,753	0,659	0,812	35	37	- 2
89	Ghana	0,847	0,876	0,715	0,914	0,881	0,815	0,840	36	35	1
90	S. Tomé/Principe	0,833	0,970	0,695	0,875	0,791	0,754	0,817	37	36	1
91	Timor-Leste	0,816	0,917	0,583	0,922	0,842	...	...	...	...	...
92	Cameroun	0,816	0,915	0,713	0,847	0,787	0,673	0,787	38	38	0
93	Bhoutan	0,815	0,918	0,528	0,841	0,974	...	...	...	...	...
94	RDP lao	0,812	0,959	0,727	0,862	0,699	0,679	0,785	39	39	0
95	Burundi	0,810	0,941	0,869	0,893	0,536	...	...	...	...	...
IDE faible <i>Loi de la réalisation de l'EPT dans son ensemble (< 0,80)</i>											
96	Lesotho	0,791	0,821	0,758	0,820	0,764	...	...	...	...	...
97	Bangladesh	0,778	0,962	0,588	0,900	0,662	0,688	0,760	40	40	0
98	Rwanda	0,777	0,987	0,659	0,942	0,519	...	...	...	...	...
99	Gambie	0,746	0,737	0,520	0,870	0,859	0,685	0,734	41	41	0
100	Népal	0,739	0,987	0,574	0,844	0,553	...	...	...	...	...
101	Soudan	0,728	0,515	0,734	0,867	0,797	...	...	...	...	...
102	Sénégal	0,716	0,794	0,521	0,816	0,733	0,697	0,712	...	...	...
103	Nigéria	0,714	0,657	0,511	0,826	0,860	...	...	...	...	...
104	Angola	0,670	0,857	0,706	0,668	0,448	0,680	0,672	43	43	0
105	Mozambique	0,659	0,864	0,506	0,779	0,486	...	...	...	...	...
106	Pakistan	0,654	0,725	0,549	0,732	0,610	...	...	...	...	...
107	Bénin	0,641	0,949	0,287	0,653	0,675	0,686	0,650	44	44	0
108	Érythrée	0,635	0,342	0,705	0,803	0,690	...	...	...	...	...
109	Burkina Faso	0,635	0,668	0,287	0,782	0,803	0,585	0,625	45	46	...
110	Mali	0,625	0,733	0,336	0,723	0,707	0,626	0,625	46	45	1
111	Rép. centrafricaine	0,559	0,722	0,368	0,579	0,567	0,575	0,562	47	47	0
112	Niger	0,534	0,636	0,155	0,631	0,715	0,552	0,538	48	48	0
113	Tchad	0,520	0,638	0,373	0,604	0,466	...	...	...	...	...

Notes : Les données en bleu indiquent les disparités entre les sexes qui s'expriment au détriment des garçons ou des hommes, surtout au niveau secondaire.

1. Le TNSA en primaire mesure la proportion d'enfants en âge d'aller à l'école primaire qui sont inscrits dans le primaire ou le secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure utilisant la proportion des personnes de 25 ans et plus qui ont achevé au moins l'éducation primaire.

3. En l'absence de données sur le taux de survie en 5^e année, le taux de 99 % est utilisé du fait de la longue tradition du pays et de l'application de l'enseignement obligatoire.

4. Le taux de survie en dernière année est utilisé parce que le cycle d'enseignement primaire est inférieur à cinq ans.

5. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations indépendantes de l'ISU.

Sources : Annexe, tableaux statistiques 2, 3A, 3B, 5, 6 et 7 (version imprimée); base de données ISU; calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

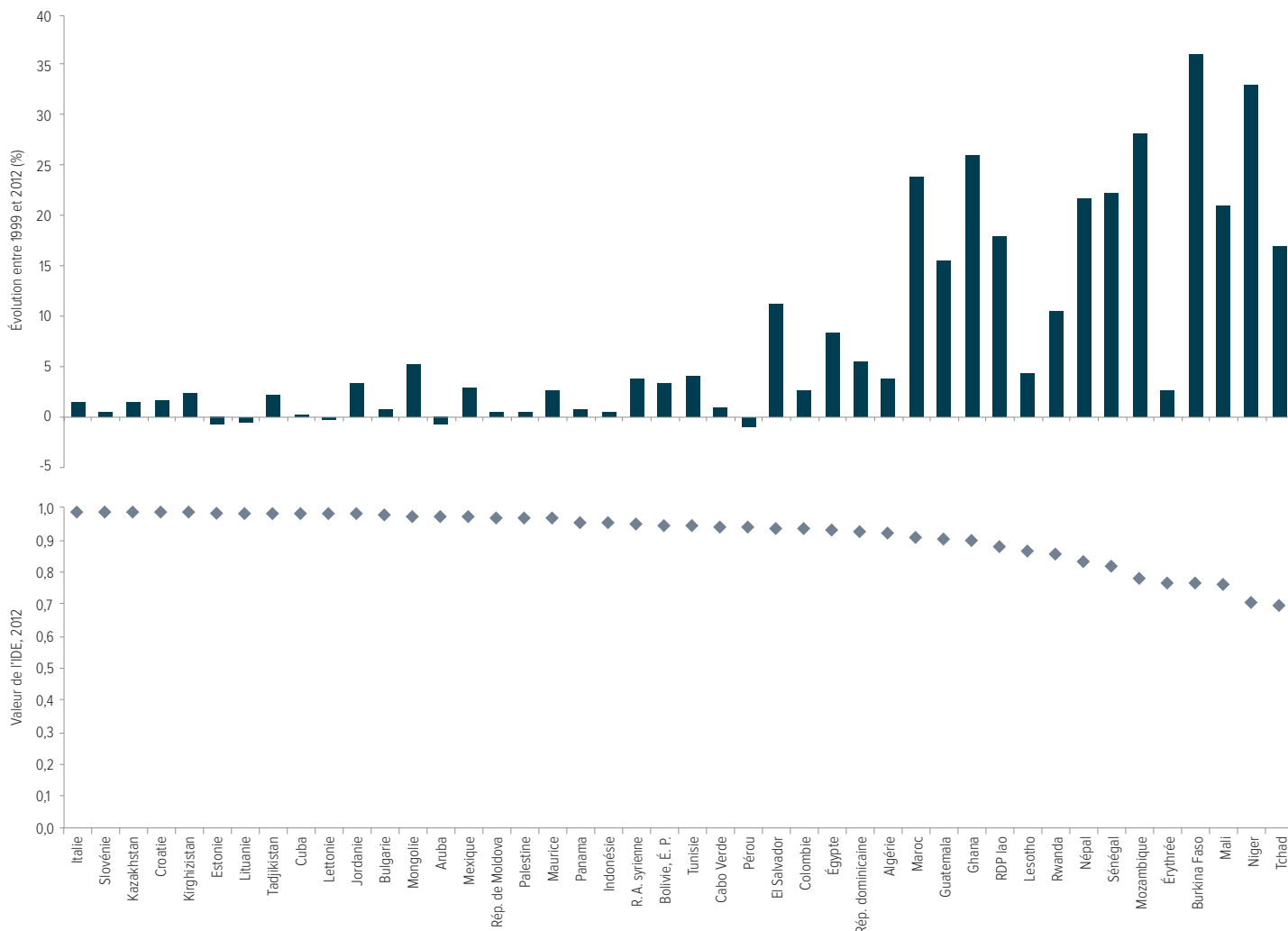
Au Mozambique, la proportion d'enfants en âge d'aller à l'école primaire qui sont scolarisés en primaire a augmenté de 67 % entre 1999 et 2012, tandis qu'elle a plus que doublé au Niger, passant de 27 % à près de 64 %. Le taux d'alphabétisme des adultes a augmenté de près de 8 % en moyenne et il a été le deuxième facteur d'augmentation de l'IDE dans les 51 pays, suivi par les accroissements de la composante genre, mesurés par l'IEG (5,5 %) et par l'amélioration de la composante qualité mesurée au moyen du taux de survie en 5^e année (5,0 %).

Combien de pays pourraient atteindre l'EPT en 2015 ?

En se fondant sur l'analyse des perspectives de réalisation des objectifs EPT 1, 2 et 5 à l'horizon 2015, il est possible d'évaluer la probabilité que les pays réalisent l'EPT dans son ensemble en 2015, en termes de valeur de l'indice IDE. Pour ce *Rapport*, il a été possible de calculer des valeurs de l'IDE projetées pour 94 pays, dont 52 ont aussi des valeurs IDE pour 1999 (tableau IDE.8, site Web).

Figure 7.6 : La majorité des pays les plus éloignés de l'EPT ont fait des progrès considérables depuis 1999

Valeur de l'IDE en 2012 et évolution entre 1999 et 2012



Note : Seuls sont inclus les pays ayant une valeur de l'IDE en 1999 et en 2012.
 Source : Tableau IDE.3 (site Web).

Sur les 94 pays, 47 devraient être dans la catégorie d'IDE élevé, avoir probablement réalisé l'EPT dans son ensemble ou être près de l'être. Les projections indiquent que 33 pays se situeront dans la catégorie d'IDE moyen et 14 dans la catégorie basse, pratiquement sans changement depuis 2012.

Tandis que ces schémas font apparaître une évolution limitée puisque la majorité des pays restent en 2015 dans la même catégorie IDE qu'en 2012, on peut mettre en avant quelques exemples d'améliorations. Le Bhoutan, le Burkina Faso, le Mali et le Mozambique vont augmenter leur valeur d'IDE de 6 % ou plus entre 2012 et 2015, même si la plupart sont sans doute encore très loin d'avoir réalisé l'EPT dans son ensemble.

Comparés à 1999, les progrès de certains de ces pays sont significatifs. La valeur d'IDE du Burkina Faso devrait augmenter de 49 % entre 1999 et 2015, à 0,694, celle du Mozambique de 40 % à 0,721 et celle du Niger de 38 % à 0,556.

Pays disposant de données incomplètes ou manquantes

Le Rapport se fonde largement sur les données comparables au niveau des pays qui sont recueillies et dont la qualité est validée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), afin de montrer les progrès accomplis

Pays disposant de données incomplètes ou manquantes

par les pays par rapport aux objectifs accompagnés de cibles spécifiques. Cependant, dans quelques pays les données sont insuffisantes ou ne sont pas assez fiables pour permettre des comparaisons internationales. Cela ne permet pas de procéder à une évaluation complète des progrès accomplis par tous les pays vers l'EPT.

Dans certains cas, les informations manquantes peuvent porter sur les données démographiques ou de scolarisation. Parfois, les données spécifiques de l'âge fournies par la Division de la population des Nations Unies (UNPD) ne correspondent pas avec les données de scolarisation fournies par l'ISU, ce qui conduit par exemple à des taux nets de scolarisation supérieurs à 100 % ou à des taux de scolarisation très faibles ou très hauts dans des pays où d'autres éléments indiquent une situation autre. Il est à noter également que l'UNPD ne produit pas d'estimations démographiques pour les pays dont la population est inférieure à 50 000 habitants (UNESCO, 2014c)⁸. Dans certains pays, il n'existe pas de collecte d'informations complètes sur les taux de scolarisation, souvent à cause de la mauvaise qualité des systèmes d'informations statistiques ou en raison de situations d'urgence comme des conflits armés ou des catastrophes naturelles. Enfin, quelques pays ont des statistiques nationales, mais ne les communiquent pas toujours au niveau international.

Pour ce *Rapport* final de la série EPT, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a identifié 35 pays ou territoires⁹ ne disposant pas de données, ou ayant des données insuffisantes pour quatre indicateurs EPT de base pour 1999-2012 et elle a entrepris un effort concerté pour trouver d'autres sources d'information, notamment des sources nationales, se rapportant aux objectifs EPT choisis. L'idée générale était de fournir une indication sur l'étendue des progrès accomplis depuis 1999 dans chaque pays, dans le domaine de l'éducation, en l'absence de données comparables au niveau international, qui demeurent le socle de base du suivi mondial.

Pour les niveaux de l'enseignement préprimaire et primaire, les quatre indicateurs de progrès suivants ont été analysés :

1. Taux brut de scolarisation dans le préprimaire (TBS.0).

2. Taux brut de scolarisation (TBS.1) et taux net de scolarisation (TNS.1) dans l'enseignement primaire.
3. Taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire (TS.1).
4. Indice de parité entre les sexes pour TBS.1 et TS.1.

Pour chaque indicateur, les pays dont les données sont manquantes ou insuffisantes pour la période entre 1999 et 2012 ont été identifiés, puis classés en fonction de la cause principale d'absence des données¹⁰.

Cinq sources de données ont été utilisées pour ces « cas manquants » : données administratives nationales, rapports 2015 EPT nationaux, autres bases de données internationales, articles de recherche et contacts directs avec des fonctionnaires au niveau national ou avec des parties prenantes. Ces sources ont permis d'établir un court résumé des progrès accomplis en matière d'éducation pour 23 des 35 pays, dont certains sont mentionnés ci-dessous. Un profil spécial pour chaque pays se trouve sur le site Web du *Rapport*.

Pays ne disposant pas de données démographiques

Pour les pays ne disposant pas d'informations sur la population, l'équipe du *Rapport* a cherché des données dans les publications du bureau national des statistiques de chaque pays. Pour la plupart de ces pays, il a été difficile de trouver des informations correspondant aux groupes d'âge scolaire recommandés par la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Au final, les données du recensement national ont pu être utilisées uniquement pour l'Andorre, l'Éthiopie et Tuvalu. Après avoir localisé les informations sur les populations d'âge spécifique pertinentes, il a été possible de calculer les quatre indicateurs de progrès. Le Département des statistiques de Macao (Chine) et le Ministère de l'éducation de Singapour ont envoyé directement les informations demandées concernant les quatre indicateurs, s'ils étaient disponibles.

En 2012, pour l'éducation et la protection de la petite enfance, l'Andorre, Macao (Chine) et Tuvalu avaient des niveaux élevés de participation à l'enseignement préprimaire, avec un TBS de près de 100 %, respectivement 92 % et 91 %. L'Andorre et Macao (Chine) conservent des niveaux élevés de scolarisation préprimaire depuis 1999/2000, lorsque leur taux respectif était de 108 % et 90 %. Bien que Tuvalu ait encore un niveau élevé de scolarisation préprimaire, le TBS a diminué pour passer de 96 % en 2001 à 91 % en 2012.

8. Pour ce type de pays, l'ISU utilise les données démographiques nationales quand elles sont disponibles ou réalise ses propres estimations démographiques qu'il utilise dans les calculs d'indicateurs.

9. Andorre, Anguilla, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Îles Caïmanes, Curaçao, République démocratique populaire de Corée, Éthiopie, Haïti, Iraq, Kenya, Kiribati, Libye, Macao (Chine), Maldives, États fédérés de Micronésie, Monaco, Montserrat, Nioué, Palaos, Philippines, Saint-Martin, Saint-Marin, Arabie saoudite, Singapour, Sint Maarten, Somalie, Soudan du Sud, Timor-Leste, Tokélaou, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu et Zimbabwe.

10. Une note technique contenant les détails méthodologiques est disponible sur le site Web du *Rapport* (www.efareport.unesco.org).

Certains pays disposent de données insuffisantes pour les comparaisons internationales

L'Éthiopie a accompli de grands progrès dans la scolarisation préprimaire et primaire

L'Éthiopie a augmenté son TBS de façon significative (**encadré 7.1**). Aucune donnée n'a été disponible pour évaluer les progrès de Singapour en matière d'éducation et de protection de la petite enfance.

Pour l'enseignement primaire, Macao (Chine) et Singapour conservent depuis 2000 un TBS et un TNS élevé. L'Andorre a atteint la cible de la scolarisation primaire universelle en 2002 et l'a maintenue avec un TNS de 99 % en 2002 et 2012. Singapour a atteint la cible, son TNS passant de près de 96 % en 2000 à 100 % en 2012. Macao (Chine) a augmenté son TNS de 85 % en 2000 à 90 % en 2012. Le TNS de Tuvalu est passé de 97 % en 2002 à 95 % en 2012, entraînant donc une régression du pays dans la catégorie proche de la cible. L'Éthiopie, comme le montre l'encadré 7.1, se trouve aussi dans une position intermédiaire, avec des augmentations significatives du TBS et du TNS.

Concernant la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, Andorre et Macao (Chine) y sont parvenus avec un IPS de 0,99. L'Éthiopie a accompli de grands progrès dans la réalisation de la parité entre les sexes depuis 2000/01 : son IPS est passé de 0,65 à 0,93. Néanmoins, la disparité entre les sexes persiste encore au détriment des filles.

Pour les taux de survie en dernière année du primaire, le seul pays dont les données soient disponibles pour toute la période entre 2000 et 2011 était l'Éthiopie, où le taux est passé de 61 % à moins de 37 %. Le TS de Tuvalu n'est disponible que pour 2002 et 2004.

Encadré 7.1 : L'Éthiopie a accompli des progrès significatifs

L'Éthiopie a considérablement augmenté son TBS en préprimaire, passant de 2 % en 2000 à près de 22 % en 2011. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* a montré que le pays avait aussi obtenu entre 1999 et 2011 une forte augmentation de ses taux de scolarisation en primaire, avec un TBS passant de 50 % à 106 % et son TNS de 37 % à 87 %. Pour les données 2012, le recours à des sources différentes a conduit à l'utilisation d'une tranche d'âge différente, 7-10 ans au lieu de 7-12 ans. Bien que cela gonfle un peu les progrès du TBS en primaire, à près de 123 % et du TNS, à 92 %, le pays est définitivement bien parti pour atteindre la cible de l'enseignement primaire universel.

La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire s'est également améliorée, l'IPS du TBS passant de 0,65 en 2000 à 0,93 en 2011. Les filles sont toutefois encore sous-représentées à l'école primaire. La disparité entre les sexes apparaît sous un éclairage différent si l'on considère les taux de survie en dernière année du primaire. En 2000, le TS était de 63 % pour les filles, comparé à 60 % pour les garçons. En 2011, les taux avaient considérablement décliné pour les deux, passant respectivement à moins de 40 % et à 34 %, indiquant qu'en Éthiopie il y a plus de filles que de garçons qui atteignent la dernière année de l'école primaire (UNESCO, 2010a). En Éthiopie, comme dans d'autres pays (voir le chapitre 5), les filles sont principalement confrontées aux obstacles de la scolarisation à proprement parler, plutôt qu'à l'achèvement de la scolarité une fois qu'elles sont à l'école.

Pays ne disposant pas de données de scolarisation

Pour nombre de pays disposant de données démographiques, mais n'ayant pas de données de scolarisation complètes ou seulement incomplètes pour la période, les informations ont été compilées à partir de nombreuses sources. Pour la République démocratique populaire de Corée, l'Iraq, les Philippines, l'Arabie saoudite, le Timor-Leste et le Zimbabwe, les données de scolarisation ont été extraites des rapports de pays EPT 2015. Pour le Botswana, Haïti, le Kenya, les Kiribati, la Libye, les États fédérés de Micronésie et le Soudan du Sud, les données de scolarisation ont été trouvées dans des documents fournis par les bureaux des statistiques et les ministères de l'éducation. Dans le cas de la Somalie, les rapports de l'UNESCO et de la Banque mondiale ont permis de calculer les données de scolarisation.

L'analyse des pays sélectionnés qui ne disposaient pas initialement de données de scolarisation montre clairement que même si huit de ces pays ont augmenté leur taux brut de scolarisation en préprimaire, et parfois de façon significative, il reste encore beaucoup à faire pour rendre l'éducation de la petite enfance accessible à tous les enfants. En 2011/2012, dans les pays comprenant l'Iraq, les Kiribati, l'Arabie saoudite, le Soudan du Sud et le Timor-Leste, le TBS en préprimaire était de 18 % ou moins. Le TBS du Kenya était de 66 %, celui des États fédérés de Micronésie de 48 % et celui du Zimbabwe de près de 31 %. Haïti et les Philippines étaient les seuls pays ayant un TBS en préprimaire supérieur à 70 %.

Pour ce qui est de l'objectif 2, le Botswana, la République démocratique populaire de Corée, Haïti, l'Iraq, le Kenya, les Kiribati, la Libye, les Philippines et le Timor-Leste ont maintenu un TBS de 96 % ou supérieur depuis 2000. Les États fédérés de Micronésie, avec un TBS de 99 % en 2012 et l'Arabie saoudite, avec un TBS de 106 % en 2013, ont augmenté leur participation à l'éducation primaire depuis Dakar. La Somalie et le Soudan du Sud ont aussi réalisé aussi des progrès significatifs.

Le TNS donne une indication plus précise des progrès accomplis vers la scolarisation primaire universelle. Pour le TNS, le Botswana, le Kenya, les Kiribati et le Timor-Leste ont atteint une position intermédiaire vers la cible de la scolarisation primaire universelle, le Timor-Leste ayant augmenté son TNS de façon significative, passant de 67 % en 2000 à 94 % en 2012. Haïti, l'Iraq, les Philippines et le Zimbabwe sont proches de la cible, Haïti faisant de gros progrès vers la scolarisation primaire universelle (**encadré 7.2**). L'Arabie saoudite est passée de la catégorie intermédiaire à celle qui est proche de la cible, avec un TNS progressant de 89 % en 2001 à près

de 97 % en 2013. Mais le Soudan du Sud, malgré une progression significative de 20 % en 2000 pour atteindre 41 % en 2011, reste toujours loin de la cible. Pour la République démocratique populaire de Corée, le TNS n'est disponible que pour 2008 et 2012, à près de 99 %. Aucune donnée TNS n'est disponible sur toute la période pour la Libye ou la Somalie.

Des sources de données alternatives ont aussi été utilisées pour évaluer les progrès vers la parité entre les sexes. La majorité des pays analysés est parvenue à la parité entre les sexes, avec un IPS allant de 0,98 pour le Zimbabwe à 1,02 pour la Libye. La Somalie avait une disparité substantielle au détriment des filles en 2012, avec un IPS de 0,74, et malgré une amélioration significative par rapport à 0,54 en 1999. L'Arabie saoudite a fait de grands pas pour atteindre la parité entre les sexes, en faisant passer l'IPS de l'enseignement primaire de 0,92 à 1,03 entre 2000 et 2013. Aucune donnée n'était disponible pour évaluer le progrès de la parité entre les sexes en Iraq ou au Soudan du Sud pour toute cette période.

La République démocratique populaire de Corée, Haïti, le Kenya, la Libye et le Soudan du Sud n'avaient aucune donnée concernant les taux de survie en dernière année du primaire. Le Botswana et la Somalie n'avaient pas de données de taux de survie pour la période la plus récente, tandis que le Timor-Leste disposait d'informations uniquement de 2005 à 2010. Aux Philippines, les taux de survie ont fluctué, passant de 75 % en 2001 à 70 % en 2005 et remontant à 75 % en 2012. L'Arabie saoudite s'est approchée de la cible en 2001, avec un taux de survie de 95 %, jusqu'à l'atteindre en 2012, à 99 %. Les taux de survie pour l'Iraq, les Kiribati et le Zimbabwe ont aussi augmenté de façon significative.

Conclusion

Tandis que ce chapitre montre qu'une nette amélioration vers l'EPT se dessine dans de nombreux pays, l'absence de données suffisantes et fiables ne permet toujours pas de procéder à une évaluation complète des progrès accomplis par les pays vers les objectifs. Les données sont absentes pour diverses raisons, mais ces raisons doivent toutes être reconnues et traitées. L'équipe du *Rapport* a tenté de construire une passerelle pour surmonter les lacunes et accroître la couverture des pays.

L'analyse effectuée par l'équipe du *Rapport* a montré qu'une majorité de pays ne disposant pas des données comparables au niveau international produites par l'ISU,

Encadré 7.2 : Haïti a réalisé des progrès considérables

Haïti manque de données de scolarisation parce que l'instabilité de son système politique et éducatif, aggravée par le tremblement de terre de 2010, fait que la communication de données sur l'éducation est irrégulière et inconsistante. Bien qu'une certaine prudence s'impose concernant les données incluses dans cette analyse, elles montrent que la proportion d'enfants inscrits à l'école primaire et préprimaire a augmenté depuis 2001.

Le TBS en préprimaire d'Haïti est passé de 44 % en 2001 à 75 % en 2010, ce qui rapproche le pays de la catégorie la plus haute. Dans le primaire, le TBS est passé de 120 % en 2001 à près de 157 % en 2010 (reflétant un nombre important d'élèves âgés pour leur niveau scolaire), tandis que le TNS est passé de 60 % à 95 %.

L'IPS du TBS en primaire a atteint la cible en 2001 à 0,99 et Haïti a maintenu sa position en 2010 à 1,01. Il n'y a cependant pas de données pour évaluer les taux de survie en dernière année du primaire.

Sources : Ministère de l'éducation et Institut haïtien de statistique et d'informatique.

ce qui a obligé à trouver des sources alternatives, ont fait des progrès considérables dans l'agenda de l'EPT, ainsi que le montrent les quatre indicateurs analysés. Cet exercice a été utile, non seulement pour faire la lumière sur des pays qui sont « invisibles » autrement, mais aussi parce que la recherche de sources de données pourrait s'avérer encore plus indispensable pour le suivi des progrès vers d'éventuelles cibles d'Objectifs du développement durable après 2015. En fin de compte, cela souligne la nécessité de collecter des données améliorées, de les communiquer et de les partager, tant de la part des pays qu'au niveau international.

Certains des problèmes relatifs à l'absence de données qui ont été identifiés au cours de cette recherche étaient similaires aux problèmes soulevés par le Groupe consultatif d'experts indépendants sur la révolution des données pour le développement durable. En particulier, le Groupe a reconnu que les données existantes n'étaient pas exploitées parce qu'elles étaient partagées trop tard ou pas du tout. Les experts ont aussi émis des observations sur l'absence de données nécessaires à la prise de décision (IEAG, 2014).

Alors que la communauté internationale planche sur les Objectifs du développement durable, il est important de se focaliser sur des méthodes plus efficaces et transparentes non seulement pour améliorer la collecte, la communication et la disponibilité des données, mais aussi pour s'assurer de la rapidité des données dans le contexte d'une harmonisation visant à offrir une meilleure comparaison entre les pays.

Une majorité de pays ne disposant pas de données ISU ont fait des progrès considérables dans l'agenda de l'EPT



Crédit : Ami Vitale/Panos Pictures

CHAPITRE 8

Finances

Points clés

- De nombreux pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation. Entre 1999 et 2012, cette augmentation a atteint 1 % ou plus du revenu national de 38 pays.
- L'éducation ne figure pas au nombre des priorités de bien des budgets nationaux. Exprimée en pourcentage du total des dépenses publiques, la part qui lui est consacrée n'a guère changé depuis 1999. Atteignant 13,7 % en 2012, elle manque de peu la cible des 15 % à 20 % recommandés.
- Malgré l'engagement de Dakar en faveur de la gratuité de l'offre éducative, les modestes investissements des gouvernements de bien des pays à faible revenu ont pour résultat que le coût de l'éducation continue à peser sur les ménages.
- Depuis dix ans, la voix des organisations représentant la société civile est devenue importante dans les débats menés au plan national, qui concernent la participation, la transparence et la responsabilisation des dépenses d'éducation.
- Gouvernements et bailleurs de fonds ont négligé de financer les aspects de l'EPT autres que l'enseignement primaire. Il en découle que l'enseignement préprimaire et l'alphabétisation des adultes, en particulier, demeurent sous-financés. Les bailleurs de fonds décaissent toujours des aides importantes au profit de domaines sans rapport avec l'EPT, aux dépens de l'éducation de base.
- Les bailleurs de fonds ont largement échoué dans leur engagement à augmenter l'efficacité de la distribution de l'aide, n'atteignant qu'une seule des treize cibles définies en la matière. La nécessité d'une coordination internationale et d'une distribution efficaces de l'aide à l'éducation n'a pratiquement pas été abordée.



Finances	241
Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar	241
Aide internationale au développement	261
Autres sources de financement international	277
Outils de diagnostic nécessaires pour apprécier le financement de l'éducation	278
Conclusion	279

Ce chapitre passe en revue les progrès accomplis, depuis Dakar, en matière de financement de l'éducation. Il examine les tendances qui ont marqué les dépenses d'éducation au plan national, qu'il s'agisse de leur montant ou de l'efficacité de la façon dont ces fonds sont dépensés, de même que les priorités octroyées à l'éducation dans les budgets nationaux. La question de savoir si les bailleurs de fonds ont bien rempli leurs engagements et si l'aide qu'ils ont fournie a été soumise à une gouvernance efficace y est abordée. Il y est proposé d'augmenter les financements consacrés à l'éducation préprimaire ou à des domaines quelque peu négligés, comme la qualité de l'enseignement et l'alphabétisation des adultes. Les diverses façons de faire en sorte que l'aide internationale devienne plus ciblée, plus efficacement utilisée et plus transparente sont aussi explorées dans ce chapitre.

Chapitre 8 Finances

Mobiliser de solides engagements politiques nationaux et internationaux en faveur de l'Éducation pour tous, développer des plans d'action nationaux et intensifier de façon significative les investissements consacrés à l'éducation.

Le Cadre d'action de Dakar de 2000 appelait les gouvernements nationaux et les bailleurs de fonds à accroître de façon significative les engagements financiers concernant le secteur de l'éducation en vue d'accélérer la progression vers les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Il encourageait les bailleurs de fonds à appuyer les efforts des gouvernements visant à augmenter les aides bénéficiant à l'enseignement de base et à être le plus efficaces possible dans la mise en place de cet enseignement.

Cet appel marquait un virage stratégique par rapport à la conception des finances à l'époque de la conférence de Jomtien de 1990, où les programmes d'ajustement structurel des années 80 avaient conduit à des coupes sombres dans les dépenses publiques consacrées à l'éducation ainsi qu'à un rôle accru de la part des financements non gouvernementaux. Par opposition, le Cadre de Dakar recommandait implicitement aux gouvernements de reprendre la main en augmentant les engagements financiers consacrés à l'EPT, le Haut comité directeur de l'EPT proposant d'allouer à l'éducation 15 % à 20 % des budgets annuels. De même, les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) assignaient des objectifs à d'autres services de base, tels la santé ou les services de l'eau et de l'assainissement, les gouvernements étant appelés à déterminer un seuil budgétaire annuel consacré à la réalisation de l'objectif de réduction de la pauvreté (Union africaine, 2008 ; Organisation mondiale de la santé (OMS), 2011).

Le Cadre de Dakar en appelait également à une responsabilisation accrue, impliquant que les pays rendent des comptes à leurs citoyens. Les organisations de la société civile (OSC) étant devenues beaucoup plus influentes qu'à l'époque de Jomtien, le Cadre de Dakar évoquait spécifiquement la nécessité de contrer les pratiques liées à la corruption et d'améliorer l'efficacité des ressources intérieures. Les OSC ont pris une grande part à la rédaction du Cadre d'action, qui préconisait un accroissement des engagements en faveur de l'EPT et considérait les OSC comme des partenaires clés eu égard à la nécessité que les gouvernements répondent de leurs promesses financières.

Le présent chapitre se charge d'évaluer dans quelle mesure gouvernements et bailleurs de fonds ont rempli les engagements financiers inscrits dans le Cadre de

Dakar. La PARTIE 1 du chapitre fournit un aperçu des tendances imprimées, au fil du temps, aux dépenses intérieures consacrées à l'éducation par comparaison aux engagements pris à Dakar. Y sont examinées l'efficacité et l'équité des dépenses publiques d'éducation, avec une prise en compte de l'influence des OSC à cet égard. La seconde partie présente les tendances enregistrées ces quinze dernières années en matière d'aides à l'éducation et cherche à vérifier si les bailleurs de fonds ont rempli leurs promesses d'augmentation des financements destinés à l'éducation de base et aux pays les plus nécessiteux. L'évolution des politiques destinées à assurer l'efficacité de ces aides y est examinée et le rôle de l'aide humanitaire exploré, ainsi que les financements provenant des ONG et autres financements non traditionnels ; la nécessité d'améliorer les outils de diagnostic servant à évaluer les financements consacrés à l'éducation y est aussi évoquée.

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

Les tendances caractérisant les dépenses publiques d'éducation

Le Cadre de Dakar considérait que les gouvernements nationaux étaient largement responsables du financement de l'EPT : « Il importe que les gouvernements affectent des ressources suffisantes à toutes les composantes de l'éducation de base. Cette nécessité impliquera d'accroître, au plan national, la part de revenu et de budget consacrée à l'éducation et, notamment, à l'éducation de base¹. » Cette attente s'est justifiée, y compris dans les régions dépendantes de l'aide : toute augmentation des dépenses publiques intérieures réduit, par contraste, la part qui relève de l'aide extérieure. En Afrique subsaharienne, l'aide internationale accordée pour chaque enfant en âge de fréquenter l'école primaire était de 12 dollars EU en 2012, contre 136 dollars EU pour les ressources intérieures (tableau 8.1).

1. Les références au revenu national figurant dans ce chapitre se rapportent, le plus souvent, au produit national brut (PNB) et, lorsque cette donnée n'est pas disponible, au produit intérieur brut (PIB).

Le Cadre de Dakar appelait les gouvernements nationaux et les bailleurs de fonds à accroître leurs engagements financiers

CHAPITRE 8

L'importance de la mobilisation des ressources intérieures au moyen de l'impôt est de plus en plus reconnue

En 2006, le Groupe de haut niveau chargé de l'EFT a proposé aux gouvernements de dépenser 4 % à 6 % de leur PIB au profit de l'éducation et de lui allouer 15 % à 20 % de leurs budgets nationaux, en privilégiant l'éducation de base (UNESCO, 2006e, 2007c). Une étude a identifié un niveau de « bonne santé » des dépenses d'éducation, qu'elle situait à 3,8 % du PIB, comme étant le niveau minimum des investissements nécessaires pour garantir l'amélioration des acquis éducatifs, mesurables d'après l'augmentation des taux de réussite scolaire, associée à la réduction des taux de redoublement (Bruns *et al.*, 2003, Greenhill *et al.*, 2013).

Les pays atteignent-ils ces cibles ? L'engagement de réaliser un enseignement primaire gratuit a permis d'augmenter le nombre des inscriptions en primaire et exigé de nouvelles et importantes ressources pour financer le recrutement d'enseignants supplémentaires, la création de nouvelles salles de classe et l'acquisition de nouveaux matériels didactiques. Les gouvernements ont en outre été contraints de remplacer les pertes financières subies par la nouvelle gratuité de l'enseignement primaire.

Les pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation avec des taux de progression divers

Augmenter les dépenses d'éducation, prélevées sur le revenu national, impose des engagements, mais également une capacité durable à générer des recettes grâce à un système fiscal efficace. L'importance de la mobilisation des ressources intérieures au moyen

de l'impôt est de plus en plus reconnue depuis le Consensus de Monterrey de 2002 sur le financement des initiatives servant le développement. Des initiatives telles que le Forum administratif et fiscal africain de 2008 et la communication de la Commission européenne de 2010 sur l'impôt et le développement ont souligné, davantage encore, l'importance de cette mobilisation (Bhushan *et al.*, 2013).

L'expérience des pays en développement au cours du XIX^e siècle illustre le fait que les recettes fiscales, qui représentaient 8 % du revenu national, ne permettaient de financer que les fonctions de base – police, tribunaux, armée, affaires étrangères et administration générale – mais pas la fourniture de services de base, du type éducation. Les pays relativement riches ont assumé de plus grandes responsabilités, notamment celle de l'éducation, uniquement à partir du moment où la collecte de l'impôt a commencé à s'améliorer, au début du XX^e siècle (Piketty, 2014). Pour que les pays financent les OMD, on estime à au moins 20 % la part du revenu national qui devrait provenir des recettes fiscales (FMI *et al.*, 2011). Alors qu'à l'époque de Dakar, nombreux étaient les pays à revenu faible ou moyen inférieur qui démarraient sur une base fiscale faible, atteindre cette cible exigeait, et continue à exiger, des efforts beaucoup plus importants. Depuis Dakar, la part des recettes fiscales dans le revenu national s'est accru de seulement 0,44 % par an dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur où les recettes fiscales ont augmenté (Hearson, 2013).

Tableau 8.1 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation, par région et niveau de revenu, en 1999 et 2012

	Dépenses publiques d'éducation				
	% du PNB		% des dépenses publiques d'éducation		Par élève, enseignement primaire, PPP constant 2011, \$EU
	1999	2012	1999	2012	2012
Mondiales	4,5	5,0	13,8	13,7	1 337
Revenu faible	3,2	4,0	14,7	14,9	100
Revenu moyen inférieur	4,4	4,9	15,0	15,6	467
Revenu moyen supérieur	5,0	5,1	14,8	14,9	...
Haut revenu	4,9	5,4	12,4	12,3	6 805
États arabes	5,3	...	16,9	...	...
Europe centrale et orientale	4,4	4,9	12,7	11,7	4 478
Asie centrale	4,0	3,4	...	13,0	...
Asie orientale et Pacifique	5,1	3,4	13,8	17,5	...
Amérique latine et Caraïbes	4,5	4,9	14,8	...	1 187
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,2	6,0	12,3	12,5	7 943
Asie méridionale et occidentale	3,6	3,9	16,6	12,6	240
Afrique subsaharienne	3,9	4,9	14,8	18,4	136

Note : Toutes les valeurs régionales ci-dessus sont des valeurs médianes. Les valeurs médianes de 1999 et 2012 ne sont pas comparables car ne reposant pas nécessairement sur le même nombre de pays. Les chiffres relatifs aux dépenses par élève comparées aux dépenses intérieures figurent dans le texte sous forme de prix en parité de pouvoir d'achat (PPP) sauf indication contraire.

Sources : Annexe, tableaux 9 et 11 (site Web) ; base de données de l'ISU ; calculs des équipes RMS.

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

Toutefois, si en 2000, 25 pays à revenu faible ou moyen inférieur ont collecté moins de 15 % de leur revenu national au moyen de l'impôt, leur nombre n'était plus que de 18 en 2012. Certains pays, en particulier l'Afghanistan, la République centrafricaine, le Nigéria et le Pakistan, collectent au maximum 10 % de leur revenu national au moyen de l'impôt². À Madagascar, ce pourcentage a décliné entre 2000 et 2012. Dans d'autres pays, il a augmenté comme, par exemple, au Népal, où il est passé de 8,7 % à 13,9 % (Banque mondiale, 2014h).

Si les pays doivent financer durablement l'éducation, il leur faudra tout à la fois mobiliser les ressources et privilégier l'éducation. Parmi les 67 pays soumis à l'analyse du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*, 37 ont recueilli des recettes insuffisantes et consacré moins de 20 % de leur budget public à l'éducation. Mais un petit effort devrait permettre à ces 67 pays de recueillir 153 milliards de dollars EU supplémentaires pour l'éducation en 2015, en améliorant l'efficacité de la collecte de l'impôt, réduisant le nombre des exonérations fiscales et l'évasion fiscale, diversifiant les bases d'imposition et renforçant leur système fiscal (UNESCO, 2014c).

L'éducation a été privilégiée à des degrés divers. Au plan mondial, le pourcentage médian de PNB consacré à l'éducation a été de 5 % en 2012. Ce pourcentage médian a été de 4 % dans les pays à faible revenu. Sur 142 pays ayant fourni des données, 96 ont consacré 4 % de leur PNB ou davantage à l'éducation (dont 14 pays à faible revenu et 18 à revenu moyen inférieur) et sur ces 96 pays, 39 lui ont consacré 6 % ou plus de leur PNB. Un grand nombre des 116 pays ayant fourni des données ont accru leurs engagements envers l'éducation – 39 d'entre eux les ayant augmenté de 1 % de leur PNB entre 1999 et 2012 (au nombre desquels 10 étaient des pays à faible revenu et 13 des pays à revenu moyen inférieur), même

si 13 autres ont réduit leurs dépenses d'éducation du même pourcentage de PNB (**figure 8.1**).

Les dépenses d'éducation n'ont pas toujours suivi le rythme de la croissance économique ou l'augmentation des inscriptions scolaires

En dépit de la crise financière mondiale de 2007/08, la période qui a suivi Dakar a donné lieu à des taux de croissance économique résistants dans bon nombre de pays à revenu faible ou moyen inférieur. La croissance économique enregistrée entre 2009 et 2012 s'est accompagnée d'une réelle augmentation des dépenses publiques d'éducation (**tableau 8.2**). La croissance économique moyenne de 4 % en Afrique subsaharienne a été dépassée par l'augmentation des dépenses publiques d'éducation, de 6,1 % en moyenne annuelle. En revanche, en Asie méridionale et occidentale, une croissance économique moyenne de 4,5 % par an s'est accompagnée d'une augmentation des dépenses publiques d'éducation à peine supérieure, de 4,9 % par an. Près des deux-tiers de l'augmentation annuelle des dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne entre 1999 et 2012 est imputable à la croissance économique (Fredriksen, 2010).

Cependant, ces moyennes régionales masquent d'énormes variations d'un pays à l'autre. S'agissant, par exemple, de l'Asie méridionale et occidentale, au nombre des quatre pays sur cinq de la région ayant fourni des données, l'augmentation annuelle des dépenses publiques d'éducation n'a pas dépassé celle de la croissance économique. Si, en 2012, le taux de croissance économique annuelle du Pakistan s'est établi à 4,1 %, ses dépenses d'éducation n'ont augmenté que de 2,5 %, réduisant à seulement 2 % la part de PNB consacrée par ce pays à l'éducation cette même année. Le Népal a été une exception, avec une croissance des dépenses annuelles d'éducation juste en-deçà de 9 %, contre une croissance économique de 4,1 %. En conséquence de quoi, la part de PNB consacrée à

L'éducation a été privilégiée à des degrés divers

2. L'étude citée en référence compare les pays ayant fourni des données relatives à c.2000 et à c.2012, qui portent respectivement sur les années 2000, 2001 ou 2002 et sur les années 2010, 2011 ou 2012.

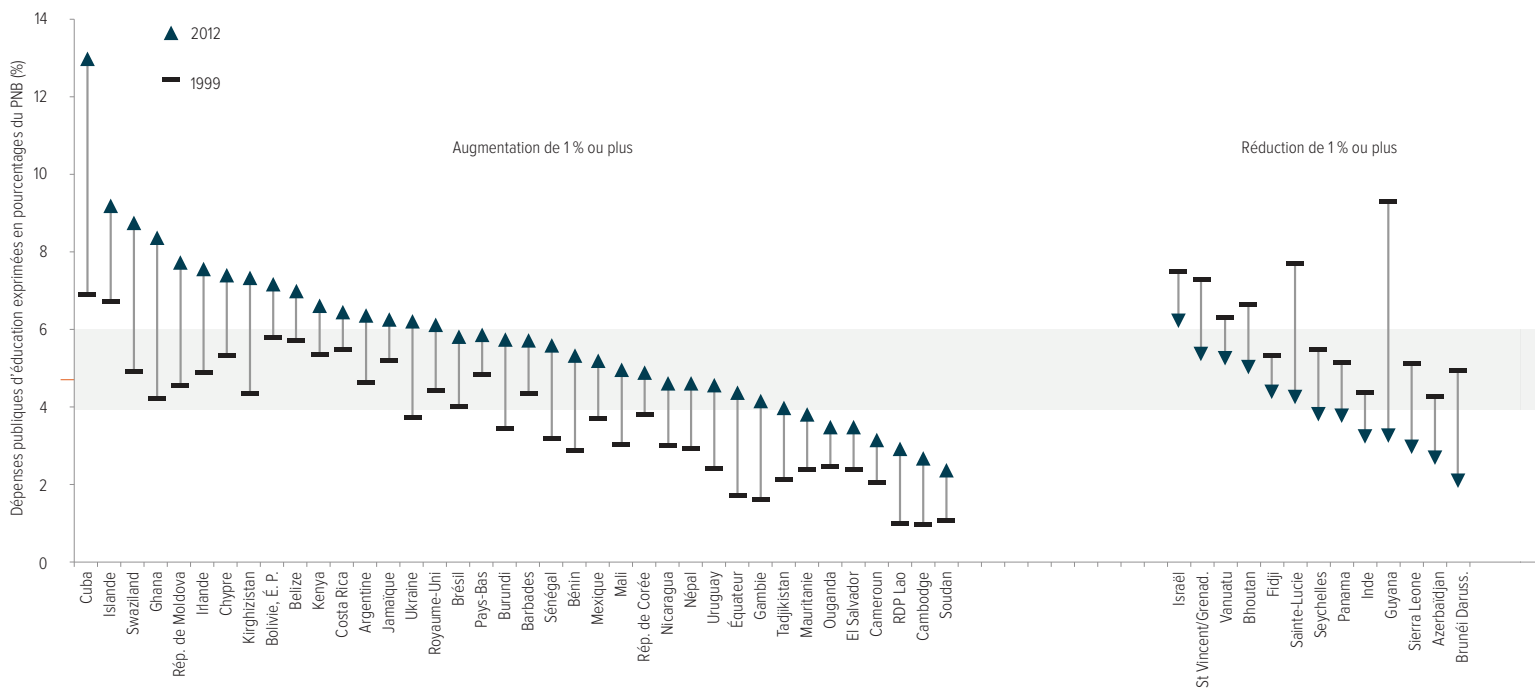
Tableau 8.2 : Croissance annuelle composée des dépenses d'éducation réelles et de la croissance économique, 1999-2012

Mondiale	États arabes	Europe centrale et orientale	Asie centrale	Asie orientale et Pacifique	Amérique latine et Caraïbes	Amérique du Nord et Europe occidentale	Asie méridionale et occidentale	Afrique subsaharienne
Croissance économique totale, taux de croissance annuelle (%)								
4,0	4,4	4,2	7,2	4,5	3,5	1,9	4,5	4,0
Total des dépenses publiques réelles d'éducation, taux de croissance annuel (%)								
5,0	5,2	4,5	8,6	5,4	5,3	2,4	4,9	6,1
Nombre de pays								
100	3	12	6	13	18	17	5	26
Nombre de pays où les dépenses d'éducation ont davantage augmenté que la croissance économique								
64	2	7	4	9	12	10	1	19

Note : Les cent pays représentés sont ceux qui ont fourni des données concernant 1999/2000/2001 et 2010/2011/2012. Les taux de croissance mesurent l'évolution des dépenses d'éducation et du PIB, exprimée en dollars EU constants de 2005, afin de gommer les effets de l'inflation.

Sources : Annexe, tableau statistique 9 ; Banque mondiale (2014h).

Figure 8.1 : Une majorité de pays a augmenté ses dépenses d'éducation, exprimées en pourcentage du revenu national, depuis 1999
 Dépenses publiques d'éducation exprimées en pourcentages du PNB, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 9 (imprimé) et 11 (site Web); base de données de l'ISU.

l'éducation est passée de 2,9 % à 4,7 % entre 1999 et 2012. Des variations comparables ont été constatées en Afrique subsaharienne. L'augmentation des dépenses annuelles d'éducation a été plus rapide que celle de la croissance économique dans un certain nombre de pays, notamment le Bénin, le Burundi et le Kenya. Dans d'autres, en particulier en République centrafricaine et en Sierra Leone, les dépenses d'éducation n'ont pas suivi le rythme de la croissance économique. Au plan mondial, parmi les 100 pays ayant fourni des données, 64 ont enregistré des taux de croissance des dépenses d'éducation égaux ou supérieurs à ceux de la croissance économique.

Dans la plupart des pays, l'augmentation du revenu par habitant est positivement corrélée avec l'augmentation des dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire. Toutefois, de grandes variations caractérisent la mesure dans laquelle un changement du premier de ces facteurs peut affecter l'évolution du second, qui différencie aussi le rythme de ces changements. Au Malawi, en dépit d'un revenu par habitant en hausse, les dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire ont décliné (Banque mondiale, 2010b), passant de 10,2 % à 7,6 % du PNB par habitant entre 1999 et 2011. Au Brésil, en revanche, ce pourcentage s'est accru, passant de 10,4 % à 20,2 % en 2010. Sur les 56 pays ayant fourni des données, 40 ont augmenté leurs dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire exprimées en pourcentage du PNB par

habitant. Sur les 16 pays où ce pourcentage a décliné, 9 appartenaient à l'Afrique subsaharienne, région dans laquelle les dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire sont les plus faibles.

Au cours de la décennie postérieure à Dakar, le nombre des inscriptions en primaire a largement augmenté, suite à l'application de la gratuité scolaire. Ce phénomène ne s'est pas toujours accompagné d'une évolution positive du financement par élève. Au Niger, en dépit d'une augmentation des dépenses totales d'éducation exprimées en pourcentage du PNB, les dépenses par enfant en âge de fréquenter l'école primaire ont chuté en dix ans, passant de 207 dollars EU à 130 dollars EU; les dépenses n'ont pas suivi le rythme des inscriptions. Inversement, le Népal a augmenté ses dépenses par élève, passées de 68 dollars EU à 174 dollars EU entre 1999 et 2009, tout en rendant l'enseignement primaire universel à partir de 2011. De même, le Bénin a augmenté ses dépenses par élève de primaire dans une période où les inscriptions en primaire ont plus que doublé. Le Malawi, par ailleurs, a diminué ses dépenses par élève, passées de 74 dollars EU à 54 dollars EU, dans une période où un grand nombre d'enfants s'inscrivaient dans l'enseignement primaire. Le Chili est exemplaire de la situation vécue par bon nombre de pays d'Amérique latine, où les dépenses par élève ont augmenté, mais ce phénomène est partiellement dû à la baisse des inscriptions en primaire (figure 8.2).

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

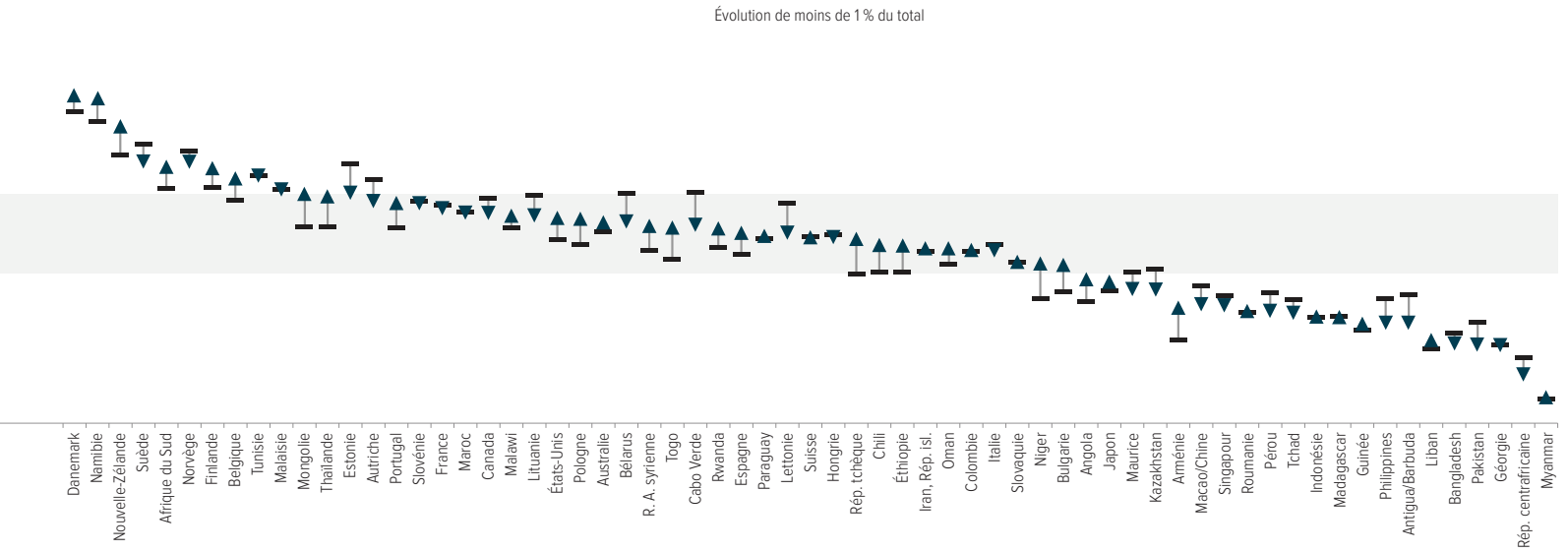
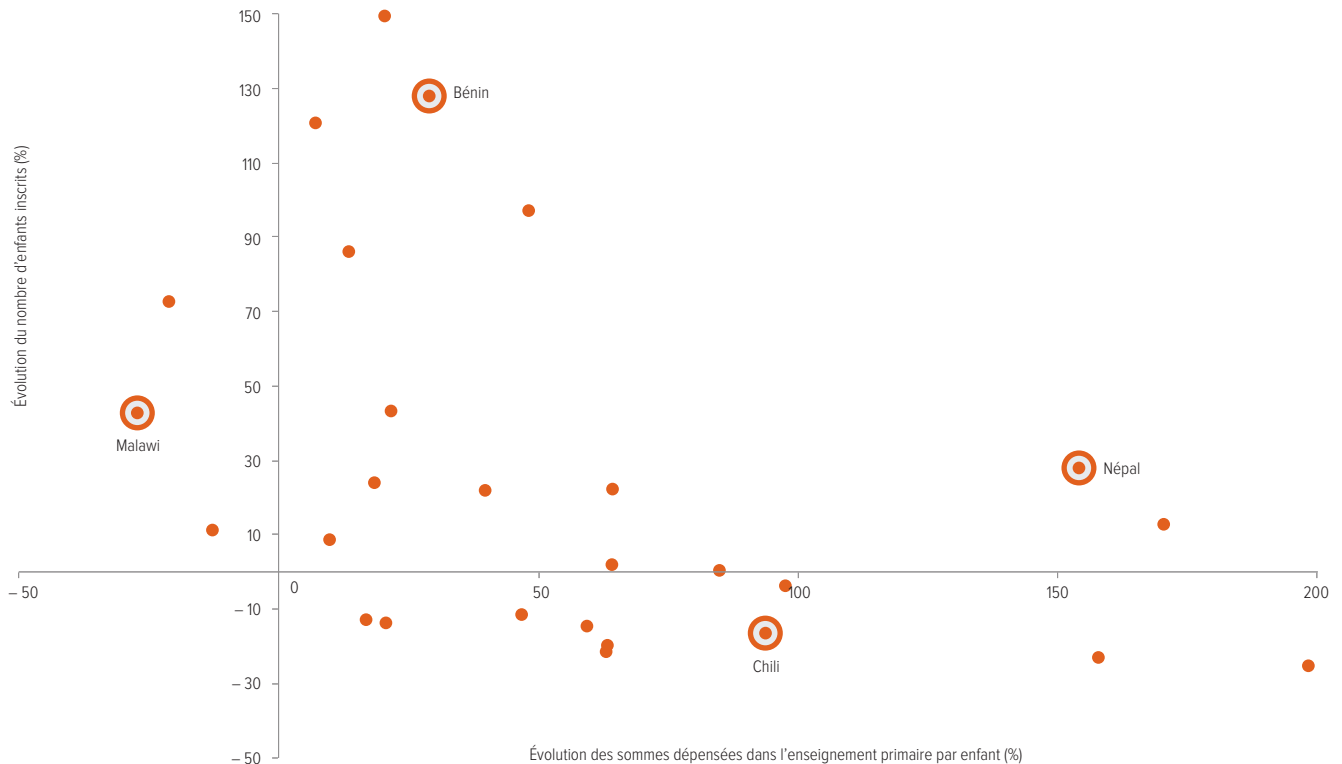


Figure 8.2 : La progression dans le sens d'une augmentation des dépenses réelles par enfant scolarisé dans le primaire a été inégale
Évolution en pourcentages des dépenses par enfant en primaire et nombre absolu des enfants inscrits, 1999-2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 5, 9 (imprimé) et 11 (site Web); base de données de l'ISU.

L'éducation n'est pas prioritaire dans de nombreux budgets

Exprimées en pourcentages des dépenses publiques, les sommes consacrées à l'éducation ont peu évolué depuis 1999. En 2012, la médiane mondiale moyenne était de 13,7 %, ratant de peu la cible, établie entre 15 % et 20 %. L'Afrique subsaharienne, région dans laquelle les pays ont consacré la plus grande part médiane de leurs dépenses publiques à l'éducation (18,4 %), est suivie par l'Asie orientale et le Pacifique (17,5 %), l'Asie méridionale et occidentale y consacrant seulement 12,6 % (tableau 8.1). Sur les 129 pays ayant fourni des données, 53 ont consacré à l'éducation 15 % du total de leurs dépenses publiques en 2012. Parmi ceux-ci, 12 avaient un revenu faible et 17 un revenu moyen inférieur. Sur les 53 pays consacrant au moins 15 % du total de leurs dépenses publiques à l'éducation, 20 ont dépensé 20 % ou plus. Parmi les 15 pays de ce groupe dont les données sont comparables en 1999 et en 2012, 8 et notamment

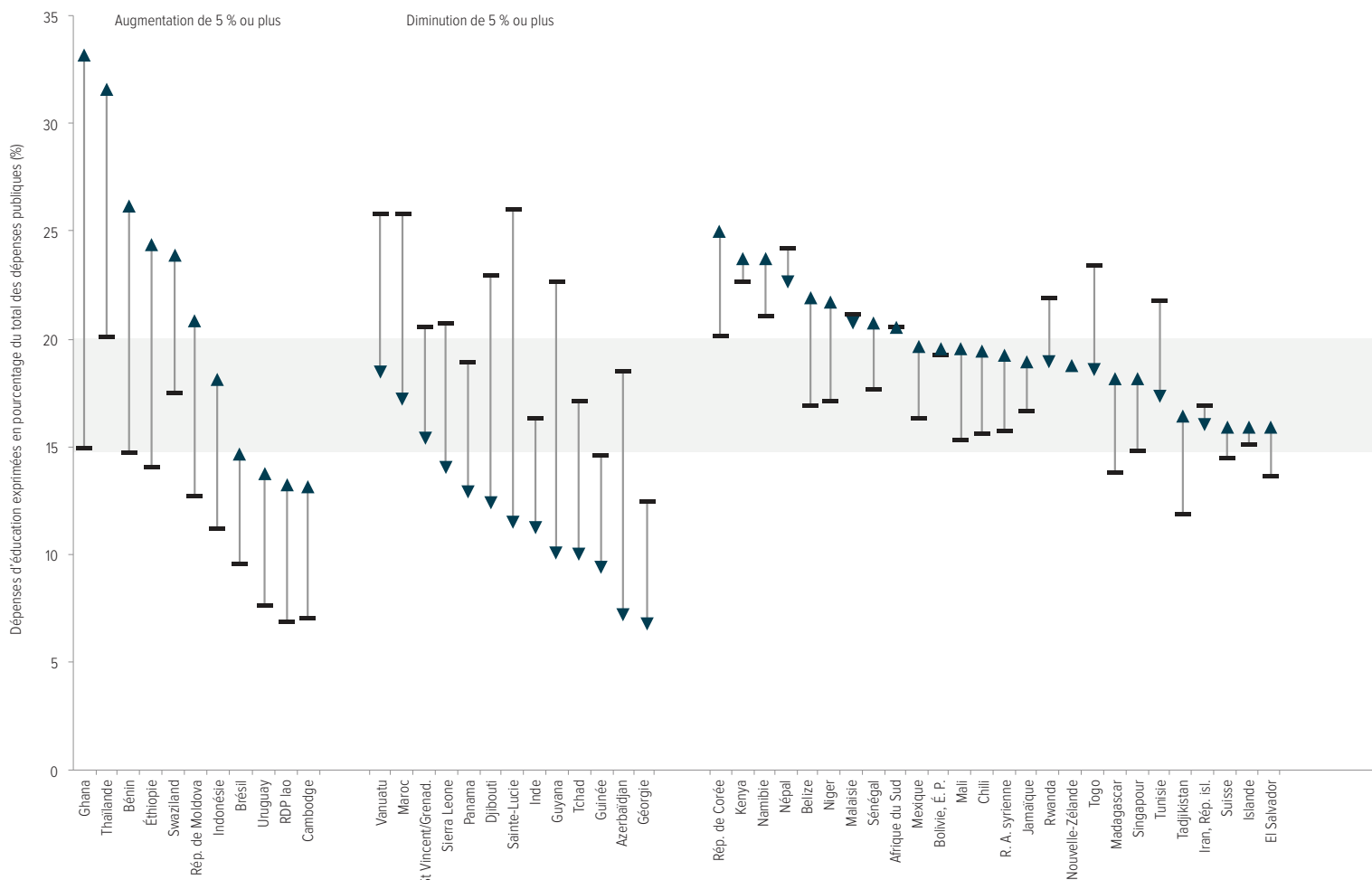
l'Éthiopie et le Niger, sont partis d'un pourcentage inférieur à 20 % en 1999 et parvenus à allouer à l'éducation 20 % ou plus de leurs dépenses publiques en 2012 (figure 8.3).

Une faible part des budgets d'éducation est allouée à l'enseignement préprimaire

Exprimées en pourcentages du total des dépenses publiques consacrées à l'éducation, les dépenses publiques médianes destinées à l'enseignement préprimaire n'atteignaient que 4,9 % en 2012³. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont alloué 8,8 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préprimaire, contre 0,3 % pour l'Afrique subsaharienne.

3. Les données de l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU) utilisées dans le paragraphe relatif aux dépenses publiques intérieures renvoient à l'« enseignement préprimaire », qui doit être considéré comme interchangeable avec les services de protection et d'éducation de la petite enfance.

Figure 8.3 : Seuls quelques rares pays ont consacré au moins un cinquième de leur budget à l'éducation
Dépenses publiques d'éducation exprimées en pourcentage des dépenses publiques, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableaux statistiques 9 (imprimé) et 11 (site Web); base de données de l'ISU.

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

Sur les 51 pays ayant fourni des données en 1999 et 2012, 37 ont augmenté leurs dépenses publiques d'éducation préprimaire exprimées en pourcentage du PNB dans la même période. Une segmentation par niveau de revenu fait apparaître des différences notables. Parmi 22 pays à haut revenu, 18 ont accru la part de leur budget consacrée à l'enseignement préprimaire. Sur les neuf pays à revenu faible ou moyen inférieur, dont le Bénin, l'État plurinational de Bolivie et la République-Unie de Tanzanie, ont accru ce pourcentage (figure 8.4).

Certains gouvernements ont tenté de compenser la faiblesse de la part de ressources publiques qu'ils consacrent à l'éducation préprimaire en concentrant spécialement leurs efforts sur les enfants les plus pauvres. Au Chili, l'enseignement préprimaire est proposé par des fournisseurs publics et des fournisseurs privés percevant des subventions gouvernementales ; en 2011, les subventions gouvernementales destinées à l'ensemble des élèves ont augmenté de 15 % dans

les trois tranches de revenus inférieurs, correspondant à l'objectif d'atteindre une couverture universelle pour les enfants de 4 et 5 ans en 2014 (OCDE, 2013b). Les dépenses publiques d'éducation préprimaire exprimées en pourcentage du PNB ont doublé, passant de 0,3 % en 1999 à 0,6 % en 2012. En 2002, l'Indonésie a amendé sa Constitution de façon à exiger qu'au moins 20 % du budget national soit consacré à l'éducation. En 2008, le gouvernement a lancé son Projet d'éducation et de développement de la petite enfance dans 3 000 villages pauvres. Des allocations de 18 000 dollars EU par village ont été décaissées sur trois ans afin de créer deux centres d'éducation préprimaire (Jung et Hasan, 2014). En 2012, le Pérou a lancé son programme Cuna Mas destiné à améliorer l'éducation préprimaire et qui touche actuellement plus de 62 000 enfants de moins de 3 ans dans des zones défavorisées (Klaus, 2013). Toutefois, à tous les niveaux de revenus du pays, les dépenses publiques d'éducation préprimaire exprimées en pourcentage du PNB demeurent faibles. Sur les 27 pays

Évolution de moins de 5 % du total

▲ 2012
— 1999

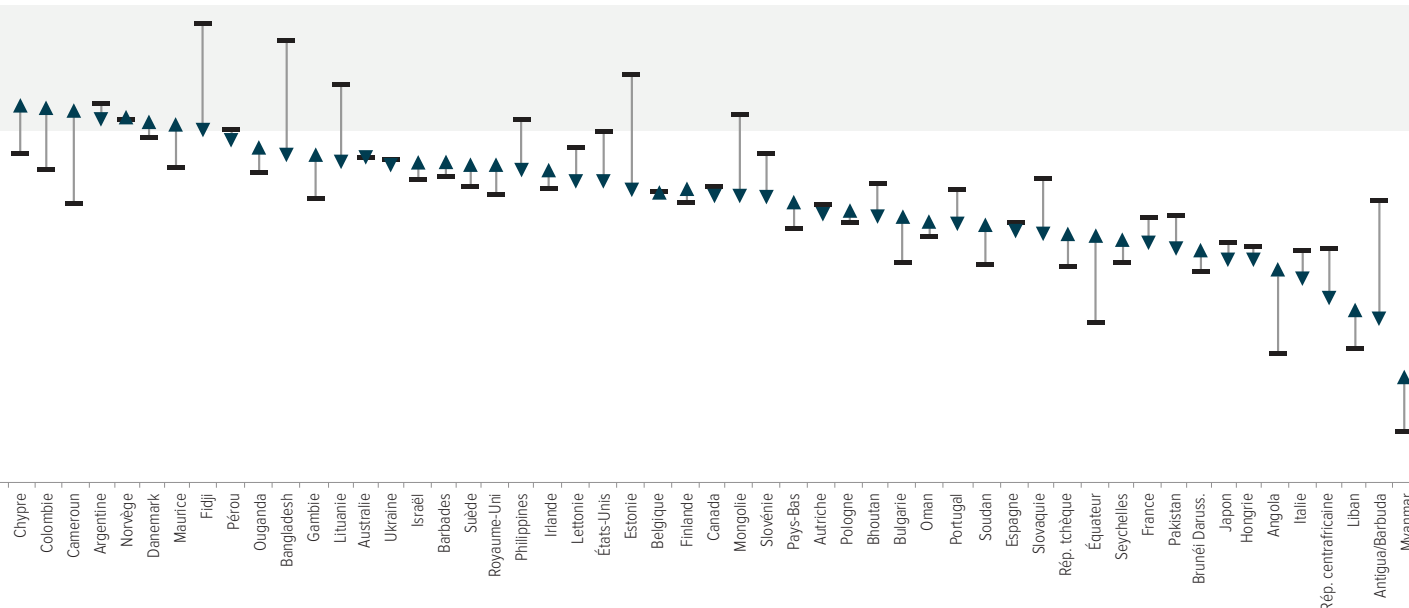
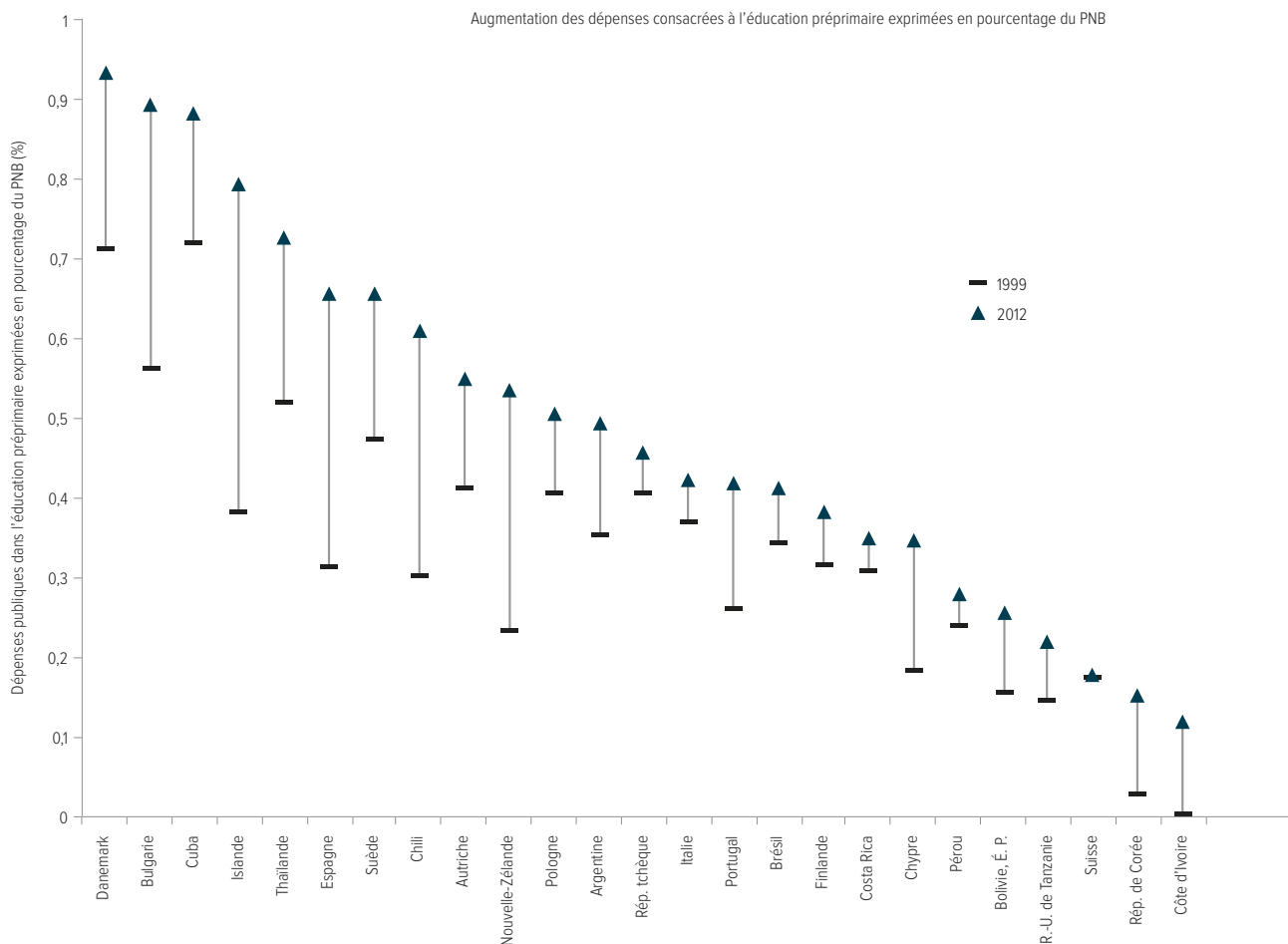


Figure 8.4 : 37 pays ont augmenté le montant de leurs dépenses d'éducation préprimaire exprimées en pourcentage de leur PNB, mais
 Dépenses publiques d'éducation préprimaire actuelles exprimées en pourcentage du PNB, 1999 et 2012



Sources : Annexe, tableau statistique 11 (site Web) ; base de données de l'ISU.

d'Afrique subsaharienne ayant fourni des données, les dépenses publiques médianes d'éducation préprimaire exprimées en pourcentages du PNB n'était que de 0,01 % en 2012.

D'importantes variations caractérisent les tendances du financement de l'éducation primaire

Les cibles de l'EPT et de l'OMD relatives à l'éducation ont souligné la nécessité de développer une éducation primaire gratuite et de qualité en exigeant des investissements accrus et une meilleure définition des priorités dans les budgets consacrés à l'enseignement primaire. L'accent mis sur les dépenses d'éducation primaire en est une illustration. Sur les 56 pays ayant fourni des données concernant leurs dépenses d'éducation primaire exprimées en pourcentage du total de leurs dépenses publiques d'éducation en 1999 comme en 2012, 16 % ont augmenté ce pourcentage. Les pays à faible revenu ont fait mieux : 6 des 11 pays ayant fourni des données – Bangladesh, Burundi, Tchad, Népal, Niger

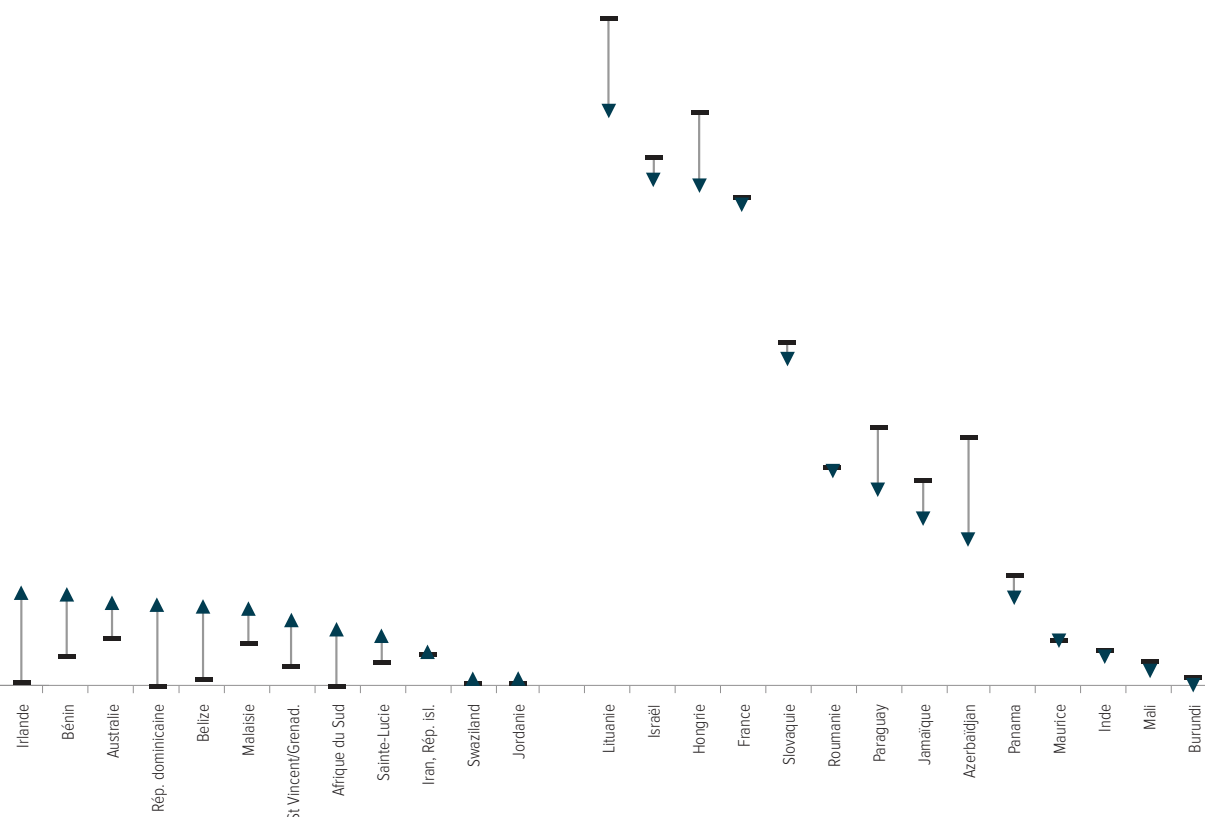
et Togo – ont augmenté leurs dépenses d'éducation primaire exprimées en pourcentage de leur PNB. Ces 6 pays ont revu leurs priorités pour privilégier l'éducation primaire par rapport au total du budget de l'éducation. Au Népal, un solide engagement gouvernemental a conduit à ce que la part de l'éducation primaire dans le total des dépenses publiques d'éducation passe de près de 53 % en 1999 à 60 % en 2012, en même temps que le taux net des inscriptions en primaire passait de 69 % à 98 %, illustrant le fait que ces deux facteurs sont liés. Dans ces six pays moins un, la part du budget public consacré à l'éducation et alloué à l'enseignement supérieur a diminué, ce qui pourrait illustrer des efforts de redistribution.

Le Malawi, l'un des cinq pays à faible revenu ayant réduit la part de leur budget total d'éducation consacrée à l'éducation primaire, a alloué moins de 37 % de son budget à l'éducation primaire en 2011, ce qui constitue une baisse par rapport aux près de 61 % de 1999. Les résultats obtenus, du point de vue des pourcentages de

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

ce pourcentage demeure faible

Diminution des dépenses consacrées à l'éducation préprimaire exprimée en pourcentage du PNB



fin d'études et d'acquis éducatifs, comptent au nombre des plus mauvais de l'Afrique subsaharienne. Cette diminution a largement profité aux enseignements secondaire et supérieur ; 26 % du budget de l'éducation ont été distribués dans l'enseignement supérieur en 2011, où les dépenses par étudiant ont atteint 11 129 dollars EU. L'octroi de subventions pour l'enseignement supérieur au Malawi perpétue une profonde absence d'équité : plus de 90 % des étudiants universitaires sont issus de la population la plus aisée (Banque mondiale, 2010b).

En 2012, la part médiane moyenne de l'éducation primaire dans le total des dépenses publiques d'éducation était de 50 %, dans 22 pays à faible revenu. Si l'éducation primaire a été bénéficiaire de la plus grande part des dépenses publiques d'éducation dans la plupart des pays à faible revenu, les variations ont été importantes entre les pays à revenu comparable, oscillant entre l'affectation, par l'Éthiopie, de près de 65 % de son budget d'éducation à l'éducation primaire, et la situation du Rwanda, où 36 % du budget total lui sont affectés.

Sur les 61 pays ayant fourni des données sur les dépenses d'éducation primaire relatives à 1999 et 2012 exprimées en pourcentage du revenu national, 33 ont augmenté leur contribution. Parmi ces 33 pays figuraient 9 pays à faible revenu et 11 pays à revenu moyen inférieur. Sur les 28 pays dans lesquels ces dépenses ont stagné ou diminué, une majorité faisait partie du groupe des pays à haut revenu ou à revenu moyen supérieur. Toutefois, des réductions budgétaires ont aussi été constatées dans six pays à revenu faible ou moyen inférieur, notamment au Malawi, où, et c'est inquiétant, les dépenses consacrées à l'éducation primaire, déjà maigres, ont diminué pour passer de 2,5 % à 1,8 % entre 1999 et 2011.

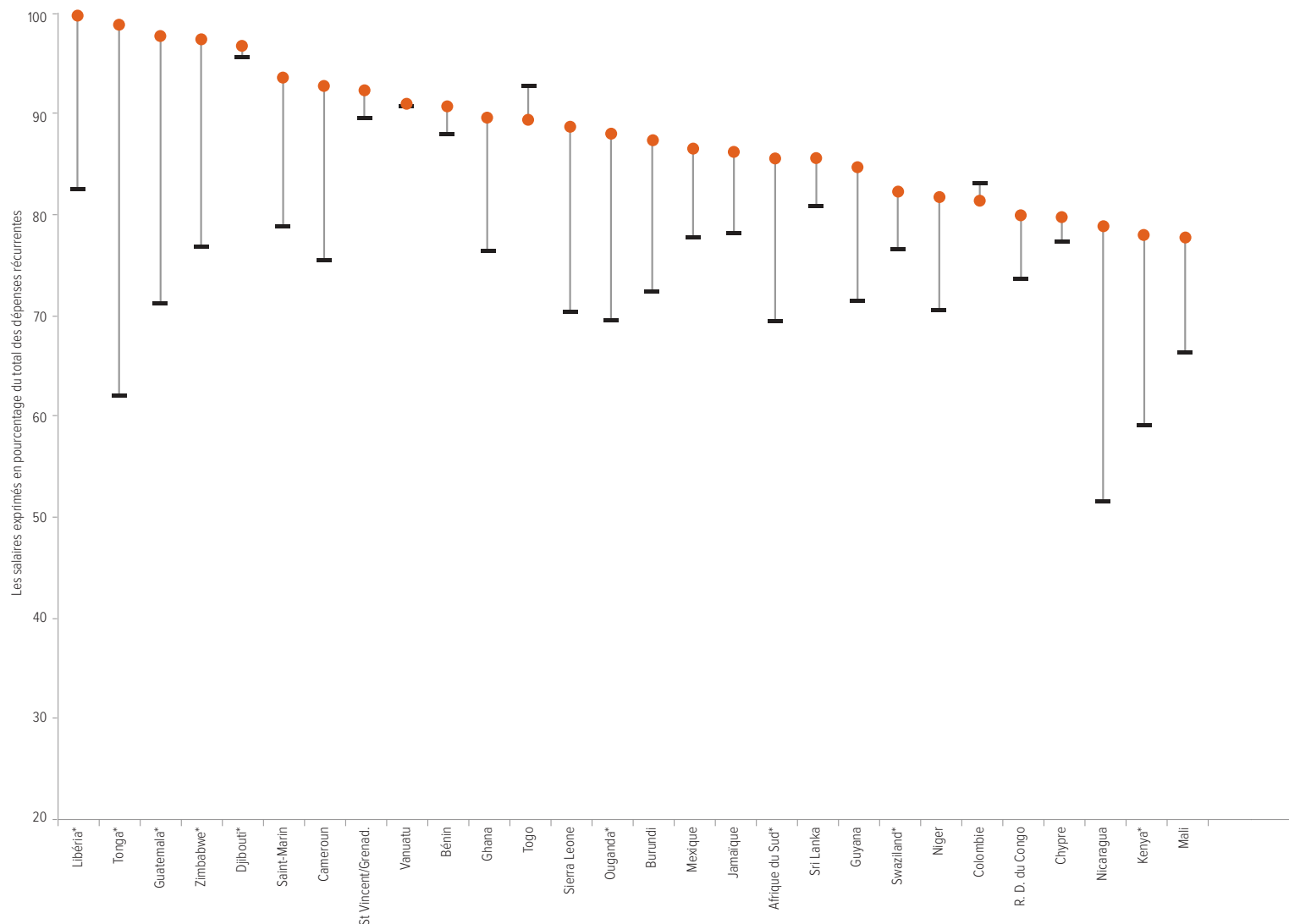
Dans de nombreux pays pauvres, les salaires des enseignants constituent la plus grosse part des budgets scolaires

Les chiffres établis au plan mondial montrent que dans une majorité des 57 pays ayant fourni des données, la plus grosse part des budgets récurrents de l'éducation

était destinée aux salaires des enseignants. Pour les 37 pays à revenu faible ou moyen inférieur compris dans l'analyse, le montant des ressources disponibles pour d'autres domaines était maigre (figure 8.5). Exprimés en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation primaire dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, ces salaires représentaient 82 % du budget. Dans les pays à haut revenu, la même moyenne était de 64 %. L'augmentation rapide des niveaux d'inscription dans l'enseignement primaire a conduit à une nouvelle demande d'enseignants dans les pays à faible revenu. Mais cette demande est survenue dans des milieux qui n'étaient absolument pas préparés à investir dans des salaires d'enseignants. Un des

critères de prêt du Fonds monétaire international (FMI), appliqué à 17 pays en 2003-2005 dans le cadre des programmes d'ajustement structurel, était l'existence d'un plafonnement des salaires (ActionAid, 2007). Si le FMI a déclaré plus tard avoir supprimé ce critère, des pressions ont continué à être exercées en coulisses sur les gouvernements pour qu'ils réduisent leurs dépenses salariales (Oxfam International, 2011). La crise financière mondiale de 2007/08 a entraîné un pic de prêts du FMI, assortis des mêmes conditions. En Côte d'Ivoire, une condition d'obtention d'un tel prêt était de « mettre à jour et appliquer une stratégie à moyen terme visant à maîtriser les dépenses salariales » (Griffiths et Todoulos, 2014).

Figure 8.5 : Les salaires représentent le plus gros financement des budgets d'éducation, en particulier dans l'éducation primaire
Salaires exprimés en pourcentage du budget récurrent, total et éducation primaire



Note : Les données des pays désignés par un astérisque (*) proviennent de Development Finance International et se rapportent à 2013.
Sources : Annexe, tableaux statistiques 9 (imprimé) et 11 (site Web) ; base de données de l'ISU ; Development Finance International (2014).

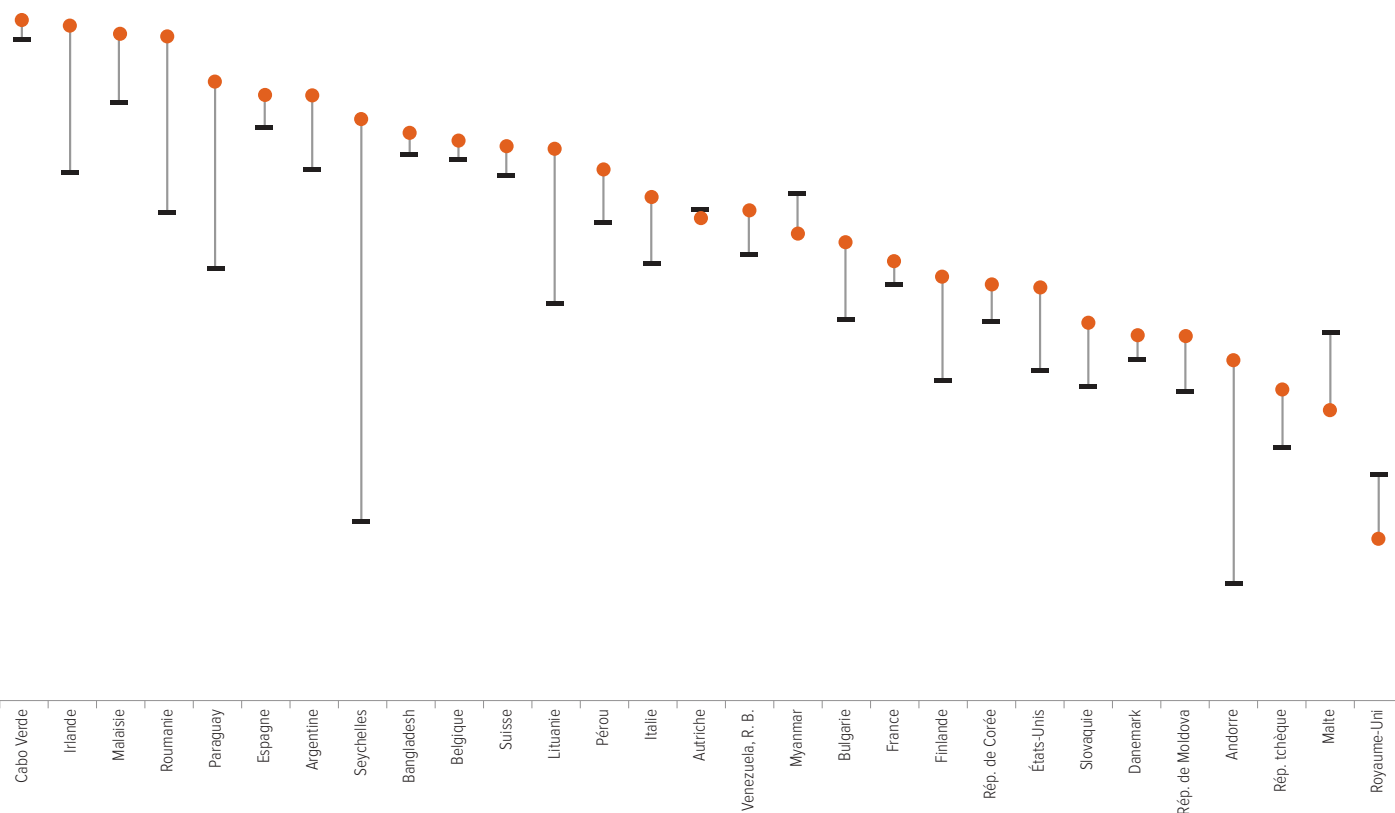
Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

Pour pallier le manque d'enseignants et, plus généralement, le caractère limité des ressources, nombre de pays d'Asie méridionale et occidentale et d'Afrique subsaharienne ont rapidement recruté des enseignants contractuels (voir le chapitre 6), appelés à travailler, avant tout, dans les zones rurales et les lieux reculés. Une telle situation présente des similitudes avec celle du Royaume-Uni après la Seconde Guerre mondiale : le nombre d'enseignants nécessaires ayant augmenté en raison du rallongement de la scolarité obligatoire, le Plan de formation en urgence permit, après la guerre, de mettre en place quelque 35 000 enseignants, grâce à une formation concentrée sur une seule année (Crook, 1997).

En Afrique de l'Ouest, il est estimé que les enseignants contractuels constituaient la moitié du nombre total des enseignants dans les années 2000 (Kingdon *et al.*, 2013). Ces enseignants sont généralement moins bien rémunérés que leurs homologues de la fonction publique. L'objectif souvent cité est de faire en sorte que les salaires des enseignants atteignent 3,5 fois les PNB par habitant (Birmingham, 2004, Bruns *et al.*, 2003) ; dans neuf des treize pays d'Afrique subsaharienne ayant fourni des données, cet objectif a été réalisé pour les enseignants de la fonction publique, mais il ne s'est réalisé pour les enseignants contractuels que dans cinq de ces pays

● Éducation primaire

■ Toute l'éducation



(Base de données du Pôle de Dakar, IIEP)⁴. La politique de recrutement d'enseignants contractuels dont les salaires ne représentaient qu'une fraction des rémunérations versées aux enseignants de la fonction publique suscite des inquiétudes en ce qui concerne l'équité. Les enseignants contractuels sont souvent affectés à des régions reculées, ce qui tend à offrir un service aux élèves les plus désavantagés (Kingdon *et al.*, 2013) et indique que moins d'argent est dépensé dans ces régions.

Les dépenses consacrées à d'autres domaines que le recrutement des enseignants sont peu élevées eu égard aux objectifs de qualité et d'efficacité

Afin de réaliser l'objectif de qualité et d'efficacité associé à l'éducation primaire universelle, une étude commandée par la Banque mondiale en 2003 ainsi que le Cadre indicatif élaboré dans le cadre de l'Initiative de la voie rapide (IFR) en 2004 recommandaient, pour parvenir à des niveaux de qualité et d'efficacité acceptables, d'allouer un tiers des dépenses récurrentes de l'enseignement primaire, qui recouvrent les dépenses consacrées à l'acquisition de matériels didactiques, à des dépenses autres que les rémunérations des enseignants (Birmingham, 2004, Bruns *et al.*, 2003). Les investissements publics intérieurs ne réalisent pas cet objectif, comme le montrent clairement les rares données disponibles sur le sujet. En 2012, dans les 36 pays ayant fourni des données, le pourcentage moyen du budget récurrent de l'éducation primaire consacré à l'acquisition de manuels scolaires et autres matériels didactiques était inférieur à 2 % : 16 pays y consacraient moins de 1 % de ces montants. Seuls le Koweït et le Malawi y consacraient près de 5 % ou plus.

Les dépenses hors rémunérations des enseignants sont fondamentales pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage. La Cadre de Dakar préconisait de faire en sorte que tout ce qui est possible soit réalisé pour réduire ou annuler les coûts, des matériels didactiques par exemple. Il est largement admis que ces matériels concourent à la qualité des apprentissages. Ils sont particulièrement utiles dans les pays à faible revenu, où le nombre d'élèves par classe est élevé et celui des enseignants non qualifiés important, les enseignants ne pouvant consacrer qu'un nombre d'heures limité à leurs contacts avec les élèves (Read et Bontoux, 2014). Ces matériels représentent aussi, bien souvent, un investissement plus rentable que celui qu'exige la formation d'enseignants (voir le chapitre 6).

Les bailleurs de fonds se sont efforcés d'améliorer la fourniture de matériels en appuyant les financements publics ou en augmentant les capacités de publication au plan local, mais les moyens nécessaires à l'acquisition de ces matériels restent insuffisants. En Afrique

subsaharienne, l'absence de manuels scolaires fournis par l'école a pour effet que ce sont souvent les parents qui en acquittent le coût (Read et Bontoux, 2010⁴). Une étude menée dans 12 pays africains a montré que les fournitures scolaires mobilisaient jusqu'à 34 % des dépenses des ménages pour l'éducation. Dans la tranche de revenus inférieure, les frais liés aux fournitures scolaires et aux matériels didactiques équivalaient à 56 % des dépenses des ménages, ce pourcentage atteignant près de 75 % en Mauritanie et au Niger (Pôle de Dakar, 2012).

Une autre caractéristique frappante des matériels didactiques réside dans les écarts de prix conséquents des manuels scolaires. Les prix à l'unité oscillent entre 2 dollars EU et 4 dollars EU dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne (Fredriksen et Tan, 2008), contre une fourchette de 33 dollars EU à 66 dollars EU au Viet Nam ; les publications dans les pays concernés et la concurrence entre éditeurs ont fait baisser les prix. En Afrique subsaharienne, les coûts supplémentaires liés au transport entraînent de grandes variations. Si le Kenya et le Rwanda recourent à des entreprises de distribution pour une livraison directe, le prix à l'unité d'un manuel destiné à la 1^{re} année de primaire au Kenya, où les livres transitent par un libraire, est de 50 % plus élevé (Read et Bontoux, 2014).

Une majorité de pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation secondaire

Si l'accent principal a été placé sur les enseignements préprimaire et primaire en raison de leur particulière importance par rapport aux objectifs de l'EPT, l'évolution des dépenses consacrées à l'éducation secondaire mérite d'être évoquée. Les nombreux élèves qui franchissent le seuil de l'enseignement secondaire sont le gage de ressources plus importantes à ce niveau. Parmi les 61 pays ayant fourni des données relatives aux dépenses publiques d'éducation secondaire exprimées en pourcentage du revenu national en 1999 et 2012, 38 % enregistrent une augmentation de ces dépenses. Parmi ces 38 pays, 15 avaient un revenu faible ou moyen inférieur, notamment le Rwanda, où le gouvernement s'est donné pour objectif de réaliser l'éducation secondaire universelle, dont la gratuité devrait commencer en 2012, afin de répondre à la préoccupation du gouvernement au regard aux taux de passage entre éducation de base⁵ et éducation secondaire (Banque mondiale, 2013f).

Gouvernance efficace des budgets de l'éducation et rôle des acteurs non gouvernementaux

Au cours de la dernière décennie, les citoyens se sont davantage investis dans les processus budgétaires et vis-à-vis des dépenses. Une meilleure croissance et l'amélioration des capacités des OSC, ainsi qu'une

4. Les données concernent l'année la plus récente entre 2006 et 2011.

5. Le Rwanda intègre l'enseignement secondaire inférieur dans l'enseignement de base.

plus grande insistance sur les principes de bonne gouvernance, comptent au nombre des raisons qui expliquent ce phénomène. Cette tendance a permis de faire en sorte que les zones les plus nécessiteuses soient efficacement ciblées (Khagram *et al.*, 2013). En même temps, des partenariats préconisant « des données ouvertes »⁶, ainsi que des études concernant les dépenses publiques ont vu le jour, qui toutes visent à minimiser le gaspillage des ressources grâce à plus de transparence et de responsabilisation. Depuis Dakar, de nombreux exemples de gouvernements et d'OSC œuvrant à la réalisation de ces objectifs sont apparus (IBP, n. d., Partenariats ouverts avec les gouvernements, n. d.).

Les OSC ont contribué à la baisse de la corruption, qui continue, toutefois, à drainer les ressources

Il est noté dans le Cadre de Dakar que « la corruption, obstacle majeur à l'utilisation efficace des ressources d'éducation, devrait être drastiquement réduite ». Au Nigéria, au moins 21 millions de dollars EU ont été perdus en deux ans; au Kenya, 48 millions de dollars EU ont été perdus en cinq ans (Transparency International, 2013). De nombreuses études soulignent la corrélation négative entre corruption et qualité des services publics, dont l'éducation. Les pourcentages de décrochage scolaire, par exemple, étaient cinq fois supérieurs dans les pays accusant de forts taux de corruption que dans ceux où la corruption est faible, voire inexistante (Rose-Ackerman, 2006).

La corruption affectant les budgets de l'éducation est parfois indétectable en raison de la qualité insuffisante des systèmes de suivi de nombreux pays et des sommes très importantes qui sont acquittées dans les multiples couches d'administrations complexes (Transparency International, 2013). Il arrive que les processus budgétaires manquent de transparence, impliquant un accès réduit ou d'insuffisantes possibilités de vérifier en profondeur la fourniture des ressources. Des écarts extrêmement notables peuvent exister entre l'affectation des fonds et l'exécution complète des budgets (Simson et Welham, 2014).

Les OSC ont joué un rôle capital dans la lutte contre les pratiques relevant de la corruption. Dans un sous-district du Bangladesh, des groupes d'auditeurs communautaires ont eu recours au suivi des budgets pour révéler que l'état et la qualité des bâtiments ne correspondaient pas aux dépenses déclarées de 146 dollars EU par école pour le développement d'infrastructures (Campagne mondiale pour l'éducation *et al.*, 2013). Les OSC ougandaises ont donné le pouvoir à de simples citoyens, en particulier des écoliers, de détecter d'éventuelles pratiques liées à la corruption dans la vie quotidienne de leurs écoles, développant ainsi le niveau d'information et le sentiment d'appartenance à une communauté (Campagne mondiale

pour l'éducation *et al.*, 2013). L'utilisation abusive de financements destinés à l'éducation a été exposée devant les médias dans 8 des 16 pays où est présent le Fonds du Commonwealth pour l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation *et al.*, 2008).

L'approvisionnement en matériels didactiques est fréquemment associé à des pratiques du type versements de pots de vin, gonflement abusif des prix, dépenses non justifiées et livraisons en nombres insuffisants. Des sommes colossales sont décaissées dans le cadre de contrats liés aux matériels didactiques (Transparency International, 2013). La maison d'édition internationale Macmillan and Oxford University Press a été déclarée coupable de tentative de corruption à l'égard de représentants officiels impliqués dans des appels d'offres concernant des matériels didactiques destinés à l'Afrique de l'Est, en 2009 et 2010 (Transparency International, 2013). Au Malawi, la Coalition de la société civile de l'éducation a découvert que, pendant quatre années consécutives, des matériels didactiques, inscrits au budget, n'avaient fait l'objet d'aucun appel d'offres, les ressources concernées ayant été utilisées pour rembourser les intérêts d'une dette de 128 millions de dollars EU (Campagne mondiale pour l'éducation *et al.*, 2013). Un partenariat associant le Gouvernement philippin à la société civile s'est attaqué à la

Les OSC ont joué un rôle important dans la lutte contre les pratiques relevant de la corruption

Encadré 8.1 : Réduction de la corruption dans le secteur des manuels scolaires aux Philippines

À la fin des années 90, les manuels scolaires ne parvenaient pas aux élèves et ceux qui étaient livrés étaient de mauvaise qualité. Environ 40 % des manuels livrés l'avaient été sans aucune traçabilité. Les paiements illégaux bénéficiant à des responsables gouvernementaux représentaient 20 % à 65 % du budget de l'éducation alloué à l'acquisition de manuels scolaires. La corruption et les abus de pouvoir étaient endémiques. Le Programme national de livraison de manuels scolaires, lancé en 2003, a contribué à rendre plus transparentes la livraison et la distribution des manuels scolaires, s'étant donné pour but d'accroître la responsabilisation sur l'ensemble du cycle d'approvisionnement, depuis les appels d'offres jusqu'à la livraison finale, en passant par la production. Ce programme avait été mandaté pour veiller à ce que les maisons d'éditions privées fournissent, avant l'étape de la distribution, des livres de bonne qualité et en quantité suffisante. La société civile avait pour rôle de veiller à ce que le nombre de livres commandé soit payé et livré aux écoles, dans les délais prévus.

Grâce au travail accompli avec l'aide de huit OSC, le Programme a pu suivre un processus d'appels d'offres portant sur 30 millions de dollars EU destinés à des manuels scolaires, ainsi que la distribution de ces manuels dans 5 500 lieux différents, répartis sur 60 provinces. Le coût moyen des manuels à l'unité est passé de 2,02 dollars EU à 0,80 dollar EU, avec des délais de livraison considérablement raccourcis. La participation des OSC à la vérification des livres dans le cadre des procédures de contrôle qualité leur a permis d'en rejeter 100 000. Ces réformes ont permis d'économiser 1,84 million de dollars EU.

Source : Arugay, 2012.

6. L'expression fait référence à des données pouvant être utilisées, rediffusées et republiées par quiconque, gratuitement et sans aucune restriction du type brevet ou copyright.

corruption qui frappe les approvisionnements de matériels didactiques (**encadré 8.1**).

« Les fantômes » sont un autre problème : des élèves et des enseignants qui n'existent que dans les registres officiels. Les enseignants fantômes décédés ou mutés ailleurs, qui continuent, ou dont l'école dans laquelle ils travaillaient continue à percevoir un salaire du gouvernement ; ce terme peut aussi s'appliquer à des enseignants n'ayant jamais existé. Au Pakistan, où l'éducation était perçue comme occupant la quatrième position des secteurs les plus corrompus en 2010, ce problème est endémique. Le gouvernement estimait à 6 480 le nombre des écoles fantômes de la province de Sind et à 5 000 celles de la province du Baloutchistan (Transparency International, 2013). En Sierra Leone, où une étude commandée en 2008 par le Ministère de l'éducation avait révélé l'existence d'un grand nombre d'enseignants fantômes, le gouvernement a commencé à vérifier les feuilles de paie en recueillant des documents d'identification assortis d'une photo auprès des enseignants et s'enquérant de leur lieu d'exercice, avant de demander à d'autres enseignants de corroborer les informations reçues (Turrent, 2012). En 2012, le Pakistan avait éliminé 1 000 dossiers d'enseignants fantômes, avec l'aide de la Commission anti-corruption et le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports avait fait savoir que plus de 195 000 dollars EU avaient été récupérés, en 2010, auprès d'écoles corrompues (Turrent, 2012).

Les coûts persistants de la corruption dans l'éducation, qui ont survécu aux actions de la dernière décennie, ont largement été supportés par les plus pauvres qui, souvent, n'ont pas d'autre choix que de s'adresser aux services publics (OCDE, 2014j). Il est également possible qu'ils soient supportés avant tout par les filles, les femmes risquant davantage de se voir refuser l'accès aux services de base dans les lieux où celui-ci implique le versement d'un pot de vin, car elles sont plus rarement aux commandes des ressources matérielles que les hommes (ICAI, 2014). L'un des résultats de cette réalité réside en ce que les filles ont moins de chances que les garçons de fréquenter l'école ou de recevoir une bonne éducation grâce, par exemple, à un suivi éducatif dans le secteur privé dans les lieux où l'éducation publique est de mauvaise qualité (Transparency International, 2010). L'établissement de budgets attentifs à la question du genre (voir le chapitre 5) est un des moyens permettant de s'attaquer à la corruption qui frappe la fourniture des services publics de base. Au Mexique, une initiative destinée à élaborer des budgets tenant compte de la question du genre a permis de découvrir la destination de fonds publics qui avaient disparu des ressources destinées à répondre aux besoins des femmes dans le secteur de la santé (Nawaz, 2009).

L'efficacité des dépenses publiques d'enseignement demeure un défi

L'efficacité des dépenses concerne autant le fait de savoir si les ressources sont bien dépensées comme prévu que de déterminer si elles ont été dépensées là où leur utilisation peut produire les meilleurs résultats. Le Cadre de Dakar indique que : « Les ressources doivent être utilisées avec beaucoup plus d'efficacité et d'intégrité. » Dans un document récent du FMI, il a été calculé que dans les pays en développement, une meilleure efficacité des dépenses d'éducation secondaire pourrait permettre d'augmenter de 36 % les taux de scolarisation. Au nombre des interventions politiques allant dans ce sens figure la baisse du nombre d'enfants par enseignant, l'amélioration de la qualité des établissements et la réduction des inégalités de revenus (Grigoli, 2014). Alors que la majeure partie des dépenses publiques d'enseignement est consacrée au paiement des salaires d'enseignants, certains comportements des enseignants nuisent à l'efficacité des dépenses. Une étude récente a permis de découvrir que dans certains pays d'Afrique, des enseignants d'école primaire étaient absents 15 % à 25 % du temps et que les enseignants présents n'assuraient pas toujours leurs cours, ce qui avait pour résultat un moindre engagement des élèves par rapport à l'apprentissage et une réduction de leur temps de travail scolaire (Banque mondiale, 2010a). La réduction de 20 % de l'absentéisme des enseignants en Ouganda équivaldrait à recruter 5 000 nouveaux enseignants (Winkler et Sondergaard, 2008).

La littérature actuelle traitant du financement de l'éducation suggère que les écarts séparant le montant planifié et le montant effectif des dépenses budgétisées peut être l'une des causes du mauvais rapport de cause à effet constaté en comparant les dépenses au profit de certaines écoles et les acquis éducatifs sur lesquels elles débouchent (Banque mondiale, 2013g). Ce qui signifie également que les budgets ne sont pas une référence fiable pour les autres parties prenantes, telles les bailleurs de fonds extérieurs ou le secteur privé (Addison, 2012). De tels écarts peuvent être dus à un ensemble de facteurs, en particulier l'inexactitude des prévisions de recettes et de dépenses, un défaut dans l'application des décisions de la part des agents chargés de les exécuter ou une déformation délibérée de la réalité à l'intention de certaines parties prenantes-clés (Simson et Welham, 2014). En 2012, les dépenses d'éducation du Libéria ont dépassé le budget de 8 % (**figure 8.6**). Toutefois, une segmentation des niveaux de dépenses a permis de mettre en lumière des écarts beaucoup plus importants : seulement 27 % des sommes affectées à l'enseignement secondaire ont effectivement été utilisées, alors que les frais administratifs et de gestion ont été 3,3 fois supérieurs aux montants inscrits au budget (Simson et Welham, 2014).

Les coûts persistants de la corruption dans l'éducation ont largement été supportés par les plus pauvres

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

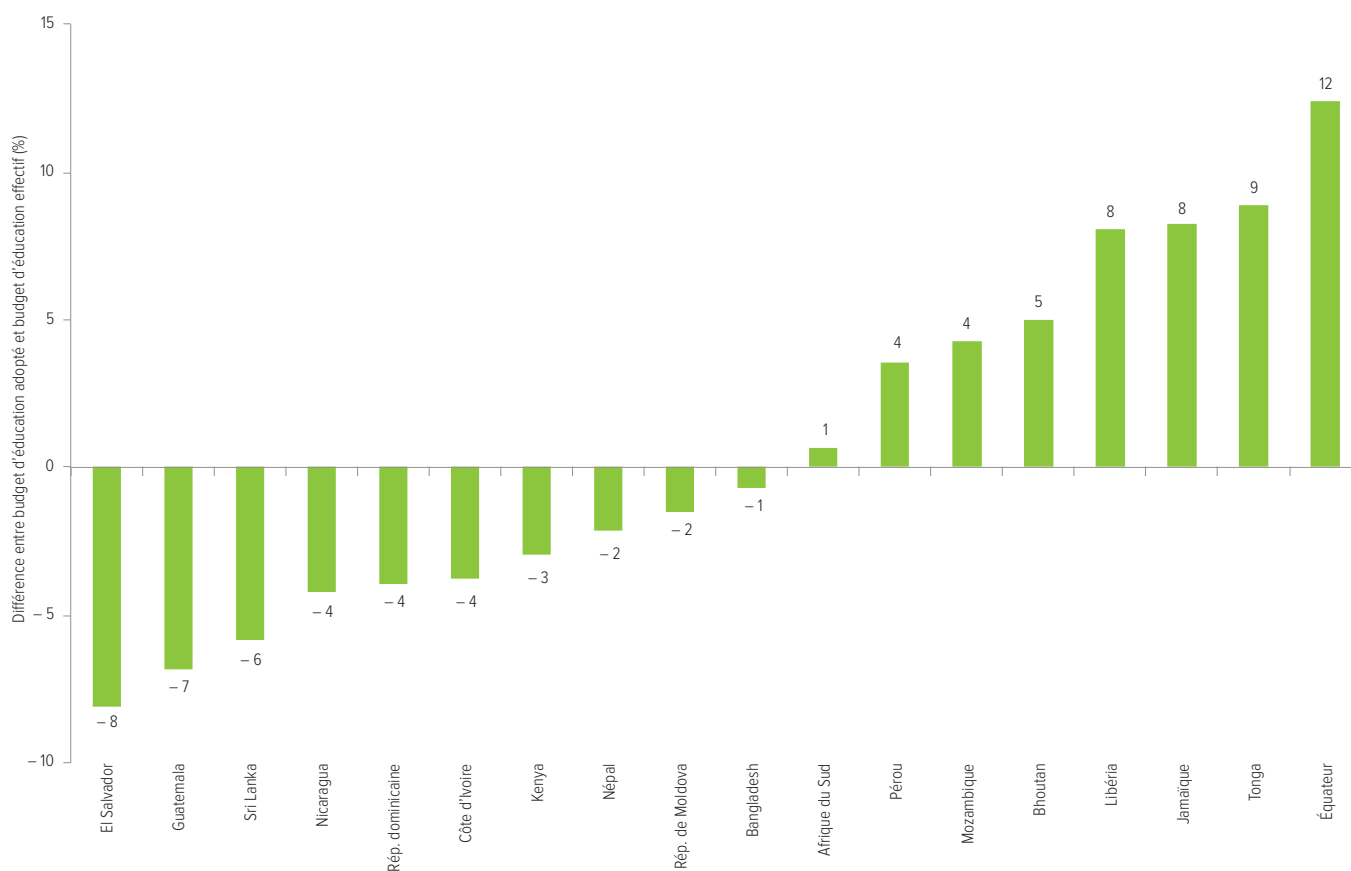
Le non-respect des délais peut également être synonyme de manque d'efficacité des dépenses. Des retards de distribution des manuels scolaires dus à des lenteurs dans le décaissement des ressources nécessaires peut faire obstacle à l'apprentissage, mais demeure courant dans de nombreux pays en développement où les ressources sont insuffisantes en début d'année scolaire (Banque mondiale, 2013g).

Une mauvaise qualité des prévisions concernant les délais de financement ou leurs montants continue à faire obstacle à une planification efficace de la part des enseignants et des comités chargés de la gestion des écoles. En Inde, le budget de l'enseignement élémentaire a plus que doublé entre 2007/08 et 2012/13 (Initiative de responsabilisation, 2013). Si l'augmentation des dépenses par élève dans les districts les plus pauvres due à l'application du Programme Sarva Shiksha Abhijan (Éducation pour tous) mérite des félicitations, les écoles des districts les plus défavorisés n'ont toujours pas la possibilité de dépenser aux moments et dans les lieux où ils ont besoin de le faire (UNESCO, 2014c). Au Bihar,

l'un des États indiens les plus défavorisés, le montant des dépenses par élève a augmenté de 27 % entre 2001/12 et 2012/13, alors qu'elles augmentaient en moyenne de 5 % au plan national dans la même période. Toutefois, le Bihar a dépensé 38 % des sommes allouées en 2011/12, contre 62 % au niveau national.

Une planification inefficace implique que les dépenses ne correspondent pas toujours aux besoins, voire qu'une affectation rigide des fonds empêche les écoles de dépenser dans les secteurs où ces dépenses pourraient avoir la plus grande incidence sur les apprentissages (Initiative de responsabilisation, 2013). Le Programme Escuelas de calidad (Écoles de qualité) lancé par le Mexique en 2011 a réagi à ce problème en augmentant le degré d'autonomie des écoles, chacune d'entre elles recevant une subvention de 15 000 dollars EU sur cinq ans. Cette plus grande autonomie des écoles dans leurs dépenses, associée à d'autres facteurs, a permis de réduire les taux de décrochage, d'échec et de redoublement scolaires. De même au Népal, où la responsabilité de la gestion des écoles a été transférée

Figure 8.6 : La différence entre budgets et montants dépensés avoisine les 10 % dans certains pays
Écart entre budgets d'éducation adoptés et budgets révisés/effectifs, dernière année



Source : Development Finance International, 2004.

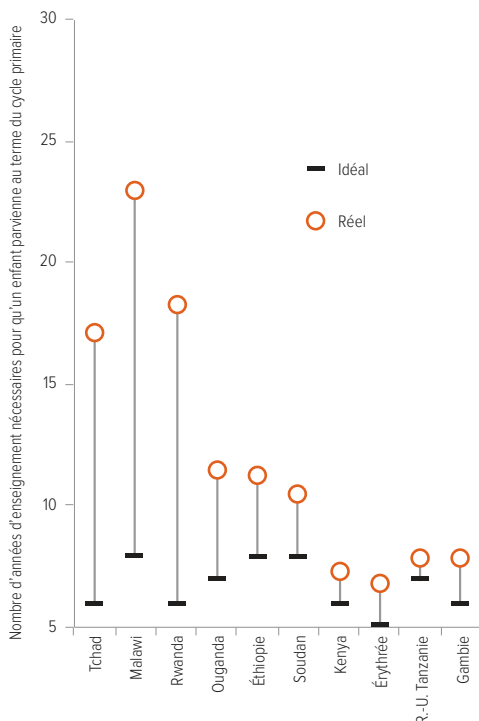
vers les communautés et où les écoles ont reçu un montant forfaitaire libre de toute contrainte, ce qui a permis aux comités de gestion de mieux maîtriser les dépenses discrétionnaires, avec pour résultat une amélioration de chances d'accès et de l'équité (Bruns *et al.*, 2011).

Des dépenses inefficaces impliquent souvent un décrochage des enfants avant la fin de l'école primaire, autre facteur contribuant au gaspillage des ressources publiques. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* a permis d'apprendre que sur les 250 millions d'enfants qui n'acquièrent pas les bases de la lecture et des mathématiques, 130 millions ont passé au moins quatre années au sein de l'enseignement primaire sans obtenir les acquis minimaux garants d'un apprentissage réussi (UNESCO, 2014c). Ces chiffres ont de graves implications en ce qui concerne les dépenses d'éducation : lorsqu'un enfant redouble une classe, le gouvernement dépense au moins deux fois plus que ce qu'il dépenserait en l'absence de redoublement. Un enfant qui décroche de l'enseignement primaire avant d'avoir acquis les bases nécessaires aura tout de même bénéficié de ressources

publiques, qui ne sont pas illimitées. Au Malawi, en 2007, 65 % des ressources publiques destinées à l'éducation primaire ont été dépensés au profit d'enfants ayant redoublé ou décroché avant la fin du premier cycle primaire (Banque mondiale, 2010b). En conséquence de quoi, plutôt que la situation idéale, impliquant de financer huit années d'école primaire pour former un élève, le gouvernement a dû y consacrer l'équivalent de vingt-trois années de financement, chiffre en hausse par rapport aux vingt années de financement constatées en 2000 (**figure 8.7**).

De nombreuses études ont permis de documenter l'efficacité des programmes d'éducation préprimaire, s'agissant de réduire les coûts de l'éducation en améliorant l'efficacité interne de l'enseignement primaire (voir le chapitre 1). Les enfants qui ont bénéficié de ces programmes ont moins de risques de redoublement dans le primaire et progressent mieux de classe en classe que leurs homologues qui n'y ont pas participé. Un corpus constitué à partir d'évaluations de plus en plus nombreuses indique que l'éducation préprimaire présente un important potentiel d'économies de ressources publiques, avec un bénéfice pour la société bien supérieur au montant des dépenses consenties par les gouvernements. Les bénéfices considérables associés à l'éducation préprimaire ont conduit les Gouvernements camerounais, chilien, colombien, ghanéen et kenyan à augmenter les montants alloués au développement de la petite enfance sur les lignes budgétaires de plusieurs ministères (Groupe consultatif chargé de la protection et du développement de la petite enfance, 2008).

Figure 8.7 : Certains pays d'Afrique subsaharienne gaspillent une forte proportion de leurs ressources en raison des redoublements et décrochages scolaires
Nombre d'années nécessaires pour qu'un enfant parvienne au terme de l'enseignement primaire, avec et sans redoublement ou décrochage



Note : Le nombre d'années idéal dépend de la longueur du cycle primaire selon les pays.
Source : Banque mondiale, 2012b.

Les OSC ont contribué à rendre plus transparentes les dépenses publiques d'éducation

La prise de décisions en matière d'élaboration budgétaire et de détermination des dépenses s'est traditionnellement cantonnée aux ministères des finances, les autres ministères, les entreprises, les OSC et plus généralement la communauté n'y ayant pas ou que peu accès. Une telle situation a conduit à exiger de la transparence, une participation et de la responsabilisation, notamment au vu de la corruption et de l'inefficacité qui frappent les systèmes éducatifs et de l'incapacité à fournir des services de base, malgré des investissements en hausse.

Un meilleur accès à l'information peut servir de « stimulant pour l'action publique, de catalyseur pour le changement et d'apport propre à assurer un bon fonctionnement des autres réformes » (Banque mondiale, 2004). Le Cadre de Dakar appelait à « l'engagement et à la participation de la société civile en ce qui concerne l'élaboration, l'application et le suivi des stratégies propices au développement de l'éducation ».

Depuis Dakar, les OSC ont vu augmenter leur nombre et leurs capacités, et cherchent désormais à participer activement à la prise de décisions des gouvernements.

En 1997, six groupes représentant la société civile, dont le travail de conseil et de préconisation concernait les questions budgétaires, ont participé aux efforts déployés internationalement en faveur d'une plus grande transparence de la fiscalité ; en 2011, leur nombre atteignait presque la centaine d'organisations (Khagram *et al.*, 2013). Le Partenariat budgétaire international, créé en 1997, a entamé son étude budgétaire ouverte, réalisée tous les deux ans pour évaluer le niveau de transparence des budgets ; l'étude de 2012 concernait 100 pays. Plus récemment, le Partenariat gouvernemental ouvert, mis en place en 2011, s'est donné pour but de faire en sorte que les gouvernements s'engagent fermement en vue de promouvoir une gouvernance plus ouverte, plus réactive et plus démocratique, et également une plus grande transparence budgétaire. Plus de 64 gouvernements y ont adhéré, et ont pris plus de 2 000 engagements concernant une plus grande transparence et une responsabilité accrue de leur travail gouvernemental (Partenariat gouvernemental ouvert, n. d.). Le Fonds du Commonwealth pour l'éducation travaille aux côtés des 16 pays risquant le plus de ne pas réaliser les objectifs OMD concernant l'éducation et la question du genre. Suite à ce travail, des exemplaires des budgets de l'éducation ont été diffusés auprès de plus de 6 millions de personnes, dont près d'un demi-million a été formé au travail d'élaboration des budgets de l'éducation (Campagne mondiale pour l'éducation *et al.*, 2008).

L'impact de la société civile a été impressionnant, allant d'une meilleure participation aux prises de décisions concernant les budgets à une utilisation des données ouvertes au public qui permettent d'analyser les budgets adoptés dans le secteur de l'éducation. Au nombre des succès enregistrés depuis Dakar figurent les actions de lobbying menées au Libéria et au Malawi destinées à ce qu'une proportion plus importante des budgets nationaux soit consacrée à l'éducation ; l'officialisation de la participation des OSC aux processus budgétaires au Burkina Faso ; l'influence exercée, en Zambie, en faveur d'une plus grande responsabilisation et d'une plus grande transparence en matière de dépenses publiques ; l'influence politique mise en œuvre dans l'État plurinational de Bolivie afin de donner plus de relief aux droits des autochtones et la protection et l'éducation de la petite enfance qui a fait l'objet d'un travail en Éthiopie (CIDA, 2012 ; Campagne mondiale pour l'éducation, 2012b, 2012c).

L'influence de la société civile est sortie du champ des préconisations concernant l'accroissement des ressources destinées à l'éducation, pour exiger que les gouvernements aient à répondre de leurs responsabilités. En Inde, l'Initiative de responsabilisation a montré, par ses publications annuelles, que malgré l'augmentation des ressources consacrées à l'éducation élémentaire, les districts les plus pauvres du pays n'ont pas amélioré leurs acquis éducatifs (Initiative de responsabilisation, 2014). La reconnaissance par le gouvernement de son échec à réaliser l'objectif concernant les acquis malgré

une augmentation des ressources mises à disposition, est à porter à son crédit. Un des objectifs primordiaux du 12^e Plan national consiste à réussir l'amélioration des acquis tirés de l'enseignement ; il importera, à cette fin, que le gouvernement veille à ce que son système de mise en œuvre – notamment en termes d'exécution des ressources budgétaires – se concentre sur les acquis éducatifs (Initiative de responsabilisation, 2013).

Les OSC ont également été en première ligne, eu égard aux pressions exercées en vue d'obtenir davantage de ressources au profit des groupes marginalisés. Une élaboration budgétaire attentive à la question du genre (voir le chapitre 5) est d'une importance cruciale pour mieux comprendre l'impact différentiel des budgets sur les filles et les garçons (Unterhalter, 2007). La Coalition nationale pour l'éducation du Ghana a remporté quelques succès en matière d'intégration des questions de genre dans les plans de travail budgétaires (Campagne mondiale pour l'éducation, 2012a). L'organisation HakiElimu, créée en République-Unie de Tanzanie en 2011, se concentre sur les questions de formation des enseignants et de subventions destinées au logement et à l'amélioration des capacités. Après avoir formé les parlementaires à l'analyse budgétaire en prévision du budget 2012/13, elle s'est adressée au Ministère de l'éducation, auquel elle a demandé d'intégrer ses propositions de modifications budgétaires (Carlitz et McGee, 2013). L'Asociacion Civil por la Igualdad i la Justicia in Argentina (Association civile pour l'égalité et la justice en Argentine) a conclu qu'entre 2002 et 2005, 32 % des sommes allouées n'avaient pas été dépensées, avant d'entamer une action législative destinée à améliorer l'efficacité des dépenses publiques d'éducation (Basch, 2011).

Équité et inclusion dans les dépenses d'éducation

Il ne suffit pas d'augmenter simplement les ressources allouées à l'éducation au plan intérieur, il importe également que ces ressources soient équitablement dépensées. Ce qui implique d'identifier ces dépenses publiques et de les orienter vers les groupes les plus éloignés de l'accomplissement des cibles EPT, en évitant de dépenser le gros des ressources à des niveaux éducatifs que seule l'élite a des chances d'atteindre.

Le ciblage des groupes marginalisés à l'aide de formules de financement a conduit à des succès mitigés

La réalisation des objectifs assignés à l'Éducation pour tous implique d'augmenter les ressources destinées à l'éducation et, en même temps, de faire en sorte que ces dépenses améliorent les acquis éducatifs des plus marginalisés, qui sont les plus difficiles à atteindre, tels les pauvres, les personnes atteintes de handicap, celles qui vivent dans des zones isolées et celles qui

Les OSC sont en première ligne, eu égard aux pressions exercées en vue d'obtenir davantage de ressources au profit des groupes marginalisés

appartiennent à des minorités ethniques. Dans la plupart des cas, les ressources nécessaires pour toucher les enfants faisant partie de ces groupes risquent de dépasser largement le coût moyen par élève qu'exige la nécessaire atténuation de leur situation désavantageuse. Les ressources intérieures du pays devraient être distribuées en conséquence (UNESCO, 2014c).

Les bénéfices socioéconomiques à long terme inhérents au fait d'orienter en priorité les ressources vers les populations marginalisées font plus que compenser les coûts. Au Bangladesh, les réductions faites aux salaires des personnes handicapées à cause de leur faible niveau d'éducation font perdre à l'économie 26 millions de dollars EU par an; 28 millions de dollars EU supplémentaires sont perdus lorsque les enfants désertent l'école pour s'occuper d'une personne handicapée (Banque mondiale, 2008a).

Une autre étude a démontré de quelle façon la scolarisation pouvait combler le fossé de la pauvreté qui sépare les personnes atteintes de handicap des personnes exemptes de handicap : dans 14 pays en développement, une année de scolarité supplémentaire accomplie par des adultes atteints de handicap a réduit la probabilité de les trouver dans les deux tranches les plus pauvres de la population, respectivement de 2 % et de 5 % (Filmer, 2008).

Toutefois, de nombreux pays continuent à décaisser des fonds sur la base de montants égaux pour chaque enfant, en ne tenant donc pas compte des différences entre écoles ou régions, ou des besoins des groupes défavorisés. Certains pays, cependant, ont remédié à ce problème en privilégiant les dépenses en faveur des groupes défavorisés, ce qui a permis de déboucher sur des acquis éducatifs plus équitables, y compris par le biais de virements d'argent sous conditions à l'intention des groupes marginalisés (voir le chapitre 2). D'autres gouvernements ont ciblé les ressources au profit des groupes les plus désavantagés, en appliquant une formule leur permettant de bénéficier des ressources publiques (Levaciv *et al.*, 2000, OCDE, 2012f).

Le Brésil, pays pionnier en matière de ciblage des ressources en faveur des plus défavorisés, a amélioré l'équité des subventions destinées aux régions plus pauvres du nord et du nord-est du pays, grâce au Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la promotion des enseignants (FUNDEF) qui cherche à réaliser un niveau de dépenses minimum par élève (UNESCO, 2014c). Aux Pays-Bas, les élèves défavorisés sont identifiés, de façon à permettre le financement de cours de soutien. Il en résulte que les écoles primaires présentant les plus fortes proportions d'élèves défavorisés disposent, en moyenne, de 58 % d'enseignants et de personnel de soutien supplémentaires (Ladd et Fiske, 2009). Les tests pratiqués dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent que les Pays-Bas présentent des niveaux de

performance élevés, tout en faisant preuve d'équité en ce qui concerne les chances de bénéficier de l'éducation (OCDE, 2014g). Au Viet Nam, les programmes mettent l'accent sur une norme minima de qualité de la scolarité, en se concentrant sur les communautés défavorisées et en proposant des ressources publiques supplémentaires aux districts les plus pauvres. Il en résulte que la proportion d'enfants issus des districts les plus désavantagés et ayant bien répondu à une question de 4^e année d'enseignement primaire, a augmenté, passant de 18 % au début de l'année scolaire à 47 % à la fin de celle-ci (Rolleston *et al.*, 2013).

Les salaires des enseignants constituant le plus gros des dépenses publiques, il importe de les inclure dans une formule de financement destinée à promouvoir l'équité, ce qui est rarement réalisé. En Afrique du sud, 86 % du budget de l'enseignement primaire est consacré aux salaires (Development Finance International, 2014), mais les normes de financement des écoles, appliquées dans le pays en vue de redistribuer les ressources publiques au profit des écoles les plus pauvres, n'agissent dans ce sens que sur la partie non salariale du budget récurrent. La redistribution en est, par conséquent, limitée. Entre-temps, les ratios élèves/enseignants demeurent élevés dans les écoles les plus pauvres et un accès insuffisant aux ressources financières, l'absence de manuels scolaires et les classes surchargées continuent à expliquer les mauvaises performances d'écoles qui, traditionnellement, comptent une forte proportion d'enfants noirs, indiens ou métis (Mestry, 2014). En 2004, Madagascar a lancé un mécanisme destiné à assurer une répartition efficace et une affectation équitable des enseignants, qui permet d'identifier les écoles souffrant d'un manque criant d'enseignants, auxquelles une forte priorité est accordée au moment d'affecter les enseignants nouvellement formés. À peine un an après le début de mise en œuvre de cette politique, le pourcentage des enseignants affectés en fonction des besoins a progressé de 72 % à 81 % (Majgaard et Mingat, 2012).

La condition des infrastructures scolaires est d'égale importance pour améliorer les acquis éducatifs des filles. Au Burkina Faso, l'offre de ressources suffisantes faite aux écoles situées dans des zones de pauvreté, mal desservies et où, typiquement, aucun équipement n'est disponible, a profité en plus grande proportion aux filles. Elle a permis d'accroître de 5 % de plus que chez les garçons la scolarisation des filles et amélioré de 0,41 % les résultats des tests pour tous les enfants (Kazianga *et al.*, 2013).

Les dépenses d'éducation, bien que régressives, se sont améliorées

Le Cadre de Dakar appelait les gouvernements à augmenter « la part du revenu national et des budgets nationaux affectée à l'éducation, et au sein de celle-ci, à l'éducation de base ». Les affectations financières

De nombreux pays ne tiennent pas compte des différences entre écoles ou régions, ou des besoins des groupes défavorisés

Évolution des engagements financiers nationaux en faveur de l'EPT depuis Dakar

se doivent de refléter les réalités et caractéristiques actuelles des systèmes éducatifs d'un pays. Pour la plupart des pays à faible revenu, la logique imposerait de dépenser davantage en faveur de l'éducation primaire, niveau auquel ont le plus de chances d'accéder les enfants des foyers au revenu le plus modeste. Par ailleurs, les gouvernements qui dépensent davantage au profit des enseignements secondaire et supérieur, le feront plus probablement au profit des enfants issus de foyers aux revenus élevés, ce qui représente une dépense régressive.

L'analyse de l'incidence bénéfique est un outil qui permet de définir la répartition des dépenses publiques et d'estimer de la sorte les groupes qui en bénéficient le plus. Elle a permis de conclure, par exemple, que même si la majorité de la population vit en zone rurale dans de nombreux pays à faible revenu, les ressources d'éducation continuent à être dirigées vers les zones urbaines. Au Rwanda, 83 % de la population vit en zone rurale et perçoit, pourtant, 51 % du total des ressources d'éducation (Banque mondiale *et al.*, 2011b). En Gambie, ces pourcentages s'établissent respectivement à 62 % et 36 % (Banque mondiale *et al.*, 2011b). Cet outil peut également servir à identifier des dépenses inéquitables selon les différents niveaux d'éducation, comme entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, par exemple. Une étude a permis de conclure au fait que, parmi les pays ayant fourni des données, les dépenses d'éducation étaient plus favorables aux pauvres dans les pays riches que dans les pays pauvres (Davoodi *et al.*, 2010).

L'évolution des dépenses a été documentée dans de nombreux pays, dont le Congo et le Népal. Au Congo, l'un des pays les plus inéquitables du monde, le bénéfice des dépenses publiques d'éducation en faveur des plus pauvres a diminué dans l'enseignement primaire, passant de 24 % en 2005 à 21 % en 2011. Dans l'enseignement supérieur, 57 % des étudiants inscrits en 2011 étaient issus des foyers les plus riches des pays, contre 38 % en 2005, en même temps que le bénéfice lié aux dépenses destinées à l'enseignement supérieur pour les plus pauvres diminuait, passant du pourcentage déjà peu élevé de 4 % en 2005 à 0,5 % en 2011 ; et pourtant 22 % du budget était affecté à l'enseignement supérieur en 2011 (Banque mondiale, 2014f). L'analyse du bénéfice lié aux dépenses d'éducation au Népal a permis de révéler, de même, qu'au cours de l'exercice financier 2005/06, les dépenses destinées à l'enseignement primaire étaient plus progressistes et favorables aux plus pauvres, alors que celles qui étaient destinées aux enseignements secondaire et supérieur étaient plus régressives (PRAD, 2010). Toutefois, contrairement au Congo, si l'éducation profite toujours aux enfants issus des foyers représentant la couche la plus favorisée du pays, le fossé est en voie de comblement (figure 8.8). Au Népal, le Plan d'action national 2001-2015 en faveur l'EPT a intégré des prescriptions politiques relatives à chacun des six objectifs de l'EPT en mettant l'accent sur l'équité, dans l'intérêt de groupes défavorisés

spécifiques (Karki, 2014), afin de faire en sorte que les fonds les concernant, exprimés en pourcentage du montant total consacré à l'éducation, augmentent progressivement.

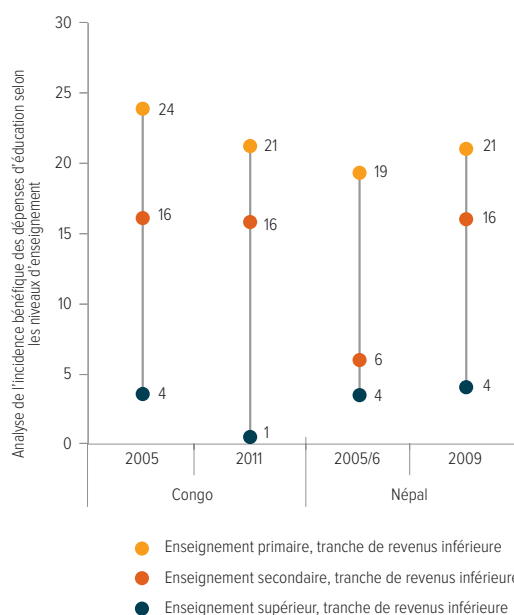
En 2012, les pays ont dépensé, en moyenne, douze fois plus par étudiant de l'enseignement supérieur que par élève de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne et cinq fois plus en Asie méridionale et occidentale. Cette répartition extrêmement inéquitable des dépenses par apprenant entre enseignement supérieur et enseignement primaire est la plus prononcée dans les pays les plus pauvres. Les pays à faible revenu ont dépensé onze fois plus par étudiant de l'enseignement supérieur que par élève du primaire, alors que dans les pays à haut revenu, cette proportion était 1,3 fois supérieure. Dans les pays que l'on aurait pu croire les plus enclins à consacrer une plus grande part de leurs ressources publiques aux pauvres, les bénéficiaires de l'éducation, en particulier aux niveaux d'enseignement où les étudiants des milieux aisés sont les plus nombreux, profitent toujours avant tout aux riches.

Toutefois, sur les 36 pays ayant fourni des données relatives à leurs dépenses par élève de primaire et par étudiant de l'enseignement supérieur sur la période couverte par Dakar, le différentiel a diminué dans 30 d'entre eux, dont 7 étaient situés en Afrique subsaharienne. En 1999, le Gouvernement rwandais a dépensé près de 161 fois plus pour chaque étudiant de

Les pays à faible revenu ont dépensé onze fois plus par étudiant de l'enseignement supérieur que par élève du primaire, alors que dans les pays à haut revenu, cette proportion était 1,3 fois supérieure

Figure 8.8 : La répartition des profits tirés des ressources publiques d'éducation s'est aggravée au Congo et améliorée au Népal

Part des dépenses publiques consacrée aux différents niveaux de l'enseignement



Sources : PRAD (2010) ; Banque mondiale (2014f).

l'enseignement supérieur que pour chaque élève de primaire ; en 2012, ce chiffre était tombé à 12. Au Pérou, en 1999, les dépenses par étudiant étaient trois fois supérieures aux dépenses par élève du primaire, mais en 2012, elles étaient devenues égales.

L'inégalité règne toujours dans le décaissement des ressources publiques selon les sous-secteurs de l'enseignement. Mais la concentration des dépenses d'enseignement aux niveaux les plus élevés diminue régulièrement depuis trois décennies en Afrique subsaharienne. Si les financements publics continuent à manquer d'équité, c'est moins le cas que par le passé, grâce à l'instauration par de nombreux gouvernements de la gratuité de l'enseignement primaire dans les années 90, voire au début des années 2000 (voir le chapitre 2). Le pourcentage des financements publics bénéficiant aux 10 % de la population les plus aisés était de 63 % en 1975, 56 % en 1992 et 43 % en 2003 (Maigaard et Mingat, 2012).

Les ménages soutiennent les efforts en faveur de l'éducation nationale, en particulier lorsque les gouvernements négligent les dépenses

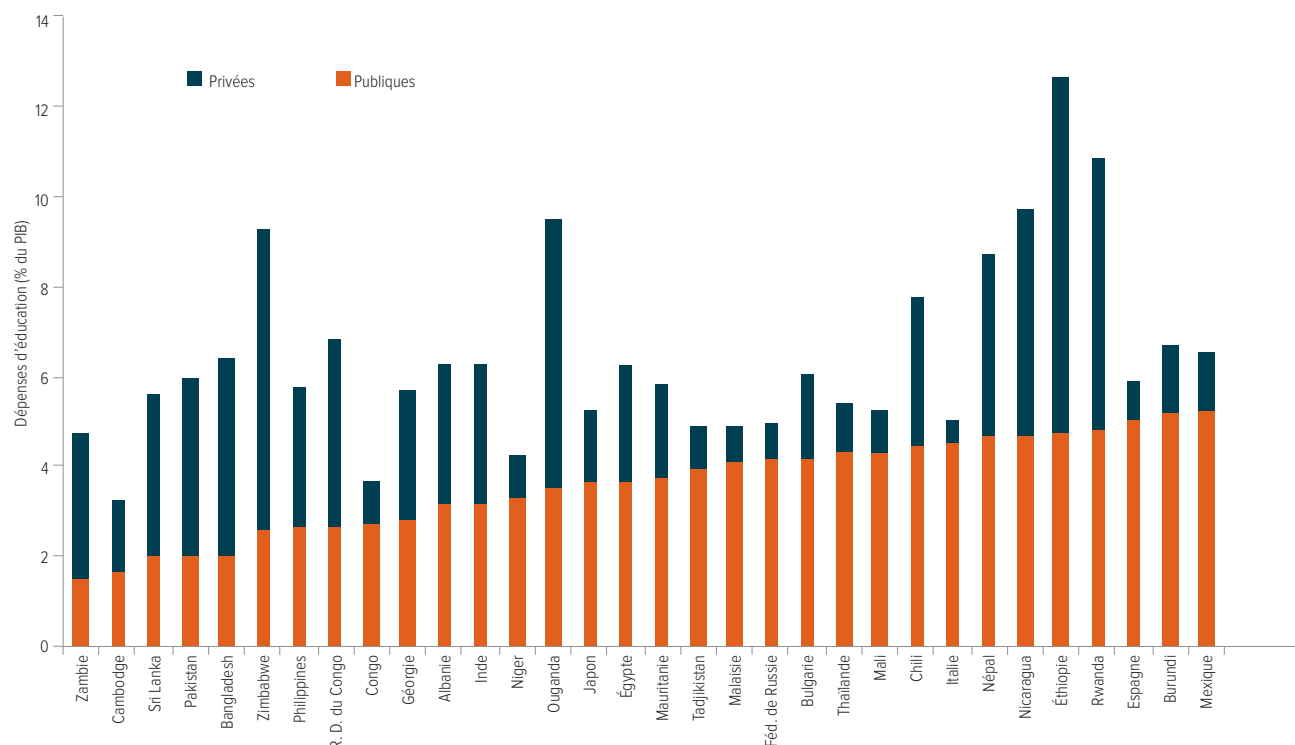
Dans le monde entier, les gouvernements sont la principale source de financement de l'éducation soit

à partir de leurs ressources nationales, soit à l'aide de prêts et autres arrangements financiers venant de l'extérieur. Cependant, il est courant d'oublier qu'ils ne sont pas les seuls à financer l'éducation et que dans certains pays, en général les plus pauvres, ils n'en sont pas la principale source de financement. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'UNESCO montre que parmi 50 pays à revenu faible, moyen ou élevé représentant toutes les régions et ayant fourni des données pour 2005-2012, les dépenses des ménages pour l'éducation ont, en moyenne, constitué 31 % du total de ces dépenses. Dans près d'un quart de ces pays, les ménages ont dépensé davantage que les gouvernements pour l'éducation.

Les financements dus aux ménages parent souvent au fait que certains gouvernements ne consacrent pas des ressources suffisantes à l'éducation ou qu'en dépit de ce que l'enseignement public et gratuit a été inscrit dans la loi par 135 pays, 110 d'entre eux continue à exiger une forme de rétribution (Transparency International, 2013). Dans les 25 pays où le financement public de l'éducation était le plus faible, les ménages ont contribué au total des dépenses à hauteur de 42 %, alors que dans les 25 pays où le financement public était le plus important, la contribution des ménages a été de 27 % du total.

Dans près d'un quart des pays, les ménages ont dépensé davantage que les gouvernements pour l'éducation

Figure 8.9 : Les ménages contribuent à une hauteur considérable au total des dépenses d'éducation, en particulier dans les pays pauvres
Dépenses d'éducation exprimées en pourcentages du PIB, par source, choix de pays, 2005-2012



Sources : Calculs de l'équipe ayant élaboré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, qui reposent sur : (i) des données concernant la part du total des dépenses d'éducation supportée par les ménages, la base de données du Réseau international des études concernant les ménages, (ii) Education at a Glance, OCDE et (iii) données issues des Indicateurs mondiaux du développement concernant la

Le rôle des ménages est donc considérable. La proportion des dépenses publiques d'éducation s'est établie à 4 % du PIB dans 18 pays ; en tenant compte des financements dus aux ménages, deux pays seulement, le Congo et le Cambodge, se situent en-deçà de ce pourcentage (figure 8.9). Il importe de prendre ce facteur en considération dès lors que l'on rend compte des efforts fournis, au plan national, en faveur de l'éducation. Le problème, dans bien des pays, ne réside pas dans l'insuffisance des financements publics consacrés à l'éducation au plan national, mais dans le fait qu'une grande part de cet effort est supportée par les ménages. Il en résulte souvent des systèmes éducatifs caractérisés par une insuffisante redistribution. En règle générale, plus un pays est pauvre, plus le fardeau est lourd pour les ménages : dans les 10 pays à haut revenu de l'échantillon, les dépenses d'éducation à la charge des ménages ont compté, en moyenne, pour 13 % du total, alors que dans les 14 pays à faible revenu, ce pourcentage était de 49 %.

La part supportée par les ménages est, de loin, la plus importante dans les pays d'Asie méridionale. Au Bangladesh, au Sri Lanka et au Pakistan, où les gouvernements consacrent environ 2 % du PIB à l'éducation, les ménages y consacrent environ 4 % du PNB, ce qui revient à dire que leur contribution équivaut à environ deux tiers du total des dépenses. Par opposition,

dans cinq pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, ce pourcentage est d'environ 10 %.

Si ces données sont disponibles, elles sont insuffisamment utilisées par les responsables politiques dans le but de fournir une image globale des dépenses d'éducation. Ce fait a grandement influé sur l'équité des systèmes de financement de l'éducation dont il a été question ci-dessus.

Aide internationale au développement

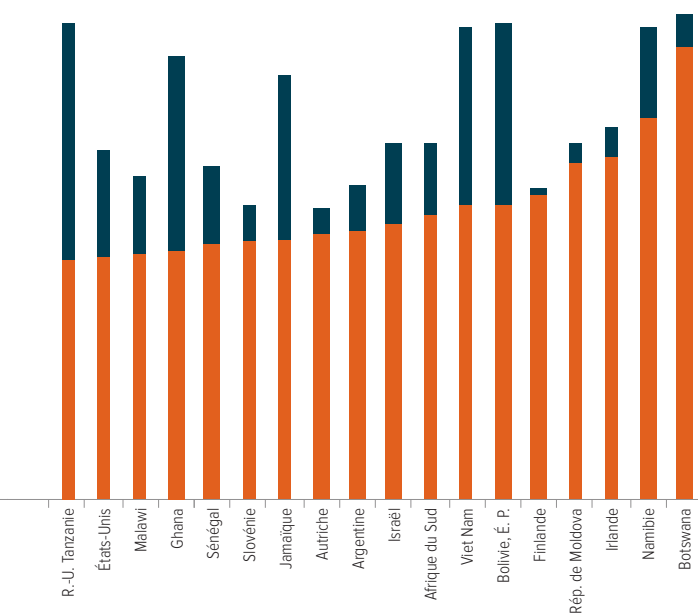
Tendances de l'aide à l'éducation

Il est affirmé dans le Cadre de Dakar qu'« aucun pays sérieusement engagé en faveur de l'Éducation pour tous ne sera freiné dans la réalisation de cet objectif par un manque de ressources ». Cette affirmation exprimait une attente forte quant au fait que la communauté des bailleurs de fonds augmenterait son soutien financier à l'éducation en s'alignant, plus particulièrement, sur les buts définis dans les six objectifs de l'EPT. Au cours des années qui ont suivi Dakar, les bailleurs de fonds du monde se sont engagés, au Sommet du G8 de Gleneagles et à l'occasion de Forums de haut niveau organisés sur le thème d'une meilleure efficacité de l'aide, à Rome, Paris, Accra et Busan, à augmenter le niveau de leurs aides, en particulier au profit de l'Afrique, tout en se concentrant davantage sur la nécessité de les rendre plus efficaces.

Durant les années antérieures à l'engagement de la communauté internationale vis-à-vis des Objectifs du Millénaire pour le développement, pris en 2000, la part du total de l'aide au profit des secteurs sociaux a rapidement augmenté, alors que se multipliaient les bailleurs de fonds programmant des aides liées aux secteurs relevant des OMD. La part de l'aide internationale consacrée à ces secteurs dans le total des aides est passée de 31 % en 1996 à 45 % en 2005 [pic largement dû à l'augmentation des aides matérielles destinées au secteur de la santé], avant de retomber à 40 % en 2011⁷. Entre 2002 et 2012, le volume de l'aide a augmenté, en moyenne, de 9 % par an : les aides décaissées pour la médecine de la reproduction ont augmenté de 16 % par an et celles qui concernaient l'eau et l'assainissement de 12 % (OCDE-CAD, 2014).

Toutefois, les engagements d'aide destinés à l'éducation et exprimés en pourcentage du total de l'aide fournie au secteur social sont demeurés, pour l'essentiel, inchangés avant et après Dakar (OCDE-CAD, 2014)⁸. En moyenne, l'aide destinée à l'éducation de base a augmenté de 6 % par an. La part du total des aides décaissée en faveur de

Les engagements d'aide destinés à l'éducation et exprimés en pourcentage du total de l'aide fournie au secteur social sont demeurés, pour l'essentiel, inchangés avant et après Dakar



citée dans les rapports sur les études relatives au budget des ménages qui ont été versés dans consommation privée exprimée en pourcentage du PIB.

7. En raison du caractère volatile des engagements d'aide, les années citées ici représentent une moyenne mobile sur trois ans.

8. À moins d'indication contraire, les éléments contenus dans cette partie du texte et relatifs aux tendances de l'aide concernent des décaissements.

CHAPITRE 8

l'éducation a stagné après Dakar, ne dépassant jamais 10 % ; en revanche, elle a augmenté dans la santé, passant de 9 % à 14 %. L'aide globale décaissée au profit de l'éducation a augmenté régulièrement entre Dakar et 2010, mais est en baisse depuis. Le total des aides décaissées au profit de l'éducation ont diminué de 10 % entre 2010 et 2012, soit une baisse de 1,3 milliard de dollars EU (OCDE-CAD, 2014).

Il a été avancé que les cibles OMD assignées à l'éducation semblaient manquer d'ambition par rapport à celles de la santé et que ce manque d'ambition explique pourquoi l'éducation n'a pas, durant la dernière décennie, attiré une plus grande part de l'aide, dont les volumes ont pourtant augmenté (Burnett et Felsman, 2012), malgré l'appel de Dakar aux institutions de financement pour qu'elles affectent une plus grande part de leurs ressources à l'éducation primaire et aux autres formes d'éducation de base, en particulier en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, ainsi que dans les pays en développement et dans les pays sortant de conflits (UNESCO, 2000).

Décaissement de l'aide par niveau d'éducation

L'aide au développement international, de même que les dépenses nationales, s'est concentrée sur l'éducation primaire, mais il y a également eu un investissement important dans l'enseignement post-secondaire. L'éducation de base⁹, notamment l'enseignement primaire a bénéficié du soutien des donateurs parce qu'il était directement lié à la réduction de la pauvreté, et naturellement lié à l'objectif sur l'éducation des OMD. L'enseignement secondaire a beaucoup moins profité de l'augmentation de l'aide, en dépit d'un plus grand nombre d'enfants passés dans le secondaire et de la nécessité d'un plus grand nombre d'enseignants formés du primaire ayant suivi un enseignement secondaire pour réaliser l'enseignement primaire universel (Lewin et Little, 2011). Une revue des stratégies des donateurs indique que seuls l'Allemagne, le Japon et la Banque asiatique de développement avaient traité le deuxième cycle du secondaire comme un sous-secteur prioritaire dans leurs programmes d'aide (Mercer, 2014). L'augmentation des décaissements au profit de l'enseignement post-secondaire continue à s'aligner sur les intérêts stratégiques des donateurs, car ils sont considérés comme créant des liens avec les futurs dirigeants des pays.

L'aide au profit de l'enseignement de base qui implique cinq des six objectifs de l'EPT, a atteint son apogée en 2009 et 2010 ; entre 2010 et 2012, les versements ont diminué de 15 %, soit 921 millions de dollars EU (**tableau 8.3**). C'est une baisse plus importante que celle

de l'aide au profit de l'enseignement post-secondaire qui a diminué de 6 % en volume absolu, l'aide au profit de l'enseignement post-secondaire était supérieure à l'aide à l'enseignement de base en 2012. Ces proportions étaient similaires aux parts de l'aide totale au profit de l'éducation de base et de l'enseignement post-secondaire en 2002, et finalement il y a eu peu de changements (OCDE-CAD, 2014).

En outre, la part importante de l'aide au profit de l'éducation post-secondaire permet aux étudiants des pays en développement d'étudier dans les pays des donateurs, plutôt que de renforcer les systèmes d'enseignement supérieur dans les pays en développement. Près de 72 % de l'aide directe à l'enseignement post-secondaire en 2012 était de ce type, contre 59 % plus tôt au cours de la décennie (OCDE-CAD, 2014). Il n'existe aucune garantie que les étudiants qui font leurs études dans les pays des donateurs rentreront pour aider leur pays une fois leurs études terminées. Un tiers des étudiants étrangers qui viennent faire leurs études en France y restent pour travailler (Campagne mondiale pour l'éducation, 2013). Au début des années 2000, sur 28 pays donateurs 20 dépensaient plus pour l'enseignement post-secondaire que pour l'éducation secondaire ; à la fin des années 2000, les chiffres étaient de 27 et 39 respectivement, indiquant là aussi que peu de choses avaient changé (OCDE-CAD, 2014).

Sur les 15 plus grands donateurs de fonds à l'éducation, sept ont réellement augmenté la part de l'aide à l'éducation allouée à l'enseignement post-secondaire et ont diminué la part allouée à l'éducation de base au cours de la décennie. L'Union européenne a diminué sa part de l'aide à l'éducation allouée à l'éducation de base de 50 % à 43 % sur la période après Dakar et a augmenté sa part allouée à l'éducation post-secondaire de 27 % à 36 %. Cependant, d'autres donateurs, dont l'Australie et les États-Unis, ont fait des efforts louables pour redistribuer à l'éducation de base (**figure 8.10**). Chez certains donateurs, l'aide au profit de l'éducation post-secondaire évolue : actuellement, l'Autriche, l'Allemagne, le Portugal et l'Espagne considèrent les bourses comme un élément s'inscrivant dans des efforts plus larges pour renforcer les systèmes d'enseignement supérieur des pays partenaires (Mercer, 2014).

Non seulement la part de l'aide à l'éducation pour l'éducation post-secondaire a augmenté, de 30 % avant Dakar à 40 % après Dakar, mais les augmentations en volume de l'aide au profit de l'éducation de base concernaient presque entièrement l'éducation primaire. Les objectifs de l'EPT qui ne s'inscrivent pas dans l'éducation primaire continuent de souffrir de sous-investissement (**figure 8.11**).

Le fait que l'OMD sur l'éducation se concentre exclusivement sur l'éducation primaire universelle est une explication courante de la raison pour laquelle le

9. Ceci fait référence à l'éducation de base telle que définie dans le système de notification des pays créanciers de l'OCDE, englobant i) l'éducation de la petite enfance, ii) l'enseignement primaire, iii) les compétences de base nécessaires à la vie pour les jeunes et les adultes.

Tableau 8.3 : Totalité de l'aide versée à l'éducation et à l'éducation de base, par région et par niveau de revenus, 2002-2012

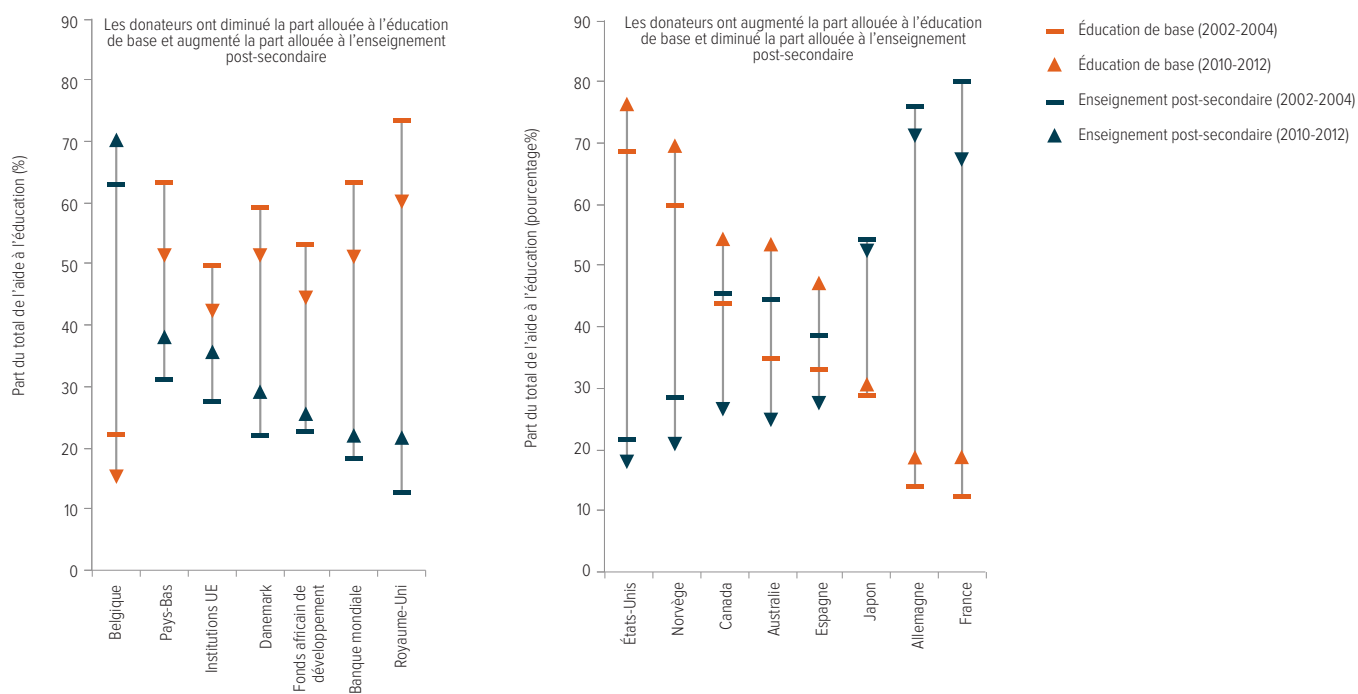
	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Par habitant
	millions de \$ EU constants de 2012			millions de \$ EU constants de 2012			
	2002	2011	2012	2002	2011	2012	
Monde	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	8
Pays à faible revenu	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	16
Pays à revenu moyen inférieur	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	6
Pays à revenu moyen supérieur	1 692	2 667	2 725	347	599	664	4
Pays à revenu élevé	42	50	48	8	14	15	3
Pays à revenus non spécifiés	907	1 835	1 900	275	743	790	...
États arabes	1 003	1 919	2 048	216	860	686	17
Europe centrale et orientale	290	500	519	86	70	71	6
Asia centrale	126	333	348	42	99	99	17
Asie de l'Est/Pacifique	1 125	1 998	2 008	249	540	644	5
Amérique latine/Caraïbes	534	902	868	218	364	330	7
Asie du Sud et de l'Ouest	940	2 359	1 843	582	1 414	947	5
Afrique subsaharienne	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	12
Territoires d'outre-mer	239	70	70	119	25	25	...
Régions non spécifiées	539	1 423	1 394	83	631	661	...

Notes : Le chiffre fourni pour 2002 était une moyenne pour la période 2002-2003. L'aide par habitant renvoie au montant de l'aide à l'éducation de base reçue par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire en 2012.

Source : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* et de l'OCDE-CAD (2014).

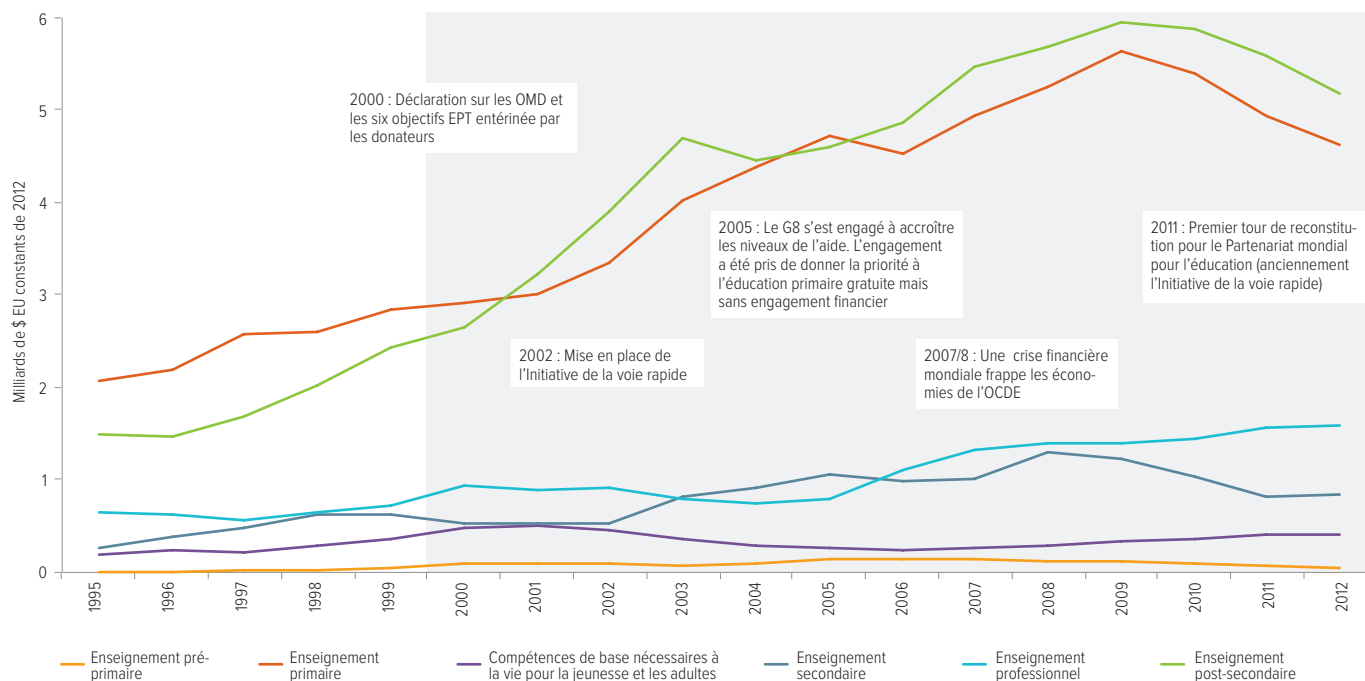
Figure 8.10 : 7 des 15 principaux donateurs à l'éducation ont réalloué l'aide à l'éducation à l'enseignement post-secondaire aux dépens de l'enseignement de base

Part du total de l'aide à l'éducation allouée à l'éducation de base et à l'enseignement post-secondaire, 2002-2004 et 2010-2012



Source : OCDE-CAD (2014).

Figure 8.11 : L'aide aux objectifs EPT en dehors de l'enseignement primaire n'augmente plus
Aide totale aux engagements dans l'éducation, trois ans de moyennes mobiles, 1995-2012



Notes : Les données datant d'avant 2002 concernent les engagements en matière d'aide, puisque les données sur le décaissement n'étaient pas encore disponibles. En raison de la volatilité des engagements en matière d'aide, le graphique les présente sous forme de moyennes mobiles sur trois ans.

Source : OCDE-CAD (2014).

financement externe de l'éducation s'est si fortement concentré sur l'éducation primaire, en négligeant les autres objectifs de l'EPT. La proportion de l'aide aux compétences de base nécessaires à la vie pour les jeunes et les adultes et de l'aide à l'éducation de la petite enfance dans la totalité des versements à l'éducation de base a diminué dans le total des décaissements au profit de l'éducation de base. En moyenne, leurs parts étaient de 10 % et 3 % respectivement, en 2002-2004, puis de 6 % et 2 % en 2010-2012 (figure 8.12). En 2012, pour chaque dollar déboursé sous forme d'aide directe à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE)¹⁰, l'équivalent de 58 dollars EU allait au soutien des étudiants des pays bénéficiaires au niveau post-secondaire dans les pays donateurs.

Les stratégies des donateurs sont peu axées sur d'autres domaines clés de l'EPT, notamment l'éducation des adultes, l'enseignement à distance, l'éducation non formelle et l'éducation pour les enfants ayant des besoins particuliers (Mercer, 2014). Alors que l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni, l'Union européenne et l'UNICEF mettent l'accent sur l'EPPE (Mercer, 2014), les décaissements de l'aide au profit de l'EPPE racontent une histoire différente sur certains

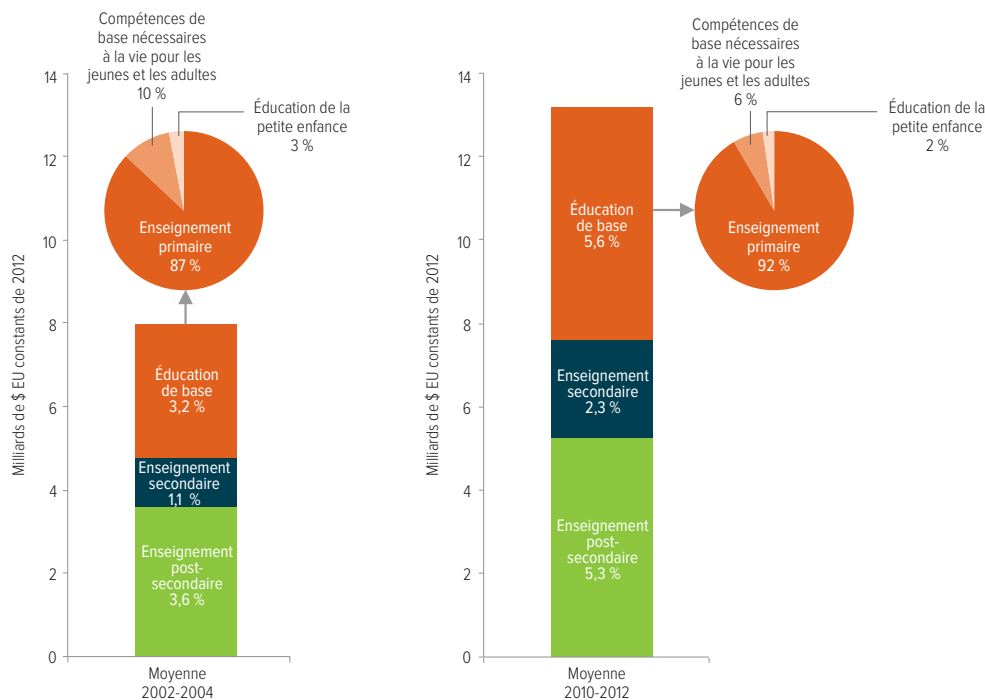
de ces donateurs. Alors que le Royaume-Uni a en moyenne triplé les décaissements de l'aide au profit de l'éducation au cours de la décennie, son volume moyen d'aide au profit de l'EPPE en 2010-2012 se montait à 4,4 millions de dollars EU, soit 0,4 % du total de l'aide au profit de l'éducation sur cette période (OCDE-CAD, 2014). Le Department for International Development (DFID) reconnaît l'impact avéré de l'EPPE, mais se dit préoccupé par la durabilité et le coût-efficacité pour atteindre les plus démunis (DFID, 2013). De même, les stratégies de la Banque mondiale de 1999 et 2006 offrent un soutien important à l'EPPE (Banque mondiale, 1999, 2006), et pourtant, au cours de la décennie, seuls 6 % de l'aide au profit de l'éducation de base de l'institution était pour l'EPPE. Les Pays-Bas, qui à leur apogée en 2011 étaient le plus grand donateur au profit de l'EPPE en termes de volume, ont depuis complètement supprimé leur soutien à l'éducation (OCDE-CAD, 2014).

Décaissement de l'aide par région

Le Cadre de Dakar a mis en exergue la nécessité d'allouer une part plus importante de l'aide au profit de l'éducation de base en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. L'aide au profit de l'éducation de base en Afrique subsaharienne qui abrite plus de la moitié des enfants déscolarisés de la planète, a

10. Dans cette section, l'analyse de l'aide à l'EPPE fait référence à l'éducation de la petite enfance.

Figure 8.12 : La part de l'aide à l'éducation de base pour l'EPPE et les compétences de base nécessaires à la vie est minimale
Décaissement du total de l'aide au profit de l'éducation par niveau, 2002-2004 et 2010-2012



Source : OCDE-CAD (2014).

augmenté de manière constante à partir de 2002 pour chuter à partir de 2009. En moyenne, en 2002-2004, 47 % du total de l'aide déboursée au profit de l'éducation de base l'étaient pour l'Afrique subsaharienne, mais sur la période 2010-2012 ce niveau est tombé à 31 %¹¹. La part de l'éducation de base en Asie du Sud et de l'Ouest est restée assez constante, passant de 21 % à 22 % (OCDE-CAD, 2014).

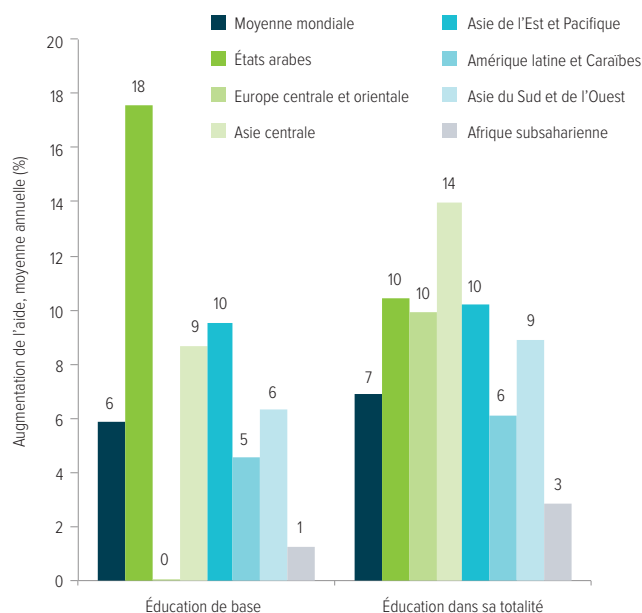
Alors que les taux de croissance des décaissements de l'aide au profit de l'éducation de base dans les pays en développement étaient en moyenne de 6 % par an, la région de l'Afrique subsaharienne enregistrait la deuxième moyenne annuelle la plus basse en termes de croissance, de l'ordre de 1 %, derrière l'Europe centrale et l'Europe orientale (figure 8.13), bien qu'ayant le rendement moyen le plus élevé en matière de scolarité (Psacharopoulos, 2014).

Décaissement de l'aide pour atteindre les pauvres

L'aide a pour postulat d'aider les pays pauvres, ce qui par défaut implique d'aider les populations pauvres (Tomasí, 2014). Cependant, depuis Dakar, la corrélation entre les pays pauvres et les populations pauvres s'est amincie. Le nombre de pays à faible revenu est

Figure 8.13 : L'Afrique subsaharienne a le deuxième taux de croissance le plus bas en matière de décaissements d'aide au profit de l'éducation de base

Taux de croissance annuelle composé des décaissements de l'aide aux régions entre 2002 et 2012 (%)



Source : OCDE-CAD (2014).

11. Ceci est en partie dû à une forte augmentation des ressources allouées à des zones géographiques non spécifiées.

CHAPITRE 8

36 % des élèves non scolarisés vivent dans des pays touchés par un conflit

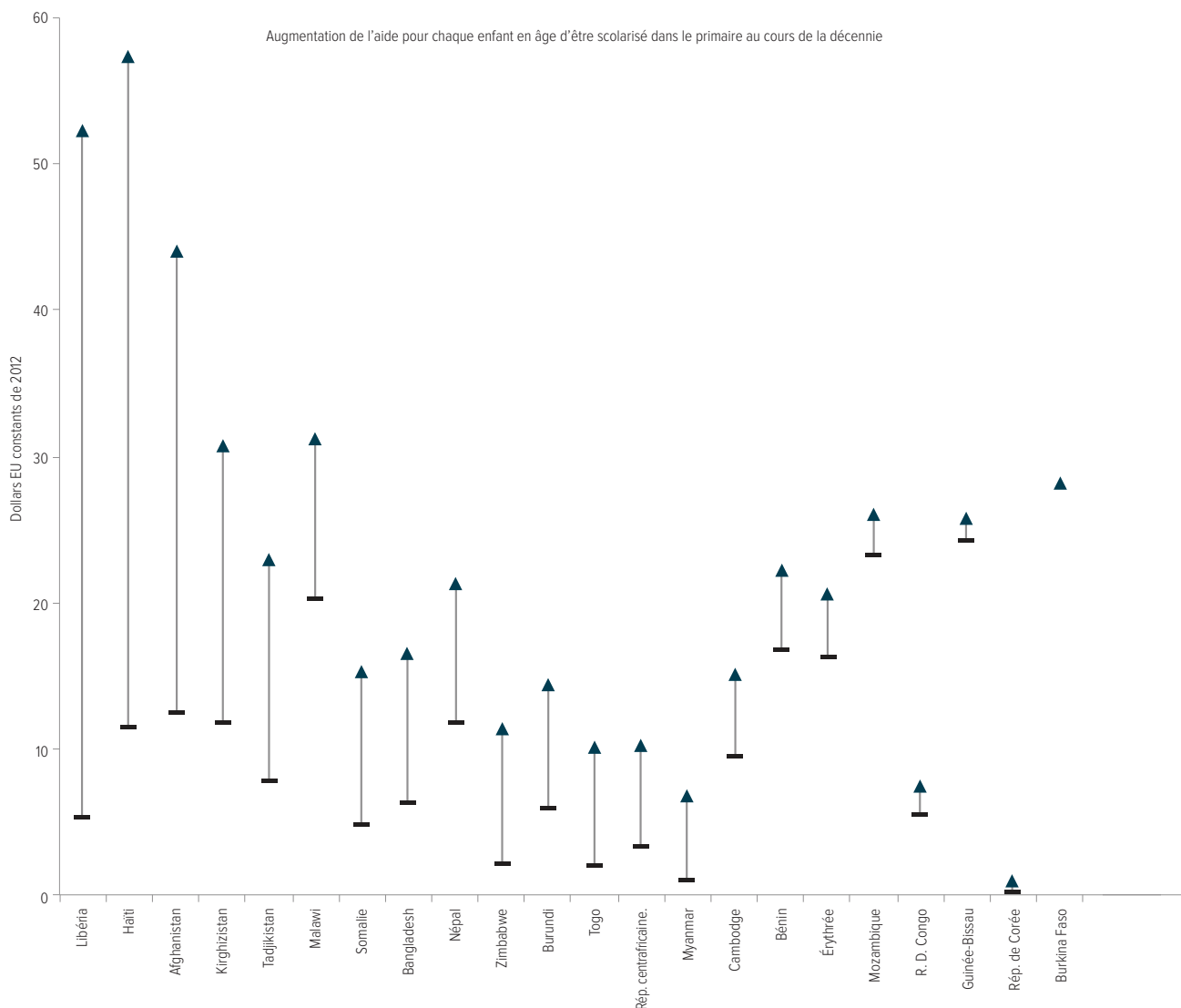
tombé de 64 en 2000 à 37¹² en 2013 (Banque mondiale, n. d.). En conséquence, alors que 93 % des pauvres de la planète vivaient dans des pays à faible revenu au début des années 90, ils sont 72 % en 2012 à vivre dans des pays à revenu moyen (Kanbur et Sumner, 2011). De plus, il est probable qu'une grande partie des pauvres se retrouveront de plus en plus à vivre dans les États fragiles qui ne sont pas tous des pays à faible revenu. Ces pays sont considérés comme les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'OMD et de l'EPT en 2015, bien que 35 États fragiles soient à même de réaliser au moins un des objectifs à la date fixée (OCDE, 2014e). Certaines projections estiment qu'à l'horizon 2018, les États fragiles abriteront plus de la moitié des pauvres de la planète ; d'autres, cependant, prévoient que la majorité

des pauvres vivront dans des pays à revenus moyens non fragiles et stables (Kanbur et Sumner, 2011 ; OCDE, 2014e). En 2012, la moitié des enfants non scolarisés (59 %) vivaient dans les pays à revenu moyen. En outre, 36 % des enfants non scolarisés vivent dans des États touchés par un conflit.

Les donateurs se sont attaqués au phénomène de la géographie mouvante de la pauvreté de différentes façons. Le Royaume-Uni a réduit le nombre des pays à revenu moyen auxquels il accorde une aide, notamment en supprimant l'aide à l'Inde à l'horizon 2015. L'Australie et l'Espagne ont par ailleurs augmenté l'aide aux pays à revenu moyen (Herbert, 2013). Bien que l'aide aux pays à revenu moyen représente une petite part du total des ressources publiques pour financer le développement, certaines de ses nombreuses formes

12. Liste de la Banque mondiale, plus Tokélaou.

Figure 8.14 : L'aide pour chaque enfant en âge d'être scolarisés varie considérablement entre les pays à revenu faible
Total de l'aide à l'éducation de base pour chaque enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire, 2002-2004 et 2010-2012



Source : OCDE-CAD (2014).

peuvent indirectement soutenir l'augmentation des dépenses en faveur d'une éducation équitable. On estime qu'un dollar EU d'aide au développement public dépensé pour développer les capacités de l'administration fiscale génère 350 dollars EU de recettes fiscales (2013), et pourtant 0,1 % seulement de toute l'aide décaissée va aux systèmes fiscaux (FMI *et al.*, 2011). L'aide peut renforcer le rôle des OSC et leur donner l'autonomie d'agir en tant que moteurs du changement en faveur d'un développement inclusif.

Néanmoins, les pays ayant le plus besoin d'aide en termes des services de base – pays à faible revenu et États fragiles – ne doivent pas être laissés pour compte et devraient en fait être prioritaires. Cependant, la part des décaissements de l'aide allouée à l'éducation de base allant aux pays à faible revenu a en fait diminué

de 40 % à 34 % au cours de la décennie. Alors que le volume de l'aide à l'éducation de base allouée aux pays à revenu moyen supérieur est comparativement plus faible en termes absolus, le taux de croissance annuelle des décaissements représentait le double de celui des pays à faible revenu : 10 % contre 5 % (OCDE-CAD, 2014). En outre, les niveaux de l'aide décaissée aux pays à faible revenu pour chaque enfant en âge d'être scolarisé à l'école primaire dépendent fortement du pays. L'Afghanistan et le Tchad ont des niveaux similaires d'aide allouée à l'éducation de base pour chaque enfant sur la période 2002-2004, mais en 2010-2012, cette aide était de 4 dollars EU pour chaque enfant au Tchad et de 44 dollars EU en Afghanistan (**figure 8.14**). Les décaissements de l'aide au profit de l'éducation de base pour chaque enfant au Tchad ont diminué en moyenne de 6 % par an au cours de la décennie, alors qu'ils augmentaient en moyenne de 23 % en Afghanistan.

L'importance continue de l'aide à l'éducation

L'importance de l'aide au niveau du pays a diminué au cours des dernières années dans les pays en développement où les ressources intérieures ont augmenté rapidement depuis Dakar. Mais l'aide est essentielle dans les pays à faible revenu, en dépit de leur forte croissance, de leurs économies plus solides et de leurs recettes publiques plus importantes. Dans un grand nombre de ces pays, les dépenses publiques restent encore bien en dessous de ce qui est nécessaire pour assurer un accès universel aux services publics de base, notamment l'éducation (Initiatives de développement, 2013). Une décennie après Dakar un grand nombre des pays les plus pauvres continuent de dépendre de l'aide extérieure à hauteur de 10 % de leurs dépenses publiques totales au profit de l'éducation (**figure 8.15**).

Il faut rester prudent dans l'analyse de ce domaine. Il est possible d'influencer la dépendance à l'égard de l'aide en augmentant les dépenses nationales au profit de l'éducation, en diminuant les niveaux de l'aide, ou en combinant les deux. En 2012, au Tchad par exemple, les dépenses intérieures pour le primaire se montaient à 53 dollars EU pour chaque élève, alors que l'aide se montait à 5 dollars EU (OCDE-CAD, 2014). Si le Tchad semble être devenu moins dépendant à l'égard de l'aide, ceci est essentiellement dû au faible niveau de l'aide que reçoit le pays.

Évolution du paysage de l'aide depuis 2000

L'offre d'aide était auparavant réservée aux donateurs de l'OCDE, mais depuis Dakar, les économies émergentes ont formalisé la coopération pour le développement à travers la création d'agences d'aide. En 2013, le Brésil annonçait la création d'une agence pour la coopération, le commerce et les investissements. L'Inde a lancé son administration de partenariat pour le développement en

Depuis Dakar, les économies émergentes ont formalisé la coopération pour le développement à travers la création d'agences d'aide

Réduction de l'aide pour chaque enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire au cours de la décennie

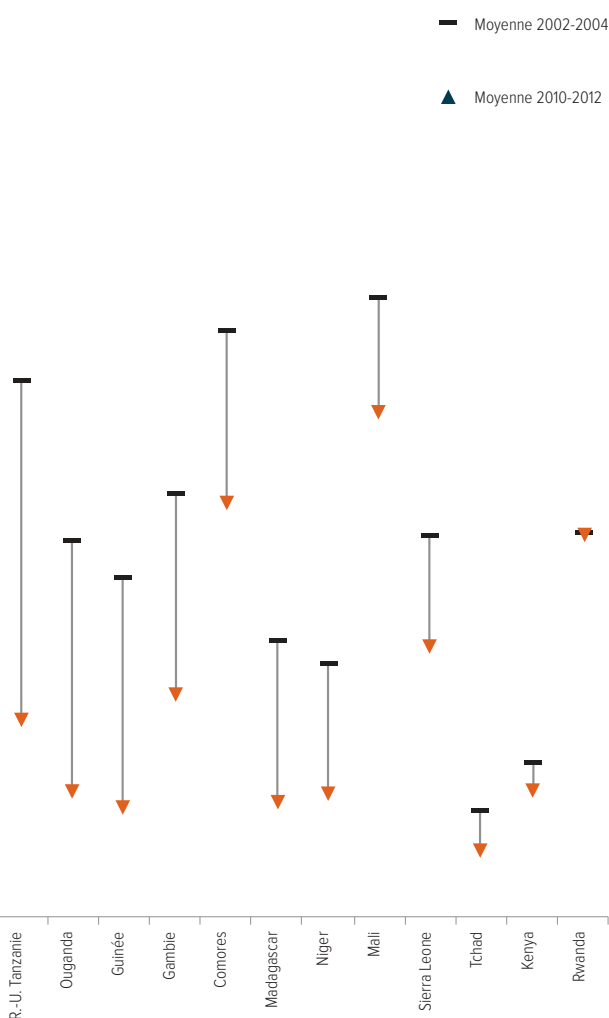
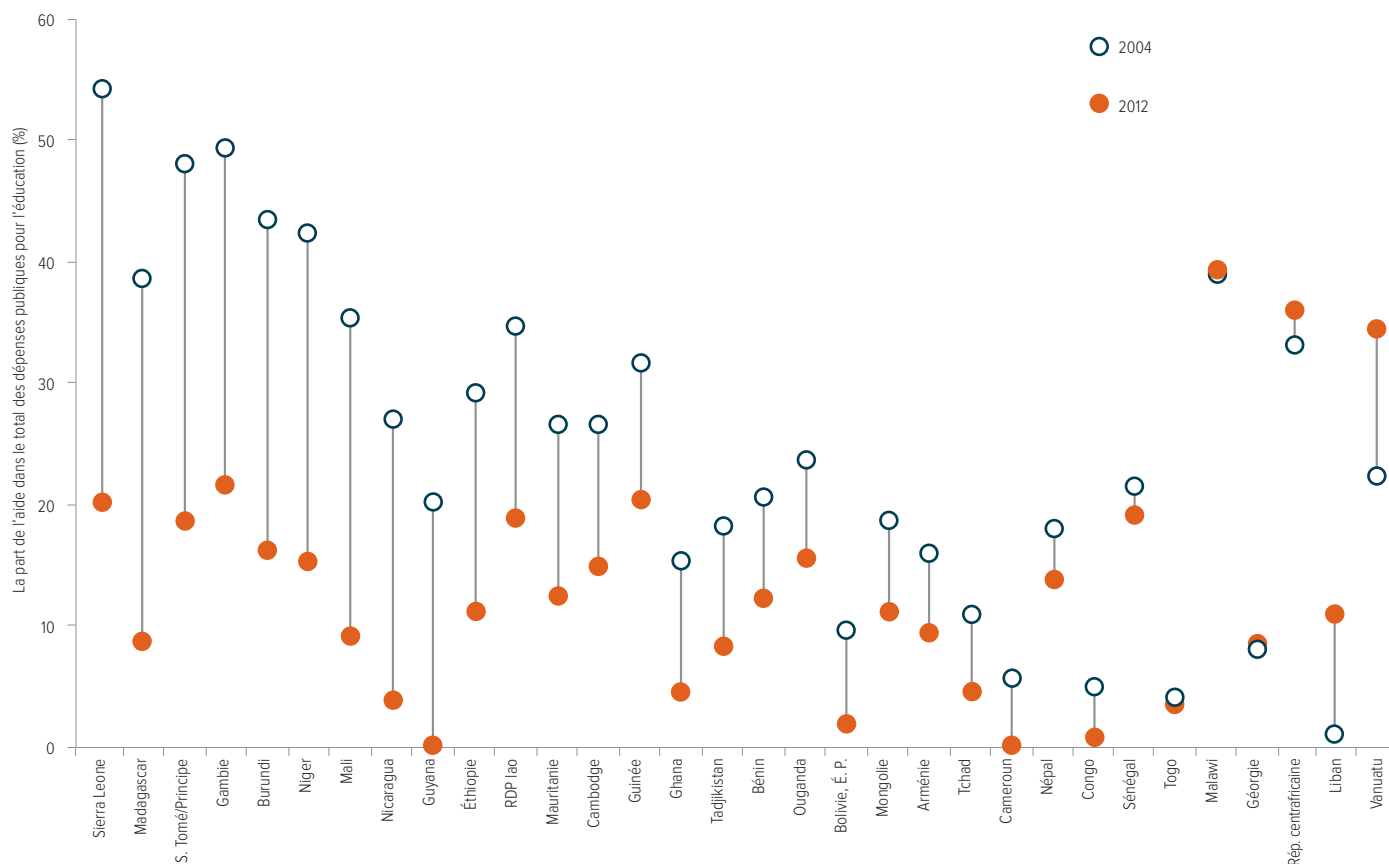


Figure 8.15 : L'ampleur de l'aide à l'éducation a diminué pour la majorité des pays
Part de l'aide dans le total des dépenses publiques pour l'éducation de pays sélectionnés, 2004 et 2012



Notes : Le total des dépenses intérieures pour l'éducation a été calculé en multipliant la part du PIB dépensée pour l'éducation par les données du PIB de la Banque mondiale. Pour éviter un double comptage, la composante de l'aide à l'éducation pour le soutien général au budget est exclue. L'aide à l'éducation exclut ici l'allègement de la dette et l'aide qui n'atteint pas le pays bénéficiaire.
Sources : Cadre OCDE (2014) ; Banque mondiale (2014h).

2012. Comme avec les autres donateurs, leur engagement envers l'aide au développement semble lié aux moteurs stratégiques de coopération telle que le commerce et l'influence géopolitiques. L'importance du Brésil et de l'Inde en termes de volume d'aide a augmenté au cours de la décennie (Banque mondiale, 2014h). Ils travaillent de plus en plus à travers des mécanismes internationaux alternatifs émergents tels que la Facilité IBSA pour la réduction de la pauvreté et de la faim créée en 2004 par le Brésil, l'Inde et l'Afrique du Sud avec un budget annuel de 3 millions de dollars EU pour aider les pays les moins développés et en situation post-conflit à atteindre les OMD (Leite *et al.*, 2014). Plus récemment, la nouvelle Banque de développement dotée de 100 milliards de dollars EU lancée par le Brésil, la Chine, l'Inde, la Russie et l'Afrique du Sud financera l'infrastructure et les projets de développement durable (Spratt, 2014).

Alors qu'il existe peu d'informations publiques disponibles sur ce que les donateurs émergents donnent

à l'éducation, ces derniers soutiennent l'éducation de diverses façons. Le Brésil offre largement des bourses et des programmes d'échanges internationaux pour les étudiants des pays partenaires, déboursant 174 millions de dollars EU sur la période 2005-2010 (Milani, 2014) ; il soutient également les pays partenaires ayant des systèmes d'enseignement supérieur médiocres à travers son programme CAPES de l'Agence de coordination de l'enseignement supérieur, qui en 2010 a dépensé environ 5,3 millions de dollars EU (Leite *et al.*, 2014). La Chine a récemment publié un livre blanc sur l'aide étrangère indiquant qu'entre 2010 et 2012, concernant le secteur de l'éducation, elle s'est concentrée sur la construction et la maintenance de bâtiments scolaires, la formation des enseignants et l'offre de près de 77 000 bourses aux étudiants étrangers pour poursuivre leurs études en Chine (Xiahuanet, 2014). On estime que les bourses étrangères ont presque triplé, passant de 119 millions de dollars EU en 2009 à 416 millions de dollars EU en 2012. L'aide chinoise à la formation professionnelle

représentait un total de 68 millions de dollars EU en 2012. Les niveaux d'aide ont fortement augmenté ces dernières années, et il est probable que ces tendances se poursuivront (Reilly, 2014).

Allègement de la dette

L'aide internationale et les ressources intérieures ne sont pas les uniques moyens de financer l'éducation. Le Cadre de Dakar a appelé à « offrir plus tôt un allègement de la dette plus profond et plus étendu, voire son annulation, pour réduire la pauvreté et s'engager sérieusement dans le domaine de l'éducation de base ». Depuis 1996, l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTTE) cible les pays pauvres se débattant pour faire face à des niveaux élevés de dette extérieure qui exigent des ressources qui étaient destinées aux dépenses publiques. L'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM) lancée en 2005 vise à accélérer le progrès des pays vers la réalisation des OMD, une fois qu'ils ont achevé le processus PPTTE (Cuarema et Vincelette, non défini).

Depuis Dakar, l'allègement de la dette a progressé pour certains des pays les plus pauvres. L'allègement de la dette IADM pour les quatre créanciers multilatéraux participant était estimé à 39,7 milliards de dollars EU à la fin de 2012, alors qu'avec l'Initiative PPTTE il était estimé à 74,3 milliards de dollars EU (FMI, 2013). Les pays PPTTE et IADM ont diminué de plus de moitié la part de leur PIB affectée au service de la dette qui est passée de 3,9 % en 2000 à 1,4 % en 2011 (Prizzon et Mustapha, 2014). En 2000, 30 pays PPTTE dépensaient plus de 10 % des recettes publiques à rembourser la dette étrangère; en 2010, seuls la Gambie et le Togo se trouvaient dans cette situation (Campagne jubilé pour l'annulation de la dette, 2012).

Les dépenses sociales ont nettement augmenté, bien que l'on n'ait pu établir de véritable lien direct entre l'annulation de la dette et l'augmentation des dépenses, sociales. Cependant, les pays qui se sont qualifiés pour un allègement de la dette ont augmenté les dépenses participant à la réduction de la pauvreté d'environ 3,5 points de pourcentage du PIB entre 2001 et 2012 (FMI, 2013). En Éthiopie, qui se qualifiait pour l'annulation de la dette en 2004, le remboursement de la dette a chuté d'une moyenne de 10 % des recettes publiques en 1998-2000 à 4 % en 2007-2009. Les dépenses de santé et d'éducation ont entre-temps augmenté, passant de 22 % des recettes publiques à 32 % (Campagne jubilé de la dette, 2012).

L'avenir est néanmoins préoccupant. L'augmentation du service de la dette d'ici à 2018 pourrait représenter plus de la moitié du budget de l'éducation en Mauritanie (60 %) et au Niger (53 %) (Prizzon et Mustapha, 2014). La tendance à la hausse de l'aide au développement sous forme de prêts est également source de préoccupations.

La majorité de l'aide directe à l'éducation et à l'éducation de base prend la forme de subventions, mais depuis 2009, les prêts non concessionnels au profit de l'éducation ont considérablement augmenté en volume, un taux qui dépasse maintenant celui des subventions : les données pour 2013 indiquaient que l'aide bilatérale du CAD sous forme de prêts avait augmenté de 27,4 % depuis 2012 alors que les subventions avaient augmenté de 8,4 % en termes réels (OCDE-CAD, 2014). Si cette tendance devait se poursuivre, elle pourrait avoir de sérieuses conséquences sur les niveaux futurs de la dette.

Les donateurs n'ont pas respecté leur engagement d'offrir une aide en faveur d'une éducation plus efficace

Depuis Dakar, l'engagement pour améliorer le montant et la gouvernance de l'aide internationale s'est développé. Le Cadre de Dakar a chargé les donateurs de rendre l'aide plus efficace. La Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide en 2005 a marqué un tournant sans précédent sur l'apport de l'aide, avec un agenda favorisant l'appropriation nationale, l'alignement des priorités des donateurs sur les plans nationaux, la coordination des efforts des donateurs, l'accent sur les résultats et la responsabilité partagée des résultats entre les donateurs et les bénéficiaires (UNESCO, 2011a). Sur les 13 cibles d'efficacité de l'aide, la seule à avoir été réalisée en 2010 était celle de l'alignement et de la coordination de l'aide technique (OCDE, 2011a), reflétant la difficulté à modifier le comportement institutionnel des donateurs.

Plus récemment, l'agenda de l'efficacité de l'aide a davantage mis l'accent sur les nouveaux partenariats de coopération pour le développement. La première réunion à haut niveau du Partenariat mondial pour une coopération efficace en faveur du développement s'est réunie à Mexico en avril 2014, indiquant un changement de paradigme vers un agenda plus inclusif, avec « une mobilisation renforcée des ressources intérieures et la convergence des efforts de toutes les parties prenantes publiques et privées au développement à tous les niveaux » (Partenariat mondial, 2014).

L'absence d'une architecture mondiale de l'aide fait obstacle à une coordination efficace des donateurs

Une coordination mondiale de l'aide pour l'éducation est nécessaire; le Cadre de Dakar a appelé à faciliter une « coordination plus efficace des donateurs ». Ceci permettrait aux donateurs de pouvoir allouer l'aide de manière stratégique pour un impact maximum, notamment là où le besoin se fait le plus sentir. Ils pourraient également contribuer à rendre moins complexes les méthodes des gouvernements donateurs,

L'allègement de la dette en Éthiopie a permis une augmentation des dépenses au profit de la santé et de l'éducation

CHAPITRE 8

des agences de l'aide et des pays bénéficiaires de l'aide, et à confirmer que l'objectif premier est d'accélérer le développement de l'éducation plutôt que les intérêts nationaux stratégiques (Fredriksen, 2012). Mais les mécanismes actuels aux niveaux mondial et du pays ne semblent pas avoir été d'une grande aide (Rose *et al.*, 2013).

Souvent, les gouvernements utilisent les rares ressources pour suivre les douzaines d'agences et les milliers de projets. Une étude estimait qu'une meilleure coordination de l'aide pourrait économiser à l'Union européenne 8,4 milliards d'euros par an ; une autre estimait le potentiel d'économies annuelles de l'ordre de 340 millions d'euros (Mackie, 2013).

Le plaidoyer en faveur d'une meilleure coordination s'est multiplié au cours de la dernière décennie. Les initiatives telles que le Code de conduite de 2007 de l'UE sur la complémentarité et la division du travail peuvent favoriser une politique de développement cohérente à travers une meilleure coordination et harmonisation, comme le regroupement des ressources. En 2011, le nouvel Accord pour l'engagement dans les États fragiles s'est engagé à une meilleure coordination des ressources et à limiter les doublons, la fragmentation et la prolifération de programmes pour assurer un décaissement efficace des ressources internationales. De nombreux donateurs, dont l'Australie, le Canada, les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni ont commencé à réduire le nombre de pays et les secteurs prioritaires auxquels ils versent une aide.

Une coordination mondiale et nationale inefficace signifie que les pays qui ont le plus besoin de ressources pour l'éducation en manquent. Au Burkina Faso, au Cambodge et au Nicaragua, cinq donateurs fournissant une part importante du total de l'aide au profit de l'éducation de base se sont retirés du secteur de l'éducation (Abetti *et al.*, 2011). Le quatrième Forum à haut niveau sur l'efficacité de l'aide à Busan, en République de Corée en 2011, insistait sur l'utilisation d'institutions multilatérales et de fonds internationaux pour réduire la fragmentation de l'aide et accroître les efforts de coordination des donateurs. Cependant, la majorité de l'aide au profit de l'éducation de base versée par des donateurs bilatéraux continue à être réservée à des lieux et secteurs. La part de l'aide à l'éducation de base versée par les voies réservées des donateurs du Comité d'aide au développement (CAD) a augmenté de 63 % à 68 % pendant la décennie Dakar, alors que l'aide non réservée passant par les canaux multilatéraux a diminué (OCDE-CAD, 2014).

Le PME est mieux à même de cibler les pays ayant des besoins

Le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) – anciennement Initiative de la voie rapide – créé en 2002,

est le premier partenariat mondial axé sur l'éducation dans les pays en développement, comblant un vide au niveau du leadership international dans ce domaine. Il pourrait jouer un rôle essentiel dans la coordination mondiale des ressources d'éducation à travers l'aide internationale, mais manque de soutien financier pour le faire de manière efficace. En revanche, sa force et son potentiel résident dans sa capacité à cibler les pays ayant des besoins.

En termes de volume et par rapport à d'autres donateurs, le PME est devenu une source importante de financement extérieur pour l'éducation de base dans certains pays à revenu moyen inférieur et à revenu inférieur. En 2004, il se plaçait au 22^e rang des donateurs d'aide au profit de l'éducation de base des pays à revenu faible et à revenu moyen inférieur ; en 2007, il se plaçait au neuvième rang, et en 2011 et 2012 il se plaçait quatrième après le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale (PME, 2014a ; OCDE-CAD, 2014). Et pourtant, il représente une petite proportion de l'aide. Entre 2004 et 2012, le PME a décaissé près de 2 milliards de dollars EU au profit de pays à revenu faible et de pays à revenu moyen inférieur au profit de l'éducation de base, contre 32 milliards de dollars EU pour les donateurs de l'OCDE. Il représente 12 % du total de l'aide extérieure à l'éducation allouée aux pays à faible revenu et 6 % de l'aide allouée aux États fragiles sur la période 2010-2012.

En dépit de ces parts relativement faibles, l'influence du PME a augmenté au cours de la décennie, en partie du fait de l'amélioration des taux de décaissement. La faiblesse des taux de décaissement avait été une des critiques les plus virulentes faite au PME lors de l'évaluation à moyen terme en 2010, compromettant sérieusement son efficacité (Cambridge education *et al.*, 2010 ; UNESCO, 2010a). La Banque mondiale supervisant une grande partie des fonds administrés par le PME, a exigé des pays éligibles d'appliquer l'ensemble des procédures de projets de la Banque mondiale à leurs opérations de fonds spéciaux, y compris aux subventions du PME. Ceci a été reconnu comme une faille, aboutissant à la diversification du nombre d'entités de contrôle et de gestion, la Banque mondiale supervisant 73 % des subventions actives, une baisse par rapport aux 92 % pour le programme clos de mise en œuvre de l'allocation de subventions (PME, 2013a).

Atteindre les pays qui en ont le plus besoin

Le concept initial du PME, alors appelé Initiative de la voie rapide pour l'EPT, était d'offrir des fonds supplémentaires à un petit groupe de pays sélectionnés ayant de bons résultats, afin les aider. En 2003, après les critiques, le PME a élargi ses critères à tous les pays à

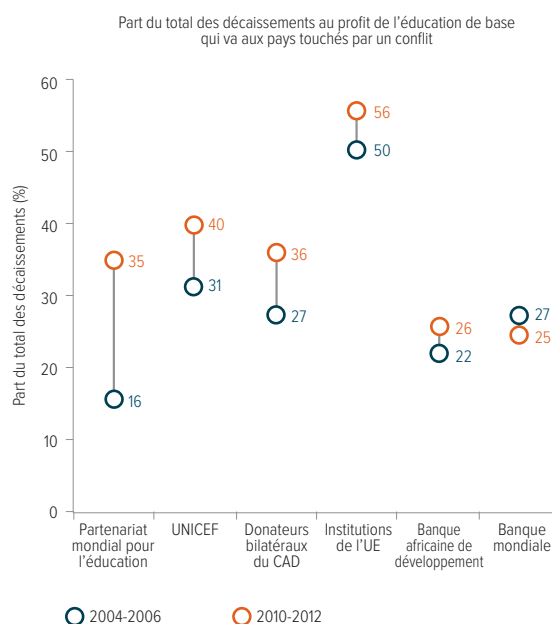
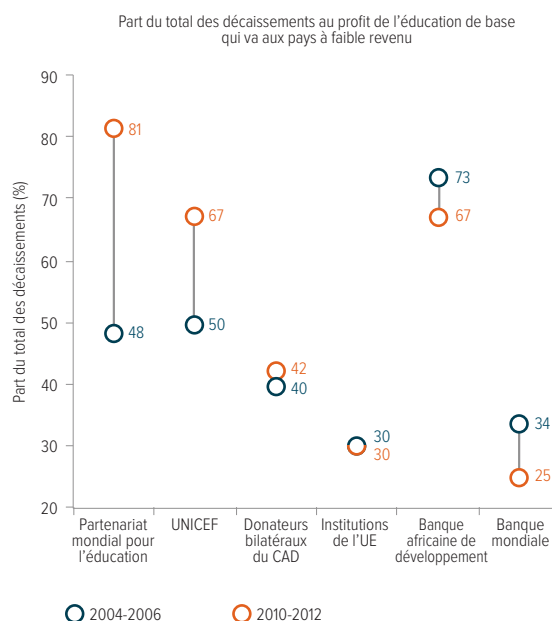
Une coordination mondiale et nationale inefficace signifie que les pays ayant le plus besoin de ressources pour l'éducation en manquent

faible revenu et à d'autres pays éligibles aux fonds de la Banque mondiale et disposant de solides politiques et de plans crédibles. Il a ensuite été indiqué que les pays ayant le moins de capacités pour répondre à ces critères étaient ceux qui avaient le plus de probabilité d'avoir besoin de soutien. En 2005, l'équipe de réflexion sur les États fragiles relevant de l'Initiative de la voie rapide sur l'EPT a été créée pour examiner comment le PME pourrait aider à accroître le soutien à l'éducation dans les États fragiles (Brannelly *et al.*, 2009).

Depuis l'évaluation à mi-parcours en 2010, la priorité du PME a définitivement changé. Le soutien aux États fragiles est l'un de ses cinq objectifs principaux. Il s'engage sur ces objectifs à travers un financement plus flexible, en révisant l'éligibilité des entités qui supervisent et gèrent, en mobilisant des fonds extérieurs pour cela, en fournissant à hauteur de 25 % des montants de l'allocation indicative en situation d'urgence, et en travaillant avec les agences humanitaires pour aider à combler le fossé entre la réponse en situation d'urgence et les activités de développement de l'éducation (PME, 2012c). À la fin de 2013, plus de 40 % des décaissements du PME, soit plus de 800 millions de dollars EU, sont allés aux États fragiles et à ceux touchés par un conflit (PME, 2013b)¹³.

En termes d'allocation de ressources aux pays en ayant le plus besoin, le PME fait non seulement plus que les autres donateurs actuellement, mais est également celui qui a fait le plus de progrès au cours de la décennie. En moyenne, sur la période 2010-2012, 81 % du total des décaissements du PME ont été pour les pays à faible revenu, contre 42 % pour les membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE. De même, il a augmenté sa part aux États fragiles, en passant d'une moyenne de 16 % sur la période 2004-2006 à 35 % sur la période 2010-2012 (figure 8.16). Le PME exige également maintenant des pays demandant un soutien de fournir des indicateurs de l'éducation pour les groupes défavorisés de façon à identifier et cibler les enfants les plus pauvres (Australian Aid, 2012). À partir de 2014, 30 subventions du PME comportent des composantes en rapport avec le soutien des enfants souffrant de handicaps ; dans certains cas, ceci a aidé les pays à obtenir le soutien d'autres partenaires pour inclure les enfants souffrant de handicaps (PME, 2014d).

Figure 8.16 : Le PME a mieux ciblé les pays ayant le plus de besoins au cours de la dernière décennie



Note : La liste des pays touchés par un conflit n'inclut pas l'Inde.
Sources : PME (2014a) ; OCDE-CAD (2014).

13. Il faut noter que la définition des États fragiles et des États touchés par un conflit n'est pas la même pour le PME que pour le RMS.

L'engagement du PME envers les objectifs EPT en dehors de l'enseignement primaire reste médiocre

Un des quatre objectifs du cadre 2004 du PME a été renforcé : un apport plus efficace de l'aide à l'enseignement primaire (Secrétariat du FTI, 2004). L'initiative a été essentiellement conçue pour réaliser l'enseignement primaire universel, et non la série plus large des objectifs fixés à Dakar. L'évaluation à mi-parcours en 2010 a noté que cette résolution restreinte reste valide (Cambridge éducation *et al.*, 2010).

Le genre a été négligé. Le contrôle par l'Initiative pour l'éducation des filles des Nations Unies en 2005 a été critique envers l'adoption par le PME de plans nationaux qui portaient peu d'attention au genre en dehors de l'augmentation du nombre de filles scolarisées dans les écoles (Unterhalter, 2007). Seuls quatre des plans adoptés incluaient le concept d'égalité entre les genres. Cependant, à la fin de 2005, le PME a pris un engagement explicite « envers le genre », déclarant que la question ne serait pas « écartée », et s'engageant à veiller de près aux plans nationaux pour s'assurer qu'ils intégraient les questions relatives au genre (Oxfam, 2007). Un des cinq éléments de la stratégie 2012-2015 du PME consiste à s'assurer que toutes les filles dans les pays visés par le PME vont jusqu'au terme de l'enseignement primaire dans un environnement d'apprentissage sûr (PME, 2012c).

Une étude plus récente indique une tendance lente mais évolutive, dans l'utilisation des fonds. Le nombre de subventions ayant pour objectifs d'améliorer la qualité de l'éducation a doublé, bien qu'en volume il y ait eu peu de changement. De fortes augmentations dans le financement de l'EPPE et de l'alphabétisation se sont traduites par une multiplication par 9 ou par 10 en volume respectivement, mais le total de toutes les subventions du PME à ces régions reste comparativement faible, de l'ordre de 1,9 % et 1 % respectivement (PME, 2013a).

En 2011, 60 engagements ont été pris par les gouvernements bénéficiaires, les donateurs internationaux et le secteur privé, lors de la première Conférence d'annonces de contribution du Partenariat mondial; lors de la deuxième Conférence en 2014, le nombre des engagements est passé à 85. Pour la période 2015-2018, d'autres engagements supplémentaires à hauteur de 28,5 milliards de dollars EU ont été pris par les gouvernements, les donateurs et le secteur privé. Les engagements de 26 milliards de dollars EU en 2014 pris par les gouvernements bénéficiaires représentaient une augmentation de 25 % des finances intérieures pour l'éducation sur la période 2015-2018 par rapport aux engagements pris en 2011 lors de la première

conférence (PME, 2014b)¹⁴. Cependant, il ne ressort pas clairement que les ressources engagées peuvent être comptées comme des ressources supplémentaires s'ajoutant au financement intérieur de l'éducation; tout cadre post-2015 devra se pencher sur cela de près.

Le soutien au budget général peut contribuer au financement de l'éducation

Dans les pays dépendant de l'aide, le soutien général au budget a permis une forte augmentation des ressources disponibles pour les dépenses de développement et la fourniture de services de base. Au Rwanda, le soutien total au budget général de l'ensemble des donateurs finançait 14 % du budget national au cours de l'année fiscale 2010-2011. En République-Unie de Tanzanie, cette part était de 8 %, contre 20 % en 2003-2004 (ICAI, 2012c). Les dépenses au profit des programmes de développement du primaire en République-Unie de Tanzanie ont augmenté considérablement, passant de 27 % du budget en 2004-2005, à 46 % en 2008-2009, permettant une très forte expansion de l'offre de l'éducation, de santé, d'eau et d'assainissement, d'infrastructures et d'agriculture (ICAI, 2012c). Les conclusions positives concernant le soutien au budget général sont corroborées par les conclusions indiquant que les gouvernements bénéficiaires avaient deux fois plus de probabilité d'indiquer une amélioration de l'accès aux services que les pays ne recevant pas ce soutien (Bureau national d'audit, 2008). Dans de nombreux cas cependant, les donateurs réduisent leur soutien au budget des pays à travers l'utilisation du soutien au budget général. Les donateurs bilatéraux ont réduit les décaissements moyens en faveur du soutien au budget général de 3,2 milliards de dollars EU en 2007-2009, période de pic, à 2,1 milliards de dollars EU en 2010-2012 (OCDE-CAD, 2014).

Les approches sectorielles dans l'éducation rencontrent un succès mitigé

Les approches sectorielles (SWAp) concernent des fonds versés non pas à des projets indépendants, mais à un secteur défini de la politique, dirigé par une autorité publique en partenariat avec les partenaires extérieurs. Le Cadre de Dakar a appelé les donateurs à « coordonner leurs efforts pour fournir une aide flexible au développement dans le cadre de réformes à l'échelle du secteur et de soutien aux priorités du secteur », et pour « prendre des engagements plus prévisibles et à plus long terme ». C'est un changement par rapport à l'approche de l'aide axée sur les projets, dans laquelle des centaines de projets individuels exerçaient une forte

14. Une comparaison directe entre les Conférences de reconstitution de 2011 et 2014 n'est pas possible car elles concernaient des pays différents.

Les bénéficiaires du soutien au budget général avaient deux fois plus de probabilité d'indiquer un accès amélioré au service

pression sur les ressources humaines et économiques limitées des pays bénéficiaires.

En 1996 en Ouganda, il y avait 147 projets différents de donateurs dans le secteur de l'éducation, avec 45 missions de donateurs de plus de 30 donateurs. Après la mise en place d'une approche sectorielle de l'éducation en 2002, le nombre de projets est tombé à 7 et le nombre de missions de donateurs à 2 (Boak et Ndaruhutse, 2011). Des approches sectorielles ont à ce jour été mises en œuvre dans 25 pays à faible revenu ; 5 de ces approches sectorielles sont sous-sectorielles, et se concentrent sur l'enseignement primaire et l'éducation de base. Certaines données comme l'efficacité et les économies de coût liées à une meilleure coordination et flexibilité sont autant de preuves attestant de la réussite. En Ouganda, un processus d'appel d'offres plus compétitif pour les matériels pédagogiques a engendré une réduction de 60 % des coûts unitaires des manuels scolaires dans le primaire (Boak et Ndaruhutse, 2011).

Cependant, l'efficacité des approches sectorielles de l'éducation peut être limitée, car elles excluent largement les parties prenantes autres que le gouvernement et les donateurs. Les organisations non gouvernementales (ONG) par exemple, ne sont impliquées dans aucune de ces approches. Et pourtant, comme le montre le cas du Bangladesh, ces groupes sont d'importants fournisseurs de services dans les régions insuffisamment desservies. L'ancien Comité d'avancement rural du Bangladesh, connu aujourd'hui sous l'acronyme BRAC, est le plus grand fournisseur de services d'éducation après le gouvernement, gérant 40 000 écoles non

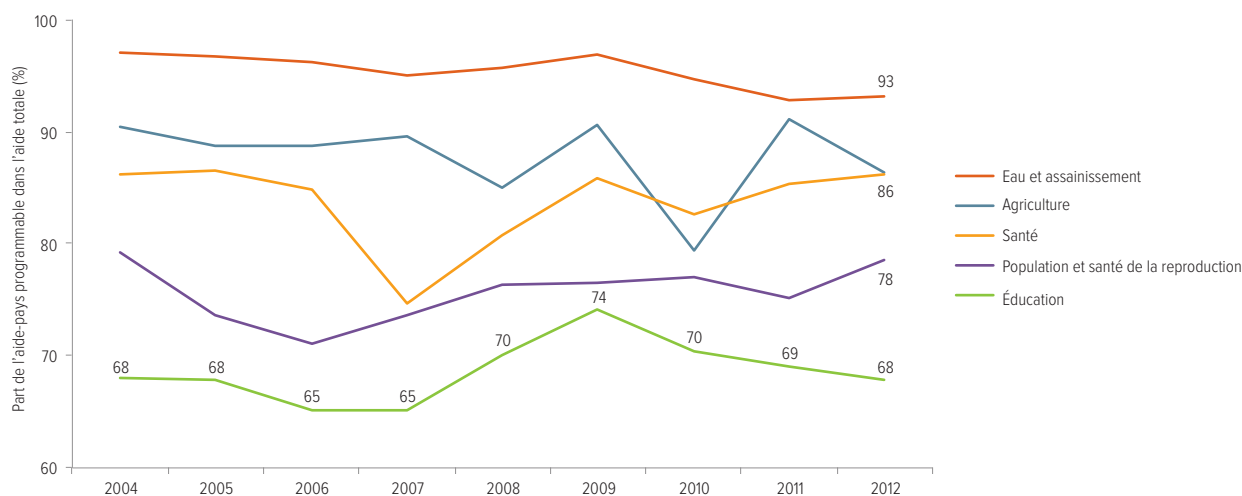
formelles dans des régions où la fourniture publique est médiocre (Asadullah et Chaudhur, 2008). Et la réticence et l'incapacité de certains donateurs à décaisser des contributions à travers des approches sectorielles signifient que les coûts de transaction continuent à être élevés pour de nombreux gouvernements bénéficiaires, en dépit de l'arrangement sectoriel mis en place (Boak et Ndaruhutse, 2011). Certains finissent par fournir une aide parallèle sous la forme de projet. 2012, 7 % seulement du total de l'aide à l'éducation ont été fournis sous forme de soutien sectoriel au budget (OCDE-CAD, 2014).

L'aide à l'éducation n'atteint pas toujours des pays bénéficiaires

L'aide dépensée dans le pays dans le secteur de l'éducation est inférieure à l'aide réservée à d'autres secteurs, notamment en raison du soutien aux étudiants qui partent faire leurs études dans les universités des pays donateurs. Les bourses représentent un quart de l'aide directe à l'éducation. L'aide-pays programmable¹⁵, c'est-à-dire l'aide qui arrive aux pays bénéficiaires peut représenter 68 % du total des aides décaissées en faveur du secteur de l'éducation, contre 86 % pour la santé et l'agriculture et 93 % pour le secteur de l'eau et de l'assainissement en 2012 (**figure 8.17**).

15. L'aide-pays programmable est une mesure plus précise du flux d'aide qui arrive réellement dans le pays partenaire, par opposition au concept d'aide publique au développement.

Figure 8.17 : La part de l'aide à l'éducation qui atteint les pays bénéficiaires est plus faible que dans d'autres secteurs
Part du total des décaissements au profit de l'éducation de base allant aux pays à faible revenu



Sources : OCDE-CAD (2014) ; OCDE (2014b).

Les bourses représentent le quart de l'aide directe à l'éducation

L'aide se concentre plus sur les résultats

Depuis Dakar, il existe une plus forte demande d'information sur les résultats de l'aide et non uniquement sur les processus ou les montants. Une approche fondée sur les résultats, renforçant le lien entre l'intervention de l'aide et les résultats, implique des accords entre le donateur et le bénéficiaire pour libérer l'aide une fois les cibles mesurables atteintes. Bien qu'il s'agisse d'une façon relativement nouvelle de décaisser l'aide, elle a représenté plus de 5 milliards de dollars EU en 2010 (Pereira et pilota, 2012), notamment à travers des modèles tels que « payables à la livraison ». Le partenariat du Royaume-Uni avec l'Éthiopie en 2012 a été le premier à introduire une approche pilote de l'aide payable à la livraison dans le secteur de l'éducation. Au Rwanda, le Royaume-Uni a alloué 10 % de son soutien à l'éducation sous forme d'aide basée sur les résultats, commençant en 2013 pour une période initiale de trois ans (ICAI, 2012a).

Il est trop tôt pour évaluer l'efficacité de l'approche. Cependant, le grand danger est que les donateurs placent leurs propres objectifs avant les besoins des pays bénéficiaires pour avancer vers des cibles assorties de délais. L'investissement dans le secteur de l'éducation, contrairement à d'autres secteurs, ne peut pas se traduire par des résultats immédiats à court terme. Les donateurs ne mettent pas l'accent sur des domaines de l'éducation qui offrent des avantages avérés ; par exemple, il n'y a presque eu de décaissement d'aide pour l'EPPE et l'alphabétisation des filles au cours de la dernière décennie (Frederiksen, 2012).

Les stratégies de l'aide doivent se développer au-delà de la réalisation de l'accès

Le résultat le plus tangible de l'aide au profit de l'éducation a été un accroissement de la scolarisation, notamment dans l'éducation de base. Une augmentation de l'aide à l'éducation équivalant à 1 % du PIB du pays bénéficiaire est associée à des augmentations de l'achèvement dans le primaire de 1,6 % par an et à un ratio net de scolarisation dans le primaire compris entre 2,5 et 5 % (Michaelowa et Weber, 2007).

On constate que l'impact de l'aide étrangère sur la parité entre les genres est minimale, peut-être parce que beaucoup de pays ont atteint ou sont sur le point d'atteindre la parité entre les genres dans l'enseignement primaire (Maiga, 2014). Les filles sont confrontées à des obstacles plus importants que les garçons à l'entrée dans l'école primaire, mais une fois scolarisées, elles ont les mêmes chances d'arriver au terme de leur scolarité (UNESCO, 2012b). Alors que les politiques d'éducation des donateurs s'attaquent souvent à l'inégalité entre les genres en termes d'accès et de rétention, le problème le moins facilement

mesurable dans l'égalité des genres n'est en général pas mentionné (Mercer, 2014). En outre, les facteurs les plus problématiques qui sont une entrave à l'entrée des filles à l'école en premier lieu – tels que les problèmes liés à la pauvreté, la distance jusqu'à l'école, les coûts d'opportunité de la scolarité des filles, et les croyances culturelles – pourraient être traités par une aide plus efficace des donateurs (Maiga, 2014).

Une aide plus efficace pourrait également aider à atteindre le sixième objectif de l'EPT, améliorer la qualité de l'éducation. Une étude sur l'aide à l'éducation du DFID dans trois pays d'Afrique orientale a noté qu'il avait largement échoué à s'attaquer aux problèmes liés à l'apprentissage. Cependant, le programme d'éducation du DFID en Inde cible une augmentation de 2 % de la proportion d'enfants qui au bout de deux ans d'enseignement primaire ont une maîtrise suffisante de la lecture et de l'apprentissage (ICAI, 2012b).

Pour s'attaquer à la faiblesse des progrès envers l'objectif 6, les stratégies des donateurs commencent à regarder au-delà de l'accès à l'éducation et insistent sur l'importance de la qualité, en particulier à travers un investissement important dans des évaluations des réalisations régionales et internationales (Riddell, 2012).

Rôle de l'aide humanitaire au secteur de l'éducation

L'aide humanitaire est communément perçue comme étant utilisée à court terme pour s'attaquer à des crises qui ont une fin. La réalité est autre : la majorité de l'aide humanitaire internationale va à des pays qui en bénéficient sur du long terme. En 2012, 66 % de l'aide humanitaire des donateurs de l'OCDE sont allés aux pays qui avaient reçu des parts de l'aide supérieure à la moyenne sous forme d'aide humanitaire sur une durée de huit ans ou plus (développement initiatives, 2014).

Avec les urgences qui durent et se produisent plus fréquemment, le secteur de l'éducation au cours de la dernière décennie a essayé de convaincre le secteur de l'aide humanitaire que l'investissement dans l'éducation sauve des vies. Le Cadre de Dakar espérait que le monde pourrait « répondre aux besoins de systèmes d'éducation touchés par un conflit, des catastrophes naturelles et l'instabilité et conduire des programmes éducatifs de manière à promouvoir une compréhension mutuelle, la paix et la tolérance, et à prévenir la violence et le conflit ».

Cependant, les définitions de l'aide à l'éducation dans les situations humanitaires restent limitées. Le Fonds central d'intervention d'urgence (CERF), un mécanisme de financement prêt à libérer des fonds dans les cas d'urgence dès que le besoin se présente, a des critères particuliers pour le financement de

l'éducation, notamment la fourniture de tentes servant d'école, l'éducation et les matériels de loisirs, la réparation en cas d'urgence des installations scolaires, la formation des enseignants en situation d'urgence et l'apport de compétences nécessaires pour sauver des vies (CERF, 2010). Que l'éducation définie de manière aussi limitée soit perçue comme pouvant sauver des vies signifie qu'elle continue à être négligée dans un système d'aide humanitaire n'ayant déjà pas suffisamment de ressources (UNESCO, 2011 B).

Les appels de l'aide humanitaire négligent encore l'éducation

En 2010, une résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies a appelé les États membres à accroître le financement humanitaire au profit de l'éducation et à soutenir les diverses voies de financement (Nations Unies, 2010). En 2012, reconnaissant l'importance du secteur de l'éducation pour sauver des vies, plus de 20 parties prenantes – les gouvernements, les agences des Nations Unies, le secteur privé et les OSC – ont appelé à doubler le pourcentage du total de l'aide humanitaire à hauteur de 4 % de tous les fonds des appels humanitaires (Nations Unies, 2012).

En dépit de cela, le secteur ne s'est pas rapproché de sa cible. En 2013, il recevait 2 % des fonds des appels humanitaires (figure 8.18). Il continue à recevoir

l'une des plus faibles parts des demandes d'aide humanitaire – 40 % de ce qui avaient été demandé en 2013 contre 86 % pour le secteur alimentaire et 57 % pour le secteur de la santé.

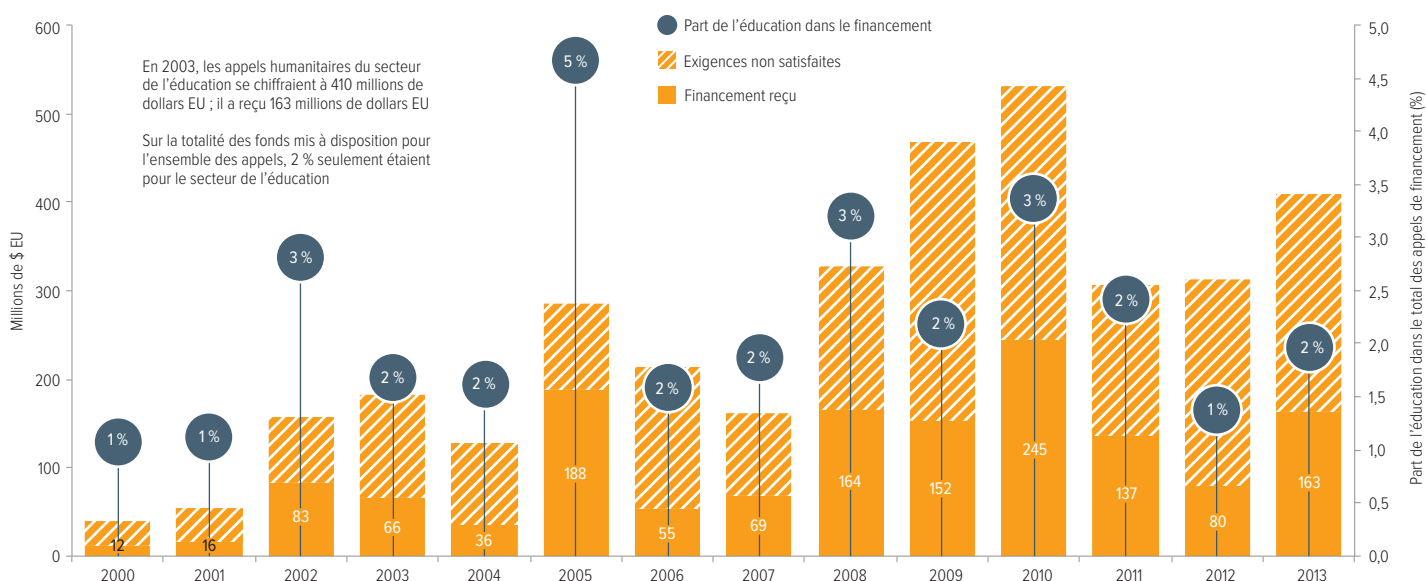
En outre, alors que 4 % étaient une cible utile pour le plaidoyer, ils ne répondent pas aux besoins de tous les bénéficiaires. En 2013, par exemple, 9 millions de bénéficiaires¹⁶ étaient ciblés pour des programmes d'éducation à travers un processus d'appel consolidé des Nations Unies (PAC)¹⁷. L'incapacité à financer complètement les exigences du PAC signifie que seuls 3 millions environ de bénéficiaires recevaient un financement humanitaire. D'autre part, même si la communauté des bailleurs avait alloué 4 % du financement humanitaire à l'éducation, 19,5 millions d'enfants n'auraient pas été couverts par le PAC (L'éducation ne peut attendre, 2014).

L'aide humanitaire doit également aller au-delà de la question de l'attribution pour assurer la priorisation des urgences. Comment les différents appels de crise peuvent-ils être financés pour que les pays ne soient pas laissés à la traîne ? En 2013, au Soudan du

16. Ce total englobe les enfants, la jeunesse et les enseignants ayant besoin d'un soutien en éducation.

17. Le PAC est un outil de plaidoyer pour le financement humanitaire et le développement à long terme dans lequel les projets gérés par les Nations Unies, les ONG et d'autres parties prenantes approchent la communauté des bailleurs ensemble pour demander un financement pour des activités de développement international.

Figure 8.18 : Le financement humanitaire au profit de l'éducation a atteint son apogée en 2010
Part et volume du financement humanitaire au profit de l'éducation 2000-2013



Source : Bureau de coordination des affaires humanitaires (2014).

CHAPITRE 8

Sud, trois quarts du PAC total étaient financés, alors qu'à Djibouti ce chiffre était d'un tiers (Bureau pour la coordination des affaires humanitaires, 2014). Les crises à fort impact qui sont à l'origine de beaucoup de décès sur une courte période tendent à être mieux financées que les situations d'urgence prolongée. Dans l'ensemble, 7 événements¹⁸ très médiatisés ont reçu 44 % du financement humanitaire pour l'éducation depuis Dakar, sur un total de 260 appels pour l'éducation (Dolan, 2011).

L'aide humanitaire est essentielle pour aider les pays à se reconstruire après les crises

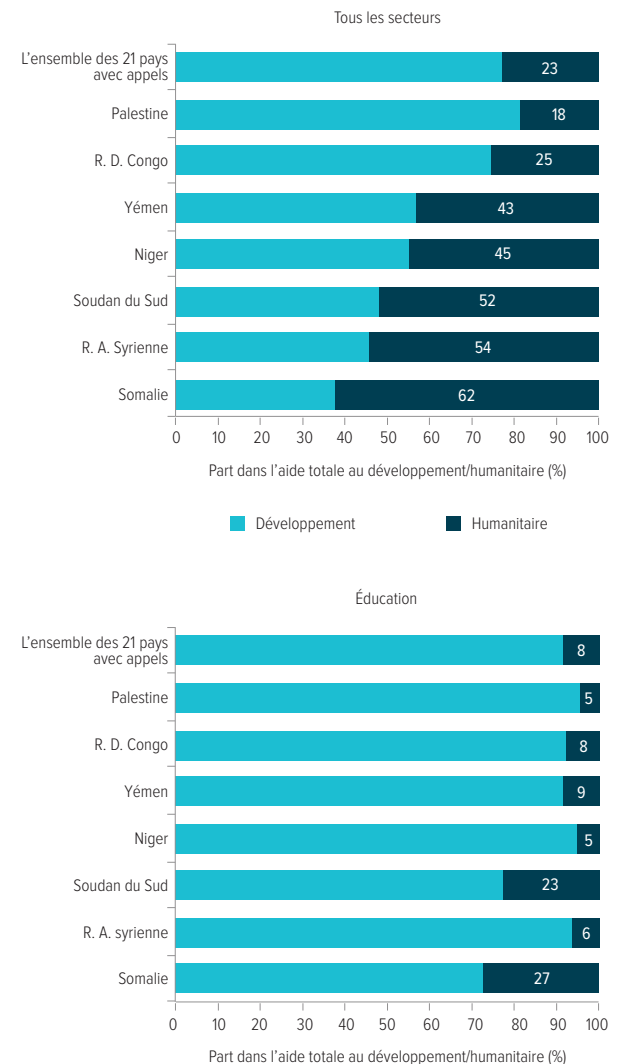
Près de 36 % des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans les pays touchés par un conflit, contre 30 % en 1999. Un grand nombre de ces pays sont très éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT et ont besoin du soutien des donateurs extérieurs pour les aider à progresser. Beaucoup de pays touchés par les conflits, ainsi que les États fragiles, ont bénéficié de nombreuses années de PAC pour lever des ressources pour une réponse humanitaire efficace.

Dans de nombreux cas, l'aide humanitaire représente une part importante de la totalité des ressources en 2012, sur les 21 pays relevant d'un PAC, l'aide humanitaire représentait 23 % des ressources totales¹⁹. L'aide humanitaire totale pour la Somalie, où la guerre civile sévit depuis plus de deux décennies, se monte à plus de 60 % des ressources extérieures²⁰. Cependant, elle représente 27 % du total du financement extérieur pour le secteur de l'éducation. Pour l'ensemble des 21 pays, l'aide humanitaire au profit de l'éducation représentait 8 % du total des ressources extérieures (figure 8.19).

Le financement humanitaire au profit de l'éducation dans les pays touchés par un conflit en 2012 se montait à 105 millions de dollars EU, beaucoup moins que les 1,1 milliard de dollars EU de financement de l'aide au développement pour l'éducation. La différence montre l'absence de priorisation de l'éducation par le financement humanitaire, ce qui est particulièrement problématique dans des pays qui reçoivent plus de financement humanitaire que d'aide au développement. Pour le Mali, l'aide au développement au profit de l'éducation de base a diminué rapidement de 136 millions de dollars EU en 2008 à 40 millions de

dollars EU en 2012 (OCDE-CAD, 2014), et pourtant depuis le début du conflit en 2010, le secteur de l'éducation a été un des plus mal financés à travers l'aide humanitaire, qui a été incapable de compenser la baisse du financement du développement. Par ailleurs, l'aide humanitaire et l'aide au développement ont des structures de gouvernance différentes, qui doivent collaborer pour s'attaquer au désavantage du secteur de l'éducation.

Figure 8.19 : L'aide humanitaire est une forme importante de financement pour de nombreux pays touchés par un conflit, mais la part de l'éducation est insuffisante
Part du financement extérieur composé d'aide humanitaire 2012



Sources : OCDE-CAD (2014) ; Bureau pour la coordination des affaires humanitaires (2014).

En 2012, le financement humanitaire au profit de l'éducation dans 21 pays touchés par un conflit se montait à 105 millions de dollars EU

18. L'invasion de l'Afghanistan (2001), le tsunami de l'océan Indien (2005), les tremblements de terre en Asie du Sud (2005), le cyclone Nargis au Myanmar (2008), le Soudan (2008 et 2010) et le tremblement de terre en Haïti (2010).

19. Ceci englobe l'aide humanitaire et l'aide au développement. L'aide au développement signifie ici une aide qui peut être allouée au secteur.

20. Les ressources extérieures sont l'aide au développement et l'aide humanitaire.

Le financement commun a eu un impact sur les États fragiles mais doit être revu à la hausse

Une variété de mécanismes s'offre au donateur pour financer l'éducation dans les États fragiles, tels que le financement [de la reprise] du développement, les appels humanitaires et les fonds spéciaux multidonateurs. Mais le Réseau inter-agence pour l'éducation dans l'urgence recommande le financement commun pour l'éducation dans les États fragiles afin de réduire les coûts de transaction et d'améliorer la coordination et l'harmonisation. Deux ans après la fin du conflit en Sierra Leone, un fonds multidonateurs a fourni un soutien au budget général sur 10 ans, avec un décaissement de 10 millions de GBP par an. Ceci a été essentiel pour soutenir les dépenses récurrentes ainsi que pour compléter les efforts de renforcement de la gouvernance. Les dépenses plus importantes dans les domaines liés aux OMD ont eu un impact direct sur la fourniture de services dans le secteur de l'éducation (Manuel *et al.*, 2012).

Trois types de mécanismes de financement commun sont utilisés dans le décaissement de l'aide humanitaire : le CERF, le Fonds humanitaire commun (CHF) et le Fonds de réponse d'urgence (ERF). Le CERF couvre tous les pays touchés par l'urgence. Le CHF et l'ERF sont spécifiques au pays et fournissent un financement prévisible et commun axé sur le pays pour mettre en place des agences sur le terrain.

En dépit d'une recommandation pour amplifier les mécanismes de financement commun, le volume de l'aide humanitaire pour l'éducation passant par le CERF, l'ERF et le CHF n'a pas évolué depuis 2010. En termes de volume, le CHF représente l'ensemble des ressources d'aide humanitaire pour l'éducation provenant de mécanismes de financement commun. Le financement en stand-by du CERF représente une très petite part du financement à l'éducation, en moyenne 1,37 % entre 2006 et 2014 (Nations Unies, 2014c). La part du financement humanitaire total en faveur du secteur de l'éducation à travers les trois mécanismes a considérablement augmenté en termes proportionnels entre 2010 et 2012 – passant de 6,7 % à 22,1 % – puis a chuté à 11,7 % en 2013 (Bureau pour la coordination des affaires humanitaires, 2014).

Autres sources de financement international

Les ONG semblent déboursier des ressources plus facilement pour les objectifs négligés de l'EPT

Le Cadre de Dakar stipulait : « Les partenariats entre les gouvernements, les ONG, les communautés et les

familles peuvent aider à assurer la fourniture d'une bonne protection et éducation pour les enfants, notamment pour les plus défavorisés. » Ceci s'est avéré vrai, car le rôle du financement des ONG au profit de l'éducation formelle a augmenté. Jusque dans les années 90, très peu d'ONG du Nord de la planète étaient impliquées, considérant que l'offre d'éducation de base devrait être la responsabilité des gouvernements. La fourniture de l'éducation par d'autres acteurs que l'État s'est développée lors de programmes d'ajustement structurel à grande échelle et de la privatisation et l'austérité qui les accompagnent. À partir des années 2000, le gouvernement et la société civile ont insisté sur le progrès social, et pas uniquement sur le progrès économique, un changement qui encourageait l'implication des ONG, avec leurs approches de terrain basées sur les personnes (Banks et Hulme, 2012). Alors que les données exhaustives manquent, on estime que le financement des ONG au profit de l'éducation représente un total compris entre 2,6 milliards de dollars EU et 5,2 milliards de dollars EU (Naylor et Ndaruhutse, 2014).

Les ONG sont devenues d'importants fournisseurs de services de base dans certains pays. Elles jouent un rôle essentiel dans l'éducation de ceux qui sont les plus durs à atteindre, notamment lorsque l'aide de l'État est absente ou de mauvaise qualité. Au Bangladesh, qui ne disposait pas de stratégies de développement de la petite enfance, à partir de décembre 2011, le nombre d'enfants dans les établissements préscolaires BRAC est à peu près le même que dans les programmes gérés par le Ministère des affaires des femmes et des enfants (Dundar *et al.*, 2014). Dans les terres arides et semi arides du Kenya, les ONG sont plus présentes que le gouvernement dans la fourniture de biens et services, notamment dans l'éducation (Brass, 2012). En Somalie, l'absence d'un appareil d'État efficace signifie que les donateurs acheminent souvent les ressources de l'aide à travers les ONG. En outre, les ONG sont plus actives dans les domaines négligés de l'EPT.

Les dépenses des ONG au profit de l'éducation indiquent que leurs objectifs sont alignés sur les objectifs de l'EPT traditionnellement négligés par les gouvernements et les donateurs, tels que l'éducation non formelle et l'EPPE. En 2012, le Plan international a dépensé une partie de ses fonds d'éducation (sur quatre sous-secteurs) pour l'EPPE. Une grande partie de sa stratégie d'éducation 2010-2013 met l'accent sur l'accès, la qualité et la gouvernance et est bien alignée sur les objectifs de l'EPT (Naylor et Ndaruhutse, 2014). BRAC cible les abandons scolaires et d'autres enfants non scolarisés pour leur apporter un soutien visant à les ramener dans l'éducation formelle pour les enfants défavorisés. Les dépenses totales du programme d'éducation de BRAC au Bangladesh sont d'environ 50 millions de dollars EU par an. Depuis 2002, BRAC s'est développé au plan international :

Au Bangladesh, le nombre d'enfants dans les établissements préscolaires BRAC est estimé à peu près équivalent à celui des programmes gérés par le Ministère

CHAPITRE 8

il a maintenant des programmes dans 11 pays en développement, dont sept comportent des composantes de l'éducation (Naylor et Ndaruhutse, 2014).

Le financement de l'éducation par les ONG peut néanmoins être problématique. La durabilité peut être un défi, avec de nombreuses ONG se reposant de plus en plus sur les agences d'aide internationales pour le financement. En outre, la prestation de services par les ONG peut décharger les gouvernements de leurs responsabilités vis-à-vis de l'éducation, notamment dans le secteur non formel. ActionAid a constaté qu'au fil des ans, l'investissement du gouvernement dans l'éducation semblait baisser dans des zones géographiques où il gérait les centres d'éducation non formelle ; de plus, les gouvernements étaient réticents à assumer le coût de fonctionnement de ces centres d'ONG, en partie du fait de leur absence de conformité avec les réglementations publiques (Rose, 2010). La difficulté du suivi des dépenses des ONG au niveau national est un autre problème du pays. En 2012, 1,2 milliard de dollars EU ou 11 % de l'aide directe à l'éducation étaient acheminés à travers des ONG (OCDE-CAD, 2014), mais de nombreux gouvernements bénéficiaires ne peuvent suivre ses ressources sur le terrain, ce qui fait qu'il est difficile d'évaluer le volume total de l'aide décaissée en faveur du secteur de l'éducation. Quelques ONG internationales ont commencé à rendre compte à l'Initiative de transparence de l'aide internationale, un effort volontaire de multiples parties prenantes pour améliorer la transparence des ressources de l'aide de façon à améliorer l'efficacité de l'aide (IATI, non déterminé).

Le financement non traditionnel pourrait être plus important dans les années à venir

Le financement non traditionnel est un concept qui a vu le jour à la Conférence de Monterrey sur le financement pour le développement en 2002. Défini comme de « nouvelles voies pour générer un financement prévisible, supplémentaire et durable » (Bellinger et Fletcher, 2014), il s'est développé de manière exponentielle pour atteindre plus de 50 milliards de dollars EU (Burnett et Birmingham, 2010). En 2010, le Groupe pilote sur le financement innovant pour le développement a mis en place un groupe de réflexion sur l'éducation. Il a recommandé neuf mécanismes pour élargir le financement au secteur de l'éducation : une taxe de transaction financière, des obligations d'éducation en devise locale, des fonds, des obligations diaspora, des contributions volontaires des immigrants, la conversion de la dette, des taxes sur le sport, des partenariats public-privé et des micros donations sur les transactions individuelles des banques. Des mécanismes similaires dans le secteur de la santé ont généré plus de 7 milliards de dollars EU de financement depuis leurs débuts en 2002 (Innovative Finance Foundation, 2013).

Peu de ces mécanismes innovants ont été appliqués dans le secteur de l'éducation. Et pourtant, il y a beaucoup de raisons pour lesquelles leurs défenseurs voient leur potentiel (Bélanger et Fletcher, 2014). Les obligations à impact sur le développement et à impact social par exemple utilisent les fonds du secteur privé pour les domaines de développement ne disposant pas de ressources suffisantes, notamment l'éducation. Les premières obligations à impact sur le développement dans l'éducation lancées au Rajasthan en Inde (**encadré 8.2**), sont un modèle éventuel pour catalyser des ressources supplémentaires pour les objectifs d'éducation post-2015.

Outils de diagnostic nécessaires pour évaluer le financement de l'éducation

Un plaidoyer effectif pour davantage de financement pour l'éducation et pour une utilisation plus efficace des ressources exige des données exhaustives et des outils de diagnostic pour rassembler et analyser ces données. Ces outils aident les gouvernements et les bailleurs à faire le meilleur usage des ressources limitées et, dans le monde complexe de l'éducation, à comprendre combien les différentes parties prenantes déboursent, où et pour qui.

Encadré 8.2 : Obligations à impact sur le développement dans l'éducation

En juin 2014, La Fondation UBS Optimus, la Fondation Children's investment Fund, Educate Girls et Instiglio ont lancé les premières obligations à impact sur le développement dans l'éducation. Leur objectif est d'améliorer les résultats de l'éducation au Rajasthan en Inde. Ce Projet pilote sur trois ans a pour objectif de s'attaquer au taux élevé d'abandons et aux acquis médiocres de l'apprentissage avec un investissement initial de l'UBS de 238 000 dollars EU acheminés à travers Educate Girls, une ONG travaillant dans les écoles publiques primaires, pour s'attaquer au double défi de rétention et d'apprentissage de qualité.

Educate Girls a fixé des objectifs pour évaluer les progrès, incluant des résultats améliorés dans trois domaines dans 150 des écoles ayant les plus mauvais résultats au Rajasthan. Si elle réussit, la Fondation Children's investment Fund remboursera les investisseurs avec un rendement d'environ 7 à 13 % en fonction de la réussite.

Le potentiel des obligations à impact sur le développement ou à impact social au sein du secteur de l'éducation est élevé, si l'on en juge par les retours positifs avérés dans le secteur de la santé.

Sources : Bellinger et Fletcher (2014) ; Perakis (2014) ; UBS *et al.* (2014).

Le potentiel des obligations à impact social ou à impact sur le développement au sein du secteur de l'éducation est élevé

Depuis Dakar, des outils extrêmement utiles ont été élaborés et distribués. Des Comptes nationaux de l'éducation (CNE) ont été pilotés dans quelques pays. Au Nigéria, un CNE géré par l'USAID pour quatre États révélait que 42 % des financements de l'éducation provenaient de sources privées dans l'État de Bauchi. Ceci a permis une augmentation du budget de l'éducation de 17 à 26 % du budget total (Oleksy-Ojikutu et Forbes, 2013). Dans le secteur de la santé, les Comptes nationaux de santé (CNS) ont une portée plus large (plus de 190 pays), et davantage de succès. Dès la fin de l'Apartheid en Afrique du Sud, un CNS a redistribué les fonds de la santé et l'infrastructure lorsque l'on a constaté que les dépenses publiques de santé étaient 3,6 fois plus élevées dans les zones riches que dans les zones pauvres (Van Der Gaag et Abetti, 2011).

D'autres outils de diagnostic ont permis d'illustrer les modifications en termes de volume, d'efficacité et d'équité des ressources publiques au profit de l'éducation ; les revues des dépenses publiques et les enquêtes de suivi des dépenses publiques en sont des exemples. Avant Dakar, et jusque-là largement menées par les donateurs, elles ont augmenté en fréquence et en termes de couverture géographique au cours des 15 dernières années. Les revues des dépenses publiques répondent à de nombreuses questions concernant les dépenses publiques, notamment combien, pourquoi et pour qui les fonds publics de l'éducation sont-ils dépensés (Banque mondiale, 2009). L'utilité des enquêtes de suivi des dépenses publiques repose sur leur capacité à identifier les déficits entre les dépenses prévues et ce qui atteint réellement les bénéficiaires (Banque mondiale, 2009). Les rapports sur la situation du pays financés par le PNUE fournissent les analyses les plus exhaustives du secteur de l'éducation, de son financement et de son efficacité. Jusque là entrepris uniquement en Afrique subsaharienne, ils ont réussi efficacement à mobiliser les ressources financières et à participer à l'élaboration d'un consensus sur la réforme de la politique. L'analyse de l'incidence des avantages pourrait être élargie pour identifier les inégalités et améliorer la disponibilité des données, leur régularité et leur transmission en temps utile.

L'utilisation institutionnelle de ces outils se base sur une large collecte de données, incluant des informations régulières, exhaustives sur les sources de financement et les bénéficiaires. Le défi consiste à recueillir des informations comparables dans différents types d'école, publiques et privées, et à différents niveaux du gouvernement, local, de l'État et national. Le coût est également un problème : les CNE peuvent demander entre 0,5 et 1,5 million de dollars EU (Van Der Gaag et Abetti, 2011). Néanmoins, tout cadre post-2015 sur le suivi du financement de l'éducation se basera de plus en plus sur ces outils pour suivre les progrès au niveau des problèmes soulevés dans ce chapitre.

Conclusion

L'engagement pris à Dakar qu'aucun pays ne devrait être entravé dans la réalisation des objectifs de l'EPT par manque de ressources a été un des plus grands échecs de la période l'EPT. Les donateurs n'ont pas respecté leurs promesses. Les ressources ont augmenté pour répondre à l'objectif d'enseignement primaire universel gratuit, mais restent encore dans une situation d'insuffisance chronique : il en faut plus pour assurer que l'objectif de l'enseignement primaire universel est réalisé. Les efforts de nombreux gouvernements à faible revenu pour revoir les priorités des budgets de l'éducation au profit de l'éducation primaire sont louables, mais il faut plus pour prioriser les dépenses de l'éducation de manière générale. Le soutien financier des gouvernements et des donateurs aux autres objectifs de l'EPT ont été négligeables et l'avancée vers ces objectifs reste faible. Il existe encore un besoin de reprioriser les ressources des domaines de l'éducation non EPT comme l'enseignement tertiaire, vers des domaines qui profiteraient aux défavorisés. Les ménages ont augmenté leurs dépenses pour compenser l'absence de ressources nationales.

La part de l'aide à l'éducation dans la totalité de l'aide continue de stagner et la part de l'éducation de base dans l'aide à l'éducation a bien peu changé. En outre, l'aide à l'éducation de base n'a pu être repriorisée au profit des pays qui en ont le plus besoin. Ces erreurs doivent être évitées pour tous les objectifs de l'éducation après 2015. Un engagement financier ferme au profit de l'éducation est demandé aux gouvernements, donateurs et autres bailleurs de fonds de l'éducation, et la société civile doit les prendre en compte. Autrement, ceux qui paieront le prix, comme cela été le cas depuis Dakar, sont les enfants qui ont besoin d'éducation de base, les marginalisés et ceux qui sont difficiles à atteindre. Plus généralement, à long terme, toute la société perdra les multiples effets transformateurs de l'éducation.

L'engagement pris à Dakar qu'aucun pays ne devrait être entravé dans la réalisation des objectifs de l'EPT par manque de ressources a été un des plus grands échecs de la période l'EPT

Partie 2



CHAPITRE 9

Objectifs et cibles pour l'après-2015 : état des lieux et perspectives

Points clés

- L'objectif et les cibles pour l'éducation après 2015 reflètent plus étroitement la vision holistique du mouvement pour l'Éducation pour tous, reconnaissant les liens qui existent entre tous les niveaux de l'éducation.
- Parmi les nouvelles cibles de l'éducation proposées, plusieurs manquent de spécificité et de clarté sur la façon dont elles sont définies et les résultats attendus, ce qui peut affaiblir la capacité à atteindre ces cibles d'ici à 2030.
- Pour réaliser la partie équité de ce nouvel agenda, les pays devront mieux cibler leurs politiques et ressources et adapter les indicateurs de l'inégalité à leurs contextes nationaux respectifs.
- La nouvelle cible qui vise à ce que l'enseignement universel dans le deuxième cycle du secondaire soit réalisé dans tous les pays à l'horizon 2030 est irréaliste : les projections effectuées pour le présent *Rapport* laissent prévoir au vu des tendances actuelles que cette cible ne sera pas atteinte au cours de ce siècle.
- Les ressources nationales ne seront pas suffisantes pour réaliser les cibles de l'éducation de base d'ici à 2030. Selon les projections, le déficit de financement externe total devrait s'élever en moyenne chaque année à 22 milliards de dollars EU entre 2015 et 2030. Près de la moitié de ce déficit, soit 10,6 milliards de dollars EU, concerne les pays à revenu faible.
- Les projections indiquent une stagnation de l'aide à l'éducation au cours des prochaines années. Il faudrait que le niveau d'assistance externe aux pays à revenu faible et moyen inférieur soit au moins multiplié par quatre pour atteindre les cibles de l'éducation de base d'ici à 2030.



Introduction	283
Élaboration du programme pour l'après-2015 : où nous en sommes	283
Ce qui laisse à désirer dans les cibles d'éducation proposées	285
Les leçons à tirer pour éclairer la mise en œuvre du nouvel agenda	291
Conclusion	300

Le contexte politique des Objectifs de développement durables (ODD) compte autant que les objectifs eux-mêmes. On examinera ici quelle amélioration les ODD peuvent et doivent apporter au contexte international du développement de l'éducation afin d'appuyer la mise en œuvre du nouvel agenda. Le présent chapitre contient une nouvelle estimation des coûts, montrant l'augmentation significative des financements nécessaires pour réaliser l'ODD consacré à l'éducation : ce sera sans doute le principal facteur de réussite ou d'échec du nouvel agenda.

« Depuis plus d'une décennie le RMS joue un rôle essentiel en aidant le monde à suivre les progrès vers l'obtention du droit de chaque enfant, filles et garçons, à une éducation de qualité. Alors que nous arrivons en dernière année des Objectifs du Millénaire pour le développement et que nous nous apprêtons à définir les nouvelles priorités mondiales en matière d'éducation pour les années à venir, ce Rapport constate que même si de grands progrès ont été réalisés, le travail est loin d'être terminé. Nous pouvons – et devons – faire mieux. »

Julia Gillard,
présidente du Conseil d'administration du Partenariat mondial pour l'éducation

Chapitre 9 Objectifs et cibles pour l'après-2015 : état des lieux et perspectives

Introduction

Après la mise en place du Cadre d'action de Dakar en 2000, le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) s'est attelé à d'ambitieux défis. Des améliorations ont été obtenues au niveau mondial, et le rythme des changements s'est accéléré. Mais il y a eu des échecs notables, comme le fait que des centaines de millions d'adultes, dont bon nombre de femmes, soient privés de leur droit d'apprendre à lire, écrire et compter. D'autres cibles de l'EPT ont pâti du manque de clarté de leurs paramètres ou des résultats à atteindre. Alors que se dessine un nouveau programme pour l'après-2015, comment la communauté internationale de l'éducation peut-elle espérer mieux faire, en tirant les leçons du passé ?

Depuis 2002, le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* a assuré le suivi quasi annuel des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT, et des deux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) consacrés à l'éducation. Dans la perspective de l'après-2015 et du prochain programme pour l'éducation et le développement, il est utile de tirer les enseignements des quinze années écoulées, afin de se donner de meilleures chances de réussir au cours des quinze années qui viennent.

Le présent chapitre s'appuie sur l'expérience du *Rapport* pour procéder à l'examen critique des cibles d'éducation proposées pour l'après-2015 et formuler quelques recommandations essentielles. Après un aperçu de l'avancement des travaux relatifs au nouveau programme mondial pour l'éducation, il présente des critiques d'ordre général sur la formulation actuelle des cibles. Pour être efficaces, celles-ci doivent être précises, mesurables, réalistes et pertinentes. Les questions d'équité doivent être énoncées clairement pour que personne ne soit laissé pour compte. La présente évaluation est mise à profit pour soulever des points particuliers concernant chacune des dix cibles des Objectifs de développement durables (ODD) consacrées à l'éducation.

Le contexte politique de leur réalisation compte autant que les cibles elles-mêmes. On verra ici quelle amélioration les ODD peuvent et doivent apporter au contexte international du développement de l'éducation afin d'appuyer la mise en œuvre du nouvel agenda. Le présent chapitre contient une nouvelle estimation des

coûts, qui montre qu'il faudra augmenter le financement de manière significative pour réaliser l'ODD consacré à l'éducation : ce sera sans doute le principal facteur de réussite ou d'échec du nouvel agenda.

Élaboration du programme pour l'après-2015 : où nous en sommes

Lors de la 70^e Session de l'Assemblée générale des Nations Unies, à la fin de septembre 2015, les États membres adopteront un nouveau programme de développement, avec pour cœur un ensemble d'Objectifs de développement durable. Ces ODD fixeront des priorités de développement, y compris en matière d'éducation, pour les quinze ans à venir. Ils succéderont à la fois aux OMD et aux objectifs de l'EPT, qui tous arrivent à échéance en 2015.

L'élaboration des ODD a bien avancé depuis le lancement du processus à la Conférence des Nations Unies sur le développement durable (Rio+20) en 2012. Des jalons importants ont été posés au milieu de 2014, notamment avec la série d'objectifs proposée, après de longues négociations intergouvernementales, par le Groupe de travail ouvert (GTO) sur les Objectifs de développement durable. Le processus relatif aux ODD a donné lieu à des consultations publiques d'une ampleur sans précédent, auxquelles ont participé les organisations de la société civile. Au sein du secteur de l'éducation, l'Accord de Mascate de mai 2014 a représenté un effort concerté de la part des États membres, des organisations internationales et des représentants de la société ayant présidé à son élaboration, pour peser sur le contenu de l'ODD consacré à l'éducation et de ses cibles (UNESCO, 2014c).

En décembre 2014, le Secrétaire général des Nations Unies a présenté un *Rapport de synthèse* qui résume les principaux documents et processus relatifs au programme de développement pour l'après-2015. Il fournit de quoi nourrir les négociations intergouvernementales qui se poursuivront jusqu'en septembre 2015, date où les ODD et leurs cibles seront finalisés, de même que les cadres financiers nécessaires pour réaliser le nouveau programme (Nations Unies, 2014b).

Il faut des cibles précises, mesurables, réalistes et pertinentes

En mai 2015, quinze ans après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, la communauté internationale se réunira de nouveau à Incheon, en République de Corée, et publiera, en même temps qu'un cadre d'action, une déclaration concernant les priorités de l'éducation pour l'après-2015, qui devrait contribuer à la formulation définitive de l'ODD d'éducation et de ses cibles.

Le GTO a proposé un ensemble de dix-sept ODD, accompagnés de 169 cibles, incluant un objectif d'éducation (**encadré 9.1**). Leur champ est considérablement plus large que celui des huit OMD, qui se focalisaient sur la réduction de la pauvreté dans le Sud mondial et sur la mobilisation de l'aide nécessaire. Les OMD ne s'appliquaient que faiblement aux pays à haut revenu et n'étaient pas considérés comme d'envergure véritablement mondiale.

Par comparaison, les ODD proposés sont le reflet d'un agenda mondial élargi, visant à répondre aux nouveaux défis mondiaux apparus après 2000, qu'il s'agisse des menaces que font peser le changement climatique et la dégradation de l'environnement, ou des crises économiques et sociales provoquées par l'accroissement des inégalités. Ils visent aussi à resserrer les liens entre la paix, la bonne gouvernance et les droits de l'homme, afin de réduire l'impact négatif des conflits armés, de la criminalité, du terrorisme, des persécutions, de la corruption et de l'impunité sur la vie quotidienne des individus. Le programme des ODD reflète la capacité croissante des pays à financer et mettre en œuvre leurs propres stratégies de développement, y compris dans l'éducation, grâce, notamment, à de nouveaux partenariats innovants avec les organisations de la société civile, les entreprises responsables et les pouvoirs locaux efficaces (Nations Unies, 2014b).

Les ODD proposés visent à relier les priorités du développement à un programme politique d'envergure de façon à créer des synergies et à préparer une réponse plus efficace aux défis mondiaux. La lutte contre la pauvreté, la santé, l'assainissement, l'énergie, l'emploi, la croissance économique et la préservation de l'environnement y sont étroitement liées. Il en est de même de l'éducation, qui est solidement ancrée dans le programme des ODD. L'éducation est perçue, non sans justification, comme ayant un impact positif sur un large éventail de résultats, que ce soit en matière de revenu, d'emploi, de productivité agricole, de croissance économique, de santé, de baisse de la fécondité, d'égalité entre les sexes, d'égalité économique et sociale et de justice, d'engagement civique et de durabilité environnementale (UNESCO, 2014e, 2014h).

L'ODD proposé pour l'éducation et ses cibles (**encadré 9.2**) ont une portée beaucoup plus large que les OMD correspondants, qui se focalisaient uniquement sur l'achèvement de l'enseignement primaire et la

Encadré 9.1 : Les Objectifs de développement durable proposés par le Groupe de travail ouvert

1. Mettre fin à la pauvreté sous toutes ses formes, partout
2. Éradiquer la faim, garantir la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition, et promouvoir l'agriculture durable
3. Garantir la bonne santé et promouvoir le bien-être de tous, à tous les âges
4. Garantir une éducation de qualité sans exclusion et équitable et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous
5. Parvenir à l'égalité entre les sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles
6. Assurer la disponibilité et la gestion durable de l'eau et de l'assainissement pour tous
7. Garantir l'accès à une énergie abordable, fiable, durable et moderne pour tous
8. Promouvoir une croissance économique soutenue, sans exclusion, viable, le plein-emploi productif et un travail décent pour tous
9. Construire des infrastructures résilientes, promouvoir l'industrialisation sans exclusion et durable, et encourager l'innovation
10. Réduire les inégalités au sein des pays et d'un pays à l'autre
11. Faire des villes et des établissements humains des endroits sans exclusion, sûrs, résilients et durables
12. Garantir des modèles durables de consommation et de production
13. Agir d'urgence pour lutter contre le changement climatique et ses impacts
14. Préserver et utiliser de manière durable les océans, mers et ressources marines pour le développement durable
15. Protéger, restaurer et promouvoir une utilisation durable des écosystèmes terrestres, gérer les forêts de manière durable, lutter contre la désertification, stopper et remédier à la dégradation des terres et mettre fin à la perte de biodiversité
16. Promouvoir des sociétés pacifiques sans exclusion dans le cadre du développement durable, permettre un accès à la justice pour tous et mettre en place des institutions efficaces, responsables et sans exclusion à tous les niveaux
17. Renforcer les moyens de mise en œuvre et revitaliser le partenariat mondial pour le développement durable

parité entre les sexes. Les cibles sont aussi plus fidèles à la vision holistique du mouvement de l'EPT et à sa perception des différents niveaux d'éducation comme un tout indissociable. Et si, dans les objectifs de l'EPT, il s'agissait de garantir un accès égal à une éducation de base de qualité, les cibles proposées dans le cadre des ODD sont plus axées sur les résultats. En outre, la référence à l'accès universel à l'enseignement secondaire et supérieur déplace ambitieusement l'accent vers les niveaux d'éducation postérieurs. Les cibles proposées visent également à doter les individus de meilleures

Les cibles proposées sont plus axées sur les résultats

Encadré 9.2 : Les objectifs et cibles proposés pour l'éducation dans le cadre des ODD

Cibles

4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, qui leur donne des acquis pertinents et effectifs

4.2 D'ici à 2030, veiller à ce que toutes les filles et tous les garçons bénéficient d'activités de développement et de soins de la petite enfance et d'une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ainsi qu'une éducation préscolaire

4.3 D'ici à 2030, veiller à ce que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

4.4 D'ici à 2030, augmenter de x % le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

4.5 D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et au moins x % des adultes des deux sexes sachent lire, écrire et compter

4.7 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité entre les sexes, de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

Moyens d'exécution

4.a Construire ou moderniser des installations éducatives de façon qu'elles soient accueillantes pour les enfants et pour les handicapés et attentives à la question du genre et qu'elles offrent à tous un environnement d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace

4.b D'ici à 2020, accroître de x % à l'échelle mondiale le nombre de bourses offertes aux pays en développement, en particulier les PMA, les PEID et les pays d'Afrique, pour financer l'inscription dans l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle, la formation aux TIC* et les programmes techniques, d'ingénierie et scientifiques, dans les pays développés ou d'autres pays en développement

4.c D'ici à 2030, accroître, en particulier au moyen de la coopération internationale en faveur de la formation des enseignants, de x % le nombre d'enseignants qualifiés des pays en développement, notamment les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement (PEID)

* TIC = technologies de l'information et de la communication

compétences pour l'obtention d'un emploi décent, y compris par le biais de l'entrepreneuriat, ainsi que de connaissances propices au développement durable, dans le cadre d'une éducation privilégiant la citoyenneté mondiale, les droits de l'homme, la paix, la diversité culturelle et l'égalité entre les sexes. D'une manière générale, les cibles d'éducation proposées dans le cadre des ODD s'inscrivent plus résolument et plus explicitement dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie.

Ce qui laisse à désirer dans les cibles d'éducation proposées

L'agenda mondial élargi proposé pour l'éducation dans le cadre des ODD se veut ambitieux et transformateur. Mais quel intérêt les pays et la communauté internationale auraient-ils, en ce moment décisif, à adopter une série de cibles qui placent la barre trop haut, sont irréalistes ou trop coûteuses ? Autre sujet de préoccupation, il faut des cibles d'éducation clairement définies, pour que l'on puisse établir des indicateurs cohérents qui permettent d'assurer le suivi des progrès au niveau local, national, régional et mondial, et d'aider les pays dans l'élaboration de stratégies de mise en œuvre efficaces et l'affectation des ressources.

Le rapport de synthèse du Secrétaire général des Nations Unies sur le programme de développement durable post-2015 a fait valoir que « des cibles mesurables et des indicateurs techniquement rigoureux » sont nécessaires, et a appelé à ce que chaque cible soit « encadrée dans un langage spécifique, mesurable [et] réalisable ». À la suite des négociations intergouvernementales sur l'agenda post-2015, il a été suggéré que la « validation technique » des cibles soit effectuée, ce qui impliquerait la contribution d'experts techniques en plus de ceux déjà présents dans le système des Nations Unies. Cette section résume brièvement les principales critiques du GMR concernant les cibles d'éducation proposées, suivi d'un examen plus détaillé de leurs imperfections, ceci afin de contribuer au débat.

Les cibles doivent être précises et claires

Plusieurs cibles proposées pour l'éducation dans le cadre des ODD manquent de précision et de clarté dans les concepts employés et les résultats escomptés. Préciser consiste aussi à fixer des priorités. Lorsqu'une cible contient plusieurs objectifs, mais qu'aucun n'a la préséance, il devient impossible de prioriser et d'allouer les ressources, condition indispensable pour atteindre un but donné. Une formulation plus précise des cibles facilite le choix des indicateurs et permet de faire coïncider actions et intentions. Les termes superflus et la multiplication des objectifs

Lorsqu'une cible contient plusieurs objectifs, il devient impossible d'établir des priorités

portent atteinte à la réalisation des cibles. L'objectif 3 de l'EPT, par exemple, qui visait à assurer « un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante », n'a sans doute guère eu d'effet parce qu'il n'énonçait pas avec précision les compétences ou les formes d'éducation concernées.

Certaines cibles ne sont pas mesurables

L'impossibilité de mesurer précisément les cibles, maintenant ou dans un avenir prévisible, compromet la reddition des comptes. L'emploi du mot « cible » indique en effet que le programme des ODD met l'accent sur les mesures quantitatives. Or, certaines cibles mentionnent des résultats pour lesquels les données sont actuellement indisponibles, ou qu'on ne considère généralement pas comme quantifiables.

Les cibles relatives aux attitudes et aux valeurs essentielles pour construire des sociétés pacifiques et durables peuvent être mesurées par le biais d'enquêtes diverses, comme les enquêtes menées auprès des ménages, en les dotant de ressources suffisantes et de définitions claires. D'autres cibles posent des défis considérables. L'amélioration des établissements scolaires pour être des « environnements d'apprentissage efficaces », bien que louable, serait un défi majeur à mesurer. L'enjeu de construire des écoles « inclusives » élude la réalité des notions contrastées de l'inclusion. Une mesure mondiale des compétences requises pour obtenir « un travail décent » est tout aussi difficile à mettre en œuvre dans la mesure où il y a différents types de compétences qui varient d'un pays à l'autre, de même que ce qui est considéré comme « décent ». La notion de « compétences techniques et professionnelles » pose aussi plusieurs problèmes de mesure. Ces compétences sont souvent inhérentes aux fonctions occupées. La définition de ce qui est nécessaire, en termes de compétences, peut fluctuer selon les demandes de l'employeur ou les avancées technologiques. Ce serait un véritable cauchemar logistique que d'essayer de mesurer si un menuisier, un mécanicien ou un technicien en informatique, par exemple, possède les compétences techniques requises en dehors des qualifications professionnelles acquises.

Il faut des cibles réalistes et pertinentes

Les cibles qui ont peu de chances d'être atteintes dans un délai de quinze ans ont aussi peu de chances de susciter l'engagement, le soutien ou la coopération de la part des gouvernements, des donateurs, des organisations non gouvernementales et des communautés locales. Plus la cible proposée est

ambitieuse, plus elle risque d'être manquée. Faire en sorte, par exemple, que dans les quinze ans qui viennent, tous les élèves puissent achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est hors de portée de la plupart des pays. Au rythme actuel des progrès, il n'est même pas prévisible que les pays à bas et à moyen revenu puissent parvenir à l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire avant la seconde moitié du ^{xxi} siècle (voir ci-après).

Il faut aussi des cibles pertinentes. Une critique souvent formulée à l'égard des objectifs de l'EPT, ou du moins de la manière dont ils ont été quantifiés et suivis, était qu'ils ne correspondaient pas aux défis éducatifs des pays à haut revenu. On ne peut pas en dire autant des cibles de développement durable proposées. Veiller à ce que les enfants et les jeunes quittent l'école avec des acquis d'apprentissage adéquats, et à ce que les jeunes et les adultes acquièrent les compétences utiles pour obtenir un emploi décent, sont des objectifs pertinents pour tous les pays, y compris les pays à haut revenu. Toutefois, pour être applicables aux différents contextes nationaux, ces cibles devraient être formulées de façon à prendre en compte la situation des populations exclues ou vulnérables, ainsi que la diversité des compétences nécessaires dans des économies variées.

Les questions d'équité ne sont pas clairement formulées

L'objectif primordial des ODD en matière d'éducation est la réalisation d'une éducation inclusive et équitable de qualité. Mais la formulation ambiguë de certaines cibles pourrait contribuer à laisser pour compte certains groupes marginalisés. L'absence de référence à une éducation de base gratuite et obligatoire, englobant l'éducation préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, suscite des inquiétudes. Le coût de l'éducation pour les ménages est en effet l'un des principaux obstacles à la participation des enfants et des jeunes des ménages pauvres. Certaines des cibles proposées favorisent des formes ou des niveaux d'éducation particulièrement profitables pour les élèves les plus favorisés, ce qui pourrait conduire à des dépenses publiques inéquitables. En outre, bien qu'il ait été démontré que l'éducation préscolaire a des effets très positifs sur la réussite de tous les enfants, y compris des plus défavorisés, à l'école et dans la vie (UNESCO, 2012c), l'éducation préprimaire gratuite et obligatoire n'est pas mentionnée, alors que l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se voit attribuer une priorité élevée.

Certaines cibles passent sous silence la notion d'égalité d'accès, ou la définissent mal. On peut la comprendre comme l'accès égal de tous les enfants à des écoles

L'impossibilité de mesurer précisément les cibles compromet la reddition des comptes

Ce qui laisse à désirer dans les cibles d'éducation proposées

de qualité, indépendamment du revenu des parents ou de l'origine familiale : objectif remarquable, quoique ambitieux. Mais elle peut signifier, plus simplement, l'accès de tous à une école quelconque. Quelle que soit la définition, l'égalité d'accès ne permet pas nécessairement de réaliser l'objectif de la réduction des inégalités des résultats. Les groupes défavorisés risquent d'être laissés pour compte, tandis que les plus favorisés pourront maintenir, voire avancer, leur position relative. Il faut donc des indicateurs quantitatifs pour mesurer les résultats de ces groupes, et notamment leurs résultats d'apprentissage. Il n'est pas non plus dit clairement si les cibles couvrent les groupes défavorisés les plus importants. Les catégories de vulnérabilité mentionnées dans les cibles n'incluent pas la pauvreté, alors que la plus criante des inégalités est celle qui sépare les ménages les plus riches des ménages les plus pauvres.

Certaines questions cruciales doivent être abordées dans chacune des cibles d'éducation

À partir de ces observations générales, on peut relever, dans chacune des cibles d'éducation proposées, certains aspects qui laissent à désirer. Les remarques qui suivent sont présentées comme point de départ à une possible reformulation des cibles, si les négociations intergouvernementales le permettent.

Cible 4.1. D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, qui leur donne des acquis pertinents et effectifs

La première des cibles vise à garantir que tous les enfants achèvent des études secondaires et obtiennent des acquis d'apprentissage pertinents. Elle présente des défauts particulièrement préoccupants. Le principal est l'absence de distinction entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Il n'est pas réaliste d'attendre de tous les pays qu'ils parviennent à universaliser l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030. Si, au niveau mondial, le taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire a atteint 62 % en 2012, ce chiffre masque des disparités entre les régions et les pays : le TBS de l'Afrique subsaharienne était de 32 %, par exemple. Aucun pays n'est jamais parvenu à passer d'un tel niveau à l'universalisation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans un délai de quinze ans. Si cette cible aboutit à donner la priorité au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui, généralement, envoie les élèves dans des filières et des programmes inégaux et à un coût plus élevé par élève, ce sera au détriment du droit à un cycle complet d'éducation

de base de qualité, qui englobe le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Un cycle complet d'éducation de base – soit un critère international d'au moins neuf années¹ d'éducation gratuite, équitable et obligatoire au niveau de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire – constituerait une cible tout aussi ambitieuse, mais plus réalisable dans un délai de quinze ans. L'analyse des documents disponibles sur la Base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation montre qu'une large majorité de pays ont l'intention d'assurer la gratuité du premier cycle de l'enseignement secondaire : 94 pays à revenu faible ou intermédiaire sur 107 ont déjà légalisé la gratuité à ce niveau d'éducation, dont 66 par des garanties constitutionnelles et 28 par d'autres mesures législatives. Par-delà les garanties législatives, il convient de faire figurer explicitement la notion de « gratuité », eu égard aux frais directs (ou indirects) prélevés sur les familles pour les services éducatifs fournis.

La cible 4.1 ne précise pas que l'enseignement primaire et secondaire doit être obligatoire. En accolant cette notion à l'enseignement primaire et secondaire premier cycle, on contribuerait à garantir un accès équitable à ce niveau ainsi que son achèvement, et on se ferait le reflet de la situation présente. Dès 2012, la quasi totalité des pays avaient en effet adopté des lois prévoyant l'obligation scolaire au niveau primaire, et tous, à l'exception de 25 pays, avaient fait de même pour ce qui est du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Cible 4.2. D'ici à 2030, veiller à ce que toutes les filles et tous les garçons bénéficient d'activités de développement et de soins de la petite enfance et d'une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ainsi qu'une éducation préscolaire

Cette cible met l'accent sur l'accès de tous les enfants à un développement de la petite enfance (DPE) et à des programmes d'éducation préprimaires de qualité, cet accès étant censé préparer tous les enfants à l'école primaire. Étant donné que la malnutrition touche un pourcentage élevé d'enfants dans le monde, et qu'on estime à 100 millions le nombre d'enfants qui subiront les conséquences du retard de croissance qui en résulte en 2025, ce postulat pose problème. Car l'accès au DPE ne résoudra pas les défis alimentaires et sanitaires complexes auxquels sont confrontés des dizaines de millions d'enfants.

Le taux brut de scolarisation mondial dans l'éducation de la petite enfance s'élevait à 54 %, en 2012, mais il

Donner la priorité au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sera au détriment d'une éducation de base de qualité

1. Dix années, si l'on ajoute une année d'enseignement préprimaire obligatoire.

CHAPITRE 9

La notion d'apprentissage et d'éducation des adultes est manquante

existe des disparités entre les régions et les pays : ce taux ne dépassait pas 20 % en Afrique subsaharienne, par exemple. Une année d'éducation préprimaire gratuite et obligatoire contribuerait à combler les écarts de participation, notamment chez les enfants des ménages pauvres et des communautés marginalisées.

Les pays ont des définitions très diverses de la finalité, de la durée et de la qualité du DPE et des programmes préscolaires. Cette diversité s'observe aussi dans les politiques régissant les qualifications minimales des personnels d'encadrement et des éducateurs, le nombre maximal d'enfants par adulte qualifié et les connaissances en développement de l'enfant requises pour accueillir de jeunes enfants. La cible actuelle met l'accent sur l'accès, à un DPE de qualité ou à des programmes préprimaires de qualité, même si il y a moins de consensus international sur ce qu'un « programme qualité » implique et comment ils peuvent être comparés entre les pays.

Cible 4.3. D'ici à 2030, veiller à ce que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

Cette cible décrit un programme totalement irréaliste. L'accès de tous au deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 étant déjà hors de portée, l'accès universel à l'enseignement tertiaire l'est bien plus encore. Le taux mondial de participation à l'enseignement tertiaire était de 32 % en 2012, et il n'a atteint que 8 % en Afrique subsaharienne. Même si l'enseignement secondaire universel devrait être atteint d'ici 2030, il faudrait plusieurs années pour atteindre l'égalité d'accès pour tous à l'enseignement supérieur. En outre, étant donné que de nombreux pays offrent un enseignement technique et professionnel et de la formation (EFTP) au niveau secondaire ou à la fois dans l'enseignement secondaire et tertiaire, mesurer et contrôler l'égalité d'accès aux programmes d'EFTP serait difficile. On pourrait aussi faire en sorte que cette cible soit plus précise, plus équitable, et, au bout du compte, plus ambitieuse. Une nouvelle cible, dont on puisse assurer le suivi, se concentrerait sur les possibilités disponibles pour tous les apprenants qualifiés désireux de poursuivre leurs études au niveau tertiaire (qu'il s'agisse de programmes universitaires ou d'EFTP), en mettant l'accent sur l'équité et l'absence de discrimination.

L'idée d'un enseignement tertiaire « d'un coût abordable » manque de clarté à l'échelle à la fois mondiale et nationale. Dans de nombreux pays, l'enseignement tertiaire est majoritairement non public, et généralement plus coûteux pour les étudiants ou

leurs familles. Comment la communauté internationale pourrait-elle apprécier, en valeur réelle, le caractère plus ou moins abordable de l'enseignement technique, professionnel et tertiaire ?

Ce qui manque également, c'est la notion d'apprentissage et d'éducation des adultes, élément clé de tout cadre d'apprentissage tout au long de la vie, qui figurait dans le cadre de l'EPT. Du fait de cette lacune, la cible proposée est moins ambitieuse et moins transformatrice que les accords internationaux en vigueur. Il faut donc y inclure l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Cette cible, contrairement aux autres cibles d'éducation, se concentre uniquement sur l'accès à un EFTP ainsi qu'un enseignement tertiaire de qualité et ne précise pas les résultats attendus. Un des résultats possibles, l'acquisition de compétences, est formulé par la cible 4.4. Combiner ces deux cibles permettrait de réduire le nombre de cibles à atteindre.

Cible 4.4. D'ici à 2030, augmenter de x % le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

Cette cible axée sur les résultats met l'accent sur une meilleure acquisition des compétences liées à l'emploi chez un certain pourcentage de jeunes et d'adultes. Il est difficile d'apprécier le caractère ambitieux et transformateur de cette cible. Car on ne sait pas précisément dans quelle mesure, à l'heure actuelle, les jeunes et les adultes possèdent les compétences nécessaires à l'emploi. Le fait que certains pays, par exemple, connaissent des taux de chômage élevés n'est pas obligatoirement le reflet du niveau de qualifications de leur main-d'œuvre. Une cible plus ambitieuse consisterait à faire en sorte que tous les jeunes et les adultes disposent d'un ensemble mesurable de compétences précises.

En théorie, cette cible pourrait couvrir un large éventail de compétences, de connaissances et d'aptitudes : des compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul, des compétences transférables comme la résolution de problèmes, la pensée créative et la pensée critique, la communication efficace, la ténacité et la détermination, et des compétences techniques, pratiques et technologiques plus spécifiques liées à tel ou tel emploi ou profession. Les compétences « nécessaires » doivent être plus clairement définies. On pourrait mettre l'accent sur des compétences particulières, telles que la maîtrise du numérique ou des TIC, qui sont très demandées dans l'économie mondiale.

Ce qui laisse à désirer dans les cibles d'éducation proposées

Dans la pratique, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul sont les seules compétences actuellement mesurées, essentiellement dans les pays à haut et à moyen revenu, et elles sont couvertes par la cible 4.6. Savoir lire, écrire et compter est indispensable dans le travail et dans la vie. Pourtant, il est probable que les stratégies de mesure varieront selon que l'accent est mis sur l'emploi ou sur l'apprentissage tout au long de la vie. Il est particulièrement difficile d'identifier des indicateurs concrets qui permettent de mesurer les compétences nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat, et qui soient comparables entre les pays.

La formulation actuelle de la cible est vague en ce qui concerne les modes d'acquisition des compétences, qu'il s'agisse de scolarisation formelle, de programmes non formels ou d'apprentissage informel. Cette information est pourtant importante pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques au niveau national. Un intitulé plus précis s'attacherait à la proportion d'apprenants qui acquièrent ces compétences dans différents contextes éducatifs.

Cible 4.5. D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

Cette cible vise à souligner l'importance cruciale de l'équité pour l'éducation. Mais est-il préférable de proposer une cible distincte, comme celle-ci, sur les questions d'équité et de genre ? Ou ne serait-il pas plus efficace d'inclure une référence explicite à l'équité et au genre dans chacune des cibles ? Cette question ne concerne pas seulement l'objectif d'éducation, elle vaut pour d'autres ODD également. Quelle que soit la décision prise, cette cible est essentielle à la mise en œuvre d'indicateurs détaillés en matière d'équité pour l'ensemble des cibles, car les questions d'équité doivent être intégralement prises en compte et abordées de façon cohérente.

En outre, les notions d'équité doivent dépasser le simple fait que les plus défavorisés atteignent un critère minimal ou mal définis d'« égalité d'accès », et devraient inclure dans une certaine mesure l'égalité des résultats.

Cette cible se réfère uniquement aux disparités de genre et ne fait aucune référence aux inégalités de genre dans l'éducation. Certains prétendent que la formulation d'un objectif spécifique, et distinct de celui de l'éducation, pour l'égalité des genres (ODD 5), nuirait au contrôle des inégalités entre les sexes dans l'éducation.

La notion de vulnérabilité pourrait s'étendre, par exemple, aux enfants vivant dans les zones de conflit, aux enfants des ménages pauvres, aux enfants des régions peu peuplées, aux enfants des rues, aux enfants des familles migrantes, aux enfants handicapés, aux enfants des groupes autochtones ou nomades, aux enfants des minorités linguistiques, etc. Le choix de groupes vulnérables proposé dans la cible actuelle ne se justifie guère, et il convient d'adopter une définition plus globale.

Cible 4.6. D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et au moins x % des adultes des deux sexes sachent lire, écrire et compter

Le droit de tous les adultes à apprendre à lire, écrire et compter figure explicitement dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, sous sa référence à l'enseignement « fondamental ». Compte tenu de l'ambition du programme des ODD, et de la difficulté de fixer des critères mondiaux, cette cible devrait viser à ce que tous les adultes sachent lire, écrire et compter d'ici à 2030, conformément à ces engagements antérieurs.

Il est aussi capital de reconnaître le caractère pluridimensionnel des compétences d'alphabétisme, et non pas une dichotomie, ainsi que le fait qu'il s'agisse d'un continuum. Cette cible devrait donc être améliorée en l'appuyant explicitement sur la notion de compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul, en termes de niveau minimum de compétences nécessaires pour participer activement à la vie de la communauté. On veillerait ainsi à ce que la cible traite des compétences et des aptitudes fondamentales qui transforment l'existence.

Cible 4.7. D'ici à 2030, veiller à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité entre les sexes, de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

Il y a au moins deux remarques à formuler concernant cette cible. Elle établit de manière explicite un lien étroit avec le développement durable et traduit les aspirations transformatrices du programme général de développement pour l'après-2015. Un grand nombre, sinon la totalité, des notions énumérées ici comme promotrices du développement durable sont profondément ancrées dans les principes énoncés par

S'agissant d'équité, il faudrait dans une certaine mesure mentionner l'égalité des résultats

les conventions et les cadres internationaux en vigueur². Cette cible est axée sur les résultats et universellement applicable. Plus que d'autres, elle traite des buts sociaux, humanistes et moraux de l'éducation. Si elle est adoptée, cette cible sera un des rares objectifs internationaux à reconnaître le rôle de la culture et les dimensions culturelles de l'éducation.

D'un autre côté, l'intitulé actuel reflète les intérêts de nombreuses organisations et institutions. Les concepts devront être clarifiés, car certains d'entre eux se chevauchent. Il faut également en réduire le nombre, afin d'accroître la participation et la motivation au niveau à la fois mondial et national. Cette clarification est aussi nécessaire pour permettre d'établir un ensemble viable et mesurable d'indicateurs. Il faudra beaucoup d'efforts pour élaborer des indicateurs qualitatifs adaptés aux différents contextes nationaux. La cible devrait en outre préciser les niveaux éducatifs et/ou les groupes d'âge auxquels s'appliquent ces concepts.

Moyens d'exécution 4.a. Construire ou moderniser des installations éducatives de façon qu'elles soient accueillantes pour les enfants et pour les handicapés et attentives à la question du genre, et qu'elles offrent à tous un environnement d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace

C'est là une cible importante qui s'attaque au manque d'infrastructures physiques adéquates dans bien des systèmes éducatifs, ainsi qu'à la nécessité de créer un environnement sûr et inclusif qui favorise l'apprentissage de tous les enfants, quels que soient leur origine familiale, leur sexe ou leur état de santé. Cette cible est universellement applicable et met l'accent sur les dimensions de l'éducation différentes des résultats de l'apprentissage. On trouvera des définitions d'un environnement d'apprentissage inclusif et sûr dans les Normes minimales de l'INEE et dans la Liste de contrôle des Écoles amies des

enfants de l'UNICEF, par exemple. Cependant, alors que certains aspects de la cible sont spécifiques, pertinents et mesurables (par exemple la construction et l'amélioration de structures éducatives qui soient sécurisées, non-violentes, et sensible à l'enfant, au handicap et au genre), il est beaucoup moins évident la manière dont les écoles peuvent être améliorées pour devenir des environnements d'apprentissage scolaires efficaces, et la mesure dans laquelle il s'agit de réformer les programmes éducatifs, le matériel didactique, la pédagogie et la gouvernance.

Moyens d'exécution 4.b. D'ici à 2020, accroître de x % à l'échelle mondiale le nombre de bourses offertes aux pays en développement, en particulier les PMA, les PEID et les pays d'Afrique, pour financer l'inscription dans l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle, la formation aux TIC et les programmes techniques, d'ingénierie et scientifiques, dans les pays développés ou d'autres pays en développement

On peut se demander si une telle cible, qui s'adresse à un groupe spécifique de pays, a sa place dans un programme de développement universel. Bien qu'elle vise à réduire les inégalités entre pays, elle pourrait exacerber celles qui existent en leur sein – bénéficiant principalement à ceux qui sont issus des milieux les plus privilégiés et politiquement connectés.

Peu de preuves justifient que les bourses d'étude permettent de développer les connaissances et la capacité d'enseignement dans les pays bénéficiaires ; souvent, elles sont utilisées comme un moyen pour retourner les allocations d'aide aux pays bailleurs de fonds. Cette cible suppose que la mobilité des étudiants est l'un des meilleurs moyens pour accroître la formation d'un capital humain compétent dans les systèmes éducatifs aux ressources limitées. Or, si l'on dispose de données concernant les bourses d'enseignement supérieur transnationales, on manque d'informations sur les bénéfices qu'elles procurent, par exemple, sur

On ne peut que constater l'absence de cible financière globale

2. La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ; le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) ; la Résolution 59/113 A de l'Assemblée générale des Nations Unies (10 décembre 2004) proclamant le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme ; l'objectif 5 de l'Éducation pour tous (2000) sur l'égalité entre les sexes ; l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) ; le chapitre 36 de l'Agenda 21, adopté par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement de Rio de Janeiro, Brésil (1992) ; la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (1992) ; la Convention sur la diversité biologique (1992) ; la Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification (1994) ; la Décennie des Nations Unies sur l'éducation au service du développement durable, adoptée en 2002 (2005-2014) ; le Sommet mondial pour le développement durable de Johannesburg (2002) ; la Déclaration de Bonn, 2009, adoptée à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD ; « L'avenir que nous voulons » (Document final de la Conférence des Nations Unies sur le développement durable [Rio+20] (2012) ; la Convention de l'UNESCO concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel (1972) ; la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001) ; la Convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) ; la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005) ; la Résolution 68/223 de l'Assemblée générale des Nations Unies de décembre 2013 sur la culture et le développement durable.



Crédit : Tuan Nguyen

les résultats obtenus par les étudiants boursiers et leur retour ou non dans leurs pays d'origine. On manque également de données sur la nationalité des étudiants des programmes d'EFTP.

En mettant l'accent sur le système de bourses traditionnel, cette cible est peut-être déjà obsolète, compte tenu des transformations en cours dans l'accès aux savoirs spécialisés grâce au développement de l'apprentissage électronique, à distance et en ligne (tels que les cours en ligne ouverts et massifs, ou MOOC), ainsi qu'aux formes transfrontières d'enseignement supérieur.

Enfin, on ne peut que constater l'absence de cible financière globale, ou, au moins, d'une cible relative au financement de l'équité, qui permettrait de vérifier quel usage il est fait des financements nationaux et extérieurs en faveur des défavorisés dans tous les pays.

Moyens d'exécution 4.c. D'ici à 2030, accroître, notamment au moyen de la coopération internationale en faveur de la formation des enseignants, de x % le nombre d'enseignants qualifiés des pays en développement, notamment les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement (PEID)

Les progrès vers la réalisation des ODD consacrés à l'éducation après 2015 seront bloqués si l'on ne place pas la qualité et l'efficacité de l'enseignement au centre de la principale liste de cibles. L'enseignement doit être considéré comme un « moyen d'exécution », mais traiter sur le même pied les enseignants, l'amélioration des infrastructures et l'augmentation du nombre des bourses revient à ignorer, et affaiblir, le rôle crucial des enseignants dans la formation des enfants et des jeunes. Telle qu'elle est actuellement formulée, cette cible porte uniquement sur les défis des pays à faible et à moyen revenu, où la pénurie d'enseignants est bien documentée (UNESCO, 2014c). Mais la nécessité d'avoir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et d'améliorer l'enseignement dispensé est d'une importance capitale pour tous les pays.

Une cible plus ambitieuse devrait se concentrer sur les besoins de tous les apprenants et pourrait être formulée de la manière suivante : « tous les apprenants doivent recevoir un enseignement dispensé par des enseignants qualifiés ». Pour être plus transformatrice, elle devrait souligner la nécessité d'assurer à tous un enseignement de qualité, en précisant que les enseignants doivent être professionnellement formés, motivés (grâce à des rémunérations et des conditions de travail décentes et à une juste reconnaissance de leur métier), soutenus de manière adéquate (par des services de formation continue) et déployés là où ils sont nécessaires.

Les leçons à tirer pour éclairer la mise en œuvre du nouvel agenda

Les cibles proposées pour l'éducation dans le cadre des ODD seront examinées en mai 2015 au Forum mondial sur l'éducation d'Incheon, où les représentants de la communauté internationale de l'éducation se réuniront pour faire le point sur ce qui a été accompli depuis Dakar. En septembre 2015, lors de l'Assemblée générale des Nations Unies, la communauté internationale adoptera un nouveau programme de développement, incluant un objectif et des cibles d'éducation. Quels que soient les intitulés adoptés à New York, et indépendamment du rôle joué par le Forum mondial d'Incheon, il est peu probable que les termes définitifs des cibles d'éducation pour l'après-2015 seront moins ambitieux que les propositions actuelles.

L'analyse des projections concernant les pays à faible et à moyen revenu effectuées dans le cadre du présent *Rapport* suggère que le monde sera sans doute encore loin des principales cibles si les tendances récentes se poursuivent. En 2030, ces pays seront par exemple encore éloignés de la cible proposée en matière d'enseignement primaire et secondaire. Si les tendances récentes se poursuivent, le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire ne dépassera pas 50 % dans les pays à faible revenu, 80 % dans les pays à revenu moyen inférieur et 92 % dans les pays à revenu moyen supérieur³. Même la réalisation de la scolarisation primaire universelle, objectif clé de Jomtien et de Dakar, semble hors d'atteinte au vu des données actuelles.

L'achèvement universel du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, une des cibles du GTO, ne se réalisera pas au XXI^e siècle. Cet objectif ne sera d'ailleurs peut-être jamais atteint, car même les pays à haut revenu ont progressé très lentement vers cette cible. Ainsi, dans les 28 pays de l'Union européenne, le pourcentage des 20-24 ans qui avaient achevé le deuxième cycle d'études secondaires n'a progressé que de 77 % en 2002 à 81 % en 2013 (Eurostat, 2014).

Compte tenu de ces données, pour atteindre ces cibles ambitieuses, il faudrait que les autorités nationales, les partenaires internationaux et la société civile s'engagent durablement et concrétisent leurs engagements. Il serait instructif pour le Forum mondial sur l'éducation qu'il tire les leçons des quinze dernières années. Quels mécanismes proposer en matière de coordination et de responsabilité mondiales dans le nouveau cadre d'action pour qu'ils soient plus efficaces que ceux de

Le monde sera encore éloigné des principales cibles si les tendances récentes se poursuivent

3. Pour plus de détails, consulter la note technique du site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Dakar? Quelles bonnes pratiques recommander aux gouvernements? Dans quelle mesure les stratégies de Dakar ont-elles été effectivement adoptées et appliquées au niveau national et mondial, quelle a été leur efficacité et comment les améliorer pour parvenir à de meilleurs résultats à l'avenir?

Faisant suite à l'examen détaillé de l'architecture de l'après-Dakar (voir la Vue d'ensemble), et prenant appui sur quinze années de suivi des priorités de l'EPT, la présente section tire des enseignements et présente des recommandations pour la mise en œuvre de l'agenda pour l'après-2015.

Trouver de nouveaux moyens de mobiliser l'engagement politique

La marge d'influence des organismes internationaux sur les politiques nationales de l'éducation s'est accrue depuis 2000. Le progrès des communications et la circulation des informations ont facilité les processus d'apprentissage par les pairs. Avec l'augmentation du volume absolu d'aide et le perfectionnement du suivi des programmes d'aide, les bailleurs de fonds ont exercé une influence considérable sur les processus de décision des gouvernements, en dépit de l'adhésion générale au principe d'appropriation nationale.

Pourtant, de nombreuses interventions se sont faites en dehors du cadre convenu à Dakar par les cinq agences organisatrices. Les mécanismes officiels de coordination de l'EPT se sont, dans la pratique, révélés peu efficaces pour aider à tenir les engagements, dans la mesure où chaque organisation a suivie sa propre voie, avec une coordination minimale. Une plus étroite coopération entre les co-organisateur du Forum mondial sur l'éducation d'Incheon, grâce à des mécanismes conjoints, devrait être considérée comme un élément indispensable du dispositif révisé pour l'après-2015.

Deux évolutions récentes suggèrent qu'il y aura un meilleur niveau de collaboration à l'appui du nouvel agenda. Premièrement, un des défauts du Cadre de Dakar, encore amplifié par le programme des OMD, est que les cibles d'éducation ont fini par être perçues comme n'étant pertinentes que pour le monde du Sud. De plus large portée, le programme des ODD qui sera adopté en 2015 vise à l'universalité. Ce principe d'universalité renforce l'idée qu'une éducation inclusive et équitable de qualité est un objectif essentiel pour tout pays, quel qu'il soit. La mobilisation de l'engagement politique sur un programme d'éducation universel augmentera ses chances de succès.

Deuxièmement, comme on le verra ici, des voix s'élèvent pour que l'agenda post-2015 prévoit un mécanisme clairement défini de reddition des comptes, ce qui

aura des répercussions pour le secteur de l'éducation. L'absence de ce type de structure a certainement affaibli l'engagement politique dans le passé; on espère que c'est l'inverse qui se vérifiera après 2015.

Diversifier davantage les connaissances, les preuves et l'expertise

Au cours des quinze dernières années, on a vu augmenter considérablement la disponibilité et la variété des données utilisées pour élaborer les politiques, tant au niveau mondial que national. Cependant, la prise de décisions nationale n'a pas toujours été le reflet d'éléments de preuve et de données factuelles solides. Pour progresser dans sa mise en œuvre, l'agenda d'éducation pour l'après-2015 devra s'appuyer sur un large éventail de connaissances, de preuves et d'expertise.

On manque en particulier de connaissances sur les liens entre l'éducation et les autres secteurs. Quelques approches transversales ont vu le jour, principalement dans le domaine de l'éducation et de la protection de la petite enfance, mais les décideurs mettent rarement l'accent sur les synergies potentielles entre secteurs. Le nouvel agenda de développement durable laisse espérer que ce manque sera corrigé.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a souligné le rôle que peut jouer l'éducation pour faire aboutir d'autres résultats en matière de développement (UNESCO, 2014e). Nombreux sont les éléments de preuve suggérant que l'inverse est également vrai : un contexte de développement favorable peut accélérer les progrès en éducation. L'approche transsectorielle devrait devenir un trait dominant du nouveau programme pour l'éducation et de la planification des interventions.

L'éducation détient aussi la clé de la réalisation d'objectifs cruciaux du programme de développement pour l'après-2015, notamment ceux qui ont trait à la consommation durable, à l'accès à la justice pour tous et à l'édification de sociétés pacifiques. Il convient d'explorer davantage les liens entre l'éducation et ces derniers objectifs et de transformer les programmes et les approches de l'éducation de façon à les atteindre.

La diversification des expertises, y compris celles qui émanent d'autres secteurs, contribuera à améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation. On peut accélérer les progrès de l'éducation en s'attaquant à la pauvreté, au moyen, par exemple, de programmes ciblés, dans les pays les plus pauvres, visant à améliorer les conditions de vie des ménages qui n'ont pas les moyens de maintenir leurs enfants à l'école. De telles initiatives exigent des efforts supplémentaires, pour planifier les interventions d'éducation conjointement

Les leçons à tirer pour éclairer la mise en œuvre du nouvel agenda

à des investissements dans les infrastructures – y compris dans le domaine de l'eau, de l'assainissement, des routes et de l'énergie – et les politiques sociales. Dans le même temps, la connaissance des graves effets de la malnutrition sur le développement cognitif dans les premières années de l'enfant devrait inciter la communauté éducative à promouvoir les interventions dès le plus jeune âge. Quant à l'éclairage apporté par la psychologie, il peut être utile de bien des façons, qu'il s'agisse d'améliorer les programmes de formation des enseignants et de leurs pratiques en classe, surtout dans les situations de pauvreté, où d'encourager les jeunes et les adultes défavorisés à acquérir des compétences.

La réponse active de la communauté éducative aux besoins des autres secteurs, et le dialogue engagé avec les experts extérieurs, sera un pas positif, qui aidera le domaine à renoncer à son habitude néfaste de travailler dans un relatif isolement.

Pousser plus loin le renforcement des politiques et des pratiques nationales

C'est au niveau national que se jugera en définitive la réussite de l'agenda. Vu l'ampleur de l'objectif et des cibles d'éducation proposés et les priorités qu'ils expriment, trois conclusions s'imposent, en cohérence avec les enseignements des quinze dernières années : les plans nationaux doivent être définis avec plus de précision, et mieux reconnaître les relations entre niveaux d'éducation et entre secteurs ; les décideurs politiques doivent s'attaquer plus directement aux problèmes d'équité ; les mesures prises pour améliorer la qualité doivent être élaborées plus clairement. L'agenda rétablit une vision globale et intégrée de l'éducation dont beaucoup estiment qu'elle a été perdue lorsque le paradigme du développement était dominé par les OMD et une focalisation quasi exclusive sur l'enseignement primaire.

L'expérience des plans nationaux pour l'EPT, et de leur double emploi avec d'autres efforts nationaux, suggère que la communauté internationale devrait abandonner ce type d'approche. Il convient d'accorder plus d'importance à l'amélioration des processus *existants* en matière de planification et de budgétisation de l'éducation, ou des domaines connexes. Les gouvernements et les partenaires du développement devraient identifier les lacunes et continuer de renforcer les capacités pour garantir que ces processus recouvrent la totalité de l'agenda d'éducation.

Deux lacunes concernant les pierres angulaires du nouveau programme, l'équité et la qualité, soulignent aussi la nécessité d'une meilleure coordination entre les niveaux mondial et national. Très peu de plans pour

l'éducation examinés pour les besoins du présent *Rapport* comprenaient une analyse de l'équité – et lorsque c'était le cas, c'était souvent sur l'insistance des partenaires du développement. On peut pourtant accéder depuis 2000 à de nouvelles sources de données où les indicateurs clés de l'éducation sont ventilés par caractéristiques individuelles, ce qui facilite les analyses de l'équité.

Les gouvernements sont lents à adopter des politiques favorisant l'équité. Les populations marginalisées n'ont pas la parole et ne sont pas représentées, et les responsables politiques ne répondent pas à leurs demandes en planifiant l'éducation. Les bureaucraties peuvent en outre se retrancher derrière des systèmes d'information sur la gestion qu'elles-mêmes contrôlent, et écarter les éléments de preuve susceptibles de saper leur autorité.

Le présent *Rapport* a donné plusieurs exemples de discrimination à l'égard des pauvres dans les politiques de l'éducation. Les gouvernements se sont montrés peu pressés de développer l'éducation préprimaire, avec pour conséquence que les établissements préscolaires privés, d'un coût inabordable pour ceux qui en ont le plus besoin, ont conquis depuis 2000 une plus grande part du marché. La réforme de la langue d'instruction a été trop superficielle pour permettre aux élèves issus des groupes minoritaires de tirer pleinement profit de leur expérience de l'école primaire. Les programmes d'éducation des adultes, y compris dans les pays à haut revenu, touchent plus souvent les adultes ayant déjà un bagage éducatif que ceux qui manquent de compétences élémentaires. En général, il y a eu relativement peu d'attention portée aux programmes non formels, à distance ou à base communautaire. Les politiques ne se soucient guère de la charge que l'éducation représente pour les ménages.

Certes, le coût des services éducatifs aux populations éloignées et mal desservies, ou aux personnes handicapées, par exemple, est comparativement élevé. Mais bien que les planificateurs puissent accéder aux informations appropriées, celles-ci ne sont pas utilisées pour fixer des cibles et adopter les politiques nécessaires. Le Secrétaire général des Nations Unies a déclaré qu'aucun objectif ou cible ne saurait être considéré comme atteint tant qu'il ne l'aura pas été par « tous les groupes sociaux et économiques » (Nations Unies, 2014b). Le nouvel agenda offre aux pays l'occasion de mieux cibler leurs politiques et leurs ressources et d'adapter les indicateurs s'y rapportant à leurs contextes nationaux respectifs.

D'un autre côté, comme on l'a constaté dans ce *Rapport*, tous les plans nationaux examinés couvrent certains aspects de la qualité. Et cela correspond de plus au fait qu'un nombre croissant de pays se sont efforcés de

Les gouvernements sont lents à adopter des politiques favorisant l'équité

mesurer les résultats de l'apprentissage en participant à des évaluations régionales et internationales. Néanmoins, la qualité n'a pas été suffisamment traitée dans les plans, puisque des millions d'enfants ne parviennent toujours pas à acquérir ne serait-ce qu'un niveau de compétences de base minimum. Cette constatation, communiquée par le *Rapport* il y a quelques années, a incité à mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage dans l'agenda pour l'après-2015.

Bien que l'amélioration des compétences de base soit une priorité, il convient également de ne pas se focaliser étroitement sur l'apprentissage. Il faut qu'au cours des prochaines années, les pays identifient quelles compétences les élèves devraient avoir acquises au terme de chacun des niveaux éducatifs, aux différentes étapes du cycle de vie et dans différents domaines. Dans le même temps, on espère recueillir davantage d'informations sur l'importance accordée aux compétences non cognitives dans les systèmes éducatifs et sur l'aide que ces derniers apportent aux élèves pour les acquérir.

Afin que les plans pour l'éducation traduisent un réel souci de qualité, il faut qu'une plus grande part du budget courant soit affectée à d'autres postes que les salaires des enseignants. On a donné dans ce *Rapport* plusieurs exemples de non-prise en compte d'aspects essentiels de l'éducation de qualité. Les connaissances, les compétences et le statut des éducateurs de la petite enfance ont été négligés alors que l'on sait combien leur rôle est important et qu'ils ont besoin d'un ensemble complexe de compétences. Les enseignants de l'éducation de base n'ont pas bénéficié de la formation suffisante pour enseigner la lecture aux jeunes enfants, appliquer de nouveaux programmes ou adopter des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant et sensibles aux questions de genre. Les directeurs et administrateurs scolaires sont souvent incapables de mener à bien les réformes de décentralisation ou d'autonomie qui visent à améliorer la qualité de l'enseignement.

Les ODD invitent les gouvernements à porter un regard neuf sur le contenu de l'éducation. L'éducation sera la cheville ouvrière d'un programme de développement durable dont la réussite repose sur la possibilité pour les individus, tout au long de leur vie, d'acquérir des connaissances pertinentes et de développer des attitudes positives leur permettant d'affronter les défis planétaires. Bien que cette nécessité commence à être reconnue, et grâce aux progrès réalisés au cours de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, nombre de pays ont encore besoin de conseils et de soutiens pour faire les bons choix en matière de programmes scolaires et de formation des enseignants.

Mobiliser efficacement des moyens financiers beaucoup plus importants

Si les cibles de l'EPT ont été manquées, cela tient pour beaucoup au faible niveau de mobilisation des ressources après 2000. Grâce au doublement de l'aide à l'éducation, les dépenses nationales ont augmenté de 0,8 % du PNB dans les pays à faible revenu et de 0,5 % dans les pays à revenu moyen inférieur entre 1999 et 2012. Toutefois, en 2010, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* estimait que pour atteindre les cibles d'éducation de base (enseignement préprimaire et primaire et alphabétisation) d'ici à 2015 dans 46 pays à faible revenu, il aurait fallu dégager 16 milliards de dollars EU supplémentaires, soit l'équivalent de 1,5 % de leur PIB. En y ajoutant l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire, cela aurait représenté un coût annuel supplémentaire de 25 milliards de dollars EU (en prix constants de 2007) (UNESCO, 2010a).

Préalablement à la Conférence sur le financement du développement qui se tiendra à Addis-Abeba en juillet 2015, et à titre de contribution au débat mondial sur le coût de l'agenda du développement durable, le présent *Rapport* a actualisé son exercice de chiffrage antérieur afin d'y inclure le niveau de ressources financières qu'il conviendra de mobiliser pour atteindre les cibles des ODD (**encadré 9.3**).

Voici les principales conclusions de cet exercice de calcul des coûts (**tableau 9.2**) :

- Faire en sorte que tous les enfants achèvent des études de qualité au niveau de l'enseignement préprimaire et primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur d'ici à 2030 exige une augmentation considérable des moyens financiers engagés. Il faudra plus que doubler le total annuel des dépenses par rapport aux niveaux actuels, et certains pays devront consentir des efforts bien plus conséquents. Les coûts totaux annuels seraient quadruplés dans l'éducation préprimaire et à peu près doublés dans l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle.
- Une partie de ces nouveaux besoins viendront de l'accroissement de la scolarisation. Le nombre d'élèves au niveau préprimaire fera plus que doubler d'ici à 2030 (et sera multiplié par six dans les pays à faible revenu). Les inscriptions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire augmenteront de plus de 50 %. L'augmentation des inscriptions dans le primaire ne sera que marginale.
- Le reste de l'augmentation sera dû au fait que la plupart des pays doivent augmenter

Les coûts totaux annuels seraient quadruplés dans l'éducation préprimaire

Encadré 9.3 : Analyse des coûts de la réalisation des ODD

Cet exercice de chiffrage des coûts porte sur les objectifs correspondant aux deux premières des sept cibles du programme pour l'après-2015 : l'accès à l'éducation préscolaire et l'achèvement du cycle d'enseignement primaire et secondaire. La cible relative à l'éducation préscolaire a été augmentée, passant d'un taux brut de scolarisation moyen de 52 % dans l'exercice précédent à 100 % dans le présent exercice. En outre, les indicateurs du primaire et du secondaire premier cycle ont été exprimés en termes d'achèvement universel, non de scolarisation. Cela dit, l'exercice tient aussi compte des thèmes transversaux de la qualité et de l'équité exprimés par des cibles séparées (**tableau 9.1**).

L'amélioration de la qualité de l'éducation est un aspect essentiel du nouvel agenda. Le présent chiffrage contient plusieurs dispositions visant à ce que la qualité de l'enseignement réponde à des normes minimales pour que soient atteints les résultats d'apprentissage souhaités : un plafonnement des rapports élèves/enseignant et élèves/classe ; des salles de classe convenablement entretenues ; des salaires enseignants compétitifs, favorisant le recrutement d'enseignants talentueux et motivés ; un niveau de dépenses non salariales suffisant pour couvrir les matériels d'apprentissage et l'encadrement administratif (ciblé à un tiers du budget ordinaire).

Pour ce qui est des salaires des enseignants, qui représentent généralement le premier poste de dépenses, les hypothèses sont fonction du rapport élèves/enseignant, qui varie considérablement d'un pays à l'autre. En général, à la fois ce rapport et le salaire (exprimé en multiple du PIB par habitant) tendent à être plus élevés dans les pays à faible revenu, ce qui est le reflet de la pénurie de personnels qualifiés. Pour le chiffrage, on est parti de l'hypothèse que dans chaque pays, au fur et à mesure de l'augmentation du PIB par habitant, le rapport élèves/enseignant se rapprochera de la moyenne internationale globale d'ici à 2030, tandis que le salaire des enseignants se rapprochera de la moyenne internationale des pays situés dans la moitié supérieure de la distribution des salaires des enseignants. Il en résulte que les salaires des enseignants du primaire se monteraient, en moyenne, à 4,1 fois le PIB par habitant d'ici à 2025.

Dans les prévisions, on a également supposé que l'enseignement universel ne pouvait se réaliser sans un soutien supplémentaire

aux enfants marginalisés non scolarisés, sous forme, par exemple, de transferts en espèces, d'uniformes gratuits, de soutien scolaire, d'instruction dans la langue maternelle, de construction d'écoles fixes ou mobiles à l'intention des enfants difficiles à atteindre ou de soutien aux enfants handicapés. Les coûts supplémentaires induits par l'éducation de ces enfants sont estimés à 20 % du coût par élève pour l'enseignement préprimaire et primaire, et à 30 % pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays à faible revenu, ces coûts représentent environ 7 % du total, même si dans quelques pays extrêmement pauvres, comme le Burundi, Madagascar, le Mali ou le Niger, ils oscillent entre 10 % et 12 %.

Le *Rapport* a actualisé son exercice de chiffrage de 2010 de deux manières. D'abord, la couverture a été étendue à l'ensemble des 84 pays à revenu faible et moyen inférieur ; on aurait pu s'attendre à ce que cela fasse monter les coûts, même si c'était moins que proportionnellement dans la mesure où les nouveaux pays se sont rapprochés de l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ensuite, le délai nécessaire pour réaliser l'agenda, hier fixé à la fin de 2015, a été repoussé à 2030 pour permettre de réaliser l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire : ceci était censé réduire le déficit de financement annuel estimé, dans la mesure où les coûts sont répartis sur une période beaucoup plus longue que lors de la dernière estimation. Il faut en outre tenir compte de ce que les pays se sont rapprochés de la cible ces cinq dernières années, autre facteur différenciant ces estimations des précédentes.

Il n'existe pas de simple lien de cause à effet entre les dépenses et les résultats d'éducation. Le même niveau de dépenses peut produire des résultats extrêmement variables dans des pays différents du fait de divers niveaux d'équité, d'efficacité et d'effectivité. Ces différences majeures entre pays, ainsi que la disponibilité extrêmement variable des données, compliquent considérablement l'exercice de chiffrage, qui ne devrait donc être pris qu'à titre indicatif. Cela dit, compte tenu de l'ambition de l'agenda proposé, le manque de ressources adéquates sera le plus gros obstacle à surmonter dans les pays plus pauvres. Il est donc primordial de s'efforcer de comprendre les coûts pour estimer le niveau d'engagements requis.

Tableau 9.1 : Résultats d'éducation escomptés et objectifs intermédiaires

	Cibles	Valeur de départ	Valeur cible
1. Préprimaire	a. Taux brut de scolarisation dans le préprimaire	37 %	100 %
2. Primaire et premier cycle du secondaire	a. Taux de réussite du primaire	70 %	100 %
	b. Taux de réussite du premier cycle du secondaire	50 %	100 %
3. Qualité	a. Ratio élèves/enseignant	(Moyenne) Préprimaire 27 % Primaire 35 % Premier cycle du secondaire 27 %	(Maximum) Préprimaire 20 % Primaire 40 % Premier cycle du secondaire 30 %
	b. Salaires enseignants compétitifs (en % du PIB par habitant)	Variable	Variable
	c. Part des postes non salariaux dans les dépenses courantes	Non disponible	33 %
4. Équité	a. Pourcentage des coûts par élève dans les programmes destinés aux enfants marginalisés (vivant avec moins de 2 dollars EU par jour) afin de soutenir tous les enfants dans le besoin	Variable	Préprimaire 20 % Primaire 20 % Premier cycle du secondaire 30 %

Source : Wils (2015).

Tableau 9.2 : Projections des coûts jusqu'en 2030

	Faible revenu		Revenu intermédiaire inférieur		Revenu faible et intermédiaire inférieur	
	Coût total annuel moyen (en milliards de dollars EU)					
	2012	Moyenne 2015-2030	2012	Moyenne 2015-2030	2012	Moyenne 2015-2030
Préprimaire	0,7	5,2	7,1	29,3	7,9	34,5
Primaire	7,1	20,6	52,0	110,0	59,2	130,6
Premier cycle secondaire	2,4	10,5	30,6	63,6	33,0	74,1
Total	10,3	36,3	89,7	202,9	100,0	239,2
	Nombre d'élèves (en millions)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	Préprimaire	4	25	26	53	30	78
Primaire	127	162	289	314	416	477
Premier cycle secondaire	29	69	123	171	153	240
	Dépense annuelle par élève, moyenne pondérée (en dollars EU)					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	Préprimaire	123	353	242	842	225	684
Primaire	65	199	208	508	164	403
Premier cycle secondaire	130	291	292	573	261	492

Source : Wils (2015).

substantiellement leurs dépenses par élève en abaissant les taux d'encadrement, en augmentant les dépenses salariales et non salariales et en renforçant leur soutien aux enfants marginalisés. La nécessité d'augmenter les dépenses par élève est plus grande au niveau préprimaire.

- Les ressources nationales ne suffiront pas pour atteindre ces cibles dans l'éducation de base d'ici à 2030, même en tablant sur des augmentations de dépenses ambitieuses. Le déficit de financement externe – autrement dit, la différence entre le coût estimé de l'universalisation de l'éducation de base et le montant estimé des ressources intérieures disponibles – s'élève, selon les projections, à une moyenne totale annuelle de 22 milliards de dollars EU entre 2015 et 2030 (en prix constants de 2012).
- Près de la moitié du déficit de financement externe annuel, soit 10,6 milliards de dollars EU, concerne les pays à faible revenu. Par comparaison, le montant total de l'aide à l'éducation préprimaire, primaire et secondaire générale dans les pays à faible revenu était en 2012 de 2,3 milliards de dollars EU. Il faudrait donc au moins quadrupler le niveau de l'aide extérieure pour atteindre la cible.
- Par manque de données fiables, ce chiffrage ne couvre pas les programmes d'alphabétisation. L'exercice précédent estimait le coût de l'alphabétisation universelle des adultes à 1,6 % du coût total de la réalisation de la cible d'éducation de

base, mais cette estimation était trop faible. L'exercice actuel, qui repose sur l'hypothèse, s'agissant d'amélioration de la qualité, que tous les diplômés de l'enseignement primaire auront appris à lire, indique que l'alphabétisation universelle des jeunes devrait être réalisée d'ici à 2030.

Le déficit de financement externe global devrait augmenter avec le temps (**figure 9.1**). Cette hausse sera plus prononcée dans les pays à faible revenu, le déficit restant relativement constant dans les pays à revenu moyen inférieur. En proportion du coût total des dépenses nécessaires pour atteindre les cibles en matière d'éducation de base, le déficit de financement est plus grand dans les pays à faible revenu, où il représente 29 % de la moyenne des coûts annuels, contre 6 % dans les pays à revenu moyen inférieur.

Le scénario principal formule des hypothèses raisonnablement ambitieuses concernant les augmentations nationales des dépenses publiques d'éducation⁴. Le niveau attendu de dépenses publiques pour le préprimaire, le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire devra augmenter de 3,4 % du PIB dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur en 2030.

4. S'agissant des pays qui allouent actuellement au moins 6 % du PIB à l'éducation, on suppose que ce niveau sera maintenu. S'agissant des pays dépensant moins, que cela soit dû à de faibles recettes fiscales ou à la faible priorité accordée à l'éducation dans le budget, on a tablé sur une augmentation graduelle des recettes fiscales et de la part de l'éducation dans le budget. La part du budget de l'éducation affectée à l'éducation de base est maintenue constante aux niveaux actuels dans chaque pays.

Les leçons à tirer pour éclairer la mise en œuvre du nouvel agenda

Sans concrétisation de ces augmentations dans les dépenses publiques, le déficit de financement se creuserait dans des proportions importantes. Si les budgets de l'éducation restaient à leurs niveaux actuels en pourcentage du PIB, le déficit serait multiplié par deux à une moyenne annuelle de 45,1 milliards de dollars EU.

L'aide sera cruciale pour combler ces lacunes. Un financement externe sera indispensable, équivalant à plus du quart de l'augmentation nécessaire des dépenses entre 2012 et 2030 dans la plupart des pays à faible revenu. Même dans les pays à revenu moyen inférieur, un soutien financier et technique sera essentiel.

On prévoit néanmoins une stabilisation de l'aide totale à l'éducation au cours des prochaines années. De nombreux pays donateurs ont annoncé qu'ils réduiront leurs niveaux d'aide à l'éducation. Les pays les plus pauvres seront probablement les plus touchés (Campagne mondiale pour l'éducation, 2013). Selon les projections, les décaissements d'aide à l'éducation stagneront aux alentours de 3,7 milliards de dollars EU entre 2014 et 2017 dans les pays à faible revenu (figure 9.2). La plupart des augmentations de l'aide interviendront dans les pays à revenu intermédiaire, principalement sous forme de prêts à des conditions avantageuses (OCDE, 2014a).

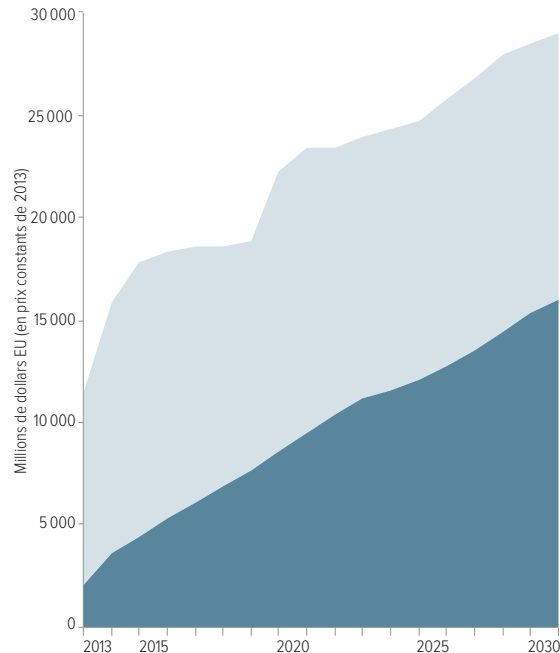
Compte tenu des faibles niveaux actuels et des perspectives anémiques d'aide extérieure à l'éducation, il sera extrêmement difficile pour les donateurs d'augmenter leur volume d'aide dans les proportions requises. L'importance de l'augmentation nécessaire a conduit certains activistes à suggérer que de nouveaux mécanismes de financement soient mis en place pour assurer une gestion efficace. Compte tenu de la longue période de gestation indispensable pour parfaire la structure du Partenariat mondial pour l'éducation, il n'est peut-être pas raisonnable de suggérer une complète réorganisation des institutions dans le domaine de l'aide à l'éducation. Il est cependant clair que des changements radicaux sont essentiels pour espérer réaliser le nouveau programme.

Hisser le suivi des progrès et l'établissement des rapports à un niveau supérieur

L'amélioration des sources de données et les méthodes de suivi innovantes figurent parmi les réussites de l'agenda international d'éducation de l'après-2000. Mais il reste beaucoup à faire en matière d'accès aux données sur les aspects clés du développement de l'éducation. La révolution des données ouvre de nouvelles possibilités dont le secteur pourrait tirer avantage. Il faudra aussi examiner attentivement les dispositifs futurs en matière

Figure 9.1 : Pour réaliser les cibles clés de l'agenda post-2015 dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, il manque, en moyenne, 22 milliards de dollars EU annuels

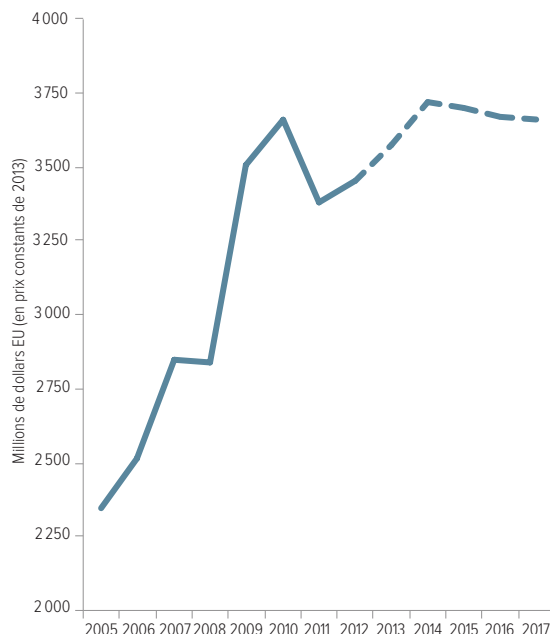
Déficit de financement de la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire premier cycle, par groupe de revenu des pays, en millions de dollars EU, 2013-2030



Source : Wils (2015).

Figure 9.2 : L'aide à l'éducation stagnera dans les pays à faible revenu

Aide à l'éducation (en millions de dollars EU), pays à faible revenu, 2005-2012 et 2013-2017 (projection)



Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT basés sur les niveaux d'aide programmable par pays selon les données de l'OCDE-CAD (2014).

d'établissement des rapports et l'emploi qui peut en être fait dans le cadre d'un mécanisme de reddition des comptes.

La collecte de données future sera particulièrement exigeante

L'agenda proposé pour l'après-2015 est vaste et ambitieux. Pour comprendre si le monde se rapproche ou non de ses cibles, il faudra se procurer des données dans des domaines qui ont jusqu'à présent échappé aux systèmes traditionnels de collecte. Des progrès doivent être faits non seulement en matière de mesure, mais aussi de développement institutionnel afin de relever les défis du suivi au niveau des pays.

Dans le domaine de la petite enfance, le principal résultat escompté est que les enfants acquièrent une maturité suffisante à l'âge d'entrer à l'école primaire pour pouvoir profiter pleinement des bienfaits de la scolarisation. L'évaluation du développement de l'enfant est un domaine de recherches actif et plusieurs indicateurs ont été élaborés, quoique dans un nombre relativement restreint de pays. Mais on ne s'est pas encore entendu sur un indicateur valable, qui puisse s'appliquer à l'ensemble des pays et des cultures.

La participation à des programmes préscolaires de qualité est l'un des facteurs associés à l'amélioration des résultats des élèves. Outre les établissements préprimaires, il existe un large éventail de programmes réservés aux jeunes enfants comportant une part d'apprentissage organisé. Ces services sont toutefois fragmentés entre divers types d'établissements, si bien qu'il est difficile d'identifier les enfants bénéficiaires. Il faut de meilleurs systèmes et enquêtes pour remédier à ce problème.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, le principal résultat recherché concerne les acquis d'apprentissage des enfants et des adolescents. Les systèmes éducatifs permettent aux enfants d'acquérir des compétences multiples, qu'il convient de suivre une par une. Le suivi des compétences de base en langue et en mathématiques offre un point de départ évident, compte tenu de leur importance en tant que socle des apprentissages futurs. Il serait souhaitable qu'au cours des premières étapes de mise en œuvre de l'agenda, on élabore une métrique commune reliée aux évaluations nationales de l'apprentissage. Une telle initiative améliorerait notre connaissance des progrès réalisés par les pays en direction de la cible et permettrait de stimuler le renforcement des capacités au sein des agences nationales.

Dans le domaine des compétences, le principal résultat escompté est que les jeunes et les adultes

parviennent à une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul pour participer pleinement à la vie de la société. Actuellement, seule une mesure autodéclarée de l'alphabétisme est disponible pour l'ensemble des pays, information très imparfaite et simplificatrice. On a montré, dans le présent *Rapport*, que les compétences en lecture, écriture et calcul sont de plus en plus reconnues à travers le monde comme un continuum, et que leur évaluation est devenue beaucoup plus fiable. Diverses institutions ont travaillé dans ce domaine, et le temps est venu de traduire les enseignements tirés en outils d'un coût raisonnable pour nous aider à comprendre comment se construisent, s'entretiennent ou se perdent ces compétences cognitives clés.

L'accent mis dans le nouvel agenda sur l'apprentissage tout au long de la vie souligne l'absence de données factuelles concernant les modes d'acquisition des compétences des adultes. Un indicateur des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie a été utilisé avec un certain succès dans les pays plus riches : le pourcentage d'adultes ayant bénéficié de services d'éducation et de formation sur une période donnée. Il faudrait que les autres pays reconnaissent que cette mesure peut s'appliquer à eux et qu'elle peut être utilisée pour recueillir des informations au niveau individuel.

Les résultats clés sont plus difficiles à définir s'agissant d'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable. Il faut que la communauté internationale entame le dialogue sur les connaissances, les attitudes et, tout particulièrement, les comportements observables qui contribuent à l'édification de sociétés pacifiques et durables. Parvenir à un consensus et passer en revue les systèmes éducatifs de façon à mieux les encourager dans ce domaine pourraient figurer parmi les réalisations majeures de l'agenda pour l'après-2015. On pourrait, à cet égard, commencer par vérifier si les études internationales existantes relatives aux attitudes et aux valeurs ont abordé des aspects comme la tolérance ou la responsabilité environnementale.

Pour toutes les cibles, la nécessité de se montrer plus soucieux d'équité et de qualité pose des défis de mesure majeurs. S'agissant d'équité, la communauté internationale devra s'appuyer sur les enquêtes auprès des enfants, des élèves ou des travailleurs, qui fournissent des informations de base sur les bénéficiaires individuels de l'éducation. Il faudra améliorer la coordination afin que ces enquêtes soient normalisées, adaptées à l'usage voulu et disponibles pour l'analyse.

Il serait souhaitable d'élaborer une métrique commune reliée aux évaluations nationales de l'apprentissage

Le défi est encore plus grand s'agissant de la qualité, car on est encore loin d'un consensus sur les aspects de la qualité de l'éducation pouvant être transférés du cadre de la recherche à une plus large applications. Comment améliorer la qualité? Comment les processus scolaires et les environnements d'apprentissage aident-ils les enfants, les jeunes et les adultes à apprendre ?

Deux aspects ayant trait au professionnalisme et au statut des enseignants ont besoin d'être suivis. Premièrement, il y a relativement peu de pays consignait le pourcentage d'enseignants formés et le contenu de leur formation. Cet indicateur pourrait servir à améliorer les approches nationales de la formation des enseignants. Deuxièmement, bien qu'il existe diverses incitations au métier d'enseignant, le montant de leur salaire par comparaison à celui d'autres professions est un facteur primordial. Cette donnée peut être obtenue par des enquêtes sur la main-d'œuvre. Les changements intervenus dans la situation relative des enseignants peuvent être un bon indicateur de l'évolution de leur statut dans le temps.

Enfin, dans le domaine du financement, les importantes lacunes en matière de collecte et d'analyse des données empêchent de bien comprendre comment doit être financé le développement de l'éducation. Ce point n'est pas assez pris en compte. Il faut des données précises, couvrant de nombreux pays et transmises en temps opportun. Il convient également de noter que les indicateurs standards relatifs aux dépenses publiques d'éducation, qu'elles soient rapportées au PNB ou aux dépenses totales d'éducation, ne rendent pas compte de la totalité des efforts nationaux d'éducation. Il faut absolument que soient dressés des comptes nationaux d'éducation, sur le modèle de ceux du secteur de la santé, qui indiquent avec précision les parts respectives de l'État, des bailleurs de fonds et des ménages dans le financement total de l'éducation.

En matière de collecte de données, les progrès ne se feront pas d'eux-mêmes. Il faut que la communauté internationale réfléchisse à la manière dont elle devrait fixer les priorités de son programme relatif aux données et assurer le financement de la recherche et du suivi. Les propositions du Groupe consultatif d'experts indépendants sur la révolution des données pour le développement durable suggèrent plusieurs directions utiles pour le secteur de l'éducation. Il faut aussi que les autorités nationales gardent à l'esprit l'importance accordée à l'équité et à l'apprentissage dans l'agenda de l'éducation pour l'après-2015, qui détermine largement le type d'informations à collecter et à utiliser dans l'élaboration des politiques. La capacité des institutions devra être renforcée au niveau tant international que national pour relever ces défis.

Lier établissement des rapports et responsabilité

L'amélioration des données ne suffira pas à elle seule à faire progresser l'éducation. Disposer de meilleures données ne sera utile que si elles encouragent à agir pour que les plus vulnérables aient de meilleures chances de s'instruire. Pour cela, il faut de bons rapports, qui recensent les tendances et offrent un résumé des données les plus saillantes dans des termes aisément compréhensibles par les décideurs, parallèlement à des mécanismes explicites d'utilisation des rapports pour rendre les gouvernements et les donateurs responsables de leurs actions et les encourager à tirer les leçons de leurs échecs.

Le mandat du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* s'arrêtant en 2015, on se trouve face à tournant crucial. Certains proposent l'établissement d'un seul et unique rapport pour l'ensemble des objectifs du nouveau programme de développement. Mais ceci risquerait d'affaiblir les liens entre la communauté internationale et les différents pays ou secteurs du développement. Un rapport couvrant l'ensemble des objectifs pour l'après-2015 n'aurait pas la profondeur nécessaire et aurait besoin d'être complété par d'autres rapports sectoriels plus détaillés au niveau mondial, comme l'est le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, pour pouvoir informer sur les meilleures pratiques en matière de politiques et soutenir les acteurs locaux.

Les rapports de suivi mondiaux (ou, dans ce domaine, régionaux et nationaux) devraient être perçus comme un moyen pour les gouvernements et les donateurs internationaux d'informer sur les actions entreprises et les résultats obtenus relatifs aux cibles convenues et aux engagements pris. Les processus de l'EPT et des OMD ont souffert de l'absence d'un mécanisme de reddition des comptes (Janus et Keijzer, 2014), au moins en partie à cause de la difficulté de définir avec clarté les rôles et les responsabilités des différents partenaires. Les gouvernements comme les donateurs internationaux sont naturellement peu disposés à ce qu'on leur demande des comptes sur des engagements qu'ils ne se sentent pas légalement tenus de respecter. C'est pourquoi le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* n'a pas pu jouer pleinement son rôle.

Le programme pour l'après-2015 relance le débat de la responsabilité. Les États membres des Nations Unies se sont entendus sur plusieurs structures de base. À partir de 2016, le Forum politique de haut niveau sur le développement durable assurera la supervision d'examen réguliers de la mise en œuvre des ODD. Ces examens seront effectués sur une base volontaire et pilotés par les États, mais associeront les entités de l'ONU concernées et offriront une plate-forme de partenariat avec les autres parties prenantes. Les États

Il manquait aux processus de l'EPT et des OMD un mécanisme de reddition des comptes

membres ont également convenu que le Forum assure la promotion et facilite le partage des bonnes pratiques, ainsi que des réussites, des défis et les enseignements tirés par les pays au cours de la mise en œuvre du programme (AGNU, 2013). L'Assemblée générale a décidé que le mécanisme d'examen comprenne un rapport mondial sur le développement durable, mais a également accepté que d'autres évaluations, officielles ou non, puissent l'alimenter en informations (AGNU, 2014).

Le *Rapport de synthèse* présenté par le Secrétaire général des Nations Unies en décembre 2014 proposait que le dispositif d'examen réunisse l'ensemble des acteurs – gouvernements, institutions internationales, secteur privé et société civile – afin de promouvoir le principe de responsabilité réciproque. Ce processus d'examen universel serait lancé au niveau national et servirait de base aux examens réalisés à l'échelon national, régional et mondial. Il comportera différentes composantes : une composante nationale pilotée par les pays eux-mêmes et destinée à appliquer le principe de responsabilité, une composante régionale d'examen par les pairs, une composante mondiale de partage des connaissances, une composante thématique destinée à évaluer régulièrement les progrès réalisés à l'échelle mondiale (c'est là que s'inscrit le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* dans sa forme future) et une composante destinée à faire le point sur le soutien international et le partenariat mondial pour le développement durable (Nations Unies, 2014b).

Ces mécanismes ne se contenteraient pas de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs, mais fourniraient un moyen de passer en revue et de partager les expériences en matière d'élaboration des politiques et d'affectation des ressources. Dans ce cadre, le Secrétaire général a invité à instaurer un dispositif régional d'examen par les pairs. Les régions étant, dans le domaine de l'éducation, confrontées à de nombreux défis communs, le partage des expériences nationales par le biais d'un examen par les pairs permettrait de concevoir des politiques plus efficaces.

Les mécanismes de responsabilisation proposés devraient être intégrés aux institutions nationales et internationales en place. Au niveau national, cela comprend les commissions d'enquête parlementaires, les organismes d'audit, les systèmes judiciaire et juridique, les tribunaux administratifs et toute juridiction chargée d'enregistrer les plaintes concernant des prestataires de services. Au sein des systèmes éducatifs, il y aura sans doute dans les pays d'autres institutions susceptibles de promouvoir la responsabilité, comme les associations de parents et d'enseignants, les réseaux universitaires et scientifiques et les syndicats d'enseignants.

Au niveau mondial, les organismes internationaux des droits de l'homme, les réseaux de régulation transnationaux, les organismes des Nations Unies et d'autres institutions politiques intergouvernementales joueront leur rôle (OHCHR, 2013). Le secteur de l'éducation possède son propre ensemble d'institutions et d'associations internationales, dont certaines devront sans doute être renforcées pour répondre aux attentes de l'agenda pour l'après-2015.

Conclusion

Le programme de développement durable pour l'après-2015 invite l'ensemble des membres de la communauté internationale à souscrire à une vision, universelle et ambitieuse, de plus grand respect de la dignité humaine, d'égalité entre les sexes, de réduction des inégalités, d'édification de sociétés sûres et pacifiques et de préservation de la planète. L'objectif d'éducation proposé, visant à garantir une éducation de qualité sans exclusion et équitable et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, ainsi que les cibles spécifiques qui l'accompagnent, s'inscrivent dans cette large vision, et sont dans le droit fil des aspirations du mouvement de l'EPT. Cependant, comme ce chapitre l'a montré, la formulation des cibles d'éducation proposées pourrait être considérablement améliorée, de façon qu'elles soient précises, mesurables, réalistes et pertinentes.

Le programme ambitieux des ODD dresse un plan concret indiquant la voie à suivre aux pays et aux partenaires du développement et aidant à mobiliser les moyens nécessaires pour réaliser les objectifs et les cibles fixés. Dans le domaine de l'éducation, on pourra mettre à profit les enseignements tirés de la mise en œuvre des stratégies de l'EPT pour accélérer les progrès au cours des années à venir. La communauté éducative internationale doit trouver des solutions au défaut d'engagement politique, et à la nécessité d'accroître les financements et les mécanismes de reddition des comptes. Les gouvernements, comme les donateurs, devront s'attaquer aux questions d'équité et de qualité dans leurs politiques et leurs programmes, et créer et utiliser des passerelles entre l'éducation et les autres secteurs du développement pour assurer la réussite du programme de l'après-2015.

Il faut renforcer les institutions internationales de responsabilisation de l'éducation



Crédit : Tuan Nguyen

Annexes

Évaluations nationales de l'apprentissage par pays et par région

Introduction	304
Tableau 1 : Afrique subsaharienne	305
Tableau 2 : Amérique latine et Caraïbes	306
Tableau 3 : États arabes	307
Tableau 4 : Asie et Pacifique	308
Tableau 5 : Asie centrale, Europe centrale et orientale	310
Tableau 6 : Amérique du Nord et Europe occidentale	310

Tableaux statistiques

Introduction	313
Tableau 1 : Statistiques de base	320
Tableau 2 : Alphabétisme des adultes et des jeunes	324
Tableau 3a : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection.....	332
Tableau 3b : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation	336
Tableau 4 : Accès à l'enseignement primaire	344
Tableau 5 : Participation dans l'enseignement primaire.....	352
Tableau 6 : Efficacité interne dans le primaire : redoublements, abandons et achèvement	360
Tableau 7 : Participation dans l'enseignement secondaire.....	368
Tableau 8 : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire	376
Tableau 9 : Engagement financier pour l'éducation : dépenses publiques.....	384
Tableau 10 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT	388

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	397
Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale	399
Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale	400
Tableau 3 : Bénéficiaires de l'aide à l'éducation	402

Glossaire	408
------------------------	-----

Sigles et acronymes	411
----------------------------------	-----

Bibliographie	414
----------------------------	-----

Évaluations nationales de l'apprentissage par pays et par région

Introduction

Ces tableaux constituent un panorama mondial des évaluations nationales de l'apprentissage réalisées entre 1995 et 2013. Celles-ci servent à évaluer les acquis de l'apprentissage à partir de critères et d'attentes posées par les autorités nationales de l'éducation. Les évaluations ont pour objectif de fournir aux décideurs de l'éducation des informations systématiques sur le niveau des acquis des élèves et dans quelle mesure les élèves satisfont aux normes ou compétences prédéterminées. Étant donné la forte variabilité de la fiabilité scientifique et de la validité des évaluations nationales, il convient de les utiliser avec précaution pour toute comparaison entre pays. Néanmoins, les évaluations offrent aux pays concernés des informations sur un éventail d'acquis d'apprentissage par rapport aux normes définies au plan national et elles indiquent les domaines auxquels les pouvoirs publics doivent s'intéresser et procéder à une intervention de politique. Elles sont par ailleurs directement liées à l'objectif de qualité de l'Éducation pour tous, portant sur des « résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables », ainsi qu'au *Commentaire élargi*, qui évoque la nécessité d'une « évaluation précise en termes de savoir et de compétences pratiques ».

Les informations présentées dans les tableaux ont été compilées à partir de nombreuses sources (ex. documents imprimés, sites Internet, experts, contacts par l'intermédiaire des bureaux régionaux de l'UNESCO) et certaines étaient partielles et/ou contradictoires. De multiples efforts ont été entrepris pour vérifier et recouper les données rapportées mais des erreurs sont possibles. Pour de plus amples détails et une analyse de la base de données des évaluations nationales de l'apprentissage, voir Benavot et Köseleci, 2015. Il n'a pas été possible d'évaluer la rigueur scientifique ou la qualité technique des évaluations mentionnées, bien que des efforts dans ce sens soient envisagés dans les années à venir.

Abréviations utilisées dans cette Annexe

CP	Cours préparatoire (1 ^{re} année de l'école primaire)
CM1	Cours moyen 1 ^{re} année (4 ^e année de l'école primaire)
IDB	Banque interaméricaine de développement
ME	Ministère de l'éducation ou l'équivalent dans le pays
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Tableau 1
Afrique subsaharienne

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année (s)
Bénin	Évaluation sur les acquis des élèves du CP et du CM1	Ministère des enseignements maternel et primaire	Années 2, 5	Français, Mathématiques	2011
Botswana	Standard 4 Attainment Test	Commission des examens du Botswana	Année 4	Setswana, Anglais, Mathématiques	2007
	Monitoring Learning Achievement			Setswana, Anglais, Calcul, Compétences pour la vie courante	1999
Burkina Faso	Évaluation sur les acquis scolaires	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation	Année 2	Français, Mathématiques	Annuel, 2001-2012
			Année 5	Français, Mathématiques, Sciences	
Cameroun	Évaluation des acquis scolaires des élèves	ME	Année 5	Langue, Mathématiques	2011
Comores	Monitoring of Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Français, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2001
République démocratique du Congo	Enquête sur l'évaluation des acquis scolaires	ME	Année 5	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1994
Érythrée	Competence test	Département de l'éducation générale	Année 1	Langue	1999
	Monitoring Learning Achievement	Ministère de l'éducation de base et secondaire	Année 4	Anglais, Mathématiques	
Éthiopie	National Learning Assessment	Cellule nationale de l'évaluation du système éducatif	Années 3, 5	Langue, Anglais, Mathématiques	2001, 2006
			Année 4	Anglais, Mathématiques, Sciences de l'environnement	2000, 2004, 2008, 2012
			Année 8	Anglais, Mathématiques, Biologie, Chimie, Physique	2000, 2004, 2008, 2012
			Années 10, 12	Anglais, Mathématiques, Biologie, Chimie, Physique	2010, 2013
Gambie	National Assessment Test	Ministère de l'éducation de base et secondaire	Année 3	Anglais, Mathématiques, Études intégrées	Annuel, 2008-2012
			Année 5	Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales et de l'environnement	Annuel, 2008-2013
			Année 8	Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales et de l'environnement	2012
Ghana	Criterion Referenced Test	Service de l'éducation	Année 6	Anglais, Mathématiques	Annuel, 1992-2002
	Performance Monitoring Test		Années 1 à 6		1998, 2000
	National Education Assessment		Années 3, 6		2005, 2007, 2009, 2011, 2013
	School Education Assessment		Années 2, 4		2006, 2008, 2010
Guinée	Évaluation de l'apprentissage des élèves	Cellule nationale de l'évaluation du système éducatif	Années 2, 4, 6	Français, Mathématiques	1999, 2006
Kenya	National Assessment System for Monitoring Learner Achievement	Centre national des évaluations	Année 3	Lecture, Calcul	2010
	UWEZO	Centre UWEZO	Âges 6 à 16	Lecture, Calcul	Annuel, 2010-2014
Lesotho	Primary Education Project	USAID	Années 3, 6	Anglais, Sesotho, Mathématiques	1993
	National Assessment of Educational Progress Survey	Commission des examens	Années 3, 6		2003, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014
Madagascar	Étude sur la progression scolaire et la performance académique	ME	Années 2, 5	Langue, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2005
	Évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme	ME, UNICEF	Années 1, 2, 3	Malgache, Français, Mathématiques	2004-2006
	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1998
Malawi	Monitoring Learning Achievement	ME, UNICEF	Année 4	Chichewa, Anglais, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	1994, 2005
	Primary Curriculum and Assessment Reform Baseline Study	ME, Institut de l'éducation du Malawi, Commission nationale des examens	Années 2, 4, 7	Chichewa, Anglais, Mathématiques	2012
			Année 1	Lecture, Calcul	2006
	Assessing Learner Achievement	Institut de l'éducation du Malawi	Années 2	Chichewa, Anglais, Mathématiques	2008
			Année 5	Chichewa, Anglais, Mathématiques	2005, 2008
Années 3, 7	Chichewa, Anglais, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2005, 2009			
Mali	Beekungo - Programme d'évaluation des apprentissages scolaires par la société civile	Évaluation conduite par les citoyens	Âges 6 à 14	Langue	2012
	Évaluation du niveau d'acquisition en langue et communication, en science mathématiques et technologiques des élèves de la 2 ^e , 4 ^e et 6 ^e année du Fondamental 1	Cellule nationale de l'évaluation	Années 2, 4, 6	Langue, Communication, Mathématiques, Sciences	2007
Maurice	National Form III Assessment	ME	Année 9	Anglais, Français, Mathématiques, Informatique, Physique, Biologie, Chimie	Annuel, 2010-2014
		ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1995
Mozambique	National Assessment	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação	Année 3	Langue maternelle, Portugais, Mathématiques	2000, 2006, 2009
			Années 4, 5	Portugais, Mathématiques, Sciences	2000
Namibie	National Learner Baseline Assessment	ME	Années 4, 7	Anglais, Mathématiques	1992
	National Standardized Achievement Test	Directions des examens nationaux et de l'évaluation	Années 5, 7	Anglais, Mathématiques	2009, 2011
Niger	Évaluation nationale	ME	Années 2, 4, 6	Français, Mathématiques, Sciences	1999
	Enquête de suivi des acquis scolaires				2005
Nigéria	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Calcul, Lecture, Compétences pour la vie courante	1996, 2003
	National Assessment of Universal Basic Education Programme	Commission de l'éducation, universelle de base	Années 4, 5, 6	Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Compétences pour la vie courante	2001, 2003, 2006, 2011
Rwanda	Learning Assessment in Rwandan Schools	Commission de l'éducation, UNESCO, UNICEF	Année 3	Lecture, Calcul	2011
Sénégal	Système national d'évaluation du rendement scolaire	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation	Années 3, 4, 6	Langue, Mathématiques	1996, 2002
	Suivi permanent des acquis scolaires	ME, UNESCO, UNICEF	Année 9	Langue, Mathématiques, Sciences	2006
	Jangandoo	Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales	Âges 6 à 18	Français, Wolof and Pulaar	1998/99
Seychelles	National Attainment Test	ME	Année 6	Anglais, Kreol, Français, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2009
Afrique du Sud	Monitoring Learning Achievement	Département de l'éducation, Institut de recherche pour la planification de l'éducation de l'Université de Free State	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1999
	Systemic Evaluation Study	Département de l'éducation, Conseil de la recherche en Sciences humaines, Centre pour l'élaboration de politiques	Année 3	Langue, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2001, 2007
	National Assessment of Learner Achievement	Conseil de la recherche en Sciences humaines	Année 6	Langue, Mathématiques, Sciences naturelles	2004, 2007
	Annual National Assessment	Département de l'éducation	Année 9	Langue, Mathématiques, Sciences	2008
Ouganda	National Assessment of Progress in Education	Commission nationale des examens	Années 3, 6	Anglais, Mathématiques	1996, 1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010
			Année 8	Anglais, Mathématiques, Biologie	Annuel, 2008-2013
	UWEZO	Centre UWEZO	Âges 6 à 16	Lecture, Calcul	Annuel, 2010-2014
République-Unie de Tanzanie	UWEZO	Centre UWEZO	Âges 6 à 16	Lecture, Calcul	Annuel, 2010-2014
Zambie	National Assessment Programme	Commission des examens	Année 5	Lecture, Anglais, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	1999, 2001, 2003, 2006, 2008, 2012
Zimbabwe	Early Learning Assessment (ZELA)	Commission des examens scolaires, Conseil australien pour la recherche en éducation	Année 3	Anglais, Mathématiques	2012, 2013/14, 2015

Note : Bien que certaines études PASEC suivent étroitement le cadre national et visent à fournir des renseignements sur les acquis des élèves dans les pays participants, le RMS les considère comme des évaluations régionales de l'apprentissage, c'est pourquoi elles ne figurent pas dans cette cartographie.

Tableau 2
Amérique latine et Caraïbes

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Anguilla	Test of Standards	ME	Années 3, 5, 6	Langue, Mathématiques	Annuel, 1992-2013
Argentine	Operativo Nacional de Evaluación (ONE)	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, MoE	Années 3, 6, 8/9, 11/12	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel 1993-2003 (sauf 2001), Biennal, 2003-2013
Bahamas	Grade Level Assessment Test (GLAT)	ME	Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 1984-2014
			Année 6	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	
Barbade	Criterion-Referenced Test	ME	Année 2	Langue, Mathématiques	Annuel, 2005-2014
Belize	Junior Achievement Test (BJAT)	Unité d'évaluation, ME	Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 2000-2014
État plurinational de Bolivie	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL)	ME	Années 1, 2, 3, 6, 8	Langue, Mathématiques	1997, 1999, 2000
Brésil	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas	Années 4/5, 8/9, 12	Langue, Mathématiques	Biennal, 1995-2005
	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (Prova Brasil)		Années 4/5, 8/9	Langue, Mathématiques, Sciences	Biennal, 2005-2013
	Provinha Brasil		Année 2	Lecture, Mathématiques	2012, 2014
Chili	Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)	Agencia de la Calidad de la Educación	Années 2, 4, 6, 8, 10, 11 (variable)	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Education physique, TIC (variable)	Annuel, 1988-2014
Colombie	Pruebas SABER	ME	Année 3	Langue, Mathématiques	2012
			Année 5	Langue, Mathématiques, Sciences	2002, 2003, 2005, 2006, 2009, 2012
	SABER 11	ME	Année 11	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences (Biologie, Chimie, Physique), Sciences sociales, Philosophie, composante flexible		Annuel, 1980-2013
Costa Rica	Pruebas de Conocimientos	ME, Université du Costa Rica	Années 3, 6, 9, 10/11 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	1986, 1987, 1989/90, 1996, 1997
	Pruebas nacionales diagnósticas III ciclo Educación General Básica	ME	Année 9	Langue, Anglais, Français, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2008-2014
	Pruebas nacionales diagnósticas de II ciclo Educación General Básica	ME	Année 6	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2009-2013
Cuba	Pruebas de Aprendizaje	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, ME and Instituto de Ciencias Pedagógicas	Années 3, 4, 6, 9, 12	Langue, Mathématiques	1996, 1997, 1998, 2000, 2002
République dominicaine	Pruebas Nacionales	ME	Années 4, 8	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 1992-2014
	Evaluación diagnóstica primer ciclo de educación básica	Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación, ME	Années 3, 4	Lecture, Mathématiques	Annuel, 2010-2013
	Evaluación diagnóstica primer ciclo de educación media		Année 8	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2013, 2014
Équateur	APRENDO	ME	Années 3, 7, 10	Langue, Mathématiques	1996, 1997, 1998, 2000, 2007
	Sistema de Evaluación y Rendición de la Educación (SER)		Années 4, 7, 10, 3 ^e année du secondaire	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2008, 2010, 2013
El Salvador	Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES)	ME	Années 11 (ens. général), 12 (ens. technique)	Langue et littérature, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales et Instruction civique	Annuel, 1997-2014
	Evaluación de Logros de Aprendizaje en Educación Básica (PAESITA)		Années 3, 6, 9	Langue, Mathématiques	2001, 2003, 2005, 2008, 2012
	Prueba de logros de aprendizaje de primer grado		Année 1	Langue, Mathématiques	2006
Guatemala	Sistema Nacional de Medición del Logro Académico (SINMELA)	ME and Universidad del Valle	Années 3, 6, 9	Langue, Mathématiques	Annuel, 1997-2001
	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE)	ME and USAID	Années 3, 6	Lecture, Mathématiques	Annuel, 1998-2005
	Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativas (DIGEDUCA)	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, ME	Années 1, 3, 6, 12	Langue, Mathématiques	Annuel, 2006-2014
Guyane	National Assessment	ME	Années 2, 4	Lecture, Anglais, Mathématiques	Annuel, 2003-2014
			Année 6	Lecture, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2006-2014
			Année 9	Lecture, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2007-2014
Honduras	Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria	ME	Années 1, 2, 3, 4, 5	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	1990, 1991, 1992, 1993, 1994
	Evaluación de Rendimiento Académico (ERA)	Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, ME	Années 3, 4, 5, 6 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences (variable)	1997, 1998, 1999, 2000
Jamaïque	Grade One Individual Learning Profile (ex- Readiness Inventory)	ME	Années 1 à 9	Langue, Écriture, Mathématiques	Annuel, 2004-2014
			Année 1	Préparation à la lecture, nombres, concepts, langue orale, Écriture, Dessin	Annuel, 1999-2014
			Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 1999-2014
			Année 4	Lecture, Calcul	Annuel, 1999-2014
Mexique	Factor Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial	Secretaría de Educación Pública	Années 3, 4, 5, 6	Langue, Anglais, Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie, Géographie, Instruction civique	Annuel, 1994-2006
			Années 7, 8, 9	Langue, Anglais, Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie, Géographie, Instruction civique	Annuel, 1994-2014
	Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso Secundaria	Secretaría de Educación Pública	Année 6	Lecture, Raisonnement verbal et numérique	Annuel, 1995-2006
	Examen de la Calidad del Logro Educativo (EXCALE)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Années 3, 6, 9 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2004-2014
	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Educación Básica)	Secretaría de Educación Pública	Années 3 à 9	Langue, Mathématiques, Sciences (2008, 2012), Instruction civique et éthique (2009), Histoire (2010), Géographie (2011)	Annuel, 2006-2014
Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE Media Superior)	Secretaría de Educación Pública	Année 12	Lecture, Mathématiques, Sciences	Annuel, 2008-2014	

Tableau 3

Tableau 2 (suite)

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Nicaragua	Evaluación del Currículo Transformado	ME	Années 3, 4, 5	Langue, Mathématiques	1996, 1997
	Evaluación Nacional del Rendimiento Académico	ME, USAID, UNESCO	Années 3, 6	Langue et Écriture, Mathématiques	2002, 2006
	Evaluación Nacional	ME	Années 4, 6, 9	Langue et Littérature, Mathématiques	2009
Panama	Pruebas de Diagnóstico	ME	Années 3, 6, 12	Langue, Mathématiques	1985, 1986, 1987, 1988, 1992
	Pruebas de Español y Matemática	Centro de Estudios de la Calidad de la Educación	Années 6 à 12	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	1995
	Prueba Nacional	ME	Années 3, 6, 9	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2001
	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA)	Dirección Nacional de Evaluación Educativa	Années 3, 6, 12	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2005, 2006, 2008
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE)	Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, ME and IDB	Années 3, 6, 9, 11 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales (variable)	1996, 1998, 2000, 2004, 2006, 2010
Pérou	Evaluaciones Nacionales	Unidad de Medición de Calidad Educativa, ME	Années 2, 4, 6, 11, 13 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Instruction civique (variable)	1996, 1998, 2001, 2004
	Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)	ME	Année 2/4	Langue, Mathématiques	Annuel, 2006-2014
Saint Kitts-et-Nevis	Test of Standards	Unité d'élaboration des programmes, ME	Années 3 à 6	Anglais, Mathématiques, Sciences et Technologie, Sciences sociales	Annuel, 1999-2014
Trinité-et-Tobago	National Test	ME	Années 1, 4	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2000-2014
Uruguay	Evaluaciones Nacionales	Administración Nacional de Educación Pública, Unidad de Medición de Resultados Educativos	Années 1, 2, 3, 4, 6 (variable)	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Comportement cognitif (variable)	1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005
	Sistema de Evaluación en Línea (SEA)	Instituto Nacional de Evaluación Educativa	Années 3, 4, 5, 6	Langue, Mathématiques, Sciences	Annuel, 2009-2014
République bolivarienne du Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)	ME, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia and World Bank	Années 3, 6, 9	Langue, Mathématiques	1998

Tableau 3
États arabes

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Algérie	Enquête sur les acquis scolaires II	ME, UNESCO, UNICEF	Année 8	Mathématiques, Sciences	2002
Bahreïn	National Examinations	Direction des examens nationaux, Autorité de l'assurance qualité dans l'éducation et la formation, Unité des examens nationaux	Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 2009-2014
			Années 6, 9	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	
			Année 12	Langue, Arabe, Résolution de problèmes	
Égypte	Critical Thinking, Achievement, and Problem Solving Test (CAPS)	Centre national pour les examens et l'évaluation de l'éducation, USAID	Années 4, 8, 10	Langue, Mathématiques, Sciences	2006, 2010
Jordanie	National Assessment for a Knowledge Economy (NAIKE)	ME, Centre national pour les ressources humaines	Années 5, 9, 11	Langue, Mathématiques, Sciences	2006, 2008, 2011
	National Test for Quality Control of Education	Direction des examens et des tests, ME	Années 4, 8, 10	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	Annuel, 2000-2014
Liban	Measuring Learning Achievement	Centre pour la recherche et le développement en éducation, ME	Année 4	Langue, Français, Anglais, Mathématiques	1994, 1995, 1997, 2003, 2012
Mauritanie	Évaluation des programmes de l'enseignement fondamental	Institut pédagogique national	Années 4, 6	Langue, Mathématiques, Sciences de l'environnement	2001
	Évaluation de l'effet de la formation continue en multigrade		Année 5	Langue, Mathématiques	2006/07
Maroc	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Langue, Français, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	1999
	Diagnostic des apprentissages	ME	Années 3, 5, 8	Langue, Français, Mathématiques	2000
	Évaluations des prérequis	ME, UNICEF	Années 4, 6	Langue, Français, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2001
	Évaluation des acquis des élèves	ME, Union européenne	Année 6	Langue, Français, Mathématiques, Compétences pour la vie courante	2006
	Programme national d'évaluation des acquis (PNEA)	Conseil supérieur de l'enseignement	Années 4, 6, 8, 9	Langue, Français, Mathématiques, Sciences	2008
Oman	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Langue, Mathématiques, Sciences, Compétences pour la vie courante	1994
			Année 6		1998
			Année 9		1999
	Evaluation of Basic Education Cycle One	ME, Canedcom International Corporation	Année 10	Langue, Mathématiques, Chimie, Physique, Biologie	2001
			Année 4	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	2003/04
			Année 4	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2008/09
National assessments	ME	Année 7	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	2006/07	
		Année 10		2007/08	
Palestine	National normative tests	ME	Années 4, 10	Langue, Mathématiques, Sciences	2009, 2011, 2013
Qatar	Comprehensive Educational Assessment	Conseil suprême de l'éducation	Années 4 à 11	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Éducation musulmane	Annuel, 2004-2013
Soudan	Learning Assessment	Organisation soudanaise pour le développement de l'éducation, Banque mondiale	Années 4, 5	Langue, Anglais, Mathématiques	2009
Tunisie	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1999
	Test d'évaluation des acquis des élèves à l'entrée en 7 ^e année de base	Centre national d'innovation pédagogique et de recherches en éducation, Département d'évaluation, ME	Année 7	Langue, Français, Mathématiques	2012
Émirats arabes unis	National Assessment Programme	ME, Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER)	Années 3, 5, 7, 9	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	2010
Yémen	Monitoring Learning Achievement	Centre de recherche et développement en éducation	Années 4, 7	Langue, Mathématiques, Sciences, Compétences pour la vie courante	2002, 2005

Tableau 4
Asie et Pacifique

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Afghanistan	National Learning Assessment	ME, Conseil australien pour la recherche en éducation (ACER)	Année 6	Lecture, Calcul	2013
Australie	National Assessment Program Literacy and Numeracy	Autorité australienne pour les programmes d'enseignement, les évaluations et les rapports	Années 3, 5, 7, 9	Lecture, Calcul	Annuel, 2008-2014
	Information and Communication Technology Literacy		Années 6, 10	TIC	2005, 2008, 2011, 2014
	Science Literacy		Années 6, 10	Sciences	2003, 2006, 2009, 2012
	Civics and Citizenship		Années 6, 10	Instruction civique	2004, 2007, 2010, 2013
Bangladesh	National Student Assessment	Direction de l'enseignement primaire, ME	Années 3, 5	Langue, Mathématiques	2006, 2008, 2011
	Intensive District Approach to Education for All Project (IDEAL)	ME, UNICEF	Années 1, 5	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2004
	Secondary Education Quality and Access Project (SEQAEP)	Direction de l'enseignement secondaire et supérieur, ME	Année 8	Langue, Anglais, Mathématiques	2008, 2012
Bhoutan	Learning Quality Survey	ME, Banque mondiale	Années 2, 4	Langue, Anglais, Mathématiques	2007
	Annual Status of Student Learning	Conseil royal pour l'éducation, Initiatives éducatives	Années 4, 6, 8	Anglais, Mathématiques, Sciences	2008
	National Education Assessment	Commission des examens, ME	Année 6	Anglais, Mathématiques	2003, 2011
			Année 10	Langue, Anglais, Mathématiques, Histoire	2006, 2013, 2015
Cambodge	National Assessment System	ME, Banque mondiale	Année 3	Langue, Mathématiques	2005/06, 2009/10
			Année 6		2006/07
			Année 9		2008/09, 2009/10
Chine	National Basic Education Assessment	Centre de suivi de l'éducation de base, ME	Années 4, 8	Chinois, Anglais, Mathématiques, Sciences, Santé psychologique, Éducation physique et Santé	Annuel, 2007-2013
Îles Cook	National Diagnostic Tests	ME	Années 4, 6	Langue, Anglais, Mathématiques	Annuel, 1999-2006
	Standardised Test of Achievement (STACI)	ME	Année 5	Anglais	Annuel, 1994-1999
			Année 6	Langue	
	Numeracy Achievement	ME	Année 7	Mathématiques	Annuel, 2007-2014
Literacy Achievement	ME	Année 3	Mathématiques		
Fidji	Literacy and Numeracy Assessment	Unité des examens et de l'évaluation, ME	Année 4	Langue, Anglais	Annuel, 2007-2014
Inde	National Achievement Survey	Conseil national pour la recherche éducative et la formation	Années 4, 6, 8	Lecture, Calcul	Annuel, 2007-2014
			Année 3	Langue, Mathématiques	2004, 2007, 2013
	Annual Status of Education Report (ASER)	Centre ASER/Pratham	Âges 5 à 16	Lecture, Calcul	Annuel, 2005-2014
République islamique d'Iran	Assessment of Basic Competencies	UNICEF	Année 5	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1999
	National assessment of literacy achievement	Institut pour la recherche en éducation	Âges 10 à 15	Langue	2000
Japon	National Assessment of Academic Ability	Institut national pour la politique et la recherche en éducation, ME	Années 6, 9	Japonais, Mathématiques Sciences	2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 2012
Kiribati	Standard Tests of Achievement (STAKI)	ME	Années 4, 6	Langue, Anglais, Calcul	2004, 2007, 2009, 2011
République démocratique populaire lao	Assessment of Student Learning Outcomes (ASLO)	Institution de recherche en Sciences de l'éducation, ME	Années 1, 2 Année 5	Langue, Mathématiques, Sciences	1996 1998, 2006, 2009
Maldives	National Assessments of Learning Outcomes	ME, Banque mondiale	Années 4, 7	Langue, Anglais, Mathématiques	2008
	Longitudinal Study on the Impact of Curriculum Reform	Institut national pour l'éducation, UNICEF	Années 4, 7 Année 9	Anglais, Mathématiques, Sciences de l'environnement, Sciences sociales Physique, Chimie, Biologie, Histoire, Géographie	2013 2013
Myanmar	Quality Basic Education Programme	ME, UNICEF, Fonds multidonateurs pour l'éducation	Années 3, 5	Langue, Mathématiques	2007, 2009, 2011
Népal	National Assessment of Student Achievement (NASA)	Département de l'éducation	Année 5	Népalais, Mathématiques, Sciences sociales	1999, 2001, 2013
			Année 6	Népalais, Anglais, Mathématiques, Sciences	1999
			Année 3	Népalais, Mathématiques, Sciences sociales	2003, 2013
			Année 8	Népalais, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Santé et Population	1999, 2008, 2012
Nouvelle-Zélande	National Education Monitoring Project	ME, Unité de recherche des évaluations dans l'éducation de l'université d'Otago	Années 4, 8	Sciences, Arts visuels, Compétences en information	1995, 1999, 2003, 2007
				Langue, Technologie, Musique	1996, 2000, 2004, 2008
	National Monitoring Study of Student Achievement	ME, Unité de recherche des évaluations dans l'éducation de l'université d'Otago, Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation	Années 4, 8	Mathématiques, Sciences sociales, Compétences en information	1997, 2001, 2005, 2009
				Langue, Santé et Éducation physique	1998, 2002, 2006, 2010
Pakistan	National Education Assessment System	ME, Banque mondiale, UNICEF	Années 4, 8	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2003-2013
				District-Wide Large Scale Assessment	Gouvernement du Pendjab	Année 4	Langue, Mathématiques, Sciences sociales	2011
	Learning and Educational Achievement in Punjab Schools Survey (LEAPS)	ME de la province du Pendjab, Banque mondiale, Collège Pomona, Université Harvard	Année 3	Langue, Anglais, Mathématiques	2003, 2005, 2007
	Annual Status of Education Report (ASER)	Centre ASER/Pratham	Âges 5 à 16	Lecture, Calcul	Annuel, 2008-2014
Philippines	National Achievement Test	Centre national de test et de recherche en éducation, Département de l'éducation	Année 3	Anglais, Tagalog, Mathématiques, Science	Annuel, 2005-2014
			Année 6	Anglais, Tagalog, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2005-2014
			Année 12	Anglais, Tagalog, Mathématiques, Sciences, Pensée critique	Annuel, 2004-2014
Informal Reading Inventory	Département de l'éducation	Années 1 à 6	Tagalog, Anglais	Annuel, 2005-2010	
République de Corée	National Assessment of Educational Achievement (NAEA)	Institut pour les programmes et l'évaluation	Année 6	Coréen, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2000-2012
			Année 9	Coréen, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2000-2014
			Année 11	Coréen, Anglais, Mathématiques	Annuel, 2000-2015
Samoa	Samoa Primary Education Literacy Level (SPELL)	ME, Secrétariat de la Commission du Pacifique pour l'évaluation dans l'éducation	Années 4, 6	Samoa, Anglais, Calcul	Annuel, 1996-2014
Singapour	Primary School Leaving Examination	Commission des examens et des évaluations, ME	Année 6	Langue, Mathématiques, Sciences	Annuel, 1960-2014
	General Certificate of Education Normal (Technical, Academic, Ordinary, Advances) Level Examination	ME, Examens internationaux de l'université de Cambridge	Années 10, 12	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Matières appliquées	Annuel, 1960-2014

Tableau 4 (suite)

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Îles Salomon	Standardised Test of Achievement (SISTA)	ME, Secrétariat de la Commission du Pacifique pour l'évaluation dans l'éducation	Années 4, 6	Lecture, Calcul	2005/2006, 2010
Sri Lanka	National Assessment of Achievement	Centre national de recherche et d'évaluation en éducation de l'université de Colombo	Année 4	Cingalais et Tamoul, Anglais, Mathématiques	2003, 2008, 2013
			Année 8	Cingalais et Tamoul, Mathématiques, Sciences et Technologie	2005, 2008
			Année 10	Cingalais et Tamoul, Anglais, Mathématiques, Sciences et Technologie	2007, 2012
Thaïlande	Ordinary National Educational Test	Institut national du service de tests en éducation	Années 6, 9, 12	Thaï, Langue étrangère, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Religion et Culture, Santé et Éducation physique, Art, Carrière et Technologie	Annuel, 2006-2014
	Effectiveness study	Institut pour la promotion de l'enseignement de la Science et de la Technologie	Années 3, 6, 9	Mathématiques, Sciences	2003/2004, 2006
	Nationwide Assessment	Institut pour la promotion de l'enseignement de la Science et de la Technologie	Années 3, 6, 10	Mathématiques, Sciences	2005
	Local Assessment Study	Domaine des services de l'éducation, ME	Années 2, 5, 8, 11	Thaï, Anglais, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Santé et Éducation physique, Arts, Études professionnelles	2010
	National Test	Office de la Commission de l'enseignement de base	Année 3	Lecture, Calcul, Aptitude au raisonnement	2012
Tonga	Standardised Tests of Achievements in Tonga (STAT)	ME, Secrétariat de la Commission du Pacifique pour l'évaluation dans l'éducation	Années 4, 6	Tongan, Anglais, Calcul	2011
Tuvalu	Standardized Test of Achievement (TUSTA)	ME, Secrétariat de la Commission du Pacifique pour l'évaluation dans l'éducation	Années 4, 6	Lecture, Calcul	Période post-Dakar
Vanuatu	Standardised Test of Achievement (VANSTA)	ME, Secrétariat de la Commission du Pacifique pour l'évaluation dans l'éducation	Années 4, 6	Lecture, Calcul	2007, 2009
Viet Nam	National Survey of Student Achievement	ME, Banque mondiale, Banque asiatique de développement	Année 5	Vietnamien, Mathématiques	2001, 2007, 2011
			Année 6	Vietnamien, Mathématiques	2009
			Année 9	Vietnamien, Anglais, Mathématiques, Physique, Biologie	2009, 2013
			Année 11	Vietnamien, Anglais, Mathématiques	2012

Notes : 1) À Singapour et en Thaïlande, les évaluations indiquées sont à fort enjeu. Néanmoins, les bureaux régionaux de l'UNESCO confirment qu'elles servent aussi à suivre le niveau national des acquis scolaires.

2) Les enquêtes sur les résultats d'apprentissage conduites par l'UNICEF dans les pays suivants ont été exclues de cette cartographie car elles n'ont pas de portée nationale et constituent essentiellement des enquêtes pilotes : Chine, République populaire démocratique de Corée, Indonésie, Myanmar, Philippines, Timor-Leste, Vanuatu, Viet Nam.

Tableau 5
Asie centrale, Europe centrale et orientale

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Albanie	First National Assessment of Students' Achievement	Centre national d'évaluation et d'examen	Année 4	Langue, Mathématiques	2002
Arménie	National Large-Scale Assessment	Centre d'évaluation et de test	Année 8	Langue et Littérature, Histoire	2010
Azerbaïdjan	National Assessment Study	ME, Banque mondiale	Années 4, 9	Langue et Littérature, Mathématiques	2006, 2011
Bosnie-Herzégovine	External Assessment of Pupils' Achievements	Agence pour les normes et l'évaluation	Année 4	Langue, Mathématiques	2003
Bulgarie	National External Assessment	Centre pour le contrôle et l'évaluation de la qualité dans l'éducation	Années 4, 7, 8 Années 5, 6	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2007-2014 2008, 2014
Croatie	National Assessments	Centre national pour l'évaluation externe de l'éducation	Année 4 Année 8	Langue, Mathématiques Langue, Mathématiques, Géographie, Histoire	2007, 2008
Estonie	National Assessment Tests	ME	Année 3 Année 6	Langue, Mathématiques	Annuel, 1997-2014
Géorgie	National assessment	Centre national de programmes et de l'évaluation, Institut central pour l'élaboration des tests (CITO), Institut mondial ETS	Année 4 Année 9	Langue, Mathématiques Langue et Littérature Mathématiques	2004, 2011 2009 2010
Hongrie	Monitor Studies	Autorité de l'éducation	Années 4, 6, 8, 10, 12 (variable)	Lecture, Mathématiques, Sciences, TIC, Compétences cognitives	1986, Biennal, 1991-2005
	National Assessment of Basic Competencies (NABC)	Centre national de l'évaluation et des examens de l'éducation publique (OKEV), Autorité de l'éducation	Années 5, 9 Années 4, 6, 8, 10 (variable)	Lecture, Mathématiques	2001 Annuel, 2004-2013
	System for diagnostic assessment of development (DIFER)	Autorité de l'éducation	Année 1	Lecture, Écriture	Annuel, 2002-2014
	National Assessment of Foreign Language	Autorité de l'éducation	Années 6, 10	Anglais, Allemand	2002/03
Kazakhstan	Monitoring of Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	1999
	Interim State Control (ISC)	ME	Années 4, 9	Langue, Algèbre, Histoire, Chimie, Géographie, Physique, Biologie, Chimie	Annuel, 2005-2011
	External Evaluation of Academic Achievement	ME, Centre national des tests	Année 9	Langue, Algèbre, Histoire, Chimie	2011, 2012
Kirghizistan	Monitoring of Learning Achievement	ME, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	2001, 2005
	National Student Assessment	ME, Banque mondiale	Années 4, 8	Langue, Mathématiques, Sciences	2007, 2009
Lettonie	State Examination	Centre national de l'éducation	Années 3, 6, 9	Langue, Langue étrangère, Mathématiques	Annuel, 2008-2014
Lituanie	Standardized Tests	Centre national des examens	Année 4 Année 8	Langue, Mathématiques Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2009-2014
	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Années 4, 8	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	2000
Mongolie	National Assessment of Students' achievement	ME, Centre d'évaluation de l'éducation	Année 8	Mathématiques, Éducation civique	2004
	National Assessment of Student Progress	ME, Centre d'évaluation de l'éducation, Banque mondiale	Année 5	Langue, Mathématiques	2008
	National assessment on standard implementation of primary education	ME, Centre d'évaluation de l'éducation	Années 7, 10	Mathématiques	2013
Monténégro	External Assessment	Centre des examens	Année 3	Langue, Mathématiques	2005
			Année 6	Langue, Langue étrangère, Mathématiques	2013
			Année 9	Langue, Mathématiques	2013
Pologne	External Test	Commission centrale des examens, Commissions régionales des examens	Année 6	Lecture, Écriture, Raisonnement, Utilisation de l'information et application des connaissances	Annuel, 2002-2013
Roumanie	National Assessment	Service national des examens et de l'évaluation	Année 4	Langue, Mathématiques Langue, Mathématiques, Sciences	1995, 1996, 1998 2000, 2005, 2007, 2009
Fédération de Russie	Diagnostics of Student Preparedness for Training	Institut fédéral de recherche pédagogique, Académie russe de l'éducation	Année 1	Langue, Mathématiques	2007, 2009
			Année 5		
Serbie	National Assessment	ME	Année 3	Langue, Mathématiques	2004 2006
			Année 4		
Slovaquie	Criterion Referenced Test	Institut pour une éducation de qualité	Années 4, 7	Langue, Mathématiques, Nature et Société	2009, 2012, 2014
	Monitor	ME	Année 9	Mathématiques	Annuel, 2000-2007
	Testovanie	Institut national pour des mesures certifiées en éducation	Année 5 Année 9	Langue et Littérature, Mathématiques	Annuel, 2012-2014 Annuel, 2008-2014
Slovénie	National Assessment of Knowledge	Centre national des examens, ME	Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 2000-2014
			Année 6	Langue, Langue étrangère, Mathématiques	
			Année 9	Langue, Mathématiques, troisième matière en Sciences ou Sciences sociales	
Tadjikistan	Monitoring Learning Achievement	ME, UNESCO, UNICEF	Année 4	Lecture, Calcul, Compétences pour la vie courante	2002
Ex-République yougoslave de Macédoine	National assessment	Centre national des examens, ME	Année 4	Langue, Mathématiques	2001
			Année 8	Langue, Mathématiques	2006
	External Assessment	Centre national des examens, ME	Année 4	Sciences sociales	2010 2011
			Année 7	Chimie	
			Année 9	Mathématiques	
			Année 10	Langue	
Turquie	Student Achievement Assessment Test (OBBS)	ME	Années 4 à 8	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2002, 2004, 2005, 2008
			Années 9, 10	Langue, Langue étrangère, Mathématiques, Histoire, Géographie, Physique, Biologie, Chimie	2009
Ouzbékistan	National assesment	ME, Banque mondiale	Année 4	Langue, Mathématiques	2008
			Année 8		2009

Tableau 6
Amérique du Nord et Europe occidentale

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Autriche	Assessment of National Standards	Institut fédéral pour la recherche, l'innovation et le développement en éducation (BIFIE)	Année 4	Langue, Mathématiques	2013, 2014
			Année 8	Langue, Anglais, Mathématiques	2012, 2013, 2014
Belgique	Évaluations externes non certificatives	Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique – Fédération Wallonie-Bruxelles	Années 3, 5	Lecture, Langue étrangère, Mathématiques, Sciences	Annuel, 1994-2014
			Année 10		
	Periodical National Assessment Programme	Agence pour l'assurance qualité dans l'éducation et la formation – Communauté flamande	Années 6, 8	Mathématiques, Études de l'environnement (variable)	Annuel, 2002-2014

Tableau 6 (suite)

Pays	Nom ou description de l'étude de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Discipline évaluée	Année(s)
Canada	School Achievement Indicators Program (SAIP)	Conseil des Ministres de l'éducation	Année 8	Lecture, Mathématiques, Sciences (variable)	1993, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2004
	Pan-Canadian Assessment Program (PCAP)				2007, 2010, 2013
Chypre	Standardized Tests	Centre pour la recherche en éducation et l'évaluation	Années 3, 6	Langue, Mathématiques	Annuel, 2007-2014
Danemark	Nationale Test	ME	Années 2, 4	Danois	Annuel, 2006-2014
			Année 3	Mathématiques	
			Année 6	Danois, Mathématiques	
			Année 7	Anglais	
			Année 8	Danois, Géographie, Biologie, Physique, Chimie	
Finlande	Evaluation of the quality of education between the first and sixth grades of basic education	Conseil national de l'éducation	Années 1 à 6	Langue, Mathématiques	2001
	Periodic National Assessments		Année 6	Langue, Mathématiques, Éducation physique (variable)	Biennal, 1998-2014
			Année 9		
France	Évaluations nationales des acquis des élèves	ME	Années 2, 5 Année 8	Langue, Mathématiques	Annuel, 1989-2014 2012, 2013, 2014
Allemagne	Assessment of Student Achievements in German and English as a Foreign Language	Institut pour le progrès dans l'éducation	Année 9	Allemand, Anglais	2003/04
	Comparative Performance Tests (VERA)		Année 3	Allemand, Mathématiques	Annuel, 2007-2014
			Année 8	Allemand, Langue étrangère, Mathématiques	
Islande	National tests	ME	Années 4, 7	Islandais, Mathématiques	Annuel, 1996-2014
			Année 10	Islandais, Anglais, Danois, Sciences, Sciences sociales	Annuel, 2009-2014
Irlande	National Assessments of Mathematics and English Reading (NAMER)	Département de l'éducation et des compétences, Centre de recherche en éducation	Année 1	Lecture	2004
			Année 4	Mathématiques	1999, 2004
	Année 5		Lecture	1988, 1993, 1998, 2004	
	Années 2, 6		Lecture, Mathématiques	2009, 2014	
National Assessments in Irish Medium Schools (NAIMS)	Département de l'éducation et des compétences	Années 2, 6	Lecture, Mathématiques	2010	
		Années 2, 4, 6	Lecture, Mathématiques	Annuel, 2012-2014	
Israël	Meitzav	Autorité nationale pour la mesure et l'évaluation dans l'éducation (RAMA)	Années 5, 8	Langue (Hébreu/Arabe), Anglais, Mathématiques, Sciences et Technologie	Annuel, 2003-2014
			Année 2	Langue (Hébreu/Arabe)	
	Israeli National Assessment of Educational Progress	ME	Années 4, 5	Langue, Mathématiques	1990
			Années 3, 4	Langue, Mathématiques	1991
			Années 4, 8	Langue, Mathématiques, Anglais, Sciences et Technologie	1996, 1998
			Année 6	Sciences et Technologie	1998
Année 8	Instruction civique	1999			
Italie	Servizio Rilevazioni di Sistema (SERIS)	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo (INVALSI)	Années 4, 6, 8, 10, 12	Lecture, Mathématiques, Sciences	Annuel, 1998-2001
	Servizio Nazionale di Valutazione (SNV)		Années 2, 5, 6, 8, 10	Langue, Mathématiques	Annuel, 2004-2014
Luxembourg	Épreuves communes (EPCOM)	ME	Année 11	Langue, Anglais, Sciences	Annuel, 2003-2014
	Épreuves standardisées (EPSTAN)	ME, Université de Luxembourg, Centre luxembourgeois pour les tests en éducation	Année 1	Compréhension et rudiments de la lecture, Mathématiques	Annuel, 2000-2014
			Année 3	Allemand, Mathématiques	
Année 9	Allemand, Français, Mathématiques				
Malte	National Literacy Survey	Département de la planification et du développement, Université de Malte	Année 2	Maltaï, Anglais	1999
	National Mathematics Survey		Année 5	Mathématiques	2002
			Année 1	Mathématiques	2004
Pays-Bas	Primary Education and Special Education Cohort Studies (PRIMA)	ME, Fondation pour la recherche scientifique	Années 2, 4, 6, 8	Langue, Mathématiques	1988, Biennal, 1995-2005
	Longitudinal Cohort Studies in Secondary Education (VOCL)	Office des statistiques, Fondation pour la recherche scientifique	Année 8		1989, 1993, 1999
	Cohort Survey School Careers (COOL)	ME, Fondation pour la recherche scientifique	Années 2, 5, 8, 11		2008, 2011, 2014
	Periodical Survey of Education (PPON)	ME, Institut central pour l'élaboration des tests (Cito)	Années 4, 8		Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences sociales, Histoire, Géographie, Biologie, Arts visuels, Musique, Éducation physique (variable)	Annuel, 1987-2014
Norvège	National tests	ME	Années 5, 8	Langue, Anglais, Mathématiques	Annuel, 2007-2014
	Mapping test		Année 2	Lecture, Mathématiques	Annuel, 2006-2014
Portugal	Provas de Aferição	ME	Années 4, 6	Langue, Mathématiques	Annuel, 1999-2014
Espagne	Evaluación de la educación primaria	Institut national pour l'évaluation et la qualité du système d'éducation	Année 6	Langue, Mathématiques Éducation physique Anglais	1995 1999
	Evaluación de la educación secundaria obligatoria		Année 10	Langue et Littérature, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Géographie, Histoire	1997, 2000
	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa		Années 8, 10	Anglais	2001
	Evaluación General de Diagnóstico		Année 4	Langue, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales	2009
			Année 8		2010
Suède	National tests	Agence nationale pour l'éducation	Année 3	Langue, Mathématiques	Annuel, 1995-2014
			Année 6 (précédemment Année 5)	Langue, Anglais, Mathématiques	
			Année 9	Langue, Anglais, Mathématiques, Sciences	
Royaume-Uni (Angleterre)	National Curriculum Assessment (SAT)	Agence de normes et des tests	Année 2	Anglais, Mathématiques, Sciences	Annuel, 1991-2014
			Année 6		Annuel, 1995-2014
			Année 9		Annuel, 1998-2009
Royaume-Uni (Pays de Galles)	National Reading and Numeracy Test	Fondation nationale pour la recherche en éducation	Années 2 à 9	Lecture, Calcul	2013, 2014
			Royaume-Uni (Écosse)	Scottish Survey of Literacy and Numeracy (SSLN)	Années 4, 7, 9	Lecture Calcul	2012, 2014 2011, 2013, 2015
Scottish Survey of Achievement	Années 3, 5, 7, 9	Lecture, Écriture, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales (variable)		Annuel, 2005-2009	
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Assessment of literacy (NILA) and numeracy (NINA)	ME	Années 4 à 7	Lecture, Calcul	Annuel, 2007-2014
États-Unis	National Assessment of Educational Progress (NAEP)	Centre national pour les statistiques de l'éducation, ME	Années 4, 8, 12 (variable)	Lecture, Écriture, Mathématiques, Sciences, Sciences sociales, Géographie, Histoire, Instruction civique, Arts, Éducation à la technologie et à l'ingénierie (variable)	Annuel, 1969-2014



Crédit : Magali Corouge

Tableaux statistiques¹

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux statistiques ci-après correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2012². Elles s'appuient sur les résultats des enquêtes reçues et traitées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) avant fin mars 2014. Les données communiquées et traitées après cette date sont publiées sur le site Web de l'ISU et seront utilisées dans la prochaine édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les données portant sur l'année scolaire se terminant en 2013, qui ont été transmises par un petit nombre de pays, figurent en gras dans les tableaux statistiques³.

Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies (DPNU), la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

Au total, 207 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par l'Institut. Dans certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été recueillies par l'ISU à partir des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (eUROSTAT) au moyen des questionnaires communs de l'UOE (UNESCO-ISU/ OCDE/ EUROSTAT). Ces pays sont signalés par les symboles indiqués à la fin de l'introduction.

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école qui figurent dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2012 des estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies. En raison d'écart éventuels entre les estimations nationales relatives à la population et celles des Nations Unies, ces indicateurs ne sont pas nécessairement identiques à ceux que publient les pays eux-mêmes ou d'autres organisations⁴. La Division de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 50 000 habitants. Le cas échéant, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des données sur la population publiées par les pays lorsqu'elles étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU depuis 1998 sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 97). Les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991, présentées dans les tableaux statistiques 12 et 13 (site Web), ont été recueillies suivant la version précédente de la CITE (1976). Dans la mesure du possible, l'ISU a ajusté ces données pour se conformer à la CITE 97 et pour réduire au minimum toute incohérence avec les données pour les années après 1997. La CITE vise à harmoniser les données afin d'améliorer la comparabilité internationale au niveau des systèmes éducatifs nationaux. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE. Par conséquent, certains écarts qui apparaissent entre les statistiques de l'éducation selon qu'elles sont communiquées par des sources nationales ou internationales s'expliquent donc par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis pas les pays eux-mêmes au lieu des normes de la CITE – ces écarts s'ajoutant aux difficultés que posent les données relatives à la population évoquées ci-dessus.

1. Un ensemble complet de statistiques et d'indicateurs se rapportant à la présente introduction est publié en format Excel sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org

2. Il s'agit de 2011/12 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur deux années civiles et de 2012 pour ceux dont l'année scolaire correspond à une année civile. L'année de référence la plus récente pour les finances de l'éducation des pays de l'IEM/UOE est l'année qui se termine en 2011.

3. Brunéi Darussalam, Djibouti, Ghana, Kazakhstan, Maroc, Népal, Palau, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Arabie saoudite, Singapour et Thaïlande.

4. En cas d'incohérence manifeste entre le taux de scolarisation communiqué par les pays et les données sur la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation. C'est le cas pour Andorre, le Brésil, l'Éthiopie, le Koweït et Singapour où les taux de scolarisation à tous les niveaux de l'enseignement ne sont pas publiés pour l'une ou les deux années scolaires de référence, ainsi que pour l'Albanie, l'Arménie, Bahreïn, la Bosnie-Herzégovine, les Îles Caimanes, la Jamaïque, Macao (Chine), la Malaisie, les Maldives, le Qatar et les Émirats arabes unis, où la publication des taux de scolarisation à certains niveaux de l'enseignement est suspendue.

Participation des adultes à l'éducation

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des participants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête annuelle sur l'éducation demandent d'exclure les « données relatives aux programmes destinés à des personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal ». En revanche, les directives relatives aux questionnaires UOE et IEM précisait, jusqu'en 2005, que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes » ou « éducation non formelle » devaient être prises en compte si elles « concernaient des études dont le contenu thématique était comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires » ou si « les programmes qui les sous-tendaient débouchaient sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables ». Depuis 2005, cependant, les pays participant à l'enquête UOE/ IEM ont été priés de fournir les données relatives à ces programmes de façon séparée pour permettre à l'ISU de ne pas en tenir compte lors du calcul d'indicateurs internationalement comparables. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès de certains pays dans le cadre de son enquête annuelle peuvent également porter sur des étudiants (ou participants) d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, a énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, néanmoins, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel, qui insiste sur l'importance de l'utilisation des compétences en alphabétisme. Selon la définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO cette même année, est considérée comme fonctionnellement alphabète toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Dans de nombreux cas, les statistiques relatives à l'alphabétisme figurant dans le tableau correspondant à la première définition. Elles proviennent dans une large mesure des données obtenues par les méthodes

d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers, qui consistent à demander aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur famille sont alphabètes au lieu de leur poser des questions plus détaillées ou encore de les inviter à mettre cette compétence en pratique⁵. Par ailleurs, certains pays considèrent que les personnes scolarisées ayant un certain niveau d'études sont alphabètes⁶. Les définitions et les méthodologies employées dans la collecte des données étant variables selon les pays, il convient de traiter ces données avec prudence.

Les données sur l'alphabétisme figurant dans le présent *Rapport* concernent les adultes de 15 ans et plus ainsi que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à trois périodes, 1985-1994, 1995-2004 et 2005-2012, et comprennent à la fois les informations observées à l'échelle nationale à l'issue des recensements et des enquêtes auprès des ménages – marquées d'un astérisque (*) – et les estimations de l'ISU. Ces estimations se rapportent à 1994, 2004 et 2012, et proviennent des données nationales les plus récentes. Elles ont été obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP)⁷. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme de chaque pays sont présentées dans le tableau publié sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Dans de nombreux pays, l'intérêt d'évaluer les compétences alphabétiques de la population s'accroît. Pour répondre à cet intérêt, l'ISU a élaboré une méthodologie et un instrument de collecte des données appelé Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de l'OCDE, le programme LAMP se fonde sur l'évaluation des compétences alphabétiques réelles et fonctionnelles. Il vise à fournir des données sur l'alphabétisme de meilleure qualité basées sur le concept du continuum

5. Dans les dernières données publiées par l'ISU, certains taux d'alphabétisme sont basés sur des évaluations directes plutôt que sur les déclarations des individus. C'est le cas pour le Bénin, la République centrafricaine, le Congo, la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo, l'Égypte, l'Éthiopie, le Gabon, la Guyane, Haïti, la Jordanie, le Kenya, le Lesotho, le Libéria, Madagascar, le Malawi, la Mauritanie, la Namibie, le Népal, le Niger, le Nigéria, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, la République-Unie de Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe. L'utilisation de la mesure d'évaluation explique en grande partie la baisse observée des taux d'alphabétisme pour certaines années dans beaucoup de ces pays. Il convient donc d'être prudent dans l'analyse des tendances dans la durée et l'interprétation des résultats.

6. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU ne publie pas de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon la méthode de l'« auto-évaluation » ou de la « déclaration du foyer ». Cependant, en l'absence de telles données, on a parfois recours à des approximations du niveau d'instruction pour calculer les moyennes pondérées régionales ainsi que la valeur de l'indice du développement de l'EPT dans certains pays, et plus précisément dans les pays développés.

7. Pour une description de la méthodologie GALP, voir UNESCO (2005) et ISU (2006).

des compétences alphabétiques plutôt que sur la dichotomie courante alphabète/analphabète.

Estimations et lacunes

Les tableaux statistiques présentent aussi bien des données réelles que des estimations concernant l'éducation. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations qui sont présentées comme des estimations nationales et marquées d'un astérisque (*). Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Ces estimations sont marquées de deux astérisques (**). Les tableaux peuvent présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas jugées cohérentes. L'ISU s'efforce par tous les moyens de résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il estimerait par trop problématiques. Pour combler les lacunes des tableaux statistiques, des données relatives aux années scolaires antérieures ou plus récentes ont été intégrées lorsque les informations pour l'année scolaire s'achevant en 1999 et 2012 n'étaient pas disponibles. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Moyennes des régions et des groupes de pays

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux brut, net et net ajusté d'admission, les taux brut, net et net ajusté de scolarisation, l'espérance de vie scolaire et le nombre d'élèves par enseignant sont des moyennes pondérées qui tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et de valeurs imputées, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Les moyennes pondérées marquées de deux astérisques (**) dans les tableaux sont des imputations partielles de l'ISU dues à une couverture incomplète des pays de la région (entre 33 % et 60 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays donné). Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, une valeur médiane est calculée sur la seule base des pays disposant de données.

Valeurs plafonnées

Dans certains cas, bien qu'un indicateur ne doive pas en théorie excéder 100 % (le taux net d'admission et le taux net de scolarisation, par exemple), les incohérences des données entraînent parfois un dépassement de cette limite théorique. Les valeurs totales pour les hommes et pour les femmes de l'indicateur en question sont alors recalculées et réduites en utilisant un facteur de plafonnement, de sorte que l'indice de parité des sexes de la nouvelle série de valeurs reste le même que celui des valeurs non plafonnées. La valeur théorique maximale est déterminée sur la base des données brutes utilisées pour calculer la famille des indicateurs connexes à laquelle un indicateur donné appartient.

Par exemple, les taux nets de scolarisation de l'enseignement primaire sont plafonnés en utilisant un facteur qui prend en compte les populations de filles et de garçons en âge de fréquenter l'école primaire et l'inscription des filles et des garçons en âge de fréquenter l'école primaire dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Si le total des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (garçons ou filles) scolarisés est plus élevé que la population correspondante, tous les indicateurs nets de scolarisation (taux net de scolarisation, taux net ajusté de scolarisation, etc.) et leurs indicateurs dérivés (taux des non scolarisés, etc.) sont plafonnés sur la base du même facteur de plafonnement. Dans ce cas, le facteur de plafonnement est calculé en prenant le nombre maximal de garçons et de filles scolarisés et en le divisant par la population en âge de fréquenter l'école primaire.

Calendrier de traitement des données

Les données utilisées dans le présent *Rapport* ont été recueillies et publiées selon ce calendrier :

Juin 2012, ou décembre 2012 pour les pays dont l'année scolaire correspond à l'année civile	La dernière année de la période de collecte des données s'est achevée.
Janvier 2013 et juin 2013	Les questionnaires ont été envoyés aux pays dont les données sont recueillies directement soit par l'ISU, soit au moyen des questionnaires IEM/UDOE, assortis de dates butoir de retour, respectivement les 30 avril et 30 septembre.
Juin et août 2013	L'ISU a envoyé des rappels aux pays, par courriel, télécopie, téléphone et/ou courrier.
Janvier-décembre 2013	L'ISU a lancé le traitement des données sitôt reçues, a procédé aux estimations pour les données manquantes et a calculé les indicateurs.
Octobre-décembre 2013	Des tableaux statistiques provisoires ont été produits et les projets d'indicateurs ont été soumis à l'examen des États membres.
Mi-février 2014	Le premier projet des tableaux statistiques a été produit pour le <i>Rapport mondial de suivi sur l'EPT</i> .
Avril 2014	Les tableaux statistiques définitifs ont été envoyés à l'équipe du <i>Rapport mondial de suivi sur l'EPT</i> à la date butoir du 17 avril.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimées et en ligne)

- * Estimation nationale
- ** Estimation partielle de l'ISU
- ... Aucune donnée disponible
- Valeur nulle ou négligeable
- . La catégorie n'est pas pertinente ou elle n'existe pas

Les notes figurant au bas des tableaux statistiques et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Composition des régions et des groupes de pays

Classification des pays du monde⁸

- *Pays en transition (18)*: 12 pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélorussie, Fédération de Russie^o, République de Moldova et Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie); et 6 pays d'Europe centrale et orientale qui appartenaient au groupe des pays développés : Albanie, Bosnie- Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Monténégro et Serbie.
- *Pays développés (38)* : Europe centrale et orientale (sauf Albanie, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie^o, Monténégro, République de Moldova, Serbie, Turquie^o et Ukraine); Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre^o et Israël^o); Australie^o, Bermudes, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o.
- *Pays en développement (151)* : États arabes; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie^o, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o); Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes); Asie du Sud et de l'Ouest; Afrique subsaharienne; Chypre^o, Israël^o, Mongolie et Turquie^o.

Régions EPT⁹

- *États arabes (20 pays ou territoires)*
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^w, Émirats arabes unis, Iraq, Jordanie^w, Koweït, Liban, Libye, Mauritanie, Maroc, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Soudan¹⁰, Tunisie et Yémen.
- *Europe centrale et orientale (21 pays)*
Albanie, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie^o, Croatie^o, Estonie^o, ex-République yougoslave de Macédoine^o, Fédération de Russie^o, Hongrie^o, Lettonie^o, Lituanie^o, Monténégro, Pologne^o, République de Moldova, République tchèque^o, Roumanie^o, Serbie, Slovaquie^o, Slovénie^o, Turquie^o et Ukraine.
- *Asie centrale (9 pays)*
Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan et Turkménistan.
- *Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires)*
Australie^o, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Indonésie^w, Japon^o, Kiribati, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Nauru, Nouvelle-Zélande^o, Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République démocratique populaire de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu et Viet Nam.
- *Asie de l'Est (16 pays ou territoires)*
Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, Indonésie^w, Japon^o, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République démocratique populaire de Corée, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste et Viet Nam.
- *Pacifique (17 pays ou territoires)*
Australie^o, États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nouvelle-Zélande^o, Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.

9. Cette classification des pays en trois grands groupes a été établie par la Division de statistique des Nations Unies et révisée en septembre 2013.

10. Les tableaux statistiques incluent toujours les données pour le Soudan, à des fins de référence uniquement, puisque les données des deux nouvelles entités, le Soudan et le Soudan du Sud, commencent seulement à devenir disponibles.

8. Cette classification des pays en trois grands groupes a été établie par la Division de statistique des Nations Unies et révisée en septembre 2013.

- *Amérique latine et Caraïbes (43 pays ou territoires)*
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Argentine^w, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Brésil^o, Chili^o, Colombie, Costa Rica, Cuba, Curaçao¹¹, Dominique, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Jamaïque^w, Mexique^o, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Martin¹¹, Sint Maarten¹¹, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago et Uruguay^w.
- *Caraïbes (24 pays ou territoires)*
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Curaçao¹¹, Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Martin¹¹, Sint Maarten¹¹, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.
- *Amérique latine (19 pays)*
Argentine, Brésil^o, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique^o, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay^w.
- *Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires)*
Allemagne^o, Andorre, Autriche^o, Belgique^o, Canada^o, Chypre^o, Danemark^o, Espagne^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Islande^o, Irlande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord^o, Saint-Marin, Suède^o, Suisse^o et États-Unis d'Amérique^o.
- *Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays)*
Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde^w, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran et Sri Lanka^w.
- *Afrique subsaharienne (46 pays)*
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cabo Verde, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud¹⁰, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe.
- Pays dont les données sur l'éducation sont recueillies au moyen des questionnaires de l'UOE
- ^w Pays du programme IEM

Groupes de revenu¹²

- *Revenu faible (37 pays)*
Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Comores, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Kirghizistan, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire de Corée, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tadjikistan, Tchad, Togo, Tokélaou et Zimbabwe.
- *Pays à revenu moyen inférieur (47 pays)*
Arménie, Bhoutan, Cameroun, Cabo Verde, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, El Salvador, États fédérés de Micronésie, État plurinational de Bolivie, Géorgie, Ghana, Guatemala, Guyane, Honduras, Inde, Indonésie, Kiribati, Lesotho, Maroc, Mauritanie, Mongolie, Nicaragua, Nigéria, Pakistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Philippines, République arabe syrienne, République démocratique populaire lao, République de Moldova, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Îles Salomon, Soudan, Sri Lanka, Swaziland, Timor-Leste, Ukraine, Ouzbékistan, Vanuatu, Viet Nam, Yémen et Zambie.

11. Les tableaux statistiques incluent encore les données pour les Antilles néerlandaises, uniquement à des fins de référence puisque les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin and Sint Maarten, commencent seulement à devenir disponibles.

12. Les regroupements de pays par niveau de revenu présentés dans les tableaux statistiques ont été définis par la Banque mondiale mais comprennent uniquement les pays visés par l'EPT. La présente liste de pays par groupe de revenu est celle de la révision de juillet 2013.

- *Revenu moyen supérieur (58 pays)*
Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Angola, Argentine, Azerbaïdjan, Belize, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Bulgarie, Chine, Colombie, Îles Cook, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, Fidji, Gabon, Grenade, Hongrie, Iraq, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Liban, Libye, Malaisie, Maldives, Îles Marshall, Maurice, Mexique, Monténégro, Montserrat, Namibie, Nauru, Nioué, Palaos, Panama, Pérou, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, République islamique d'Iran, ex-République yougoslave de Macédoine, Roumanie, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Serbie, Seychelles, Suriname, Thaïlande, Tonga, Tunisie, Turquie, Turkménistan, Tuvalu.

- *Revenu élevé (65 pays)*
Allemagne, Andorre, Anguilla, Antigua et Barbuda, Arabie saoudite, Aruba, Australie, Autriche, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belgique, Bermudes, Brunéi Darussalam, Îles Caïmanes, Canada, Chili, Chypre, Croatie, Curaçao, Danemark, Émirats arabes unis, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Guinée équatoriale, Îles Vierges britanniques, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Koweït, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Macao (Chine), Malte, Monaco, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, République tchèque, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Marin, Saint-Martin, Sint Maarten, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Trinité-et-Tobago, Îles Turques et Caïques et Uruguay.



Tableau 1 (suite)

Tableau 1

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	PNB par habitant ²				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB) ³	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
				Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollars EU par jour ⁴ (%)	Seuil de pauvreté national ⁴ (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2012	2002-2011 ⁵	2002-2011 ⁵
	Somme	Moyenne pondérée		Médiane		Médiane		Médiane	Médiane	
Monde	7 291 097	1,1	0,7	1 900	5 130	4 320	8 370	3	...	...
Pays développés	1 040 886	0,4	0,4	21 560	38 500	22 475	35 195	...	...	...
Pays en développement	5 944 265	1,1	0,8	1 380	3 140	2 930	4 820	3	...	...
Pays en transition	305 946	0,0	0,9	820	4 685	2 880	9 295	3	0,3	14,0
Afrique subsaharienne	943 062	2,4	2,0	370	770	875	1 590	8	47,3	52,4
Amérique du Nord et Europe occidentale	788 521	0,5	0,4	25 110	44 720	23 910	39 150	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	625 207	1,1	-0,3	2 925	7 020	6 030	10 610	0,5	...	...
Amérique latine	606 920	1,1	-0,3	2 350	6 060	5 615	9 990	0,2	6,1	36,0
Caraïbes	18 287	1,0	-0,2	3 370	7 950	7 185	11 300	...	...	...
Asie centrale	86 001	1,2	1,4	560	3 290	1 840	5 790	3	3,8	33,7
Asie de l'Est et du Pacifique	2 280 457	0,7	0,5	2 070	4 040	3 175	4 730	6	...	...
Asie de l'Est	2 236 926	0,7	0,5	2 070	4 415	4 320	7 635	0,01	20,6	27,1
Pacifique	43 531	1,3	1,0	2 110	4 040	3 120	4 300	19	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 793 616	1,2	0,1	450	1 405	1 530	3 350	2	22,9	24,2
États arabes	373 225	1,9	1,4	1 510	4 670	3 400	6 450	2	2,1	...
Europe centrale et orientale	401 008	0,0	0,3	2 140	10 830	6 460	18 390	...	0,1	11,1
Pays à faible revenu	904 710	2,2	1,4	250	580	700	1 220	10	47,3	47,9
Pays à revenu moyen	5 096 560	1,1	0,6	1 510	4 110	3 230	6 720	2	7,7	28,5
Revenu moyen inférieur	2 615 622	1,4	0,5	760	2 320	1 875	3 875	3	18,0	35,0
Revenu moyen supérieur	2 480 938	0,8	0,7	2 440	6 440	5 590	10 870	0,6	...	...
Pays à revenu élevé	1 289 826	0,4	0,5	15 710	29 270	19 160	31 065	...	...	...

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

Note B: Les valeurs médianes de 1998 et 2012 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les indicateurs démographiques proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. Base de données de la Banque mondiale, mise à jour d'avril 2014.

3. Base de données OCDE-CAD.

4. PNUD (2013).

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2013).

(...) Données non disponibles.

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1995–2004 ¹			2005–2012 ¹			Projections 2015			1995–2004 ¹		2005–2012 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
	Moyenne pondérée														
Monde	82	87	77	84	89	80	86	90	82	786 523	64	780 682	64	751 413	64
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	77	83	70	80	86	75	83	88	78	775 715	64	771 717	64	742 803	64
Pays en transition	99	100	99	100	100	99	100	100	100	2 061	77	1 144	69	978	65
Afrique subsaharienne	57	68	48	59	68	50	63	71	55	156 736	62	186 902	61	196 997	61
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	90	91	89	92	93	92	93	94	93	38 488	55	33 030	55	30 202	55
Amérique latine	90	91	89	93	94	93	94	94	94	35 662	56	29 573	55	26 782	55
Caraïbes	72	74	71	69	71	68	73	74	72	2 826	54	3 457	54	3 420	54
Asie centrale	99	99	99	100	100	99	100	100	100	482	72	262	64	220	61
Asie de l'Est et Pacifique	92	95	88	95	97	93	96	98	94	127 020	70	88 067	70	73 850	70
Asie de l'Est	92	95	88	95	97	93	96	98	94	125 443	71	86 212	71	72 008	70
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	59	70	47	63	74	52	69	79	60	390 219	63	409 909	64	388 295	65
États arabes	67	77	56	78	85	69	80	87	72	57 936	65	51 774	66	51 430	67
Europe centrale et orientale	97	99	96	99	99	98	99	99	98	8 574	80	4 288	78	4 179	78
Pays à faible revenu	58	66	50	61	68	54	65	71	59	164 897	60	188 339	60	196 695	59
Pays à revenu moyen	80	86	73	83	88	78	86	90	81	606 315	65	579 928	65	541 834	66
Revenu moyen inférieur	68	77	58	71	79	62	75	83	68	445 132	64	465 197	64	444 240	65
Revenu moyen supérieur	90	94	86	94	96	92	95	97	93	161 184	68	114 731	67	97 594	67
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source: Base de données de l'ISU.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

Note B: Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2012 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

Note C: La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Elle est basée sur la variante moyenne. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 2004 et 2012.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

(a) Les données d'alphabétisme sont basées sur des tests directs de lecture dans les enquêtes de ménages nationales.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

Tableau 2

	TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									Pays ou territoire
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			Projections 2015			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
	Moyenne pondérée									
	87	91	84	89	92	87	91	93	90	
	
	85	89	81	88	91	85	90	92	88	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
	68	75	62	69	75	63	73	77	69	
	
	96	96	97	98	98	98	98	98	99	
	97	96	97	98	98	99	99	98	99	
	87	87	87	81	82	81	87	87	87	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	
	
	74	81	66	80	86	74	87	90	85	
	83	89	77	90	93	86	91	94	89	
	99	99	98	100	100	99	100	100	99	
	68	74	63	72	76	68	76	78	74	
	88	91	85	91	94	88	93	95	91	
	79	85	73	83	89	78	89	91	86	
	97	98	97	99	99	98	99	99	99	
	

	NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
	1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		Projections 2015		
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	
	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
	138 942	62	125 591	61	103 194	57	Monde
	...	...	...	...	...	...	Pays développés
	138 274	62	125 034	61	102 674	57	Pays en développement
	129	43	122	42	108	42	Pays en transition
	41 683	61	49 331	59	49 477	57	Afrique subsaharienne
	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
	3 751	45	2 345	45	1 841	43	Amérique latine et Caraïbes
	3 328	44	1 736	43	1 388	41	Amérique latine
	423	50	609	52	453	49	Caraïbes
	32	39	28	34	24	33	Asie centrale
	6 716	57	4 270	51	3 272	45	Asie de l'Est et Pacifique
	6 314	57	3 835	52	2 831	46	Asie de l'Est
	...	...	...	...	...	...	Pacifique
	76 065	63	62 119	64	42 150	59	Asie du Sud et de l'Ouest
	9 620	65	6 938	64	5 937	62	États arabes
	780	68	289	60	236	59	Europe centrale et orientale
	43 004	59	44 292	57	42 928	54	Pays à faible revenu
	95 129	63	80 694	63	59 586	60	Pays à revenu moyen
	85 149	64	74 482	64	54 360	60	Revenu moyen inférieur
	9 980	58	6 212	53	5 226	51	Revenu moyen supérieur
	...	...	...	...	...	...	Pays à revenu élevé

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹				BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)		Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)		Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	2000	2015	2000	2015			Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
	Vaccinations correspondantes :										
2008-2012 ³	2008-2012 ³	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012		
Nauru	...	...	...	...	27	24	99	79	79	96	79
Nioué	...	...	...	...	0	...	99	98	98	99	98
Nouvelle-Zélande	6	4	7	5	6	...	...	93	93	92	93
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	89	89	91	89
Papouasie-Nouvelle-Guinée	59	46	79	60	11	44	84	63	70	67	63
Philippines	28	20	37	26	21	32	88	86	86	85	70
République de Corée	6	3	7	4	4	...	99	99	99	99	99
République démocratique populaire lao	65	32	86	39	15	44	81	79	78	72	79
République populaire démocratique de Corée	44	20	60	25	6	28	98	96	99	99	96
Samoa	28	18	34	22	10	...	96	92	95	85	99
Singapour	3	2	4	2	8	...	99	96	96	95	96
Thaïlande	15	9	18	11	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	73	35	101	43	12	58	71	67	66	62	67
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	24	20	29	23	3	...	95	95	95	95	95
Tuvalu	...	...	...	...	6	10	99	97	97	98	97
Vanuatu	38	22	48	26	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	23	13	28	19	5	23	98	97	97	96	97
Asie du Sud et de l'Ouest											
Afghanistan	95	63	137	85	...	...	75	71	71	68	71
Bangladesh	62	28	85	36	22	41	95	96	96	96	96
Bhoutan	56	27	89	42	10	34	95	97	97	95	97
Inde	63	41	85	52	28	48	87	72	70	74	70
Maldives	41	9	53	11	11	19	99	99	99	98	99
Népal	61	32	83	38	18	40	96	90	90	86	90
Pakistan	79	62	97	68	32	44	87	81	75	83	81
République islamique d'Iran	30	14	42	19	7	7	99	99	99	98	98
Sri Lanka	15	8	18	10	17	17	99	99	99	99	99
États arabes											
Algérie	38	25	46	30	6	15	99	95	95	95	95
Arabie saoudite	20	10	24	11	...	...	99	98	98	98	98
Bahreïn	11	6	13	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	70	52	109	78	10	31	87	81	81	83	81
Égypte	32	17	42	22	13	29	95	93	93	93	93
Émirats arabes unis	11	5	12	6	6	...	94	94	94	94	94
Iraq	35	26	43	30	13	23	90	69	70	69	77
Jordanie	24	16	28	18	13	8	96	98	98	98	98
Koweït	10	8	14	11	...	4	97	98	98	99	98
Liban	16	8	19	9	12	...	...	82	77	80	84
Libye	23	13	27	15	...	21	99	98	98	98	98
Maroc	41	24	51	29	15	15	99	99	99	99	99
Mauritanie	78	69	118	104	35	22	95	80	80	75	80
Oman	18	7	22	8	10	10	99	98	99	99	97
Palestine	26	18	31	22	9	11	98	97	98	98	98
Qatar	11	6	13	7	...	...	97	92	92	97	92
République arabe syrienne	19	16	23	19	10	28	82	45	52	61	43
Soudan	70	53	112	83	...	35	92	92	92	85	92
Tunisie	26	14	29	15	7	10	99	97	97	96	97
Yémen	71	54	99	73	...	47	64	82	89	71	82
Soudan (pré-sécession)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale											
Albanie	23	13	28	15	4	19	99	99	99	99	99
Bélarus	12	5	15	7	4	4	98	98	98	98	97
Bosnie-Herzégovine	10	7	12	8	3	9	96	92	87	94	92
Bulgarie	14	9	18	10	9	...	97	95	95	94	95
Croatie	7	5	8	6	5	...	99	96	96	95	98
Estonie	10	4	12	5	4	...	97	94	94	94	94
Ex-République yougoslave de Macédoine	15	9	16	10	6	5	94	96	97	97	96
Fédération de Russie	19	9	23	12	6	...	96	97	98	98	97
Hongrie	8	5	10	6	9	...	99	99	99	99	...
Lettonie	13	7	16	8	5	...	97	92	92	90	91
Lituanie	9	5	11	6	4	...	98	93	93	93	93
Monténégro	14	9	15	10	4	7	95	94	94	90	90
Pologne	8	5	10	6	6	...	93	99	96	98	98
République de Moldova	22	13	27	16	6	10	99	92	92	91	94
République tchèque	5	2	6	3	7	...	...	99	99	98	99
Roumanie	19	10	22	12	8	13	99	89	92	94	96
Serbie	15	10	18	12	6	7	98	91	93	87	97
Slovaquie	8	5	10	6	7	...	90	99	99	99	99
Slovénie	4	3	5	3	...	...	...	96	96	95	...
Turquie	30	10	41	15	11	12	96	97	97	98	96
Ukraine	16	11	20	14	4	...	95	76	74	79	46

Tableau 3A

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹				BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²						
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (%)		Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)		Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	2000	2015	2000	2015			Tuberculose	Diphthérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
							Vaccinations correspondantes :				
2008-2012 ³	2008-2012 ³	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012			
Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Médiane	Médiane	Median					
Monde	52	35	75	49	10	25	96	94	94	93	94
Pays développés	6	5	7	6	6	...	...	97	97	95	96
Pays en développement	57	46	82	67	11	29	96	92	91	92	92
Pays en transition	31	22	38	28	5	13	96	95	96	95	95
Afrique subsaharienne	97	65	158	103	13	33	94	84	85	82	85
Amérique du Nord et Europe occidentale	6	4	7	5	...	...	...	97	97	95	96
Amérique latine et Caraïbes	28	16	36	21	9	...	97	95	94	94	96
Amérique latine	27	16	34	20	8	18	96	92	91	94	92
Caraïbes	51	32	78	50	11	...	...	97	98	94	97
Asie centrale	51	38	63	46	5	19	97	96	96	97	95
Asie de l'Est et Pacifique	27	15	34	19	9	...	98	93	93	94	94
Asie de l'Est	27	15	34	19	8	32	98	96	96	95	96
Pacifique	27	20	35	25	10	...	96	92	92	92	92
Asie du Sud et de l'Ouest	64	41	86	51	17	37	95	96	96	95	96
États arabes	41	28	56	37	10	21	96	94	94	96	94
Europe centrale et orientale	20	9	25	12	6	...	97	96	96	95	96
Pays à faible revenu	86	57	137	89	13	39	94	84	84	82	85
Pays à revenu moyen	49	33	68	44	10	19	97	94	93	94	94
Revenu moyen inférieur	63	43	88	58	10	28	95	90	90	85	90
Revenu moyen supérieur	29	17	37	22	8	14	99	96	97	96	96
Pays à revenu élevé	8	5	10	6	7	...	...	97	97	95	96

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. Les indicateurs de la survie des enfants proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. UNICEF (2014); base de données mondiale de l'OMS sur la croissance et la malnutrition infantiles (2014).

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

(...) Données non disponibles.

Tableau 3B

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
	2012				2012				2012			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F		
79	86	71	0,82	66	71	62	0,88	100	100	100	141	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
155	152	158	1,04	90	88	92	1,04	...	...	...	143
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
118 ^z	118 ^z	117 ^z	1,00 ^z	89 ^z	90 ^z	89 ^z	1,00 ^z	...	...	...	147
25	25	26	1,04	24	23	24	1,05	34	34	35	148	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
34	32	36	1,10	23	22	24	1,09	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
119	120	117	0,98	93	93	92	0,98	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
71	71	70	0,99	...	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
61 ^y	61 ^y	61 ^y	1,01 ^y	43 ^y	42 ^y	44 ^y	1,05 ^y	70 ^y	70 ^y	71 ^y	157	
77	79	75	0,95	74	...	...	...	...	...	...	158
Asie du Sud et de l'Ouest												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
26 ^z	26 ^z	25 ^z	0,98 ^z	24 ^{*z}	24 ^{*z}	23 ^{*z}	0,98 ^{*z}	...	...	...	160
9	10	9	0,96	...	...	...	...	...	...	...	161
58 ^z	57 ^z	60 ^z	1,05 ^z	...	...	...	...	...	...	...	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
84	85	83	0,97	...	...	...	...	56	93	91	164
82	87	77	0,89	...	...	...	...	...	...	...	164
35	35	36	1,03	...	...	...	...	100	...	...	164
...	...	...	...	...	...	...	...	39 [*]	37 [*]	41 [*]	166
...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	167
États arabes												
...	...	...	...	72 ^z	71 ^z	73 ^z	1,02 ^z	...	...	...	168
13	10	17	1,61	13	10	17	1,61	...	...	...	169
53	53	53	1,00	49	49	49	1,01	86	86	85	170	
4	4	4	1,02	3	3	3	1,01	12	11	12	171	
27	28	27	0,95	23	23	22	0,95	...	...	...	172
71	71	72	1,02	59 ^z	59 ^z	60 ^z	1,02 ^z	92	92	92	173	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
34	35	33	0,96	34	35	33	0,96	53	54	51	174	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
91	93	89	0,96	88	89	86	0,96	100	100	100	177	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
59	65	52	0,79	53	59	47	0,79	49	50	48	179	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
55	55	55	1,00	42	42	42	0,99	...	...	...	181
42	42	42	0,99	37	37	37	0,98	...	...	...	182
73	72	75	1,03	60	59	61	1,02	...	...	...	183
11	11	10	0,95	10	11	10	0,95	18	18	18	184	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
2 ^z	2 ^z	1 ^z	0,88 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z	0,89 ^z	2 ^y	2 ^y	2 ^y	187	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
Europe centrale et orientale												
69	69	69	1,01	64	64	64	1,01	...	...	...	189
125	127	123	0,97	97	97	96	0,99	...	...	...	190
...	...	...	...	12	12	12	0,98	...	...	...	191
86	86	85	0,99	82 ^z	82 ^z	82 ^z	0,99 ^z	...	...	...	192
63	64	62	0,97	63	64	62	0,97	...	...	...	193
93	94	91	0,97	92	94	91	0,97	...	...	...	194
29	28	29	1,03	25	25	26	1,04	...	...	...	195
91	92	90	0,99	74	74	74	1,00	...	...	...	196
87	88	87	0,98	85	85	84	0,99	...	...	...	197
92	93	92	0,99	90	91	90	0,99	...	...	...	198
76	77	75	0,98	75	76	75	0,98	...	...	...	199
61	62	60	0,98	45	45	44	0,98	...	...	...	200
78	78	78	0,99	76	76	76	0,99	...	...	...	201
80	80	79	0,98	78	79	78	0,98	97	97	98	202	
103	104	101	0,97	...	...	...	...	...	...	...	203
77	77	78	1,01	76	75	77	1,02	...	...	...	204
...	...	...	...	56	55	56	1,01	98	98	97	205
91	92	90	0,98	...	...	...	...	...	...	...	206
94	95	93	0,99	92	93	92	0,99	...	...	...	207
...	...	...	...	31	31	30	0,97	...	...	...	208
101	103	100	0,98	...	...	...	...	75	...	...	209

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2012	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Somme		% F		Somme		% F		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
						Médiane									
I	Monde	112 167	48	183 604 **	48 **	28	31	33	33	32	0,97	54 **	54 **	54 **	1,00 **
II	Pays développés	25 022	49	28 855	48	7	15	75	75	74	0,99	88	88	87	0,99
III	Pays en développement	79 693	47	145 168 **	48 **	46	46	27	28	27	0,96	49 **	49 **	49 **	0,99 **
IV	Pays en transition	7 453	47 **	9 581	48	0,0	1,2	46	48 **	45 **	0,94 **	67	67	66	0,99
V	Afrique subsaharienne	5 669 **	48 **	14 114 **	50 **	53	54	11 **	11 **	10 **	0,96 **	20 **	19 **	20 **	1,00 **
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	19 105	48	22 866	48	25	25	76	76	75	0,98	89	89	88	0,98
VII	Amérique latine et Caraïbes	15 987	49	21 396	49	29	31	54	54	54	1,01	74	74	75	1,00
VIII	Amérique latine	15 697	49	21 130	49	22	19	55	55	55	1,01	76	76	76	1,00
IX	Caraïbes	...	...	...	...	88	80	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	1 272	48	1 886 **	49 **	0,1	3	19	20	19	0,95	33 **	33 **	33 **	1,00 **
XI	Asie de l'Est et Pacifique	36 798	47	53 344	47	47	55	38	39	38	0,98	68	68	68	1,00
XII	Asie de l'Est	36 345	47	52 275	47	49	55	38	38	38	0,98	67	67	67	1,00
XIII	Pacifique	452 **	49 **	1 069 **	...	...	...	67 **	66 **	67 **	1,00 **	93 **	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	21 542	46	53 517 **	48 **	...	...	22	23	21	0,94	55 **	54 **	56 **	1,02 **
XV	États arabes	2 356	43	4 309 **	48 **	73	75	15	17	13	0,79	25 **	26 **	25 **	0,98 **
XVI	Europe centrale et orientale	9 439	48	12 172	48	0,7	3	51	52	50	0,96	74	75	74	0,98
XVII	Pays à faible revenu	5 979 **	49 **	12 381 **	49 **	...	53	11 **	11 **	11 **	0,99 **	19 **	19 **	19 **	0,97 **
XVIII	Pays à revenu moyen	75 959	47	134 316 **	48 **	24	23	31	31	30	0,97	57 **	57 **	58 **	1,01 **
XIX	Revenu moyen inférieur	30 598	47	70 748 **	48 **	46	26	23	24	22	0,94	50 **	50 **	50 **	1,01 **
XX	Revenu moyen supérieur	45 361	48	63 569	48	19	21	40	40	40	0,99	69	69	69	1,01
XXI	Pays à revenu élevé	30 229	48	36 907	49	30	34	72	72	71	0,98	86	87	86	0,99

Source: Base de données de l'ISU. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

Note B: Les valeurs médianes de 1999 et 2012 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.
2. L'effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire a augmenté de 382,740 en 2011 à 429,012 en 2012 du fait de la prise en compte pour la première fois de la classe "O" et des données enfant-à-enfant dans l'année scolaire 2011/12. L'effectif de la classe "O" s'élevait à 1,031,151.
3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
4. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
5. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagomo-Karabakh.

7. La hausse de 47% de l'effectif scolarisé entre 2010 et 2012 est due aux changements dans la source et la couverture des données. Auparavant, les données provenaient du recensement national du préscolaire et n'incluaient pas les programmes préscolaires de durée longue dans les garderies. La nouvelle source de données, la collecte nationale des données sur l'éducation et la protection de la petite enfance, inclut ces programmes.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 3B

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2012				Année scolaire s'achevant en 2012				Année scolaire s'achevant en 2012			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Médiane			
	I
	II
	III
	IV
	V
	VI
	VII
	84	83	86	VIII
	IX
	X
	XI
	XII
	XIII
	92	...	...	XIV
	XV
	XVI
	XVII
	XVIII
	XIX
	XX
	XXI

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge) ¹	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits				TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en									
			2012		1999		2012		1999				2012			
			Total (000)	%F	Total (000)	%F	Total (000)	%F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
			Somme	%F	Somme	%F	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée					
Monde	132 241 **	46 **	135 411 **	48 **	104 **	109 **	100 **	0,92 **	111 **	112 **	109 **	0,97 **		
Pays développés	12 086	48	11 202	48	103	104	101	0,98	100	101	98	0,97		
Pays en développement	115 415 **	46 **	120 651 **	48 **	105 **	110 **	100 **	0,91 **	112 **	113 **	111 **	0,97 **		
Pays en transition	4 740	49 **	3 558	48 **	98	98 **	97 **	0,99 **	101	101 **	100 **	0,99 **		
Afrique subsaharienne	16 563	46	29 307	47	92	98	86	0,87	119	123	114	0,92		
Amérique du Nord et Europe occidentale	9 313	48	8 935	48	104	105	102	0,97	100	102	98	0,96		
Amérique latine et Caraïbes	12 977	48	10 890 **	49 **	116	119	113	0,95	98 **	99 **	97 **	0,98 **		
Amérique latine	12 471	48	10 388 **	49 **	116	119	113	0,95	97 **	97 **	96 **	0,98 **		
Caraïbes	506 **	48 **	...	...	138 **	142 **	133 **	0,94 **	...	...	...	...
Asie centrale	1 784	49 **	1 395 **	48 **	101	100 **	101 **	1,01 **	101 **	102 **	100 **	0,98 **		
Asie de l'Est et Pacifique	39 239 **	48 **	32 469	47	99 **	99 **	99 **	1,00 **	110	110	110	1,00		
Asie de l'Est	38 748 **	48 **	31 754	47	99 **	99 **	99 **	1,00 **	110	110	110	1,00		
Pacifique		
Asie du Sud et de l'Ouest	40 440	44	40 132 **	48 **	118	127	107	0,84	115 **	116 **	115 **	0,99 **		
États arabes	6 291	47	7 805	48	93	96	89	0,92	104	105	103	0,97		
Europe centrale et orientale	5 633	48 **	4 478	49 **	97	99 **	95 **	0,96 **	101	101 **	101 **	1,00 **		
Pays à faible revenu	17 040	47	28 223	48	97	102	91	0,89	129	133	126	0,94		
Pays à revenu moyen	99 773 **	46 **	93 064 **	47 **	106 **	111 **	102 **	0,92 **	108 **	109 **	107 **	0,98 **		
Revenu moyen inférieur	56 218	45	57 181 **	48 **	114	122	105	0,86	109 **	110 **	108 **	0,98 **		
Revenu moyen supérieur	43 555 **	48 **	35 883	47	98 **	99 **	97 **	0,99 **	106	107	105	0,98		
Pays à revenu élevé	15 427	48	14 124	48	101	102	100	0,98	100	101	99	0,98		

Source: Base de données de l'ISU. Les taux d'admission et de scolarisation utilisés pour le calcul de l'espérance de vie scolaire sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. L'information sur l'enseignement obligatoire provient de différentes sources : la banque de données mondiale sur l'éducation du Bureau international de l'éducation (7ème édition, 2010/11); les lois et politiques nationales sur les âges minimums; Eurydice (2012); etc.

2. Les taux bruts ou nets d'admission, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux d'admission.

4. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

5. Les taux bruts ou nets d'admission, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la région Nagorno-Karabakh.

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

8. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2012				1999			2012			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			
...	9,6 **	10,0 **	9,2 **	12,0 **	12,2 **	11,9 **	Monde
...	15,5	15,2 **	15,9 **	16,4	15,9	16,8	Pays développés
...	8,9 **	9,4 **	8,3 **	11,5 **	11,7 **	11,3 **	Pays en développement
...	11,8	11,7 **	12,0 **	13,8	13,6	14,0	Pays en transition
35 **	35 **	34 **	0,96 **	58 ** y	59 ** y	57 ** y	0,96 ** y	6,7 **	7,4 **	6,1 **	9,4 **	10,0 **	8,8 **	Afrique subsaharienne
...	15,7	15,4 **	16,2 **	16,4	15,9	17,0	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	73 ** y	73 ** y	73 ** y	1,01 ** y	12,3 **	12,2 **	12,3 **	13,4 **	13,1 **	13,8 **	Amérique latine et Caraïbes
...	73 ** z	73 ** z	73 ** z	1,00 ** z	12,3 **	12,2 **	12,4 **	13,5 **	13,1 **	13,8 **	Amérique latine
...	Caraïbes
76 **	73 ** y	75 ** y	72 ** y	0,96 ** y	10,8	10,9	10,8	12,5 **	12,5 **	12,5 **	Asie centrale
...	38 ** z	...	...	...	9,9 **	10,1 **	9,7 **	12,9	12,8	13,0	Asie de l'Est et Pacifique
...	37 ** z	...	...	...	9,8 **	10,0 **	9,6 **	12,8	12,8	12,9	Asie de l'Est
...	14,9	14,9	15,0	16,5 **	16,3 **	16,6 **	Pacifique
...	8,0 **	8,9 **	7,0 **	11,3 **	11,6 **	10,9 **	Asie du Sud et de l'Ouest
72 **	73 **	71 **	0,97 **	75 **	76 **	74 **	0,97 **	9,7	10,5 **	9,0 **	11,8 **	12,2 **	11,5 **	États arabes
...	12,2	12,4	12,1	14,8	14,6	14,9	Europe centrale et orientale
50 **	51 **	49 **	0,96 **	70 **	71 **	68 **	0,95 **	6,6 **	7,2 **	5,9 **	9,6 **	10,1 **	9,1 **	Pays à faible revenu
...	9,3 **	9,8 **	8,8 **	12,0 **	12,1 **	11,8 **	Pays à revenu moyen
...	8,5 **	9,3 **	7,7 **	11,1 **	11,4 **	10,8 **	Revenu moyen inférieur
...	53 ** z	...	...	...	10,3 **	10,5 **	10,2 **	13,3	13,3	13,4	Revenu moyen supérieur
...	14,9	14,7 **	15,2 **	16,1	15,7	16,5	Pays à revenu élevé

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
			1999		2012		1999	2012	1999			
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-13	6 895	7 935	49	7 004	49	2	4	113	115	111	0,97
2 Angola	6-11	3 712	...	...	5 027 ²	39 ²	...	3 ²	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	1 619	872	39	1 987	47	7	16	78	96	61	0,64
4 Botswana	6-12	310	322	50	...	...	5	...	103	103	103	1,00
5 Burkina Faso	6-11	2 759	816	40	2 344	48	11	16	44	52	36	0,70
6 Burundi	7-12	1 442	705	44	1 981	50	-	1	57	64	51	0,79
7 Cabo Verde	6-11	61	92	49	68	48	-	0,7	123	125	120	0,96
8 Cameroun	6-11	3 479	2 134	45	3 849	46	28	23	81	89	73	0,82
9 Comores	6-11	113	83	45	133	47	12	12 ^{**}	104	112	96	0,85
10 Congo	6-11	671	276	49	734	52	10	31	59	60	58	0,96
11 Côte d'Ivoire	6-11	3 100	1 911	43	2 921	46	12	12	77	89	66	0,75
12 Érythrée	7-11	787	262	45	334	45	11	8	46	49	42	0,84
13 Éthiopie ¹	7-12	...	5 168	38	14 532	48	...	4	50	62	38	0,61
14 Gabon	6-10	197	265	50	318 ²	49 ²	17	44 ²	143	143	143	1,00
15 Gambie	7-12	286	170	46	244	51	14	28	90	98	83	0,84
16 Ghana	6-11	3 696	2 377	47	4 106	49	13	23	81	84	78	0,92
17 Guinée	7-12	1 761	727	38	1 600	45	15	28	54	66	41	0,62
18 Guinée-Bissau	6-11	257	150	40	279 ^y	48 ^y	19	28 ^y	76	91	61	0,67
19 Guinée équatoriale	7-12	101	73	45	92	49	...	54	108	118	97	0,82
20 Kenya	6-11	7 042	4 782	49	...	...	...	...	91	92	90	0,97
21 Lesotho	6-12	344	365	52	382	49	0,016	5	105	100	110	1,10
22 Libéria	6-11	681	396	42	675 ²	47 ²	38	33 ²	95	109	81	0,75
23 Madagascar	6-10	3 032	2 012	49	4 403	49	22	18	94	95	92	0,97
24 Malawi	6-11	2 610	2 582	49	3 688	50	...	0,9	137	140	134	0,96
25 Mali	7-12	2 389	959	41	2 114	46	22	...	60	70	50	0,72
26 Maurice	5-10	105	133	49	114	49	24	29	105	105	105	1,00
27 Mozambique	6-12	5 100	2 302	43	5 359	47	...	2	69	79	59	0,74
28 Namibie	7-13	380	383	50	415	49	4	6	115	115	115	1,01
29 Niger	7-12	2 883	530	39	2 051	45	4	3	32	38	26	0,67
30 Nigéria ⁴	6-11	27 050	17 907	44	21 558 ^{**y}	47 ^{**y}	...	8 ^{**y}	94	103	84	0,81
31 Ouganda	6-12	7 628	6 288	47	8 098 ²	50 ²	...	13 ²	128	134	122	0,91
32 République centrafricaine	6-11	696	459 [*]	41 [*]	662	43	...	14	79 [*]	94 [*]	65 [*]	0,68 [*]
33 République démocratique du Congo	6-11	10 825	4 022	47	12 005	47	...	...	53	55	50	0,91
34 République-Unie de Tanzanie	7-13	8 867	4 190	50	8 247	50	0,2	3	67	66	67	1,00
35 Rwanda	7-12	1 791	1 289	50	2 395	51	...	2	103	106	101	0,96
36 Sao Tomé-et-Principe	6-11	29	24	49	35	49	-	0,5	100	102	99	0,97
37 Sénégal	7-12	2 128	1 034	45	1 783	51	12	14	65	71	59	0,83
38 Seychelles	6-11	8	10	49	9 ²	50 ²	4	9 ²	108	106	110	1,03
39 Sierra Leone	6-11	952	443	48	1 252	50	...	5	69	72	66	0,92
40 Somalie	6-11	1 747	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	6-11	1 757	...	...	1 451 ²	39 ²	...	...	...	...	...	...
42 Swaziland	6-12	209	213	49	240 ²	47 ²	-	1 ²	94	96	92	0,96
43 Tchad	6-11	2 192	840	37	2 091	43	...	10	61	77	45	0,59
44 Togo	6-11	1 030	954	43	1 368	48	36	28	120	136	103	0,75
45 Zambie	7-13	2 760	1 556	48	3 135	50	...	3	84	88	81	0,91
46 Zimbabwe	6-12	2 441	2 460	49	...	...	88	...	101	102	99	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
47 Allemagne	6-9	2 923	3 767	49	2 937	49	2	4	103	104	103	0,99
48 Andorre ³	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
49 Autriche	6-9	323	389	48	327	49	4	6	104	104	103	0,99
50 Belgique	6-11	720	763	49	744	49	55	54	104	104	103	0,99
51 Canada	6-11	2 203	2 429	49	2 154 ²	49 ²	6	6 ²	100	100	100	1,00
52 Chypre ⁵	6-11	54 [*]	64	48	54	49	4	8	97	98	97	1,00
53 Danemark	6-12	465	372	49	471	49	11	15	101	101	102	1,00
54 Espagne	6-11	2 737	2 580	48	2 817	48	33	33	106	107	105	0,99
55 États-Unis	6-11	24 846	24 938	49	24 382	49	12	8	103	101	104	1,03
56 Finlande	7-12	347	383	49	347	49	1	2	101	101	100	1,00
57 France ⁶	6-10	3 872	3 944	49	4 156	49	15	15	105	105	104	0,99
58 Grèce	6-11	624	646	48	637 ²	49 ²	7	7 ²	95	95	95	1,00
59 Irlande	5-12	496	457	49	518	49	0,9	0,8	102	102	102	0,99
60 Islande	6-12	30	30	48	29 ²	49 ²	1	2 ²	100	101	99	0,98
61 Israël	6-11	797	662	49	821 ²	49 ²	-	22 ²	105	105	104	0,99
62 Italie	6-10	2 847	2 876	48	2 828 ²	48 ²	7	7 ²	105	105	104	0,99
63 Luxembourg	6-11	37	31	49	35 ²	49 ²	7	9 ²	100	99	100	1,01
64 Malte	5-10	25	35	49	24	49	36	43	95	95	95	1,00
65 Monaco ⁷	6-10	...	2	50	2	50	31	21	...	...	...	...
66 Norvège	6-12	426	412	49	423	49	1	2	101	101	101	1,00
67 Pays-Bas	6-11	1 207	1 268	48	1 277	49	...	0,3	109	110	108	0,98
68 Portugal	6-11	662	811	48	704	48	10	12	122	125	119	0,96
69 Royaume-Uni	5-10	4 168	4 661	49	4 524	49	5	7	101	101	101	1,00
70 Saint-Marin ¹	6-10	2	1	48	2	46	-	-	...	...	...	...

Tableau 5

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²				
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
	2012				1999				2012				1999		2012		
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F	
													Afrique subsaharienne				
	102	102	101	1,00	100	...	...	...	99	100	99	1,00	2	...	3,0	69
	103	103	103	1,00	99	99	100	1,00	99	99	100	1,01	3	29	4,2	20	
	...	...	...	...	99 ****	...	...	...	...	...	...	...	0,01 ****	...	...	...
	98	101	95	0,93	...	...	...	...	85	87	84	0,97	...	...	1,6	55
	118 ^z	118 ^z	117 ^z	0,99 ^z	99	100	99	0,99	...	...	...	...	23	80	...	...
	104	103	105	1,03	98	97	99	1,01	99 ^y	...	...	...	0,2	32	0,1 ^y	...
	108 ^y	107 ^y	109 ^y	1,02 ^y	91	92	91	0,98	98 ^y	...	...	...	3	54	0,7 ^y	...
	105 ^{* z}	106 ^{* z}	105 ^{* z}	0,99 ^{* z}	95 **	93 **	98 **	1,05 **	97 ^{* z}	97 ^{* z}	97 ^{* z}	0,99 ^{* z}	1,1 **	21 **	0,6 ^{* z}	54 ^{* z}	
	121	122	119	0,97	100 **	100 **	100 **	1,00 **	99	98	100	1,01	0,1 **	72 **	0,4	11	
	90 ^z	91 ^z	89 ^z	0,98 ^z	...	...	...	...	88 ^z	87 ^z	88 ^z	1,01 ^z	...	...	0,6 ^z	47 ^z
	94 ^z	95 ^z	94 ^z	0,98 ^z	94 **	94 **	94 **	1,00 **	87 ^z	87 ^z	87 ^z	1,00 ^z	73 **	50 **	194 ^z	48 ^z	
	
	101	103	100	0,97	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	109	49
	107	109	105	0,97	95	95 **	96 **	1,01 **	86	87	86	1,00	198	43 **	599	49	
	105	106	105	0,99	...	...	...	...	93	92	93	1,01	...	...	33	45
	99	100	99	0,99	99 **	99 **	98 **	0,99 **	97	96	97	1,00	15 **	58 **	28	46	
	
	119	121	117	0,97	98	...	...	...	96 ^y	95 ^y	97 ^y	1,03 ^y	0,2	...	0,3 ^y	33 ^y
	113	115	110	0,96	85 **	84 **	85 **	1,01 **	95	95	95	1,00	139 **	48 **	41	47	
	114	114	113	1,00	97	97	98	1,01	97	96	98	1,02	45	37	59	36	
	103 ^y	105 ^y	102 ^y	0,97 ^y	100 **	...	...	...	...	...	...	...	0,002 **	...	...	...
	114 ^z	116 ^z	112 ^z	0,97 ^z	84 **	88 **	80 **	0,91 **	95 ^z	96 ^z	95 ^z	0,99 ^z	286 **	61 **	110 ^z	53 ^z	
	75	71	80	1,13	...	...	...	...	75	70	80	1,14	...	...	32	37
	
	109	110	109	1,00	88	88	89	1,01	94	93	95	1,02	118	48	67	42	
	...	...	...	...	95 ⁺	0,2 [*]	
	
	92 ^z	96 ^z	88 ^z	0,92 ^z	98 **	98 **	99 **	1,01 **	85 ^z	87 ^z	84 ^z	0,96 ^z	0,043 **	41,86 **	0,5 ^z	56 ^z	
	...	...	...	...	93 **	93 **	93 **	1,00 **	...	...	...	...	25 **	50 **	...	...
	105	105	105	1,00	98 **	100 **	96 **	0,96 **	98	97	99	1,02	284 **	97 **	291	27	
	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	117 ^y	118 ^y	116 ^y	0,98 ^y	81 **	80 **	81 **	1,02 **	93 ^y	93 ^y	94 ^y	1,01 ^y	158 **	47 **	54 ^y	44 ^y	
	100	102	99	0,97	93 **	93 **	93 **	1,00 **	92	92	92	0,99	26 **	50 **	35	51	
	95 ^z	97 ^z	93 ^z	0,96 ^z	97	96	97	1,00	83 ^z	83 ^z	82 ^z	1,00 ^z	27	46	150 ^z	50 ^z	
	100	100	99	0,99	100 **	...	...	...	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	3 **	...	129 ^z	48 ^z
	103	108	97	0,91	83	82	84	1,01	89	90	88	0,98	203	47	137	53	
	88	87	88	1,01	97 **	...	...	...	84 **	82 **	85 **	1,04 **	0,2 **	...	1,1 **	45 **
	
	105	107	103	0,96	98 **	...	...	...	99	...	...	...	0,3 **	...	0,1	...
	87	89	86	0,97	93 **	95 **	92 **	0,96 **	83	83	83	0,99	1,7 **	62,7 **	4	51	
	
	114 ^z	117 ^z	112 ^z	0,96 ^z	91 **	90 **	93 **	1,03 **	92 ^z	92 ^z	93 ^z	1,01 ^z	5 **	41 **	5 ^z	46 ^z	
	106 ^y	108 ^y	104 ^y	0,97 ^y	98	97	98	1,01	99 ^y	98 ^y	98 ^y	0,99 ^y	4	39	2 ^y	62 ^y	
	112 ^y	114 ^y	110 ^y	0,97 ^y	...	...	...	...	100 ^y	...	...	...	...	...	0,5 ^y	...
	102	103	101	0,98	86	86	87	1,01	94	96	93	0,98	450	47	191	59	
	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale			
	98	99	97	0,98	92	92	92	1,00	89	90	88	0,98	57	48	54	52	
	106	106	107	1,01	...	...	...	...	99	98	99	1,01	...	...	4	24
	106	106	107	1,01	96 **	95 **	98 **	1,03 **	99 **	98 **	100 **	1,02 **	44 **	32 **	13 **	14 **	
	106	107	105	0,98	93 **	93 **	93 **	1,00 **	98	99	98	0,99	34 **	50 **	6	69	
	117	119	115	0,97	91	90	92	1,02	98	98	97	0,99	24	45	5	64	
	93 ^z	95 ^z	92 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	91 ^z	93 ^z	90 ^z	0,97 ^z	...	...	178 ^z	57 ^z
	100	101	98	0,98	94	98	91	0,93	99	...	...	...	40	79	7	...
	
	105	105	105	1,00	94 **	94 **	94 **	1,01 **	97	97	97	1,01	111 **	46 **	61	44	
	95	96	95	0,98	...	...	...	...	96	96	95	0,99	...	...	1,9	55
	124	127	121	0,95	87	92	81	0,88	98	100	97	0,97	281	70	29	90	
	128	128	128	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	105	104	105	1,01	94	94	95	1,01	99	...	...	...	6	46	1,3	...
	108	107	109	1,01	86	88	85	0,96	97	...	...	...	0,4	54	0,048	...
	105 ^z	106 ^z	105 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	100 ^z	...	...	...	...	...	0,024 ^z	...
	141	142	140	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	109	109	109	1,00	97	98	97	0,99	95	95	96	1,01	657	62	1 336	42	
	102	102	102	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	0,1	...	6	...
	
	...	...	...	...	85	83	87	1,05	...	...	...	...	7	41	...	...
	...	...	...	...	95	96	95	0,99	...	...	...	...	148	54	...	...
	
	114 ^y	115 ^y	114 ^y	0,99 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2012		1999		2012		1999			
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
71 Suède	7-12	593	763	49	602	49	3	11	110	108	112	1,03		
72 Suisse	7-12	470	530	49	483	48	3	5	106	106	105	0,99		
Amérique latine et Caraïbes														
73 Anguilla ⁷	5-11	...	1	49	2	49	7	12	104	105	104	0,98		
74 Antigua-et-Barbuda	5-11	11	13	...	10	48	38	53	124	...	...	...
75 Argentine	6-11	3 936	4 664	49	4 637	49	20	25	113	113	112	0,99		
76 Aruba	6-11	9	9	49	9	50	83	74	112	113	111	0,98		
77 Bahamas	5-10	30	34	49	34	50	...	30	97	99	95	0,97		
78 Barbade	5-10	21	25	49	23	49	...	11	103	101	105	1,04		
79 Belize	5-10	44	44	48	54	49	...	83	121	124	119	0,96		
80 Bermudes	5-10	5	5	50	4	49	34	37	101	101	102	1,01		
81 Bolivie, État plurinational de	6-11	1 479	1 445	49	1 390	49	...	8	111	111	110	0,98		
82 Brésil ¹	7-10	...	20 939	48	16 135	47	8	16	...	...	...	...
83 Chili	6-11	1 486	1 805	48	1 504	48	...	60	100	102	99	0,97		
84 Colombie	6-10	4 438	5 162	49	4 742	48	20	19	119	119	119	1,00		
85 Costa Rica	6-11	470	570	48	495	48	7	8	112	113	111	0,99		
86 Cuba	6-11	809	1 074	48	803	48	.	.	102	103	100	0,97		
87 Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88 Dominique	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1,02		
89 El Salvador	7-12	763	949	48	859	48	11	10	104	106	102	0,96		
90 Équateur	6-11	1 865	1 899	49	2 118	49	21	25	112	112	112	1,00		
91 Grenade	5-11	13	20	49	14	48	...	77	108	110	107	0,97		
92 Guatemala	7-12	2 369	1 824	46	2 645	49	15	10	102	109	95	0,87		
93 Guyana	6-11	126	107	49	94	49	1,0	7	106	106	107	1,01		
94 Haïti	6-11	1 414	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Honduras	6-11	1 112	1 095	50	1 217	49	...	9	107	106	108	1,01		
96 Îles Caïmanes ¹	5-10	...	3	47	4	50	36	37	107	111	102	0,91		
97 Îles Turques et Caïques ⁷	6-11	...	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
98 Îles Vierges britanniques ⁵	5-11	4 *	3	49	3	48	13	26	112	113	110	0,97		
99 Jamaïque ³	6-11	...	320	49	284	49	6	11	96	96	96	1,00		
100 Mexique	6-11	14 242	14 698	49	14 957	49	7	8	106	110	103	0,94		
101 Montserrat ⁶	5-11	0,5 *	0,4	45	...	...	35	...	105	105	104	0,99
102 Nicaragua	6-11	782	830	49	924	48	16	16	101	101	102	1,01		
103 Panama	6-11	436	393	48	437	48	10	13	104	105	102	0,97		
104 Paraguay	6-11	869	951	48	820	48	...	19	119	121	116	0,96		
105 Pérou	6-11	3 493	4 350	49	3 479	49	13	...	123	123	122	0,99		
106 République dominicaine	6-11	1 251	1 315	49	1 284	47	16	23	110	111	109	0,98		
107 Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	7	7	49	6	50	15	21	106	104	108	1,04		
108 Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	13	19	48	14	48	4	10	118	121	115	0,95		
110 Sainte-Lucie	5-11	21	26	49	18	49	...	5	104	107	101	0,95		
111 Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112 Suriname	6-11	62	65	49	72	48	48	44	118	118	118	0,99		
113 Trinité-et-Tobago	5-11	127	172	49	131	48	...	72	103	103	102	0,99		
114 Uruguay	6-11	300	366	49	342	48	...	16	111	112	111	0,99		
115 Venezuela, République bolivarienne	6-11	3 416	3 261	49	3 486	48	15	18	99	100	98	0,98		
116 Antilles néerlandaises	6-11	...	25	48	...	...	74	...	...	...	...	...
Asie centrale														
117 Arménie ¹	6-9	...	256	52	138	47	0,2	2	99	95	103	1,08		
118 Azerbaïdjan ⁸	6-9	502 *	691	49	491	46	-	0,3	95	95	96	1,00		
119 Géorgie	6-11	271	302	49	287	47	0,5	10	94	94	94	0,99		
120 Kazakhstan	7-10	961	1 208	49	1 057	49	0,5	0,9	99	98	99	1,01		
121 Kirghizistan	7-10	383	470	49	405	49	0,2	1	96	97	96	0,99		
122 Mongolie	6-10	219	251	50	257	49	0,5	5	97	96	97	1,01		
123 Ouzbékistan	7-10	2 058	2 570	49	1 948	48	...	.	99	99	99	1,00
124 Tadjikistan	7-10	665	692	47	663	48	.	...	95	99	92	0,93
125 Turkménistan	7-9	298	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
126 Australie	5-11	1 987	1 885	49	2 083	49	27	31	100	100	100	1,00		
127 Brunei Darussalam ²	6-11	45	46	47	43	48	36	37	113	115	110	0,95		
128 Cambodge	6-11	1 767	2 127	46	2 195	48	2	2	101	108	94	0,87		
129 Chine ⁹	7-11	77 856	130 133	48	99 540	46	...	6	105	105	106	1,01		
130 Fidji	6-11	98	116	48	103	48	...	...	104	104	103	0,99
131 Îles Cook ⁵	5-10	2 *	3	46	2	49	15	24	96	99	94	0,95		
132 Îles Marshall	6-11	8	8	48	9	48	25	18	90	90	89	0,99		
133 Îles Salomon	6-11	86	58	46	121	48	...	25	89	92	86	0,93		
134 Indonésie	7-12	28 366	28 690	49	30 784	48	16	17	111	112	110	0,98		
135 Japon	6-11	6 768	7 692	49	6 924	49	0,9	1	101	101	101	1,00		
136 Kiribati	6-11	13	14	49	...	...	...	...	110	110	111	1,01
137 Macao, Chine ³	6-11	...	47	47	23	48	95	97	100	101	99	0,99		
138 Malaisie ¹	6-11	...	2 912	48	2 924	49	2	2	95	96	95	0,99		
139 Micronésie (États fédérés de)	6-11	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Myanmar	5-9	4 376	4 733	49	5 126	50	.	.	95	96	93	0,97		

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ^a			
Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
2012					1999				2012				1999		2012	
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
102	102	101	1,00		100	...	...	...	99	100	99	1,00	2	...	3,0	69
103	103	103	1,00		99	99	100	1,00	99	99	100	1,01	3	29	4,2	20
...	...	...	...		Amérique latine et Caraïbes								0,01	...	...	...
98	101	95	0,93		99	...	...	...	85	87	84	0,97	...	...	1,6	55
118 ^z	118 ^z	117 ^z	0,99 ^z		99	100	99	0,99	...	...	...	...	23	80	...	...
104	103	105	1,03		98	97	99	1,01	99 ^y	...	...	...	0,2	32	0,1 ^y	...
108 ^y	107 ^y	109 ^y	1,02 ^y		91	92	91	0,98	98 ^y	...	...	...	3	54	0,7 ^y	...
105 ^{*z}	106 ^{*z}	105 ^{*z}	0,99 ^{*z}		95 ^{**}	93 ^{**}	98 ^{**}	1,05 ^{**}	97 ^{*z}	97 ^{*z}	97 ^{*z}	0,99 ^{*z}	1,1 ^{**}	21 ^{**}	0,6 ^{*z}	54 ^{*z}
121	122	119	0,97		100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	1,00 ^{**}	99	98	100	1,01	0,1 ^{**}	72 ^{**}	0,4	11
90 ^z	91 ^z	89 ^z	0,98 ^z		...	...	...	...	88 ^z	87 ^z	88 ^z	1,01 ^z	...	...	0,6 ^z	47 ^z
94 ^z	95 ^z	94 ^z	0,98 ^z		94 ^{**}	94 ^{**}	94 ^{**}	1,00 ^{**}	87 ^z	87 ^z	87 ^z	1,00 ^z	73 ^{**}	50 ^{**}	194 ^z	48 ^z
...
101	103	100	0,97		...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	109	49
107	109	105	0,97		95	95 ^{**}	96 ^{**}	1,01 ^{**}	86	87	86	1,00	198	43 ^{**}	599	49
105	106	105	0,99		...	...	...	...	93	92	93	1,01	...	...	33	45
99	100	99	0,99		99 ^{**}	99 ^{**}	98 ^{**}	0,99 ^{**}	97	96	97	1,00	15 ^{**}	58 ^{**}	28	46
...
119	121	117	0,97		98	...	...	...	96 ^y	95 ^y	97 ^y	1,03 ^y	0,2	...	0,3 ^y	33 ^y
113	115	110	0,96		85 ^{**}	84 ^{**}	85 ^{**}	1,01 ^{**}	95	95	95	1,00	139 ^{**}	48 ^{**}	41	47
114	114	113	1,00		97	97	98	1,01	97	96	98	1,02	45	37	59	36
103 ^y	105 ^y	102 ^y	0,97 ^y		100^{**}	...	...	...	...	...	...	...	0,002^{**}	...	...	...
114 ^z	116 ^z	112 ^z	0,97 ^z		84 ^{**}	88 ^{**}	80 ^{**}	0,91 ^{**}	95 ^z	96 ^z	95 ^z	0,99 ^z	286 ^{**}	61 ^{**}	110 ^z	53 ^z
75	71	80	1,13		...	...	...	...	75	70	80	1,14	...	...	32	37
...
109	110	109	1,00		88	88	89	1,01	94	93	95	1,02	118	48	67	42
...	...	...	...		95 ⁺	0,2 [*]
...
92 ^z	96 ^z	88 ^z	0,92 ^z		98 ^{**}	98 ^{**}	99 ^{**}	1,01 ^{**}	85 ^z	87 ^z	84 ^z	0,96 ^z	0,043 ^{**}	41,86 ^{**}	0,5 ^z	56 ^z
...	...	...	...		93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	1,00^{**}	...	...	...	...	25 ^{**}	50^{**}	...	...
105	105	105	1,00		98 ^{**}	100 ^{**}	96 ^{**}	0,96 ^{**}	98	97	99	1,02	284 ^{**}	97 ^{**}	291	27
...	...	...	...		100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117 ^y	118 ^y	116 ^y	0,98 ^y		81 ^{**}	80 ^{**}	81 ^{**}	1,02 ^{**}	93 ^y	93 ^y	94 ^y	1,01 ^y	158 ^{**}	47 ^{**}	54 ^y	44 ^y
100	102	99	0,97		93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	1,00 ^{**}	92	92	92	0,99	26 ^{**}	50 ^{**}	35	51
95 ^z	97 ^z	93 ^z	0,96 ^z		97	96	97	1,00	83 ^z	83 ^z	82 ^z	1,00 ^z	27	46	150 ^z	50 ^z
100	100	99	0,99		100^{**}	...	...	...	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	3 ^{**}	...	129 ^z	48 ^z
103	108	97	0,91		83	82	84	1,01	89	90	88	0,98	203	47	137	53
88	87	88	1,01		97^{**}	...	...	...	84 ^{**}	82 ^{**}	85 ^{**}	1,04 ^{**}	0,2 ^{**}	...	1,1 ^{**}	45 ^{**}
...
105	107	103	0,96		98^{**}	...	...	...	99	...	...	...	0,3 ^{**}	...	0,1	...
87	89	86	0,97		93 ^{**}	95 ^{**}	92 ^{**}	0,96 ^{**}	83	83	83	0,99	1,7 ^{**}	62,7 ^{**}	4	51
...
114 ^z	117 ^z	112 ^z	0,96 ^z		91 ^{**}	90 ^{**}	93 ^{**}	1,03 ^{**}	92 ^z	92 ^z	93 ^z	1,01 ^z	5 ^{**}	41 ^{**}	5 ^z	46 ^z
106 ^y	108 ^y	104 ^y	0,97 ^y		98	97	98	1,01	99 ^y	99 ^y	98 ^y	0,99 ^y	4	39	2 ^y	62 ^y
112 ^y	114 ^y	110 ^y	0,97 ^y		...	...	...	...	100 ^y	...	...	...	...	...	0,5 ^y	...
102	103	101	0,98		86	86	87	1,01	94	96	93	0,98	450	47	191	59
...
Asie centrale																
...	...	...	...		92	92	92	1,00	89	90	88	0,98	57	48	54	52
98	99	97	0,98		...	...	...	...	99	98	99	1,01	...	4	24	...
106	106	107	1,01		96 ^{**}	95 ^{**}	98 ^{**}	1,03 ^{**}	99 ^{**}	98 ^{**}	100 ^{**}	1,02 ^{**}	44 ^{**}	32 ^{**}	13 ^{**}	14 ^{**}
106	107	105	0,98		93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	1,00 ^{**}	98	99	98	0,99	34 ^{**}	50 ^{**}	6	69
117	119	115	0,97		91	90	92	1,02	98	98	97	0,99	24	45	5	64
93 ^z	95 ^z	92 ^z	0,97 ^z		...	...	...	...	91 ^z	93 ^z	90 ^z	0,97 ^z	...	...	178 ^z	57 ^z
100	101	98	0,98		94	98	91	0,93	99	...	...	...	40	79	7	...
...
Asie de l'Est et Pacifique																
105	105	105	1,00		94 ^{**}	94 ^{**}	94 ^{**}	1,01 ^{**}	97	97	97	1,01	111 ^{**}	46 ^{**}	61	44
95	96	95	0,98		...	...	...	...	96	96	95	0,99	...	...	1,9	55
124	127	121	0,95		87	92	81	0,88	98	100	97	0,97	281	70	29	90
128	128	128	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	104	105	1,01		94	94	95	1,01	99	...	...	...	6	46	1,3	...
108	107	109	1,01		86	88	85	0,96	97	...	...	...	0,4	54	0,048	...
105 ^z	106 ^z	105 ^z	0,99 ^z		...	...	...	...	100 ^z	...	...	...	...	...	0,024 ^z	...
141	142	140	0,98		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	109	109	1,00		97	98	97	0,99	95	95	96	1,01	657	62	1 336	42
102	102	102	1,00		100	...	...	...	100	...	...	...	0,1	...	6	...
...
...	...	...	...		85	83	87	1,05	...	...	...	...	7	41	...	...
...	...	...	...		95	96	95	0,99	...	...	...	...	148	54	...	...
...
114 ^y	115 ^y	114 ^y	0,99 ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 5 (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
				1999		2012		1999	2012	1999			
				Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
141	Nauru ¹	6-11	1 *	2	53	1	51	...	...	99	86	115	1,33
142	Nioué ²	5-10	0,2 *	0,3	46	...	...	...	...	99	99	98	1,00
143	Nouvelle-Zélande	5-10	352	361	49	348	49	...	2	100	101	100	1,00
144	Palaos ³	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0,93
145	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-12	1 249	560	45	1 427	46	...	0,1	71	76	66	0,86
146	Philippines	6-11	13 441	12 503	49	...	...	8	...	109	109	109	1,00
147	République de Corée	6-11	2 880	3 946	47	2 959	48	1	2	103	103	104	1,01
148	République démocratique populaire lao	6-10	720	828	45	884	48	2	4	108	117	99	0,85
149	République populaire démocratique de Corée	7-10	1 510	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Samoa	5-10	28	27	48	30	49	16	17	96	96	96	1,00
151	Singapour ³	6-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Thaïlande	6-11	5 247	6 120	48	4 801	48	13	21	97	99	96	0,97
153	Timor-Leste	6-11	193	185	...	242 ²	48 ²	...	13 ²	118	...	...	...
154	Tokélaou ⁴	5-10	0,1 *	0,2	48	...	...	...	...	105	98	113	1,15
155	Tonga	5-10	16	17	46	17	48	7	15	112	115	109	0,95
156	Tuvalu ⁵	6-11	1 *	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Vanuatu	6-11	35	34	48	42 ^y	47 ^y	...	...	118	119	117	0,98
158	Viet Nam	6-10	6 783	10 250	47	7 101	49	0,3	0,6	110	113	106	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest													
159	Afghanistan	7-12	5 549	876	7	5 768	41	...	2	26	47	4	0,08
160	Bangladesh	6-10	15 987	...	...	18 432 ^{* 2}	50 ^{* 2}	...	42 ^{* 2}	...	...	...	...
161	Bhoutan	6-12	98	81	46	111	50	2	3	75	81	69	0,85
162	Inde	6-10	122 628	<i>113 613</i>	44	137 747 ²	48 ²	17	...	96	104	88	0,84
163	Maldives ¹	6-12	...	74	49	39	48	3	3	132	132	133	1,01
164	Népal	5-9	3 433	3 588	42	4 577	50	...	15	122	138	104	0,76
165	Pakistan	5-9	19 503	13 987 [*]	39 ^{**}	18 119	44	...	34	70 [*]	83 [*]	57 [*]	0,68 [*]
166	République islamique d'Iran	6-10	5 424	8 667	47	5 747	48	...	8	102	105	98	0,94
167	Sri Lanka	5-9	1 780	1 768	49	1 752	49	-	3	107	108	106	0,99
États arabes													
168	Algérie	6-10	2 940	4 779	47	3 452	48	...	0,6	100	105	95	0,91
169	Arabie saoudite	6-11	3 343	...	...	3 583	48	...	10	...	...	...	...
170	Bahreïn ²	6-11	...	76	49	96	49	19	33	104	105	102	0,97
171	Djibouti	6-10	91	38	41	63	46	9	12	31	36	26	0,72
172	Égypte	6-11	9 539	8 086 ^{**}	47 ^{**}	10 820	48	...	...	101 ^{**}	106 ^{**}	97 ^{**}	0,92 ^{**}
173	Émirats arabes unis	6-10	336	270	48	364	49	44	73	94	95	94	0,99
174	Iraq	6-11	5 072	3 604	44	...	...	...	...	97	106	88	0,83
175	Jordanie	6-11	863	706	49	849	49	29	34	101	100	102	1,02
176	Koweït ³	6-10	...	140	49	230	49	32	41	118	118	118	1,01
177	Liban	6-11	428	414 ^{**}	48 ^{**}	456	48	67 ^{**}	74	134 ^{**}	136 ^{**}	132 ^{**}	0,97 ^{**}
178	Libye	6-11	702	822	48	...	...	...	...	116	117	115	0,99
179	Maroc	6-11	3 461	3 462	44	4 021	48	4	14	86	95	78	0,82
180	Mauritanie	6-11	573	346	48	554	51	2	13	83	84	81	0,97
181	Oman	6-11	275	316	48	299	49	5	17	93	94	92	0,98
182	Palestine	6-9	449	368	49	424	49	9	13	100	99	100	1,00
183	Qatar ¹	6-11	...	61	48	101	49	37	58	107	104	110	1,06
184	République arabe syrienne	6-9	2 088	2 738	47	2 553	48	4	4	106	111	102	0,92
185	Soudan	6-11	5 916	2 688	45	3 981 ²	46 ²	...	2 ²	59	64	54	0,85
186	Tunisie	6-11	954	1 443	47	1 047	48	1	3	117	120	113	0,94
187	Yémen	6-11	3 804	2 303	35	3 685	44	1	5	73	93	52	0,56
188	Soudan (pré-sécession)	6-11	...	2 513 ^{**}	45 ^{**}	...	...	2 ^{**}	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale													
189	Albanie ³	6-10	...	292	48	207	47	...	5	102	103	101	0,98
190	Bélarus	6-9	355	561	48	352	49	0,1	0,1	113	114	113	0,99
191	Bosnie-Herzégovine ⁴	6-10	...	...	...	167	49	...	1	...	...	...	...
192	Bulgarie	7-10	254	412	48	252	48	0,3	0,8	104	105	102	0,97
193	Croatie	7-10	165	203	49	160	49	0,1	0,4	94	95	93	0,98
194	Estonie	7-12	76	127	48	74	49	1	4	101	103	99	0,97
195	Ex-République yougoslave de Macédoine	6-10	120	130	48	107	48	...	...	98	99	97	0,98
196	Fédération de Russie ¹⁰	7-10	5 484	6 743	49	5 515	49	...	0,7	103	104	102	0,99
197	Hongrie	7-10	384	503	48	385	48	5	11	101	102	100	0,98
198	Lettonie	7-12	110	141	48	113	49	1,0	1	99	100	97	0,98
199	Lituanie	7-10	113	220	48	111	49	0,4	1	101	102	100	0,98
200	Monténégro	6-10	38	...	...	38	48	...	...	...	...	...	...
201	Pologne	7-12	2 161	3 434	48	2 187	49	...	3	100	100	99	0,98
202	République de Moldova ^{5,11}	7-10	147 [*]	252	49	138	48	...	1,0	101	102	101	0,99
203	République tchèque	6-10	476	655	49	477	49	0,8	2	103	103	102	0,99
204	Roumanie	7-10	857	1 285	49	807	48	-	0,4	92	93	91	0,98
205	Serbie ⁶	7-10	311 [*]	380	49	289	49	...	0,1	110	110	109	0,99
206	Slovaquie	6-9	206	317	49	209	49	4	6	102	102	101	0,98
207	Slovénie	6-11	109	92	48	108	49	0,1	0,5	98	98	97	0,99
208	Turquie	6-10	6 427	6 583	47	6 430	49	...	3	103	107	98	0,91
209	Ukraine	6-9	1 495	2 200	49	1 584	49	0,3	0,5	108	108	108	1,00

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
			1999		2012		1999	2012	1999			
			Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Somme		Somme		Somme		Médiane		Moyenne pondérée				
I	...	650 351	651 833	47	705 103	48	7	9	97	101	93	0,92
II	Pays développés	63 885	69 223	49	64 542	49	4	5	102	102	103	1,01
III	Pays en développement	572 601	564 945	46	626 781 **	48 **	11	13	97	101	92	0,91
IV	Pays en transition	13 866	17 665	49	13 779	49	0,2	0,7	101	102	101	0,99
V	Afrique subsaharienne	141 582	82 185	46	144 075	47	11	10	80	86	73	0,85
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	50 879	52 822	49	51 349	49	6	7	103	103	104	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	59 491	69 972	48	64 696	48	15	18	120	122	117	0,96
VIII	Amérique latine	57 251	67 568	48	62 309	48	14	16	120	123	117	0,96
IX	Caraïbes	2 240	2 404 **	49 **	2 386 **	49 **	22	32	109 **	109 **	108 **	0,98 **
X	Asie centrale	5 512	6 823	49	5 479 **	48 **	0,2	1,0	97	97	97	1,00
XI	Asie de l'Est et Pacifique	157 407	225 312 **	48 **	184 382	47	7	10	104 **	105 **	103 **	0,99 **
XII	Asie de l'Est	153 512	222 190 **	48 **	180 163	47	2	4	104 **	105 **	103 **	0,99 **
XIII	Pacifique	3 894	3 122	48	4 218	48	...	17	94	96	93	0,97
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	174 446	154 880	44	192 650 **	48 **	...	5	91	99	82	0,83
XV	États arabes	41 289	34 978	45	42 761	47	5	13	91	98	85	0,87
XVI	Europe centrale et orientale	19 745	24 860	48	19 712	49	0,3	1,0	102	104	100	0,96
XVII	Pays à faible revenu	121 431	74 538	46	130 721	48	11	10	78	84	72	0,86
XVIII	Pays à revenu moyen	450 205	492 364	46	494 614 **	47 **	5	8	100	105	96	0,92
XIX	Revenu moyen inférieur	276 233	241 068	45	291 582 **	48 **	4	8	95	102	87	0,86
XX	Revenu moyen supérieur	173 972	251 296 **	48 **	203 032	47	7	8	107 **	108 **	105 **	0,98 **
XXI	Pays à revenu élevé	78 715	84 931	49	79 768	49	7	11	102	102	102	1,00

Source: Base de données de l'ISU. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

Note B: Les valeurs médianes de 1999 et 2012 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les données sont de 2012, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2010.
2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.
3. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.
4. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2011.

5. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

6. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

7. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

9. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

10. Dans la Fédération de Russie Deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

11. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(*) Estimation nationale.

Tableau 5

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000) ²			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			
	2012				1999				2012				1999		2012	
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F
	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Somme	% F	Somme	% F
108	110	107	0,97	84 **	87 **	81 **	0,93 **	91 **	92 **	90 **	0,98 **	105 769 **	58 **	57 788 **	53 **	
101	101	101	0,99	98	98	98	1,00	96	96	96	1,00	1 427	48	2 347	47	
109 **	111 **	108 **	0,97 **	82 **	86 **	79 **	0,92 **	90 **	91 **	89 **	0,98 **	102 930 **	59 **	54 876 **	53 **	
99	99	99	1,00	92 **	92 **	92 **	1,00 **	96	96	96	1,00	1 412 **	50 **	564	46	
102	106	98	0,92	59	63	55	0,88	79 **	82 **	76 **	0,93 **	42 283	54	29 639 **	56 **	
101	101	100	0,99	98	98	98	1,00	96	96	96	1,00	992	48	2 060	47	
109	110	107	0,97	93	94	92	0,97	94 **	93 **	94 **	1,00 **	3 999	58	3 763 **	47 **	
109	110	107	0,97	94	95	93	0,97	95 **	94 **	95 **	1,00 **	3 416	60	3 113 **	47 **	
107 **	107 **	106 **	0,99 **	74 **	74 **	74 **	1,00 **	71 **	70 **	72 **	1,02 **	583 **	49 **	650 **	48 **	
99 **	100 **	99 **	0,99 **	95 **	95 **	94 **	0,99 **	95 **	95 **	94 **	0,99 **	379 **	52 **	295 **	52 **	
117	118	116	0,99	95 **	95 **	94 **	1,00 **	96 **	96 **	96 **	1,00 **	11 883 **	50 **	6 923 **	47 **	
117	118	117	0,99	95 **	95 **	94 **	1,00 **	96 **	96 **	96 **	1,00 **	11 474 **	50 **	6 686 **	47 **	
108	110	106	0,97	88	89	86	0,97	94	95	93	0,98	409	54	238	55	
110 **	110 **	111 **	1,00 **	78 **	86 **	70 **	0,82 **	94 **	94 **	94 **	1,00 **	36 697 **	66 **	9 814 **	48 **	
104	107	100	0,93	80	84	75	0,90	89 **	91 **	87 **	0,96 **	7 772	59	4 467 **	58 **	
100	100	100	1,00	93 **	94 **	92 **	0,98 **	96	96	96	1,00	1 763 **	57 **	827	48	
108	110	105	0,95	60 **	63 **	56 **	0,89 **	83 **	85 **	81 **	0,96 **	38 656 **	54 **	20 746 **	55 **	
110 **	111 **	108 **	0,97 **	87 **	90 **	83 **	0,92 **	92 **	93 **	92 **	0,99 **	64 004 **	62 **	34 221 **	52 **	
106 **	106 **	105 **	0,98 **	80 **	86 **	74 **	0,86 **	90 **	91 **	90 **	0,98 **	50 348 **	64 **	26 333 **	52 **	
117	119	115	0,96	94 **	95 **	94 **	0,99 **	95 **	96 **	95 **	0,99 **	13 656 **	54 **	7 888 **	53 **	
101	102	101	1,00	96	96	96	1,00	96	96	97	1,00	3 109	48	2 821	45	

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 6
Efficacité interne dans le primaire : redoublements, abandons et achèvement

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
		REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
		1999		2012		1999		2012		1999		2012	
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	7	10,4	11,6	9,2	...	...	...	824	468	357	...	...	...
2 Angola	6	...	...	...	10,3 ²	8,6 ²	12,9 ²	...	...	...	518 ²	265 ²	253 ²
3 Bénin	6	19,9 ^{**}	20,0 ^{**}	19,8 ^{**}	11,6	11,7	11,6	186 ^{**}	111 ^{**}	74 ^{**}	231	123	108
4 Botswana	7	3,3	3,9	2,7	...	...	...	11	6	4	...	...	...
5 Burkina Faso	6	17,7	17,5	18,0	8,2	8,1	8,2	145	85	59	192	100	92
6 Burundi	6	25,2	24,5	26,1	33,1	32,8	33,3	178	96	82	655	323	332
7 Cabo Verde	6	11,6	12,8	10,3	10,0	12,1	7,7	11	6	5	7	4	2
8 Cameroun	6	26,7 ^{**}	26,8 ^{**}	26,5 ^{**}	12,3	12,7	11,9	569 ^{**}	315 ^{**}	253 ^{**}	474	263	212
9 Comores	6	26,0	27,4	24,3	24,4 ²	...	...	22	12	9	28 ²	...	...
10 Congo	6	39,1	40,0	38,2	22,8	24,8	20,9	108	57	51	167	88	79
11 Côte d'Ivoire	6	23,7	22,8 ^{**}	24,9 ^{**}	19,6	20,0	19,2	452	250 ^{**}	202 ^{**}	574	317	256
12 Érythrée	5	19,4	18,2	20,8	12,6	13,4	11,5	51	26	25	42	25	17
13 Éthiopie	6	10,6	9,8	11,9	8,8	9,2	8,3	546	316	231	1 272	697	575
14 Gabon	5	36,5	37,4	35,6	...	...	...	97	50	47	...	...	...
15 Gambie	6	9,2	9,2	9,1	2,6	2,7	2,5	16	9	7	6	3	3
16 Ghana	6	4,2	4,3	4,1	2,6	2,6	2,5	100	54	46	105	54	51
17 Guinée	6	26,2	25,5	27,4	14,2	14,0	14,4	190	115	76	227	123	105
18 Guinée-Bissau	6	24,0	23,6	24,5	14,1 ^y	13,9 ^y	14,2 ^y	36	21	15	39 ^y	20 ^y	19 ^y
19 Guinée équatoriale	6	12,1	9,7	14,9	18,1	19,1	17,0	9	4	5	17	9	8
20 Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	20,4	23,0	17,9	16,7	19,5	13,7	74	41	34	64	38	26
22 Libéria	6	...	...	...	6,5 ²	6,2 ²	6,9 ²	...	...	...	44 ²	22 ²	22 ²
23 Madagascar	5	29,9 ^{**}	30,9 ^{**}	28,9 ^{**}	20,5	21,7	19,3	602 ^{**}	316 ^{**}	286 ^{**}	903	482	421
24 Malawi	6	14,4	14,4	14,4	19,7	19,9	19,5	372	191	181	726	363	362
25 Mali	6	17,4	17,2	17,7	19,2	19,4	19,0	167	97	70	406	222	185
26 Maurice	6	3,8	4,1	3,5	3,7	4,3	3,0	5	3	2	4	2	2
27 Mozambique	7	23,8	23,2	24,7	7,5	7,8	7,2	548	307	242	404	221	183
28 Namibie	7	12,3	13,9	10,7	14,9	17,3	12,4	47	27	20	62	37	25
29 Niger	6	12,2	12,4	11,8	3,5	3,5	3,5	64	40	24	72	40	32
30 Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	9,5	9,7	9,3	10,2 ²	10,5 ²	10,0 ²	656	342	314	830 ²	423 ²	407 ²
32 République centrafricaine	6	...	...	...	22,7	22,6	22,9	...	...	...	151	85	65
33 République démocratique du Congo	6	15,5	18,8	11,9	11,2	11,0	11,4	625	398	227	1 346	707	639
34 République-Unie de Tanzanie	7	3,2	3,1	3,2	2,6	2,8	2,5	133	66	66	218	113	105
35 Rwanda	6	29,1	29,2	29,0	12,6	12,7	12,5	375	189	187	302	150	152
36 Sao Tomé-et-Principe	6	30,7	32,6	28,7	13,3	15,2	11,4	7	4	3	5	3	2
37 Sénégal	6	14,4	14,2	14,5	3,4	3,5	3,4	149	81	67	61	30	31
38 Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	6	...	...	...	14,1	14,1	14,1	...	...	...	176	88	88
40 Somalie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	6	...	...	...	10,0 ²	9,3 ²	11,2 ²	...	...	...	146 ²	81 ²	64 ²
42 Swaziland	7	17,1	19,5	14,5	15,5 ²	17,7 ²	13,0 ²	36	21	15	37 ²	22 ²	15 ²
43 Tchad	6	25,9	25,7	26,3	23,0	22,5	23,6	218	137	81	481	269	212
44 Togo	6	31,2	30,9	31,6	20,0	19,9	20,0	297	168	130	273	142	131
45 Zambie	7	6,1	6,4	5,8	5,3	5,6	5,1	95	52	43	168	87	80
46 Zimbabwe	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
47 Allemagne	4	1,7	1,9	1,5	0,5	0,5	0,4	65	37	28	14	7	6
48 Andorre	6	...	...	...	2,3	2,7	1,9	...	...	...	0,1	0,1	0,0
49 Autriche	4	1,5	1,8	1,3	2,5	2,8	2,1	6	4	2	8	5	3
50 Belgique	6	...	...	...	3,0	3,0	2,9	...	...	...	22	12	11
51 Canada	6	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
52 Chypre	6	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0
53 Danemark	7	-	-	-	0,7	0,8	0,5	-	-	-	3,1	2,0	1,2
54 Espagne	6	...	...	...	2,4	2,7	2,1	...	...	...	68	40	28
55 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Finlande	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	1,7	1,1	0,5	1,3	0,9	0,4
57 France	5	4,2	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...
58 Grèce	6	-	-	-	0,8 ²	0,9 ²	0,7 ²	-	-	-	5 ²	3 ²	2 ²
59 Irlande	8	1,8	2,1	1,6	0,6 ²	0,7 ²	0,6 ²	8	5	4	3 ²	2 ²	1 ²
60 Islande	7	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
61 Israël	6	...	...	...	1,3 ²	1,7 ²	0,9 ²	...	...	...	10 ²	7 ²	3 ²
62 Italie	5	0,4	0,5	0,3	0,3 ²	0,4 ²	0,2 ²	11	7	4	9 ²	6 ²	3 ²
63 Luxembourg	6	5,0	...	...	...	...	...	2	...	...	-²	- ²	- ²
64 Malte	6	2,1	2,4	1,8	0,3	0,2	0,4	0,7	0,4	0,3	0,07	0,02	0,05
65 Monaco	5	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
66 Norvège	7	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
67 Pays-Bas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Royaume-Uni	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70 Saint-Marin	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
348	192	156	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...
...	...	...	701 * y	364 * y	337 * y	...	...	...	32 * x	37 * x	27 * x	24,0 x	26,0 x	21,8 x
52	21	31	178	90	88	76	82	66	59	60	58	38,1	40,9	34,9	
9	6	3	...	...	...	82	79	86	...	...	...	...	...	...
63	39	24	146	85	61	61	60	63	69	66	73	...	...	...
70 **	38 **	32 **	192	104	88	54	54	54	44	41	47	25,5	27,3	23,3	
...	...	...	1,1 z	0,5 z	0,5 z	89 **	87 **	91 **	89 y	90 y	89 y	81,4 y	79,6 y	83,2 y
84 **	...	...	233	127	106	76 **	...	...	70	69	70	39,8	39,0	40,9
8	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
60 **	...	...	91	42	50	62	67	56	82	84	79	...	...	...
4	...	3	18 y	9 y	9 y	94	96	91	69 x	71 x	67 x	72,9 x	73,8 x	72,0 x	
857	...	336	2 432	1 347	1 085	51	49	54	37	34	40	...	...	...
...	
13 **	7 **	6 **	9	4	5	66 **	65 **	66 **	83	84	82	...	...	...
187	93	94	...	...	...	59	61	58	...	...	...	...	...	...
...	...	...	130	64	66	...	...	...	59	63	54	40,5 x	42,8 x	37,9 x
...	
...	...	...	5	2	2	...	...	...	72	72	72	...	...	...
...	
24	14	10	20	13	6	60	52	67	64	54	75	60,8 **	...	...
...	
308 **	159 **	149 **	664	341	323	52	52	53	41	39	42	33,3	32,9	33,8	
384	...	...	379	181	198	36	39	34	49	51	48	...	...	...
64 **	34 **	30 **	127	64	63	65 **	66 **	62 **	62	64	59	...	...	...
0,4	0,3	0,1	0,5	0,2	0,2	98	99	98	97	97	98	79,1	74,0	84,4	
418	216	202	852	431	420	29	32	27	31	32	29	21,9	22,3	21,4	
15	9	7	8 y	5 y	3 y	82	80	84	84 x	82 x	87 x	...	...	...
56	34	22	144 z	73 z	71 z	55	56	54	69 y	71 y	67 y	32,6 y	34,0 y	30,7 y	
...	...	...	858 ** y	518 ** y	340 ** y	...	...	...	79 ** x	77 ** x	82 ** x	76,9 ** x	77,4 ** x	76,3 ** x
929	462	467	1 229 z	613 z	617 z	38	38	38	25 y	25 y	25 y	27,0 y	27,5 y	26,4 y	
...	...	...	64	35	29	...	...	...	47	47	45	...	...	...
...	...	...	779	347	432	...	...	...	71	75	66	...	...	...
191	106	84	235 y	151 y	84 y	70	69	70	81 x	76 x	87 x	...	...	...
186	91	95	361	188	173	31	31	31	36	34	38	...	...	...
2	...	...	2 y	...	...	...	...	...	66 x	...	...	...	...	...
84	38	46	148	77	71	63	67	59	61	59	64	33,5	34,4	32,7	
0,1	0,0	0,0	0,1 z	0,0 z	0,1 z	96	96	97	94 y	95 y	93 y	...	...	...
...	
...	
12	8	4	10 z	...	...	65	63	66	67 y	...	...	...	...	...
98	55	43	313	167	145	48	51	42	38	41	35	36,7	40,0	31,9	
74	37	37	83	39	44	46	49	42	67	70	64	50,8 y	47,1 y	57,0 y	
91	36	55	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...
114	57	57	...	...	...	48	48	49	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale															
8	5	2	27	...	...	99	99	99	96	...	...	...	...	...
...	
3	2	1	0,2	...	...	...	...	...	100	99	100	...	...	...
...	...	...	16	9	7	...	...	...	93 y	92 y	94 y	...	...	...
11	9	2	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	...
0,5	0,4	0,2	...	...	...	95	94	96	...	...	...	...	...	...
0,1	0,1	0,1	0,7 y	0,5 y	0,3 y	100	100	100	99 x	99 x	99 x	...	...	...
...	...	...	14	6	8	...	...	...	97	98	97	...	...	...
...	
0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,0	99	100	99	100	99	100	...	...	...
14	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	7,7 z	4,1 z	3,6 z	...	...	...	93 y	93 y	93 y	...	...	...
...	
0,09	0,05	0,04	0,1 z	0,1 z	0,1 z	98	...	...	97 y	97 y	97 y	...	...	...
...	...	...	1,5 z	0,5 z	1,0 z	99	100	98	99 y	99 y	99 y	...	...	...
34	...	...	2,7 z	0,0 z	2,7 z	94	...	...	100 y	100 y	99 y	...	...	...
...	
0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	98	...	...	94	94	95	...	...	...
...	
0,7	0,2	0,5	0,9	0,8	0,1	100	100	99	98	97	100	...	...	...
3	1	2	...	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...
...	
...	
...	...	...	0,0	...	...	...	...	...	96	95	98	...	...	...

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
		REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
		1999			2012			1999			2012		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
71 Suède	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
72 Suisse	6	1,8	1,9	1,6	1,3	1,4	1,2	9	5	4	6	3	3
Amérique latine et Caraïbes													
73 Anguilla	7	0,3	0,4	0,3	- ²	- ²	- ²	0,0	0,0	0,0	- ²	- ²	- ²
74 Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	4,0	5,5	2,4	...	...	...	0,4	0,3	0,1
75 Argentine	6	5,9	6,9	4,9	4,2 ²	5,0 ²	3,3 ²	277	165	112	195 ²	120 ²	75 ²
76 Aruba	6	7,7	9,5	5,9	7,4 ²	8,3 ²	6,5 ²	0,7	0,4	0,3	0,7 ²	0,4 ²	0,3 ²
77 Bahamas	6	.	.	.	3,5 ²	4,4 ²	2,7 ²	.	.	.	1,2 ²	0,7 ²	0,4 ²
78 Barbade	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Belize	6	9,7	10,8	8,4	7,6	8,9	6,2	4	2	2	4	2	2
80 Bermudes	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivie, État plurinational de	6	2,4	2,6	2,3	6,1 ²	6,8 ²	5,4 ²	35	19	16	85 ²	49 ²	36 ²
82 Brésil	4	24,0	24,0	24,0	8,7 ²	...	...	5 035	2 632	2 403	1 443 ²	...	...
83 Chili	6	2,4	2,9	1,9	4,7	5,8	3,5	44	27	17	70	45	26
84 Colombie	5	5,2	5,8	4,6	2,5	2,8	2,1	269	151	117	117	68	49
85 Costa Rica	6	8,9	10,1	7,6	5,3	6,1	4,5	51	30	21	26	16	11
86 Cuba	6	1,6	2,2	1,0	0,6	0,8	0,4	17	12	5	5	3	1
87 Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88 Dominique	7	3,6	3,8	3,5	4,2	4,6	3,8	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2
89 El Salvador	6	7,1 ^{**}	7,7 ^{**}	6,4 ^{**}	6,4	7,7	4,9	67 ^{**}	38 ^{**}	29 ^{**}	55	35	20
90 Équateur	6	2,7	3,0	2,4	1,6	1,8	1,3	51	29	23	33	19	14
91 Grenade	7	2,7	3,3	2,0	3,5 ²	4,4 ²	2,5 ²	0,5	0,3	0,2	0,5 ²	0,3 ²	0,2 ²
92 Guatemala	6	14,9	15,8	13,8	11,0 ²	11,7 ²	10,1 ²	271	155	116	290 ²	159 ²	130 ²
93 Guyana	6	3,1	3,6	2,5	.	.	.	3	2	1	.	.	.
94 Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Honduras	6	...	...	...	4,8	5,6	3,9	...	...	...	58	35	23
96 Îles Caïmanes	6	0,2	0,2	0,1	- ²	- ²	- ²	0,0	0,0	0,0	- ²	- ²	- ²
97 Îles Turques et Caïques	6	8,4	8,7	8,0	...	...	...	0,2	0,1	0,1	...	...	...
98 Îles Vierges britanniques	7	4,3 ^{**}	4,4 ^{**}	4,2 ^{**}	7,2 ²	9,7 ²	4,4 ²	0,1 ^{**}	0,1 ^{**}	0,1 ^{**}	0,2 ²	0,2 ²	0,1 ²
99 Jamaïque	6	5,1	6,6	3,5	3,0	3,5	2,6	17	11	6	9	5	4
100 Mexique	6	6,6	7,6	5,5	2,9	3,5	2,2	970	577	393	433	271	162
101 Montserrat	7	0,8	1,4	-	...	...	...	0,0	0,0	-	...	...	...
102 Nicaragua	6	4,7	5,3	4,1	7,9 ²	9,2 ²	6,6 ²	39	22	17	73 ²	44 ²	30 ²
103 Panama	6	6,4	7,4	5,2	5,1	5,5	4,6	25	15	10	22	12	10
104 Paraguay	6	7,8	8,8	6,7	4,6 ²	5,5 ²	3,6 ²	74	43	31	38 ²	24 ²	14 ²
105 Pérou	6	10,2	10,5	9,9	4,8	5,1	4,5	444	232	212	167	91	76
106 République dominicaine	6	4,1	4,5	3,7	8,0	10,4	5,3	54	30	24	103	71	32
107 Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	1,0	1,3	0,8	.	.	.	0,1	0,0	0,0
108 Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	9,1	10,2	7,9	4,9	6,0	3,7	1,8	1,1	0,7	0,7	0,4	0,2
110 Sainte-Lucie	7	...	...	...	2,3	2,8	1,8	...	...	...	0,4	0,3	0,2
111 Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112 Suriname	6	...	...	...	16,0 ²	19,0 ²	12,7 ²	...	...	...	11 ²	7 ²	4 ²
113 Trinité-et-Tobago	7	4,7	4,9	4,4	6,3 ²	7,4 ²	5,2 ²	8	4	4	8 ²	5 ²	3 ²
114 Uruguay	6	7,9	9,3	6,5	5,5 ²	6,6 ²	4,4 ²	29	18	12	19 ²	12 ²	7 ²
115 Venezuela, République bolivarienne	6	7,0 ^{**}	8,5 ^{**}	5,5 ^{**}	3,2	3,6	2,7	229 ^{**}	142 ^{**}	86 ^{**}	110	64	46
116 Antilles néerlandaises	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale													
117 Arménie	4	0,1	...	...	0,2	0,2	0,2	0,2	...	...	0,2	0,1	0,1
118 Azerbaïdjan	4	0,4	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2	3	2	1	1,2	0,6	0,5
119 Géorgie	6	0,3	...	...	0,2	0,2	0,2	1	...	...	0,6	0,4	0,3
120 Kazakhstan	4	0,3	...	...	0,05	0,06	0,04	4	...	...	0,5	0,3	0,2
121 Kirghizistan	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,0	1,5	1,0	0,5	0,2	0,1	0,1
122 Mongolie	5	0,9	1,0	0,8	0,1	0,1	0,1	2	1	1	0,3	0,2	0,1
123 Ouzbékistan	4	0,07	...	...	0,0 ²	0,0 ²	0,0 ²	2	...	...	0,08 ²	0,07 ²	0,02 ²
124 Tadjikistan	4	0,5	...	...	0,2	0,2	0,2	4	...	...	1,4	0,7	0,7
125 Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
126 Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Brunéï Darussalam	6	.	.	.	0,1	0,1	0,0	.	.	.	0,03	0,02	0,01
128 Cambodge	6	24,2	25,1	23,1	5,8	6,6	5,1	515	290	225	128	75	53
129 Chine	5	...	...	...	0,2	0,2	0,1	...	...	...	170	104	66
130 Fidji	6	.	.	.	0,5	0,7	0,4	.	.	.	0,6	0,4	0,2
131 Îles Cook	6	2,6	...	...	-	-	-	0,1	...	...	-	-	-
132 Îles Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
133 Îles Salomon	6	...	...	...	8,3	8,6	7,9	...	...	...	10	5	5
134 Indonésie	6	6,2	6,2	6,2	2,9	3,1	2,7	1 769	910	859	894	488	405
135 Japon	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
136 Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
137 Macao, Chine	6	6,3	7,3	5,1	4,4	5,5	3,1	3	2	1	1,0	0,7	0,3
138 Malaisie	6	.	.	.	- ²	- ²	- ²	.	.	.	- ²	- ²	- ²
139 Micronésie (États fédérés de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Myanmar	5	1,7	1,7 ^{**}	1,7 ^{**}	0,3 ²	0,3 ²	0,3 ²	81	41 ^{**}	40 ^{**}	15 ²	7 ²	9 ²

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
2	1	1	5 ²	2 ²	2 ²	98	99	98	96 ^y	96 ^y	96 ^y	...	...	...
...	
...	
...	
...	
60	29	31	52 ²	33 ²	18 ²	89	86	91	93 ^y	91 ^y	95 ^y	...	...	...
0,1	0,0	0,0	0,1 ^y	...	...	96	97	94	93 ^x	...	...	88,3 ^x	...	...
...	...	...	0,6 ^y	0,2 ^y	0,3 ^y	...	...	...	89 ^x	91 ^x	88 ^x	...	...	...
0,3	0,1	0,2	0,2 ^x	...	...	91	92	90	93 ^x	...	...	91,6 ^x	...	...
2	1	1	0,7 ²	0,3 ²	0,4 ²	74	74	73	91 ^y	93 ^y	89 ^y	87,6 ^y	83,9 ^y	91,4 ^y	
...	...	...	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...
64	29	35	29 ²	15 ²	14 ²	80	82	77	86 ^y	86 ^y	86 ^y	81,8 ^y	81,5 ^y	82,0 ^y	
812	...	...	...	...	...	80	...	...	54 ^x	...	...	...	...	...
4	3	1	3,0	2,3	0,7	98	97	98	99	98	99	...	...	...
463	295	169	146	87	59	67	64	69	85	83	87	84,1	84,4	83,7	
10	6	4	8	5	4	89	87	90	88	87	90	85,9 [*]	83,9 [*]	88,1 [*]	
8	5	3	4	3	1	95	94	96	96	95	98	94,1	94,0	94,2	
...	
0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	79	...	...	88	90	86	88,9	82,1	96,0
78 ^{**}	41 ^{**}	37 ^{**}	20	12	9	62 ^{**}	63 ^{**}	62 ^{**}	84	82	86	80,8	78,6	83,2	
94 ^{**}	50 ^{**}	44 ^{**}	31	18	12	75	74	75	91	90	93	86,8	85,9	87,6	
...	
204	110	94	128 ²	64 ²	63 ²	52	50	54	71 ^y	71 ^y	71 ^y	64,0 ^y	64,1 ^y	64,0 ^y	
8	5	4	1,1	0,7	0,4	65	62	69	92	90	95	98,4	97,9	98,9	
...	
0,04	...	...	65	37	28	...	...	...	70	66	73	73,4	70,0	77,1
...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
8	...	...	8 ²	4 ²	3 ²	85	...	...	82 ^y	81 ^y	83 ^y	...	...	...
333	183	149	100	60	40	87	86	88	96	95	97	...	...	...
...	
111	62	48	...	...	...	46	42	50	...	...	...	...	...	...
7	4	3	6	...	...	90	90	91	92	...	...	92,9	...	...
46 ^{**}	24 ^{**}	22 ^{**}	27 ²	16 ²	11 ²	73 ^{**}	71 ^{**}	76 ^{**}	80 ^y	78 ^y	83 ^y	...	...	...
108	54	54	113 ²	55 ²	58 ²	83	84	82	74	75	73	...	...	...
88	55	33	42	25	17	71	66	75	79	76	83	80,6	70,6	93,0	
0,3	...	...	0,2 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y	74	...	...	74 ^x	78 ^x	70 ^x	87,3 ^x	87,9 ^x	86,5 ^x
...	...	...	...	...	...	...	...	...	69 ^y	61 ^y	77 ^y	...	...	...
...	...	...	0,2	0,1	0,1	...	...	...	90	91	88	89,6	90,0	89,3
...	
...	
2	...	...	2,0 ^y	1,3 ^y	0,7 ^y	89	...	...	89 ^x	87 ^x	92 ^x	92,2 ^x	91,6 ^x	92,7 ^x
9	6	3	2,6 ^y	1,6 ^y	1,0 ^y	87	85	88	95 ^x	94 ^x	96 ^x	...	...	...
68	46	22	35	29	5	88	84	92	94	90	98	92,4	89,6	95,4	
...	
...	
...	...	...	1,6	0,8	0,8	...	...	...	96	96	95	85,6	76,5	96,0
4	3	2	2,3	1,6	0,7	97	96	98	98	98	99	95,4	95,2	95,6	
0,6	0,5	0,1	3,6	0,9	2,7	99	99	100	93	97	89	94,5 ^x	94,7 ^x	94,3 ^x	
15 ^{**}	4 ^{**}	11 ^{**}	2,1	1,3	0,8	95 ^{**}	97 ^{**}	92 ^{**}	99	99	99	98,9	99,4	98,4	
6 [*]	3 [*]	3 [*]	3	2	1	95 [*]	95 [*]	94 [*]	97	97	97	95,3	94,7	95,9	
9	5	3	3	2	1	87	85	90	93	92	94	91,4	90,3	92,6	
3	...	...	9 ²	5 ²	4 ²	100	...	...	98 ^y	98 ^y	98 ^y	99,6 ^y	99,5 ^y	99,8 ^y
6	...	...	3,3	2,7	0,6	97	...	...	98	99	99	98,5	99,1	97,9
...	
...	
...	
0,5	...	...	0,2	0,1	0,2	...	...	...	96	98	95	86,7 ^y	...	...
222	114	108	133	74	58	55	56	53	66	64	69	...	...	...
...	
3	2	1	0,6	0,5	0,2	82	82	82	97	95	98	...	...	...
0,3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
...	...	...	7	4	3	...	...	...	63	61	66	...	...	...
...	...	...	544	...	...	86	83	89	89	...	...	86,6 ^y	...	...
0,31	0,26	0,05	1,8	0,7	1,0	100	100	100	100	100	100	...	...	...
...	...	...	...	...	...	69	72	67	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 ^x	...	...	94,8 ^x	...	...
...	...	...	3,5 ^y	3,2 ^y	0,3 ^y	...	...	...	99 ^x	99 ^x	100 ^x	96,0 ^y	...	...
...	
563	285	278	302 ^y	169 ^y	133 ^y	55	55	55	75 ^x	72 ^x	77 ^x	68,5 ^x	68,6 ^x	68,5 ^x	

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
		REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
		1999			2012			1999			2012		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
141 Nauru	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
142 Nioué	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
143 Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144 Palaos	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
145 Papouasie-Nouvelle-Guinée	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
146 Philippines	6	1,9	2,4	1,4	...	...	237	153	83	...	...	...
147 République de Corée	6	-	-	-	0,0	0,0	0,0	-	-	-	0,1	0,0	0,0
148 République démocratique populaire lao	5	20,9	22,4	19,1	10,7	11,7	9,6	173	102	71	94	54	40
149 République populaire démocratique de Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Samoa	6	1,0	1,1	0,9	1,1	1,1	1,0	0,3	0,2	0,1	0,3	0,2	0,1
151 Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Thaïlande	6	3,5	3,4	3,5	...	...	...	213	109	104	...	...	...
153 Timor-Leste	6	...	...	...	18,3 ²	20,2 ²	16,2 ²	...	...	...	44 ²	25 ²	19 ²
154 Tokélaou	6	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
155 Tonga	6	8,8	8,5	9,2	2,8	3,1	2,5	1	1	1	0,5	0,3	0,2
156 Tuvalu	6	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
157 Vanuatu	6	10,6	11,1	9,9	13,4 ^y	14,7 ^y	12,0 ^y	4	2	2	6 ^y	3 ^y	2 ^y
158 Viet Nam	5	3,8	4,2	3,2	1,3	...	...	385	229	157	93	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
159 Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Bangladesh	5	...	...	...	9,4 ^{*2}	9,7 ^{*2}	9,1 ^{*2}	...	...	...	1727 ^{*2}	882 ^{*2}	845 ^{*2}
161 Bhoutan	7	12,1	12,5	11,7	5,3	6,1	4,5	10	6	4	6	3	2
162 Inde	5	4,0	4,0	4,1	5,0 ²	5,1 ²	5,0 ²	4 453	2 486	1 967	6 912 ²	3 638 ²	3 273 ²
163 Maldives	7	-	-	-	3,4	3,9	2,8	-	-	-	1,3	0,8	0,5
164 Népal	5	22,9	22,2	23,8	11,1	11,2	11,0	821	463	358	506	253	253
165 Pakistan	5	...	...	...	3,3	3,5	3,1	...	...	...	607	354	253
166 République islamique d'Iran	5	5,4	6,6	4,1	1,5 [*]	1,8 [*]	1,2 [*]	447	287	160	85 [*]	52 [*]	33 [*]
167 Sri Lanka	5	1,4	1,6	1,2	0,8	0,9	0,7	25	15	10	14	8	6
États arabes													
168 Algérie	5	11,9	14,6	8,7	6,8	8,6	4,9	568	373	195	236	156	80
169 Arabie saoudite	6	...	...	...	1,4	1,7	1,1	...	...	...	50	31	19
170 Bahreïn	6	3,8	4,6	3,1	1,0	1,1	0,9	3	2	1	1,0	0,5	0,4
171 Djibouti	5	16,6	16,9 ^{**}	16,1 ^{**}	8,8	8,7	8,9	6	4 ^{**}	3 ^{**}	6	3	3
172 Égypte	6	6,0 ^{**}	7,1 ^{**}	4,6 ^{**}	3,4	4,2	2,5	483 ^{**}	308 ^{**}	176 ^{**}	365	237	128
173 Émirats arabes unis	5	3,5	4,4	2,5	-	-	-	9	6	3	-	-	-
174 Iraq	6	10,0	10,7	9,2	...	...	...	362	216	146	...	...	...
175 Jordanie	6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,5	5	2	3	5	3	2
176 Koweït	5	3,3	3,4	3,1	0,6	0,6	0,5	5	2	2	1,4	0,8	0,6
177 Liban	6	9,1 ^{**}	10,4 ^{**}	7,6 ^{**}	8,2	9,6	6,8	38 ^{**}	22 ^{**}	15 ^{**}	38	23	15
178 Lybie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179 Maroc	6	12,4	14,1	10,2	9,2	11,1	7,2	429	274	155	371	233	138
180 Mauritanie	6	15,8	15,3	16,3	3,7	3,6	3,8	55	27	27	21	10	11
181 Oman	6	8,0	9,5	6,4	1,0	0,9	1,1	25	16	10	3	1	2
182 Palestine	4	2,1	2,2	2,0	0,7	0,7	0,7	8	4	4	3	2	1
183 Qatar	6	2,7 ^{**}	3,5 ^{**}	1,9 ^{**}	0,2 ²	0,3 ²	0,2 ²	1,7 ^{**}	1,1 ^{**}	0,6 ^{**}	0,2 ²	0,1 ²	0,1 ²
184 République arabe syrienne	4	6,5	7,2	5,6	7,4	8,4	6,4	178	106	72	190	111	79
185 Soudan	6	...	...	...	4,3 ^y	4,4 ^y	4,1 ^y	...	...	...	171 ^y	95 ^y	76 ^y
186 Tunisie	6	18,3	20,0	16,4	6,0 ^y	7,4 ^y	4,4 ^y	264	152	112	61 ^y	39 ^y	22 ^y
187 Yémen	6	10,6	11,7 [*]	8,7 [*]	6,7	7,3	5,8	244	175 [*]	70 [*]	245	150	95
188 Soudan (pré-sécession)	6	11,3 ^{**}	10,9 ^{**}	11,8 ^{**}	...	...	...	284 ^{**}	150 ^{**}	133 ^{**}	...	...	...
Europe centrale et orientale													
189 Albanie	5	3,9	4,6	3,3	0,8	0,9	0,7	11	7	4	1,6	1,0	0,7
190 Bélarus	4	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0 [*]	0,0 [*]	3,3	1,7	1,6	0,1	0,1 [*]	0,1 [*]
191 Bosnie-Herzégovine	5	...	...	...	0,1	0,1	0,0	...	...	...	0,1	0,1	0,0
192 Bulgarie	4	3,2	3,7	2,7	0,2	0,2	0,1	13	8	5	0,4	0,2	0,2
193 Croatie	4	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	0,9	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2
194 Estonie	6	2,5	3,5	1,4	0,5	0,7	0,4	3,1	2,3	0,8	0,4	0,3	0,1
195 Ex-République yougoslave de Macédoine	5	0,05	0,05	0,04	0,0	0,0	-	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	-
196 Fédération de Russie	4	1,4	...	...	0,4	...	...	93	...	...	20	...	...
197 Hongrie	4	2,2	2,1	2,2	1,9	2,2	1,5	11	6	5	7	4	3
198 Lettonie	6	2,1	2,7 ^{**}	1,3 ^{**}	...	...	...	2,9	2,0 ^{**}	0,9 ^{**}	2	1	1
199 Lituanie	4	0,9	1,3	0,5	0,5	0,6	0,4	2,0	1,4	0,5	0,6	0,4	0,2
200 Monténégro	5	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	0,0	0,0	0,0
201 Pologne	6	1,2	...	...	0,8	1,1	0,5	40	...	...	17	12	5
202 République de Moldova	4	0,9	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...
203 République tchèque	5	1,2	1,5	1,0	0,5	0,6	0,5	8	5	3	3	2	1
204 Roumanie	4	3,4	4,1	2,6	1,5	1,7	1,2	43	27	16	12	7	5
205 Serbie	4	...	...	...	0,4	0,4	0,4	...	...	...	1,1	0,6	0,5
206 Slovaquie	4	2,3	2,6	2,0	2,9	3,1	2,7	7	4	3	6	3	3
207 Slovénie	6	1,0	1,3	0,7	0,8	0,9	0,6	0,9	0,6	0,3	0,8	0,5	0,3
208 Turquie	5	...	...	...	2,3	2,0	2,5	...	...	...	145	66	80
209 Ukraine	4	0,8	0,8 [*]	0,8 [*]	0,1	0,1 [*]	0,1 [*]	17	9 [*]	8 [*]	0,9	0,5 [*]	0,4 [*]

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	
...	
...	
...	
...	
...	
758	465	293	...	...	...	75	71	80	...	...	...	...	...	...
5	2	3	3,4	1,9	1,5	99	99	99	99	99	99	...	...	...
82	46	37	54	29	25	55	55	54	70	69	71	65,3	63,7	67,1	
...	
0,5 *	0,3 *	0,2 *	0,5	0,2	0,3	90 *	88 *	92 *	90	91	89	93,0 y	89,3 y	97,2 y	
...	
182 **	110 **	72 **	...	...	...	82 **	79 **	85 **	...	...	...	...	...	...
...	...	...	6 z	4 z	3 z	...	...	...	84 y	82 y	85 y	65,6 y	63,3 y	68,0 y
...	
0,3	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
1,9	1,1	0,9	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...
342	209	133	37	...	...	83	80	86	97	...	...	92,5	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	
...	...	...	1246 * y	709 * y	537 * y	...	...	...	66 * x	62 * x	71 * x	60,3 * x	60,5 * x	60,0 * x
3	2	1	0,6	0,6	0,1	82	78	86	95	91	99	87,7	82,1	93,4	
11 336	6 142	5 194	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...
...	...	...	10	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...
360	217	143	451	228	224	59	57	63	55	55	56	...	...	...
...	...	...	1737	...	...	...	...	...	61	61	61	40,5	41,4	39,4
35	13	22	46 *	26 *	20 *	97	98	97	96 *	96 *	97 *	94,5 x	96,6 x	92,3 x	
...	...	...	12	...	...	98	98	98	97	93	100	...	...	...
États arabes															
59	34	25	51	33	19	91	90	93	93	91	95	...	...	...
...	...	...	8	...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...
1,0	0,5	0,5	0,4	0,1	0,3	90	89	91	98	99	97	...	...	...
...	...	...	3	1	2	...	...	...	76	80	71	...	...	...
13 **	9 **	4 **	69 y	40 y	29 y	99 **	99 **	99 **	96 x	96 x	97 x	...	...	...
1,7	0,9	0,8	12 z	6 z	6 z	89	90	89	84 y	85 y	84 y	94,6 y	91,4 y	98,2 y	
358 **	186 **	172 **	...	...	...	49 **	51 **	47 **	...	...	...	...	...	...
5	2	2	3,1 z	2,2 z	0,8 z	96	97	96	98 y	97 y	99 y	...	...	...
3	2	1	3	2	1	94	93	95	94	93	95	...	...	...
7 **	5 **	2 **	5	4	1	90 **	87 **	94 **	93	90	96	87,9	84,4	91,6	
...	
220	118	102	53	27	27	75	75	76	92	92	91	76,6	77,3	75,9	
30	15	14	...	...	...	40	39	42	...	...	...	...	...	...
4	2	2	4	2	1	92	92	92	94	92	95	...	...	...
1,4	0,4	1,0	0,8	0,1	0,7	99	99	98	99	100	99	96,1	...	...
...	
59	...	...	43	23	20	87	87	87	93	93	93	93,6 y	93,1 y	94,1 y
...	...	...	176 y	79 y	97 y	...	...	...	76 x	79 x	72 x	...	...	...
27	16	12	9 y	5 y	4 y	87	86	88	95 x	95 x	95 x	90,4 x	88,6 x	92,3 x	
...	...	...	...	...	...	69 **	72 **	64 **	...	...	...	...	...	...
102 **	66 **	36 **	...	...	...	77 **	74 **	81 **	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale															
7	5	2	0,5	0,3	0,2	90	86	93	99	98	99	96,8	97,0	96,7	
11	10	1	0,8 *	0,5 *	0,3 *	99	99	99	99 *	99 *	99 *	95,4 *	94,2 *	96,8 *	
...	...	...	5,5	2,9	2,6	...	...	...	99 x	99 x	98 x	...	...	...
9	5	4	2,0	0,9	1,1	93	93	93	97	97	96	...	...	...
0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,0	99	99	100	99	99	100	...	...	...
0,4	0,1	0,3	0,4	0,2	0,2	98	98	99	97	97	97	...	...	...
0,5	0,3	0,2	...	...	...	97	96	99	...	...	...	...	...	...
87	...	...	50,0	...	...	95	...	...	97	...	...	...	...	...
5	3	2	1,8 y	0,9 y	0,9 y	96	95	98	98 x	98 x	98 x	...	...	...
0,9	0,5	0,4	1,8	1,0	0,9	97	97	97	93 y	93 y	93 y	...	...	...
0,6	0,2	0,4	0,7	0,3	0,3	99	99	100	97	99	97	...	...	...
...	...	...	1,4	0,8	0,7	...	...	...	80	80	81	...	...	...
-	...	...	5 z	3 z	2 z	98	...	...	99 y	98 y	99 y	...	...	...
3	...	...	1,5	0,9	0,6	95	...	...	96	95	96	93,7	92,4	95,1
2,1	1,2	0,8	0,8	0,5	0,3	98	98	99	99	99	99	...	...	...
12	7	5	12	7	6	96	95	96	94	94	94	...	...	...
...	...	...	1,2	0,6	0,6	...	...	...	98	98	98	93,3	93,1	93,5
1,9	0,8	1,0	1,1	0,5	0,6	97	96	98	98	98	98	...	...	...
0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	100	100	100	99	99	99	...	...	...
...	...	...	131	62	69	...	...	...	90	91	89	...	...	...
17 *	9 *	8 *	8 *	5 *	3 *	97 *	96 *	97 *	98 *	98 *	99 *	...	...	...

Tableau 6 (suite)

		EFFICACITÉ INTERNE												
		REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
		REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)						
Pays ou territoire	Durée ¹ de l'enseignement primaire 2012	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
		1999			2012			1999			2012			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
		Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme			Somme			
I	Monde	...	5,2 **	5,4 **	4,9 **	4,6 **	4,4 **	4,8 **	33 626 **	18 772 **	14 855 **	32 438 **	16 334 **	16 104 **
II	Pays développés	...	1,0 **	0,8 **	1,3 **	0,8	0,5	1,2	722 **	297 **	425 **	528	158	369
III	Pays en développement	...	5,8 **	6,1 **	5,5 **	5,1 **	4,9 **	5,3 **	32 756 **	18 412 **	14 344 **	31 882 **	16 202 **	15 680 **
IV	Pays en transition	...	0,8	0,7 **	1,0 **	0,2	...	...	148	63 **	85 **	29	...	...
V	Afrique subsaharienne	...	10,8 **	11,2 **	10,3 **	8,8 **	8,9 **	8,7	8 861 **	5 004 **	3 857 **	12 644 **	6 704 **	5 940
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	1,0 **	0,6 **	1,4 **	0,8	0,4	1,3	519 **	162 **	357 **	424	95	329
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	12,0	12,6	11,3	5,7 **	2,7 **	8,9 **	8 390	4 556	3 834	3 680 **	907 **	2 772 **
VIII	Amérique latine	...	12,0	12,6	11,3	5,3 **	2,2 **	8,7 **	8 078	4 389	3 688	3 315 **	711 **	2 604 **
IX	Caraïbes	...	13,0 **	13,5 **	12,4 **	15,3 **	16,0 **	14,5 **	312 **	166 **	146 **	364 **	196 **	169 **
X	Asie centrale	...	0,3	0,4 **	0,2 **	0,1 **	0,1 **	0,1 **	20	13 **	6 **	5 **	3 **	2 **
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	2,2 **	2,3 **	2,1 **	1,3	1,4	1,1	4 946 **	2 728 **	2 218 **	2 343	1 371	971
XII	Asie de l'Est	...	2,2 **	2,3 **	2,1 **	1,3	1,4	1,1	4 854 **	2 671 **	2 183 **	2 261	1 323	938
XIII	Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	4,7	4,7	4,7	5,4 **	5,5 **	5,3 **	7 322	4 142	3 180	10 438 **	5 525 **	4 913 **
XV	États arabes	...	8,7	10,0	7,2	6,3	7,3	5,1	3 042	1 899	1 143	2 685	1 660	1 025
XVI	Europe centrale et orientale	...	2,1	2,1 **	2,2 **	1,1	0,7	1,6	527	268 **	259 **	219	68	151
XVII	Pays à faible revenu	...	11,7 **	12,0 **	11,4 **	9,9 **	10,1 **	9,7 **	8 751 **	4 852 **	3 899 **	12 941 **	6 816 **	6 124 **
XVIII	Pays à revenu moyen	...	4,8 **	5,1 **	4,5 **	3,8 **	3,6 **	4,1 **	23 803 **	13 440 **	10 364 **	18 784 **	9 293 **	9 492 **
XIX	Revenu moyen inférieur	...	4,7	4,8	4,5	4,3 **	4,5 **	4,1 **	11 258	6 399	4 858	12 624 **	6 905 **	5 718 **
XX	Revenu moyen supérieur	...	5,0 **	5,4 **	4,6 **	3,0	2,2	4,0	12 545 **	7 040 **	5 505 **	6 160	2 387	3 773
XXI	Pays à revenu élevé	...	1,3 **	1,1 **	1,4 **	0,9	0,6	1,3	1 072 **	480 **	592 **	714	225	489

Source: Base de données de l'ISU.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012 pour les taux de survie et d'achèvement d'une cohorte, et de l'année scolaire s'achevant en 2013 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues) et le nombre d'abandons scolaires précoces (toutes années d'études confondues). Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2012			1999			2011			2011			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme			Somme			Médiane			
34 200 **	18 373 **	15 828 **	34 047 **	18 532 **	15 515 **	75 **	75 **	75 **	75 **	74 **	76 **	...	...	...	I
866	492	374	683	385	299	93	92	93	94	93	94	...	...	...	II
33 117 **	17 752 **	15 365 **	33 266 **	18 084 **	15 183 **	72 **	73 **	72 **	72 **	71 **	74 **	...	...	...	III
218	128 **	89 **	97	64 **	34 **	96	96 **	97 **	97	97 **	98 **	95	95	96	IV
6 985	3 673	3 312	12 365	6 533	5 832	58	59	57	58	58	58	...	...	...	V
737	424	314	563	322	242	92	92	93	94	93	94	...	...	...	VI
3 179	1 839	1 340	2 509 **	1 394 **	1 115 **	77	75	80	77 **	75 **	79 **	...	...	...	VII
2 893	1 686	1 207	2 220 **	1 240 **	980 **	78	76	81	79 **	77 **	81 **	84	...	...	VIII
287 **	154 **	133 **	...	...	...	43 **	42 **	45 **	...	...	...	...	...	...	IX
68	32 **	36 **	31 **	18 **	14 **	97	97 **	97 **	98 **	98 **	98 **	95	95	96	X
6 714 **	3 456 **	3 258 **	2 529	1 494	1 035	85 **	85 **	85 **	92 **	91 **	93 **	...	...	...	XI
6 541 **	3 364 **	3 177 **	2 263	1 355	907	86 **	86 **	85 **	93 **	92 **	94 **	87	...	...	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
15 068	8 181	6 887	14 513 **	8 004 **	6 510 **	64	65	63	64 **	62 **	66 **	...	...	...	XIV
1 198	618	580	1 309	644	665	82	82	82	83	84	82	...	...	...	XV
251	150 **	100 **	227	124 **	102 **	96	95 **	96 **	95	95 **	95 **	...	...	...	XVI
8 122	4 215	3 906	12 062	6 360	5 702	56 **	57 **	54 **	57	57	58	...	...	...	XVII
24 973 **	13 529 **	11 444 **	21 218 **	11 742 **	9 476 **	76 **	76 **	76 **	77 **	76 **	79 **	...	...	...	XVIII
17 671	9 683	7 987	16 988 **	9 380 **	7 608 **	69	69	69	70 **	69 **	72 **	82	79	83	XIX
7 302 **	3 846 **	3 456 **	4 230	2 362	1 868	85 **	85 **	85 **	88 **	88 **	89 **	...	...	...	XX
1 106	628	478	767	430	337	93	92	93	95	94	95	...	...	...	XXI

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ¹					
Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				1999			2012		
2012				1999				2012				Total	M	F	Total	M	F
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
0,99	97	98	97	0,98	157	139	175	1,26	98	99	98	0,98	2,4	1,6	0,7	13	7
1,02	87	90	83	0,92	96	99	92	0,93	96	98	95	0,97	7	4	3	10	5
Amérique latine et Caraïbes																	
...	...	...	...	...	107 **	108 **	106 **	0,98 **	...	...	...	...	0,03 **	...	...	...	73
0,91	93	65	119	1,83	78	83 **	74 **	0,89 **	105	98	113	1,15	...	...	...	1,2	0,9
1,03	70	63	78	1,24	85	83	87	1,05	92	87	97	1,11	...	...	...	20	...
1,02	88	83	92	1,11	99	96	102	1,06	100	97	103	1,07	0,01	...	...	...	...
1,03	88	85	91	1,08	78	78	77	0,99	93	90	95	1,05	1,3	0,6	0,8	1,7	1,0
1,08	103	95	112	1,18	108	103	115	1,12	105	99	111	1,12	0,4 **	...	...	0,7	...
1,02	60	55	64	1,15	64	62	66	1,07	84	82	86	1,05	2,3 **	1,3 **	1,0 **	0,8	0,3
1,16	72	65	78	1,19	79	77	82	1,07	77	71	83	1,18	...	...	...	0,4	0,3
0,97	70	70	71	1,02	76	78	73	0,93	77	77	77	1,00	29 **	9 **	20 **	47	24
...
1,00	85	83	87	1,05	79	77	80	1,04	89	87	91	1,04	...	...	...	18	9
1,05	76	69	83	1,21	73	69	76	1,11	93	89	97	1,09	489 **	295 **	194 **	263	141
0,99	79	72	86	1,20	62	59	65	1,10	104	101	106	1,05	...	...	...	30	16
0,98	81	79	82	1,04	79	77	82	1,06	90	90	90	1,00	19 **	11 **	8 **	2,1	0,1
...
1,01	84	77	91	1,18	101	87	115	1,33	97	94	100	1,07	0,4 **	...	...	0,2	0,2
0,99	48	47	49	1,04	52	53	51	0,97	69	69	69	1,00	94 **	44 **	50 **	39	19
0,97	77	74	80	1,08	59	58	60	1,03	87	86	88	1,02	207	103	105	57	26
0,94	89	80	99	1,25	...	...	...	...	108	106	109	1,03	...	...	...	...	...
0,88	56	57	56	0,98	33	36	30	0,84	65	68	62	0,91	351 **	143 **	208 **	213	82
1,13	96	88	105	1,20	83	82 **	83 **	1,01 **	101	94	109	1,15	...	...	...	3	...
...
1,14	71	60	82	1,36	...	...	...	...	73	66	80	1,22	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	95	99	91	0,92	...	...	...	...	0,2 **	0,1 **	0,1 **	...	...
...
0,91	79	70	88	1,25	99	103	94	0,91	97	97	97	1,01	0,05 **	...	...	0,1	0,0
1,00	89	83	96	1,15	88 **	88 **	88 **	1,01 **	89	86	91	1,06	8 **	4 **	4 **	47	20
1,11	62	61	63	1,04	68	68	68	1,00	86	82	89	1,08	1133 **	463 **	670 **	977	539
...	...	...	...	...	183	212	158	0,75	...	...	...	...	0,01	...	...	...	...
1,05	54	48	59	1,23	51 **	47 **	56 **	1,18 **	69	66	72	1,10	129	72	57	72	37
1,01	79	75	83	1,11	64	62	67	1,08	84	82	86	1,05	42 **	21 **	20 **	28	15
1,03	59	57	61	1,08	58	57	59	1,04	70	68	71	1,05	72	33	39	62	31
0,94	74	73	74	1,01	83	85	80	0,94	90	91	88	0,96	80 **	29 **	51 **	104	53
1,04	72	66	78	1,17	56	50	62	1,24	76	72	80	1,12	73	39	34	34	15
0,99	87	81	93	1,14	105	100	110	1,10	94	93	96	1,04	0 **	...	...	0,2	0,1
...
0,87	88	81	94	1,16	83 **	71 **	95 **	1,34 **	101	103	99	0,96	1,2 **	0,9 **	0,3 **	0,3	0,1
0,94	91	89	93	1,05	71	63	79	1,26	91	92	90	0,99	2,5 **	1,5 **	1,0 **	1,1	0,6
...
1,10	79	57	102	1,80	73	67	80	1,19	85	74	97	1,31	...	...	...	6	3
...
1,07	71	63	79	1,26	92	85	100	1,17	90	85	96	1,14	...	...	...	35	17
1,05	76	70	82	1,18	57	51	63	1,22	85	82	89	1,09	403	221	181	134	84
...
Asie centrale																	
1,18	99	89	112	1,26	93	...	...	...	96	88	106	1,21	...	...	...	...	...
0,98	119	119	118	0,99	...	...	...	...	100	101	100	0,99	...	...	...	85	43
0,99	...	...	...	...	79	80	78	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,99	87	91	83	0,91	96	95	96	1,00	98	99	96	0,97	33 **	...	...	42 **	19 **
1,00	78	78	78	1,00	83	82	84	1,02	88	88	88	1,00	...	...	...	47	24
1,02	122	119	124	1,04	61	54	69	1,27	103	102	105	1,03	56 **	36 **	20 **	0,4	...
0,98	129	131	128	0,97	87	88	86	0,98	105	106	104	0,98	...	...	...	181	81
0,94	67	76	58	0,77	74	79	68	0,86	87	92	82	0,90	205	95	110	50	11
...
Asie de l'Est et Pacifique																	
0,96	182	189	175	0,93	156	156	156	1,00	136	139	132	0,95	...	...	...	28	14
0,98	107	106	108	1,03	86	83	88	1,06	108	107	109	1,01	...	...	...	0,01	...
1,00	...	...	...	...	16	21	11	0,53	...	...	...	...	906	443	463	...	...
1,02	77	76	77	1,02	58	...	...	...	89	88	90	1,02	...	...	...	...	...
1,09	76	71	81	1,15	78	74	83	1,11	88	84	93	1,11	3	...	...	2	...
0,96	74	71	76	1,08	60	58	63	1,08	88	87	88	1,00	0,01	...	...	0,06	...
1,15	...	...	...	...	68	66	70	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,99	29	31	27	0,86	26	29	22	0,75	48	50	47	0,94	...	...	...	0,3	...
1,04	73	73	74	1,02	55	...	...	...	83	81	84	1,03	3 536	1 704	1 832	1 674	953
1,00	103	102	103	1,01	101	101	102	1,01	102	102	102	1,00	-	...	...	4	...
...	...	...	...	...	61	54	67	1,23	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,96	87	86	88	1,02	79	77	81	1,05	96	97	96	0,99	1,9	0,9	1,0	2	1
0,91	49	48	51	1,06	66	64	69	1,09	67	68	66	0,97	97	58	39	154	44
...
1,03	35	34	37	1,11	32	32	32	0,98	50	49	51	1,05	...	...	...	...	...

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												
	Année scolaire s'achevant en			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
						Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en				
	2011			2012	2012 ²	1999			2012			2012	2012		2012	
	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
141 Nauru ⁵	...	...	...	12-17	1 *	0,7	54	1	47	...	...	...	78	81	75	0,93
142 Nioué ⁵	...	...	...	11-16	0,1 *	0,3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	419	437	50	501	50	10	70	49	105	106	104	0,99
144 Palaos ⁵	...	...	...	11-17	2 *	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	13-18	942	...	...	378	41	0,5	29	27	73	80	64	0,80
146 Philippines	...	...	...	12-15	8 336	5 117	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 République de Corée	100	100	100	12-17	3 892	4 177	48	3 783	47	31	375	44	100	100	100	0,99
148 République démocratique populaire lao	83	85	82	11-17	1 107	240	40	515	46	3	4	54	58	62	55	0,89
149 République populaire démocratique de Corée	...	...	...	11-16	2 364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Samoa	97	98	97	11-17	30	22	50	26	50	33	...	...	103	102	105	1,02
151 Singapour	...	...	...	12-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Thaïlande	...	...	...	12-17	5 502	4 072	49 **	4 786	51	16	739	42	99	98	99	1,00
153 Timor-Leste	91 y	90 y	92 y	12-17	194	44	...	108 z	50 z	26 z	7 z	46 z	62 z	61 z	63 z	1,02 z
154 Tokélaou ⁴	...	...	...	11-15	0,1 *	0,2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155 Tonga	...	...	...	12-18	...	15	50	15 z	47 z	65 z	...	...	...	...	...	...
156 Tuvalu ⁵	...	...	...	12-17	1 *	0,9	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157 Vanuatu	79 x	79 x	79 x	12-18	37	9	45	20 y	49 y	...	2,0 y	39 y	67 y	64 y	70 y	1,09 y
158 Viet Nam	100	...	...	11-17	10 314	...	...	...	...	...	...	...	92	92	92	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest																
159 Afghanistan	...	...	...	13-18	4 471	362	-	2 416	35	2	23	12	63	80	46	0,57
160 Bangladesh	90 * y	84 * y	95 * y	11-17	22 717	9 912	49	12 187	52	94	428	33	71	63	79	1,25
161 Bhoutan	95	94	97	13-18	89	22	43	66	51	10	-	86	82	90	1,10	
162 Inde	89 y	88 y	89 y	11-17	166 710	67 090	39	113 728 z	46 z	...	...	...	86 z	87 z	86 z	0,99 z
163 Maldives	89	87	91	13-17	35	15	51	...	...	...	...	104	104	105	1,01	
164 Népal	82	81	82	10-16	4 580	1 265	40	3 089	51	...	...	...	89	85	93	1,09
165 Pakistan	77	77	78	10-16	28 337	...	...	10 372	41	31	376	43	49	54	44	0,82
166 République islamique d'Iran	96 *	96 *	96 *	11-17	8 251	9 727	47	7 118	48	12	813	34	101	104	98	0,94
167 Sri Lanka	98	96	99	10-17	2 608	...	...	2 590	51	7	148	45	99	99	100	1,01
États arabes																
168 Algérie	94	95	92	11-17	4 517	2 985	49	4 573 z	50 z	0,3 z	381 z	34 z	128 z	132 z	123 z	0,93 z
169 Arabie saoudite	99	98	100	12-17	2 773	...	...	3 214 **	46 **	...	...	...	120 **	119 **	120 **	1,01 **
170 Bahrein	99	98	99	12-17	89	59	51	85	49	23	6	14	94	95	94	0,99
171 Djibouti	66	70	62	11-17	126	19	38	57	43	10	2	39	52	58	46	0,79
172 Égypte	...	...	...	12-17	9 096	7 671 **	47 **	7 850	48	...	1560	45	101	102	100	0,99
173 Émirats arabes unis ⁴	99	99	100	11-17	...	202	50	358	49	61	4	19	...	...	...	...
174 Iraq	...	...	...	12-17	4 373	1 105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
175 Jordanie	98	97	98	12-17	825	579	49	724	50	19	...	...	92	93	92	0,99
176 Koweït ⁴	99	98	100	11-17	...	235 **	49 **	274	50 **	34	5	...	...	...	...	...
177 Liban	88	86	90	12-17	520	389 **	52 **	385	52	61	56	40	86	86	86	1,00
178 Lybie	...	...	...	12-17	652	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179 Maroc	83	84	82	12-17	3 708	1 470	43	2 554	45	...	155	38	84	92	75	0,82
180 Mauritanie	52	55	49	12-18	567	77	43	152 **	45 **	25 **	...	...	32	34	30	0,89
181 Oman	97	97	97	12-17	319	229	49	300	49	9	...	...	98	96	101	1,05
182 Palestine	96	97	94	10-17	852	444	50	705	51	6	3	12	86	84	89	1,06
183 Qatar	100 y	100 y	100 y	12-17	...	44	49	73 z	49 z	40 z	0,6 z	...	101 z	100 z	102 z	1,01 z
184 République arabe syrienne	95	95	96	10-17	3 864	1 030	47	2 876	49	4	129	40	93	94	92	0,98
185 Soudan	92 x	94 x	91 x	12-16	4 231	1 087	44	1 531 z	47 z	...	22 z	18 z	49 z	53 z	46 z	0,88 z
186 Tunisie	91 x	90 x	92 x	12-18	1 222	1 059	49	1 152 z	50 z	5 z	161 z	32 z	116 z	121 z	111 z	0,92 z
187 Yémen	...	...	...	12-17	3 574	1 042	26	1 675	39	...	12 **	5 **	57	68	45	0,67
188 Soudan (pré-sécession)	...	...	...	12-16	...	966 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale																
189 Albanie ⁴	99	98	99	11-17	...	364	48	349	47	7	19	22	...	...	...	...
190 Bélarus	98	98 *	99 *	10-16	652	...	...	693	48	0,4	107	37	102	102	102	1,00
191 Bosnie-Herzégovine ⁴	84 x	84 x	83 x	11-18	...	...	...	313	49	2	122	45	...	...	...	...
192 Bulgarie	99	99	99	11-18	541	700	48	504	47	1	143	39	87	89	84	0,95
193 Croatie	100	100	99	11-18	387	416	49	381	50	2	145	47	102	101	104	1,03
194 Estonie	99	99	99	13-18	80	116	50	85	48	3	16	34	101	103	99	0,96
195 Ex-République yougoslave de Macédoine	99 x	98 x	99 x	11-18	225	219	48	186	48	1	56	44	89	89	90	1,01
196 Fédération de Russie	100	...	...	11-17	9 617	15 863	...	9 165	48	1	1576	38	94	93	94	1,01
197 Hongrie	98 y	98 y	99 y	11-18	851	1 007	49	864	48	15	139	38	101	102	100	0,98
198 Lettonie	97	97	97	13-18	128	255	50	125	48	1	32	39	99	101	97	0,96
199 Lituanie	99	99	100	11-18	288	407	49	305	48	1	34	33	104	106	101	0,96
200 Monténégro	...	...	...	11-18	69	...	...	63	48	0,2	21	45	93	94	92	0,98
201 Pologne	98 y	99 y	98 y	13-18	2 674	3 984	49	2 611	49	5	766	38	98	100	97	0,97
202 République de Moldova ^{5,10}	98	99	98	11-17	311 *	415	50	274	49	1	33	41	88	88	87	0,99
203 République tchèque	99	98	100	11-18	805	928	50	777	49	8	300	45	104	104	104	1,00
204 Roumanie	98	98	97	11-18	1 804	2 218	49	1 714	48	2	558	42	92	93	91	0,98
205 Serbie ⁵	99	99	99	11-18	617 *	744	49	566	49	0,5	215	47	98	98	97	0,99
206 Slovaquie	97	97	97	10-18	543	674	50	510	49	10	174	45	98	99	97	0,99
207 Slovénie	99	98	99	12-18	136	220	49	132	48	2	48	41	95	95	95	1,01
208 Turquie	98	98	97	11-17	9 009	5 523	40	7 758	48	3	1 830	44	101	102	100	0,98
209 Ukraine	100	100 *	100 *	10-16	2 965	5 214	50 *	2 899	48 *	0,4	257	36	99	99 *	99 *	1,00 *

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire		TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												
		Année scolaire s'achevant en			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
		2011					Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
		Total	M	F	2012	2012 ²	1999		2012		2012		2012		2012		
Médiane			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Médiane		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)			
			Somme	% F	Somme	% F			Somme	% F	Moyenne pondérée						
I	Monde	94	94	95	756 291	435 113	47 **	551 686	48	13	57 859	44	85	85	84	0,98	
II	Pays développés	99	99	99	77 177	82 438	49	78 160	49	10	11 787	42	103	103	102	0,99	
III	Pays en développement	90	90	91	653 495	318 952	46 **	448 871 **	47 **	17	42 238 **	44 **	82	83	81	0,97	
IV	Pays en transition	99	99	99	25 619	33 723	49 **	24 655	48	1	3 834	42	95	95	95	1,00	
V	Afrique subsaharienne	70	70	68	117 334	21 639	45	48 628 **	45 **	16	3 109 **	40 **	50 **	53 **	46 **	0,86 **	
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99	60 779	60 730	49	61 158	49	11	7 977	42	103	104	103	0,99	
VII	Amérique latine et Caraïbes	93	94	92	68 611	52 983 **	51 **	60 466	51	20	6 073	53	98	97	100	1,03	
VIII	Amérique latine	92	92	92	66 329	51 924 **	51 **	59 103	51	20	6 039	53	99	98	101	1,03	
IX	Caraïbes	94	...	...	2 282	1 060 **	49 **	1 363 **	51 **	18	34 **	47 **	73 **	72 **	75 **	1,05 **
X	Asie centrale	99	99	98	10 202	9 217	49	10 056 **	48 **	2	1 325 **	46 **	96 **	97 **	95 **	0,98 **	
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	186 773	130 942	47 **	157 771	48	18	27 188	44	97	96	97	1,02
XII	Asie de l'Est	95	93	96	183 335	127 673	47 **	154 276	48	16	26 259	44	97	96	97	1,02	
XIII	Pacifique	...	...	...	3 438	3 269	49	3 496	47	...	929	43	102	104	99	0,95
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	89	88	93	237 798	96 453	41	152 002 **	46 **	11	...	...	81 **	81 **	80 **	0,98 **
XV	États arabes	95	96	95	42 239	22 406	46	31 329	47	19	2 855	40	89	93	85	0,92	
XVI	Europe centrale et orientale	99	98	99	32 555	40 744	48 **	30 276	48	2	6 590	41	97	97	96	0,99	
XVII	Pays à faible revenu	75	76	73	116 878	26 911	45	51 659	47	...	2 412	39	55	57	53	0,93	
XVIII	Pays à revenu moyen	94	94	93	544 064	303 823	46 **	404 339 **	48 **	11	41 729 **	45 **	88 **	89 **	88 **	0,99 **	
XIX	Revenu moyen inférieur	89	85	93	322 439	134 829	43	209 109 **	47 **	13	10 239 **	42 **	79 **	80 **	78 **	0,97 **	
XX	Revenu moyen supérieur	96	96	96	221 625	168 994	48 **	195 230	49	11	31 489	45	101	101	101	1,00	
XXI	Pays à revenu élevé	99	98	99	95 349	104 380	49 **	95 688	48	12	13 718	42	102	102	102	0,99	

Source: Base de données de l'ISU. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. Comprend le 1er et le 2nd cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Les données sont de 2012, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2011.
3. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du premier cycle du secondaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants du groupe d'âge concerné qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

4. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

5. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

6. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

7. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

9. L'effectif scolarisé du second cycle de l'enseignement secondaire inclut l'éducation des adultes (étudiants de plus de 25 ans), particulièrement dans les programmes préprofessionnels/professionnels dans lesquels les hommes sont majoritaires. Cela explique la valeur élevée du TBS ainsi que l'IPS relativement bas.

10. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012 pour les taux de transition, et de l'année scolaire s'achevant en 2013 pour les effectifs scolarisés et les taux de scolarisation. Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000) ¹						
Second cycle du secondaire				Total secondaire								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				1999			2012			
2012				1999				2012				1999			2012			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Somme			Somme			
0,98	62	63	60	0,96	59	61 **	56 **	0,91 **	73	74	72	0,97	98 690 **	45 984 **	52 706 **	62 893 **	31 331 **	I
0,99	100	100	100	0,99	99	99	100	1,02	101	102	101	0,99	1 498	915 **	583 **	1 136	569	II
0,97	56 **	58 **	55 **	0,95 **	51	55 **	48 **	0,88 **	69 **	70 **	67 **	0,96 **	93 844 **	43 257 **	50 586 **	60 758 **	30 255 **	III
1,00	98	101	96	0,95	90	90 **	91 **	1,01 **	96	97	95	0,98	3 349 **	1 812 **	1 537 **	999 **	508 **	IV
0,86 **	32 **	35 **	28 **	0,80 **	25	28	23	0,82	41 **	45 **	38 **	0,84 **	21 274 **	9 210 **	12 064 **	21 098 **	9 785 **	V
0,99	98	98	98	1,00	99	98	100	1,02	101	101	100	0,99	1 288	809 **	480 **	888	442	VI
1,03	76	71	81	1,14	80 **	78 **	83 **	1,07 **	88	85	91	1,07	3 681 **	1 823 **	1 858 **	2 821 **	1 475 **	VII
1,03	77	72	82	1,14	81 **	78 **	84 **	1,07 **	89	86	92	1,07	3 486 **	1 719 **	1 767 **	2 643 **	1 375 **	VIII
1,05 **	47 **	45 **	49 **	1,09 **	50 **	50 **	50 **	0,99 **	60 **	58 **	62 **	1,06 **	201 **	107 **	94 **	178 **	100 **	IX
0,98 **	104 **	106 **	102 **	0,96 **	85	85	85	1,00	99 **	100 **	97 **	0,98 **	538 **	265 **	274 **	403 **	183 **	X
1,02	73	72	73	1,01	61	62 **	59 **	0,94 **	84	84	85	1,01	25 221 **	13 597 **	11 624 **	7 409 **	3 980 **	XI
1,02	72	72	73	1,01	60	62 **	58 **	0,94 **	84	84	85	1,01	24 977 **	13 454 **	11 523 **	7 352 **	3 951 **	XII
0,95	102	105	99	0,95	109	109	109	0,99	102	104	99	0,95	244 **	143 **	101 **	58	29	XIII
0,98 **	51 **	54 **	48 **	0,88 **	44	50	38	0,75	64 **	66 **	62 **	0,93 **	37 998 **	16 351 **	21 647 **	26 474 **	13 800 **	XIV
0,92	58	58	58	1,00	61	65	56	0,87	74	76	72	0,95	4 567 **	1 878 **	2 689 **	2 949 **	1 231 **	XV
0,99	89	91	86	0,95	88	90 **	86 **	0,96 **	93	94	92	0,97	3 556 **	1 759 **	1 797 **	850 **	435 **	XVI
0,93	32	35	29	0,82	29	32	27	0,82	44	47	42	0,89	21 508 **	9 898 **	11 610 **	18 471 **	8 798 **	XVII
0,99 **	61 **	62 **	60 **	0,97 **	56	59 **	53 **	0,89 **	74 **	75 **	73 **	0,98 **	73 314 **	33 858 **	39 457 **	42 780 **	21 663 **	XVIII
0,97 **	52 **	54 **	49 **	0,90 **	46	51	41	0,80	65 **	67 **	63 **	0,94 **	50 757 **	22 314 **	28 443 **	35 903 **	18 102 **	XIX
1,00	76	74	78	1,05	67	68 **	66 **	0,97 **	88	87	89	1,02	22 558 **	11 544 **	11 014 **	6 877 **	3 561 **	XX
0,99	99	99	98	0,99	98	97 **	98 **	1,01 **	100	101	100	0,99	3 868 **	2 228 **	1 640 **	1 642	870	XXI

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : Estimation partielle de l'ISU; Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 8
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE								
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²		Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹				
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012				
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F			
Afrique subsaharienne																		
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	237	79	...	...	...
Angola	...	...	19 * 2	40 * 2	44 * 2	42 * 2	47 * 2	...	...	118 2	37 2	47 2	45 2	51 2	
Bénin	0,6	61	4	70	28	42	22	28	25	16	23	45	21	47 2	47 2			
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	81	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	3	83	20	76	8	...	24	19	23	49	38	95	93	
Burundi	0,2 **	99 **	1	84	62	32	68	28 **	33	12	54	42	52	95	93			
Cabo Verde	0,8	100	1	100	46	.	46	25	20	3	62	3	68	95	92			
Cameroun	4	97	18	97	57	55	57	23	22	41	36	84	51	79	79			
Comores	0,05 **	94 **	...	...	...	...	...	26 **	...	2	26	4 2	28 2	55 2	...
Congo	0,6	100	2	99	92	...	...	10	26	7	37	17	54	80	72	
Côte d'Ivoire	2	83	5	95	92	93	92	22	18	43	20	70	24	99	99			
Érythrée	0,3	97	1	98	56	48	56	36	35	6	35	8	41	90	92			
Éthiopie	2	93	14 2	70 2	86 y	28 y	100 y	36	27 2	87	29	270 **	37 **	57 **	58 **			
Gabon	0,5	98	...	...	...	...	...	30	...	5	48	13 2	53 2	...	...	
Gambie	0,8	55	...	...	...	...	...	37	...	5	32	7	30	90 2	89 2
Ghana	18 **	92 **	45	83	39	34	40	28 **	35	80	32	130	38	53	46			
Guinée	...	...	4 y	53 y	...	...	...	...	34 y	16	25	37	30	75	72
Guinée-Bissau	0,2	73	0,3 y	69 y	26 y	28 y	25 y	21	29 y	3	20	5 y	22 y	39 y	33 y			
Guinée équatoriale	0,4	36	2	89	...	...	...	43	17	1	28	4	39	49 2	47 2
Kenya	47 **	64 **	...	...	...	...	...	26 **	...	148	42	...	...	...	...
Lesotho	2	99	2 y	...	...	...	...	19	24 y	8	80	11	77	68	56
Libéria	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25 2	14 2	56 2	55 2
Madagascar	...	...	7 y	97 y	51 y	83 y	50 y	...	23 y	43	58	102	56 *	95 2	96 2	
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41 **	40 **	50 **	40 **	92 **	90 **
Mail	1 **	73 **	2 2	94 2	59 2	83 2	57 2	21 **	44 2	15 *	23 *	44 2	28 2	52 2	51 2			
Maurice	3	100	3	99	100	100	100	16	14	5	54	5	72	100	100			
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	98	41	84	81
Namibie	1	88	...	...	...	...	...	27	...	12	67	10	70	98	97
Niger	0,6	98	3	88	90	81	91	21	32	13	31	53	46	97	97			
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 y	48 y	66 y	61 y
Ouganda	...	...	20 y	83 y	...	...	...	...	25 y	110	33	170 2	...	95 2	...
République centrafricaine	...	...	0,5 2	88 2	...	...	...	...	44 2	...	...	8	20	58	51
République démocratique du Congo	2	88	11	95	17	7	17	25	26	155	21	345	25	94	93			
République-Unie de Tanzanie	...	...	16 y	54 y	18 y	7 y	28 y	...	57 y	106	45	181	52	97	96	
Rwanda	0,5	86	3	80	38 2	33 2	39 2	35	40	24	55	40	53	96	97			
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0,4	...	...	...	...	28	18	0,7	...	1	55	...	...	
Sénégal	1	78	6 2	78 2	15 y	22 y	13 y	19	25 2	21	22	56	32	48 y	51 y			
Seychelles	0,2	100	0,2 2	100 2	...	...	...	16	17 2	0,7	85	0,7 2	88 2	...	...	
Sierra Leone	0,9	83	2	84	49	42	51	19	21	15	38	38	26	55	50			
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	2 2	57 2	39 2	32 2	44 2	...	36 2	...	...	29 ** 2	12 ** 2	44 ** 2	...
Swaziland	...	...	2 2	98 2	51 2	56 2	51 2	...	12 2	6	75	8 2	71 2	78 2	75 2	
Tchad	...	...	0,5 2	73 2	71 2	77 2	72 2	...	35	12	9	34	15	62 2	59 2	
Togo	0,6	97	2	94	50	62	49	17	33	23	13	33	14	83	85			
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30 **	49 **	64 **	53 **	...	...	
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60	47	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																		
Allemagne	...	...	240	97	...	...	...	...	10	221	82	251	85	...	...	
Andorre	...	...	0,2	93	100	100	100	...	14	...	...	0,4	79	100	100
Autriche	14	99	21	99	...	...	...	16	12	29	89	30	91	...	...	
Belgique	27	92	32	97	...	...	...	15	14	65 **	78 **	66	81	...	...	
Canada	30	68 **	...	...	...	...	...	17	...	141	68 **	...	...	...	...
Chypre	1,0	99	1	99	...	...	...	19	17	4	67	4	83	...	...	
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	6	...	37	63	...	...	...	...
Espagne	68	93	157	95	...	...	...	17	12	172	68	224	76	...	...	
États-Unis	327	95	655	94	...	...	...	22	14	1618	86	1691	87	...	...	
Finlande	10	96	16	97	...	...	...	12	11	22	71	26	79	...	...	
France	128	78	125	83	...	...	...	19	21	209	78	233	83	...	...	
Grèce	9	100 **	...	...	...	...	...	16	...	48	57 **	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	...	...	
Islande	3	98	3 2	96 2	...	...	...	4	5 2	...	...	3 2	81 2	...	...	
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	66 2	...	...	...
Italie	119	99	...	...	...	...	...	13	...	254	...	95	...	...	...
Luxembourg	0,8	97	1 y	98 y	...	...	...	18	11 y	3	67	4 y	74 y	...	...	
Malte	0,8	99	0,7	99	...	...	...	13	13	2	87	2	81	...	...	
Monaco	0,04	100	...	...	...	...	...	25	...	0,09	87	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	35	86	...	...	...	...	15	...	...	111	85	...	...	
Portugal	14	...	17	99	...	...	...	16	16	61	82	60	80	...	...	
Royaume-Uni	51	95	68	95	...	...	...	23	19	249	81	247	87	...	...	
Saint-Marin	0,1	99	0,1	96	...	...	...	8	8	0,2	91	0,3	91	...	...	

Tableau 8 (suite)

Tableau 8

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²		Rapport élèves/enseignant formé ²	Année scolaire s'achevant en	Personnel enseignant, total secondaire		Enseignants formés (%), total secondaire			Rapport élèves/enseignant ²						
1999	2012	2012		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire		
1999	2012	2012	1999	2012	2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012		
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female						
12	10	...	63	56	71	58	...	...	...	12	9	17	10	15	10
...	11	...	...	...	65	48	...	...	...	...	8	...	11	...	9
22	15 ^z	21 ^z	0,07 **	63 **	0,1 ^z	68 ^z	57 ^z	50 ^z	61 ^z	...	...	...	...	15 **	9 ^z
19	14	23	0,4	71 **	0,7	68	47 ^z	55 ^z	44 ^z	12	11	16	13	13	12
21	...	...	311	69	...	...	...	...	...	11	...	12	...	11	...
19	15	15	0,4	49	0,5 ^z	59 ^z	96 ^z	95 ^z	96 ^z	...	...	...	...	16	14 ^z
14	14 ^y	15 ^y	2 **	...	3 ^y	76 ^y	89 ^y	...	...	16 **	12 ^y	16 **	12 ^y	16 **	12 ^y
18 **	13 * ^z	24 * ^z	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...
23	22	40	1,0	64	2	61	39	30	44	23	18	23	14	23	17
9	9 ^z	9 ^z	0,6	67	0,7 ^z	67 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	8	6 ^z	7	6 ^z	7	6 ^z
25 **	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	...	24 **	...	20	...	21 **	...
26	21	...	...	...	1448	66	...	...	...	23	17	...	15	...	16
32	21	...	45	62	72	62	...	...	...	32	21	27	20	29	20
24	25	25	200	49	193	52	97	97	98	...	27	...	23	18	25
27	17 ^z	19 ^z	13	53	28 ^z	60 ^z	90 ^z	90 ^z	89 ^z	20	15 ^z	19	14 ^z	20	15 ^z
12	9	9	65	60	93	57	100	100	100	12	9	10	8	11	8
...
20	16	26	0,4 **	68 **	0,5 ^z	72 ^z	41 ^z	38 ^z	42 ^z	21 **	15 ^z	15 **	9 ^z	19 **	12 ^z
...	29 ^z	31 ^z	...	...	25 ^z	53 ^z	91 ^z	89 ^z	94 ^z	...	25 ^z	...	23 ^z	...	24 ^z
23	18	22	68 **	49 **	133	54	75	69	79	13 **	12	14 **	11	14 **	12
20	16 ^y	25 ^y	...	...	0,7 ^y	62 ^y	25 ^y	49 ^y	11 ^y	...	...	...	...	...	15 ^y
38	26 ^z	...	33	...	77 ^z	49 ^z	...	...	...	15	17 ^z	11	14 ^z	13	14 ^z
27	23	33	...	...	4	71	57 ^y	49 ^y	61 ^y	...	20	...	22	...	20
...
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	12 ^z	13 ^z	0,2	46	0,4 ^z	48 ^z	100 ^z	100 ^z	99 ^z	11	9 ^z	7	9 ^z	9	9 ^z
18	...	...	0,1 **	62 **	...	...	...	...	...	9 **	...	9 **	...	9 **	...
18	12 ^z	...	0,2	63	0,2 ^z	64 ^z	...	...	...	6	9 ^z	10	7 ^z	7	8 ^z
...	23	...	12	...	14	70	...	...	...	...	...	...	...	18	...
27	28	29 ^y	519	44	684	50	91 ^y	...	...	18	19	14	16	17	18
21	...	...	0,03	62 **	...	...	...	...	...	10 **	...	10 **	...	10	...
34	30 ^y	40 ^y	10 *	56 *	15 ^y	55 ^y	53 ^y	45 ^y	59 ^y	31 *	...	31 **	...	31 **	31 ^y
26	23	25	14	55	25	59	88	87	89	17	16	15	13	16	14
...	22 ^z	...	39	62	65 ^z	62 ^z	...	...	...	...	11 ^z	...	7 ^z	11	9 ^z
29	19	...	105	44	156	47	...	...	...	22	...	22	...	22	17
31	24	28	...	...	31	66	90	89	90	...	27	28	30	...	29
19	15	23	0,3	56	0,4	62	53	49	55	...	...	...	...	14	...
...
20	16	18	0,4	57	0,7	66	58	53	61	...	...	...	...	24 **	15
24	17	20	1	65	1 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	14 *	...	14 *	17	14 *
...
20 **	15 ^z	...	3 **	63 **	4 ^z	72 ^z	...	...	...	17 **	14 ^z	13 **	11 ^z	15 **	13 ^z
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22 **	...	...	...	...	...
20	14 ^y	...	19	72	25 ^y	...	...	...	...	12	10 ^y	23	14 ^y	15	11 ^y
...
20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	59	76	...	...	...	...	...	9 *	...	5	...	7	...
19	16	...	176	84	191	85	...	...	...	...	...	...	...	12	9
24	24	33	48	68	44 ^y	83 ^y	85 ^y	77 ^y	86 ^y	...	...	...	...	13	15 * ^y
32	29	29	11	69	19 ^y	73 ^y	98 ^y	96 ^y	98 ^y	19	...	17	...	19	14 ^y
21	16 ^z	16 ^z	307	57	329 ^z	62 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...	...	11	13 ^z
22	23	24	47	43	68 ^z	46 ^z	...	...	...	...	...	...	...	16	15 ^z
...
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14 *	11	12	3	48	5	66	92	93	92	12 *	...	10 *	...	11	10
53	46	46	20	29	...	...	...	...	...	18	20	24	...	20	...
22	18	...	4 763	41 **	6 551	50	...	...	...	18	14	16	15	17	15
28	28	28	5	47	5	57	100	100	100	...	26	...	13	21	19
18	15	15	0,1	...	0,1 ^z	57 ^z	88 ^z	80 ^z	95 ^z	...	...	...	...	14	14 ^z
15	...	...	0	...	...	...	...	...	...	28	...	18	...	22	...
19	24	44	1	33	2	30	70	69	72	...	...	...	...	13	26
22	19	...	970	...	1 291	53	...	...	...	16	16	13	17	15	17
21	17	...	630	...	624	...	...	...	...	16	13	13	11	14	12
25	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
31	14	16	1	56	2	59	74	67	80	24	15	21	14	23	14
20	12 ^z	...	120 **	62 **	194 ^z	68 ^z	...	...	...	18 **	...	18 **	...	18 **	14 ^z
...
31	28 ^y	28 ^y	68	76	84 ^y	85 ^y	99 ^y	99 ^y	99 ^y	28	36 ^y	38	28 ^y	30	34 ^y

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²		Personnel enseignant			Enseignants formés (%) ¹			
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F	
Nauru	0,1	98	...	...	...	...	...	13	...	0,07	92	...	...	...	...
Nioué	0,01	100	...	...	...	...	...	10	...	0,02	100	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7	98	11	98	...	...	...	15	11	20	82	24	83	...	...
Palao	0,06	98	...	...	...	...	...	10	...	0,1	82	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 **	39 **	...	...	...	...
Philippines	18	...	...	...	...	...	...	33	...	360	87	...	...	...	...
République de Corée	...	...	72 ²	99 ²	...	...	...	...	21 ²	122	67	166	79	...	...
République démocratique populaire lao	2	100	6	98	91	90	91	18	19	27	43	33	51	97	97	
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,1 **	94 **	0,3	95	...	...	...	42 **	10	1 **	71 **	1 ³	77 ³	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	111	79	95	78	...	...	...	25	29	298	63	307	60	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	30 **	8 ²	40 ²	...	...
Tokélaou	0,01	...	...	...	...	...	...	11	...	0,03	76	...	...	...	...
Tonga	0,1	...	0,2	100	100	.	100	18	11	0,8	67	0,8	95	...	...
Tuvalu	0,04	...	...	...	...	...	...	18	...	0,07	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,8	99	0,8 ³	94 ³	...	...	...	10	14 ³	1	49	2 ³	54 ³	...	...
Viet Nam	94	100	174	98	99 ²	...	...	23	19	337	78	366	77	100	100
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	10	122 ²	31 ²	...	...
Bangladesh	68	33	...	...	...	...	...	27	...	...	...	458 ²	54 ²	58 ²	60 ²
Bhoutan	0,01	31	0,2	93	...	...	...	22	11	2	32	5	40	...	...
Inde	504	...	...	...	...	...	...	35	...	3 135 *	33 *	3 918 * ²	...	...	...
Maldives	0,4	90	0,9	94	89	18	93	31	25	3	60	3	73	77	82	
Népal	12	36	46	90	87	46	91	22	23	92	23	179	42	92	92	
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424 **	45 **	438	47	84	92
République islamique d'Iran	9	98	...	...	...	...	...	23	...	315	54	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	72	86	82 ²	...
États arabes																
Algérie	1	93	19 ²	74 ²	...	...	...	28	25 ²	170	46	149	57	...	...
Arabie saoudite	...	...	26 *	100 *	...	...	...	...	10 *	...	...	345 *	52 *	...	...
Bahreïn	0,7	100	2	100	47	50	47	21	15	...	...	8 ⁺	75 *	82 *	80 *
Djibouti	0,01	100	...	...	...	...	...	28	...	1,0	28	2	24	96	95
Égypte	14 **	99 **	33 ³	98 ³	...	...	...	24 **	30 ³	346 **	52 **	380 ³	53 ³	...	...
Émirats arabes unis	3	100	8	99	100	100	100	19	16	17	73	20	89	100	100	
Iraq	5	100	...	...	...	...	...	15	...	170	72	...	...	...	...
Jordanie	3	100	7	100	...	...	...	22	17	...	...	...	...	...	...
Koweït	4	100	8	100	73	-	73	15	11	10	73	27	91	78	55	
Liban	11 **	95 **	10	100	...	...	...	13 **	16	29 **	83 **	32	88	...	...
Libye	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	40	40	38	71	100	100	100	18	...	123	39	155	54	100	100	
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	37	100	100
Oman	...	...	2	99	100	100	100	...	25	12	52	...	...	...	...
Palestine	3	100	5	100	100	.	100	29	18	10	54	17	70	100	100	
Qatar	0,4 **	96 **	3	100	29 ²	69 ²	28 ²	21 **	13	5	75	11	90	...	...
République arabe syrienne	5	96	9 ²	95 ²	...	...	...	24	19 ²	110	65 **	...	...	...	...
Soudan	12	87	32 ²	90 ²	...	...	...	27	23 ²	...	...	...	...	...	...
Tunisie	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	61	57	100	100
Yémen	0,8	93	2 ²	97 ²	...	...	...	17	15 ²	103 **	20 **	120 ²	27 ²	...	...
Soudan (pré-sécession)	13	84	...	...	...	...	...	27	...	117 **	52 **	...	...	...	...
Europe centrale et orientale																
Albanie	4	100	4	100	...	...	...	20	19	13	75	11	83	...	...
Bélarus	54	...	47	99	82 *	88 *	82 *	5	6	32	99	24	99	100	100	
Bosnie-Herzégovine	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	...	18	100	...	...	...	11	12	23	...	14	94	...	...
Croatie	6	100	8	99	...	...	...	13	13	11	89	12	93	...	...
Estonie	7	100	8	...	...	...	...	8	7	8	86 **	6	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	3	99	2	99	...	...	...	10	8	6	66	7	80	...	...
Fédération de Russie	642	100 *	634	100	...	...	...	7	9	367	98	282	99	...	...
Hongrie	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...
Lettonie	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...
Lituanie	13	99	13	99	...	...	...	7	7	13	98	9	97	...	...
Monténégro	0,6	...	1	94	...	...	...	20	9	...	...	...	...	...	...
Pologne	74	...	77	98	...	...	...	12	15	289	83	215	85	...	...
République de Moldova	10	100	12	100	92	.	92	9	10	12	96	9	98	...	...
République tchèque	17	100 **	25	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...
Roumanie	37	100	37	100	...	...	...	17	18	69	86	46	87	...	...
Serbie	8	98 **	12	...	69	...	...	21	13	...	...	19	83	56	35
Slovaquie	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...
Slovénie	5	99 *	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...
Turquie	17	...	56	95	...	...	...	15	21	...	...	319	55	...	...
Ukraine	143	100	145	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100 ²	...

Tableau 8 (suite)

Tableau 8

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²		Rapport élèves/enseignant formé ²	Année scolaire s'achevant en 2012	Personnel enseignant, total secondaire			Enseignants formés (%) ¹ , total secondaire			Rapport élèves/enseignant ²							
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire			
1999	2012	2012		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				
			1999	2012	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012		
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female								
21	...	...	0,04	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
16	...	...	0,03	44	...	...	...	...	...	6	...	20	...	11	...
18	15	...	28	58	35	62	...	...	...	18	15	13	14	15	14
15	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...
35 **	...	...	...	...	14	42	100	100	100	...	...	...	...	...	27
35	...	...	150	76	...	...	...	...	...	41	...	21	...	34	...
32	18	...	189	41	237	58	...	...	...	22	17	22	15	22	16
31	27	28	12	40	25 ²	48 ²	...	...	...	20	19 ²	22	21 ²	20	20 ²
...		
24 **	30 ^y	...	1 **	57 **	1 ^y	58 ^y	...	...	...	26 **	24 ^y	17	20 ^y	20 **	21 ^y
...		
21	16	...	169 **	53 **	246 ²	51 ²	...	...	...	23 **	22 ²	25 **	18 ²	24 **	20 ²
62	31 ^z	...	2	...	4 ^z	29 ^z	...	...	...	30	25 ^z	25	23 ^z	28	24 ^z
10	...	...	0,01	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...
21	21	...	1 **	48 **	1 ^z	54 ^z	...	...	...	15 **	...	13 **	...	15 **	15 ^z
19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...	...	...
24	22 ^y	...	0,4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...
30	19	19	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																	
33	44 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43 ^z	...	...	...	...
...	40 ^{+z}	70 ^z	265	13	378	21	53	52	60	43	34	32	30	37	32		
42	24	...	1	32	3	39	...	...	...	32	23	21	14	31	20
35 *	35 ^{+z}	...	1 995 **	34 **	4 387 ^z	41 ^z	...	...	...	...	33 ^z	...	21 ^z	34 **	26 ^z
24	11	15	0,9	25	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...
39	26	28	40	9	106	22	...	...	...	38	36	24	23	32	29
33 **	41	49	...	...	493 ⁺	21 ⁺	...	22 ⁺	...	21 ⁺		
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	24	29 ^z	...	...	150	...	82 ^z	...	...	21	17	...	18	...	17
États arabes																	
28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	10⁺		
...	12 ⁺	14 ⁺	9 ⁺	60 ⁺	83 ⁺	81 ⁺	84 ⁺	9 ⁺	...	10 ⁺		
40	34	36	0,7	22	2	24	100 ^z	100 ^z	100 ^z	26	30	16	20	23	25		
23 **	28 ^y	...	454 **	41 **	...	...	...	...	...	22 **	...	13 **	9 ^y	17 **	...
16	18	...	16	55	25	61	100	100	100	14	16	10	12	12	14		
21	...	...	62	69	...	...	...	...	...	22	...	16	...	20	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...
13	9	11	22 **	56 **	...	...	...	...	...	12 **	8	9 **	...	11 **	...
14 **	14	...	43 **	52 **	42 ^z	58 ^z	...	...	...	9 **	11 ^z	8 **	8 ^z	9 **	9 ^z
...		
28	26	26	88 **	33 **	...	...	...	...	...	19 **	...	14 **	...	17 **	...
47	40	40	2	8	...	...	...	...	...	48	40	17	...	28	...
25	...	...	13	50	...	...	...	...	...	19	...	16	...	18	...
38	24	24	18	47	35	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20		
13	10	...	4 **	57 **	8	55	67 ^z	72 ^z	62 ^z	13 **	10	8 **	9	10 **	10		
25	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^z	19	...
...		
24	17	17	56 **	40 **	85 ^z	51 ^z	...	...	...	23 **	...	15 **	...	19 **	14 ^z
22 **	30 ^z	...	48 **	19 **	102 ^z	29 ^z	...	...	...	22 **	11 ^z	21	59 ^z	22 **	16 ^z
24 ****	...	...	52 **	49 ****	...	...	...	...	...	24 **	...	20	...	22 **	...
Europe centrale et orientale																	
23	19	...	22	54	23	64	...	...	...	16	13	18	18	16	15
20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...
18	17	...	56	...	41	79	...	...	...	13	13	12	12	13	12
19	14	...	33	64	49	69	...	...	...	14	9	11	7	12	8
16	12	...	11	81 **	10	...	...	...	...	11	8	10	9	10	8
22	15	...	13	49	18	57	...	...	...	16	9	16	13	16	10
18	20	...	...	...	1 046	82	...	...	...	...	...	...	...	...	9
11	10	...	100	71	86	71	...	...	...	11	10	9	10	10	10
15	11	...	25	80	16	82	...	...	...	10	7	10	8	10	8
17	12	...	38	...	37	81	...	...	...	...	8	...	8	11	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...
11	10	...	301	66	301	70	...	...	...	11	9	15	8	13	9
21	16	...	33	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13	10
18	19	...	93	66	69	66	...	...	...	13	11	9	11	11	11
19	18	...	177	64	134	69	...	...	...	12	11	13	15	13	13
...	16	28	...	...	62	64	40	30	46	...	9	14	9	...	9
19	15	...	54 **	72 **	45	75	...	...	...	13	11	12 **	12	13 **	11
14	17	...	17	69	15 ^z	73 ^z	...	...	...	14	7 ^z	13	11 ^z	13	9 ^z
...	20	...	...	...	432	47	...	...	...	...	20	16	16	...	18
20	16	16 ^z	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE								
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²			Personnel enseignant			Enseignants formés (%) ¹					
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en					
	1999		2012		2012			1999			2012			2012					
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	% F	Total (000)	% F	Total	M	F		
Somme		% F		Somme		% F		Médiane		Moyenne pondérée		Somme		% F		Somme		% F	
Monde	5 477	92	8 900 **	94 **	...	...	...	20	21 **	24 911	58	29 091 **	63 **	...	...	...	...	...	...
Pays développés	1 398	94	2 058	95	...	...	...	18	14	4 393	81	4 525	83	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	3 080	89	5 804 **	93 **	...	...	...	26	25 **	19 611	52 **	23 758 **	58 **	87	...	...	...	...	...
Pays en transition	1 000	100	1 038	99	...	...	...	7	9	907	92	808	94	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	228 **	75 **	507 **	79 **	50	42	50	28 **	28 **	1 967	43	3 433	43	79	77	84	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 064	92	1 698	94	...	...	...	18	13	3 418	82	3 667	85	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	749	96	1 193	96	...	...	...	21	18	2 718	78	3 099	78	85	...	...	...	...	...
Amérique latine	735	96	1 174	96	...	...	...	21	18	2 635	78	3 009	79	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	14	99 **	18 **	99 **	...	...	...	...	...	83 **	55 **	...	...	70	59	80	...	...	...
Asie centrale	128	97	174 **	98 **	89	85	92	10	11 **	327	86	340 **	90 **	99	100	99	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	1 410	94	2 418	95	...	...	...	26	22	9 240 **	55 **	9 635	63	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	1 384	94	2 366	96	...	...	...	26	22	9 085 **	54 **	9 449	63	...	...	...	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155	72 **	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	684 **	77 **	...	...	...	...	...	32 **	...	4 339	36	5 470 **	...	82	...	...	...	...	...
États arabes	117	77	215 **	90 **	...	...	...	20	20 **	1 523	52	2 267 **	57 **	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	1 119	100	1 158	99	...	...	...	8	11	1 378 **	83 **	1 179	83	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	223 **	61 **	367 ** y	78 ** y	51	46	51	27 **	26 ** y	1 742	38	3 134 **	44 **	87	90	87	...	...	...
Pays à revenu moyen	3 211	92	5 590 **	95 **	...	...	...	24	24 **	18 015	54 **	20 461 **	60 **	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	1 241 **	88 **	...	...	...	...	...	25 **	...	7 686	48	9 865 **	55 **	89	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	1 970	95	3 097	95	...	...	...	23	21	10 329 **	59 **	10 596	66	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	2 043	96	2 826	96	...	...	...	15	13	5 154	81	5 495	82	...	...	...	...	...	...

Source: Base de données de l'ISU. Le rapport élève/enseignant formé à été calculé par l'équipe du Rapport mondial de suivi de l'EPT.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

Note: Les valeurs médianes de 1999 et 2012 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 8 (suite)

Tableau 8

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												Pays ou territoire		
Rapport élèves/enseignant ²	Rapport élèves/enseignant formé ²	Année scolaire s'achevant en	Personnel enseignant, total secondaire		Enseignants formés (%), total secondaire			Rapport élèves/enseignant ²									
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire					
1999	2012	2012	1999	2012	2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012				
Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female											
Moyenne pondérée	Médiane			Somme	% F	Somme	% F	Médiane			Moyenne pondérée						
26	24 **	...	...	24 464 **	52 **	32 296 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	Monde
16	14	...	...	6 094	55	6 256	59	...	...	...	14	13	13	12	14	12	Pays développés
29	26 **	37	...	15 222 **	46 **	23 668 **	48 **	...	...	...	22	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	Pays en développement
19	17	...	...	3 148 **	...	2 372 **	75 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	Pays en transition
42	42	55	...	832	31	1 912 **	31 **	...	...	...	...	27 ** 2	...	23 ** 2	26	25 **	Afrique subsaharienne
15	14	...	...	4 491	56	4 781	61	...	...	...	14	13	13	13	14	13	Amérique du Nord et Europe occidentale
26	21	23	...	2 838 **	63 **	3 863	58	82	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Amérique latine et Caraïbes
26	21	...	...	2 785 **	63 **	3 793	58	...	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	Amérique latine
29 **	...	22	...	...	...	...	...	57	52	61	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
21	16 **	24	...	789 **	65 **	838 **	69 **	...	...	...	...	...	...	...	12 **	12 **	Asie centrale
24 **	19	...	...	7 631 **	45 **	10 029	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	Asie de l'Est et Pacifique
24 **	19	...	...	7 443 **	45 **	9 826	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	Asie de l'Est
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
36	35 **	29	...	3 009	34	6 017 **	39 **	...	...	...	34 **	30 **	29 **	21 **	32	25 **	Asie du Sud et de l'Ouest
23	19 **	...	...	1 377	43	...	...	...	...	...	19	...	13	...	16	...	États arabes
18 **	17	...	...	3 496 **	73 **	2 741	72	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11	Europe centrale et orientale
43	42 **	51	...	970	30	1 953	29	...	...	...	31 **	30 **	23 **	22 **	28	26	Pays à faible revenu
27	24 **	...	...	15 463 **	49 **	22 430 **	50 **	...	...	...	21 **	19 **	18 **	17 **	20 **	18 **	Pays à revenu moyen
31	30 **	37	...	5 743	44	9 455 **	46 **	...	...	...	25 **	24 **	21 **	20 **	23	22 **	Revenu moyen inférieur
24 **	19	...	...	9 720 **	52 **	12 974	53	...	...	...	18	15	16 **	15	17 **	15	Revenu moyen supérieur
16	15	...	...	8 031	60 **	7 913	62	...	...	...	13	12	13	12	13	12	Pays à revenu élevé

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2011		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2011		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,0	7,8	18,5	18,7	26,7 **	25,4	4 654 **	7 054	39,8 **	38,5	5 717 **	7 416	...	...	...	...
Palaos	8,7 **	...	14,0 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	3,3	2,7 ^x	15,2	13,2 ^x	59,5 **	56,0 ^x	329 **	...	22,0 **	29,1 ^x	289 **	...	...	...	...	...
République de Corée	3,8	5,0 ^z	20,1	25,0 ^z	43,5 **	30,1 ^z	2 923 **	6 048 ^z	38,3 **	37,5 ^z	2 428 **	6 299 ^z	...	...	77,6	54,9 ^z
République démocratique populaire lao	1,0	3,0 ^y	6,9	13,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	12,2	...	32,4 **	...	285 **	...	26,9 **	...	302 **	...	...	...	...	...
Singapour	3,3	3,1	<i>14,8</i>	18,1	25,2	20,4	...	4 993 ^y	29,8	24,1	...	7 615 ^y	...	...	...	...
Thaïlande	5,1	6,2 ^z	20,1	31,5	33,6 **	47,8 ^x	1 037 **	1 690 ^y	19,1 **	15,9 ^x	871 **	719 ^x	...	...	...	...
Timor-Leste	...	2,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5,2 **	...	22,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,3	5,2 ^z	25,8	18,7 ^x	38,9	55,3 ^x	439	721 ^x	51,9	30,4 ^x	2 236	...	3,9	...	94,3	90,9 ^x
Viet Nam	...	6,5 ^y	...	20,9 ^y	...	31,2 ^y	...	687 ^y	...	38,8 ^y	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,1 ^x	18,5	13,8 ^x	38,9	42,7 ^x	...	110 ^x	42,0 **	43,0 ^x	81 **	211 ^z	...	...	...	67,6 ^x
Bhoutan	6,7	4,9 ^z	12,6	11,3 ^z	...	28,7 ^z	...	329 ^z	...	56,7 ^z	...	1 194 ^z	...	...	...	...
Inde	4,4	3,2 ^z	16,3	11,3	29,9 **	...	203 **	240 ^z	37,6 **	...	422 **	456 ^z	...	...	78,6	...
Maldives	...	8,0 ^z	...	14,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	2,9 **	4,7 ^y	24,2 **	22,7 ^y	52,7 **	60,3 ^x	68 **	174 ^x	28,9 **	25,3 ^x	106 **	147 ^x	...	3,9 ^x	...	...
Pakistan	2,6	2,0	11,1	9,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,5	4,7 ^y	16,9	16,1	26,6 **	26,5	...	...	34,1	40,6	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	1,8	...	8,8	...	26,1	...	257	...	55,4	...	369	...	...	...	85,5
États arabes																
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	7,0	...	21,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	2,9	...	8,9	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2	...	...	...
Djibouti	7,5	...	22,9	12,5 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,7 ^x	...	72,5 ^x
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	14,4	...	...	...	489	...	...	...	566	...	...	...	77,8	87,6 ^y
Koweït	5,6 **	...	18,1 ****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,0 ^z	...	73,9 ^z
Liban	2,0	2,2	5,6	7,1	...	...	...	...	...	15,5	...	454	...	...	69,1	...
Libye	...	...	8,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	5,5	5,5 ^x	25,8	17,3 ^x	39,1	...	517	...	43,5	...	1 356	...	...	1,8 ^x	...	75,9 ^x
Mauritanie	2,4 **	3,9 ^z	...	13,0 ^z	...	48,8 ^z	...	276 ^z	...	22,9 ^z	...	556 ** ^z	...	...	...	...
Oman	4,2	4,6 ^x	10,3	10,9 ^x	37,3	32,8 ^x	1 933	3 385 ^z	51,7	40,0 ^x	3 758	3 811 ^z	1,5	1,4 ^z	74,9	61,7 ^z
Palestine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	4 786 ^x	...	...	...	5 083 ^x	...	...	...	...
République arabe syrienne	4,5	5,2 ^x	15,7	19,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	...	...
Soudan	1,1	2,4 ^x	9,1	10,8 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6,5	6,5	21,7	17,3	38,3 **	...	933 **	...	42,9 **	...	1 339 **	...	...	...	...	97,0
Yémen	10,5	...	30,5	...	...	...	...	351 ^z	...	...	...	236 ^z	...	...	...	...
Soudan (pré-sécession)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale																
Albanie	3,3	...	9,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	5,3	...	12,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	3,5	4,2 ^y	9,3	11,2 ^y	20,8	19,8 ^y	1 490	3 349 ^y	46,6	43,5 ^y	1 795	3 603 ^y	...	...	53,3	58,5 ^y
Croatie	...	4,5 ^y	...	9,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	6,8	6,0 ^y	17,1	12,3 ^z	...	25,9 ^z	...	4 857 ^z	...	35,7 ^z	...	5 387 ^z	...	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	3,0	...	9,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4,9	4,9 ^z	9,9	9,4 ^z	19,5 **	16,7 ^z	2 711 **	3 938 ^z	40,6 **	40,7 ^z	2 822 **	4 223 ^z	...	...	...	...
Lettonie	5,8	4,9 ^y	14,1	12,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	6,0	5,4 ^z	16,7	13,6 ^z	...	16,2 ^z	...	4 488 ^z	...	42,4 ^z	...	4 182 ^z	...	...	...	66,3 ^z
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,4 ^y	10,9	11,4 ^y	...	30,3 ^y	...	5 153 ^y	...	35,6 ^y	...	4 766 ^y	...	...	...	...
République de Moldova	4,6	7,8	12,7	20,8	...	18,6	...	1 244	...	35,4	...	1 191	...	0,2	...	50,7
République tchèque	3,9	4,8 ^z	9,1	10,4 ^z	17,8 **	16,6 ^z	1 766 **	3 816 ^z	49,8 **	45,2 ^z	3 480 **	6 036 ^z	...	...	45,0	46,2 ^z
Roumanie	2,9	3,0 ^z	...	...	...	16,4 ^z	...	1 933 ^z	...	34,6 ^z	...	1 891 ^z	...	...	...	75,7 ^z
Serbie	...	4,9 ^z	...	10,6 ^z	...	45,6 ^z	...	6 316 ^z	...	23,2 ^z	...	1 610 ^z	...	...	...	...
Slovaquie	4,2	4,3 ^z	12,7	10,6 ^z	14,5	19,4 ^z	1 430	4 478 ^z	55,7	46,7 ^z	2 580	4 242 ^z	...	...	62,1	51,8 ^z
Slovénie	5,9	5,8 ^z	13,8	12,1 ^z	...	27,9 ^z	...	7 765 ^z	...	37,4 ^z	...	8 253 ^z	...	...	...	...
Turquie	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89,8 ^y
Ukraine	3,7	6,3 ^z	13,5	13,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9 (suite)

Tableau 9

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2011		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2011		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2012	2000	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
Monde ¹	4,5	5,0	13,8	13,7	...	32,8	...	1 337	...	34,6	...	...	...	...	...	...
Pays développés	5,0	5,4	12,3	12,2	...	24,6	...	7 195	...	40,2	...	9 002	...	...	...	61,5
Pays en développement	4,4	4,7	14,8	15,2	...	...	...	...	...	30,4	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	3,6	4,2	...	13,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,9	4,9	14,8	18,4	...	43,8	...	136,3	...	27,9	...	310	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,2	6,0	12,3	12,5	28,1	25,2	5 313	7 943	42,2	40,3	7 158	10 934	...	...	70,2	61,5
Amérique latine et Caraïbes	4,5	4,9	14,8	...	...	33,9	...	1 187	...	31,7	...	1 594	...	...	...	...
Amérique latine	4,0	4,7	14,2	15,8	40,8	33,9	...	866	...	29,7	...	1 090	...	...	...	71,9
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	4,0	3,4	...	13,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	5,1	3,4	13,8	17,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,3	3,0	11,3	15,7	...	35,4	...	...	31,6	29,1	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,3	...	16,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	3,6	3,9	16,6	12,6	...	28,7	...	240	...	43,0	...	369	...	...	...	...
États arabes	5,3	...	16,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4,4	4,9	12,7	11,7	...	19,4	...	4 478	...	37,4	...	4 223	...	...	...	...
Pays à faible revenu	3,2	4,0	14,7	14,9	...	50,1	...	100	...	25,8	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	4,5	4,9	14,9	15,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	4,4	4,9	15,0	15,6	...	...	...	467	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	5,0	5,1	14,8	14,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	4,9	5,4	12,4	12,3	...	26,9	...	6 805	...	...	...	7 615	...	...	...	...

Source: Base de données de l'ISU.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes. Les valeurs médianes de 1999 et 2012 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) UIS partial estimate.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles.

Tableau 10
Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1995-2004 ²		2005-2012 ²		1995-2004 ²		2005-2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	21	77	97 **	90 **	94 *	1,01 *	99 *	1,01 *	82 *	0,96 *	94 *	0,97 *
2 Angola	27 **	87 ²	...	86 ²	72 *	0,75 *	73 **	0,83 **	67 *	0,65 *	71 **	0,72 **
3 Bénin	4	19	...	95	45 *	0,56 *	42 **	0,56 **	35 *	0,49 *	29 **	0,45 **
4 Botswana	...	...	80	...	94 *	1,04 *	96 **	1,04 **	81 *	1,02 *	87 **	1,01 **
5 Burkina Faso	2	4	36	67	31 *	0,65 *	39 *	0,71 *	22 *	0,52 *	29 *	0,59 *
6 Burundi	0,7	8	47 **	94 ^y	73 *	0,92 *	89 *	0,98 *	59 *	0,78 *	87 *	0,95 *
7 Cabo Verde	48	75	99 **	97	97 **	1,02 **	98 *	1,01 *	80 **	0,86 **	85 *	0,89 *
8 Cameroun	11	30	...	92	83 *	0,88 *	81 *	0,89 *	68 *	0,74 *	71 *	0,83 *
9 Comores	3	...	68	...	80 *	0,92 *	86 **	1,00 **	68 *	0,85 *	76 **	0,88 **
10 Congo	2	14	...	92	...	...	81 **	0,90 **	...	...	79 **	0,84 **
11 Côte d'Ivoire	3	5	60	...	61 *	0,74 *	48 **	0,66 **	49 *	0,63 *	41 **	0,59 **
12 Érythrée	5	13	29	34	78 *	0,81 *	91 **	0,95 **	53 *	0,62 *	70 **	0,76 **
13 Éthiopie ⁴	1	...	36	...	50 *	0,62 *	55 *	0,75 *	36 *	0,46 *	39 *	0,59 *
14 Gabon	15	35 ^z	...	...	97 **	0,98 **	89 **	1,02 **	84 **	0,90 **	82 **	0,94 **
15 Gambie	19	30 ^y	75	74	53 *	0,64 *	69 **	0,89 **	37 *	0,51 *	52 **	0,70 **
16 Ghana	47	116	62 **	88	71 *	0,86 *	86 *	0,94 *	58 *	0,75 *	71 *	0,83 *
17 Guinée	...	16 ^z	42	76	47 *	0,57 *	31 *	0,58 *	30 *	0,43 *	25 *	0,33 *
18 Guinée-Bissau	4	7 ^y	49	71 ^y	59 *	0,61 *	74 **	0,86 **	41 *	0,48 *	57 **	0,63 **
19 Guinée équatoriale	27	73	68	62	97 *	0,99 *	98 **	1,01 **	88 *	0,86 *	95 **	0,94 **
20 Kenya	43	...	63 **	...	93 *	0,99 *	82 **	0,98 **	82 *	0,89 *	72 **	0,86 **
21 Lesotho	21 **	36 ^y	60	82	91 *	1,15 *	83 **	1,24 **	86 *	1,15 *	76 **	1,30 **
22 Libéria	47	...	47	41 ^z	49 **	0,56 **	49 **	0,59 **	43 **	0,42 **	43 **	0,44 **
23 Madagascar	3 **	9 ^y	64	...	70 *	0,94 *	65 **	0,97 **	71 *	0,85 *	64 **	0,91 **
24 Malawi	...	...	99	...	76 *	0,86 *	72 **	0,94 **	64 *	0,72 *	61 **	0,71 **
25 Mali	2	4 ^z	47 **	73	31 *	0,65 *	47 *	0,69 *	24 *	0,49 *	34 *	0,57 *
26 Maurice	94	120	93	98	95 *	1,02 *	98 *	1,01 *	84 *	0,91 *	89 *	0,94 *
27 Mozambique	...	...	52 **	86	62 *	0,67 *	67 *	0,71 *	48 *	0,51 *	51 *	0,54 *
28 Namibie	33	...	88	89	92 *	1,03 *	87 **	1,09 **	85 *	0,96 *	76 **	1,05 **
29 Niger	1	6	27	64	20 *	0,54 *	24 **	0,44 **	14 *	0,48 *	15 **	0,38 **
30 Nigéria ⁵	8	13 ^y	63 **	66 ** ^y	69 *	0,77 *	66 **	0,77 **	55 *	0,65 *	51 **	0,68 **
31 Ouganda	...	14 ^y	...	91 ^z	81 *	0,89 *	87 *	0,95 *	68 *	0,75 *	73 *	0,78 *
32 République centrafricaine	...	6 ^z	...	72	61 *	0,68 *	36 **	0,55 **	51 *	0,53 *	37 **	0,48 **
33 République démocratique du Congo	0,8	4	36	...	70 *	0,81 *	66 **	0,67 **	67 *	0,67 *	61 **	0,60 **
34 République-Unie de Tanzanie	...	34	49	...	78 *	0,94 *	75 **	0,95 **	69 *	0,80 *	66 **	0,81 **
35 Rwanda	3	13	82	99	78 *	0,98 *	77 **	1,02 **	65 *	0,84 *	66 **	0,87 **
36 Sao Tomé-et-Principe	23	45	80	97	95 *	0,99 *	80 **	0,93 **	85 *	0,85 *	70 **	0,75 **
37 Sénégal	3	14	55	79	49 *	0,70 *	66 *	0,80 *	39 *	0,57 *	52 *	0,61 *
38 Seychelles	105	110 ^z	93	94 ^z	99 *	1,01 *	99 **	1,01 **	92 *	1,01 *	92 **	1,01 **
39 Sierra Leone	5	9	...	...	48 *	0,63 *	63 **	0,75 **	35 *	0,52 *	44 **	0,61 **
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Soudan du Sud	...	6 ^z	...	41 ** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swaziland	...	25 ^z	71	...	92 *	1,02 *	94 **	1,03 **	82 *	0,97 *	83 **	0,98 **
43 Tchad	...	1	50	64 ^z	42 *	0,57 *	49 **	0,82 **	28 *	0,46 *	37 **	0,59 **
44 Togo	3	11	89	...	74 *	0,76 *	80 *	0,84 *	53 *	0,56 *	60 *	0,65 *
45 Zambie	...	...	71 **	98 **	69 *	0,85 *	64 **	0,83 **	69 *	0,76 *	61 **	0,72 **
46 Zimbabwe	47	...	84	...	...	...	91 **	1,03 **	...	...	84 **	0,91 **
Amérique du Nord et Europe occidentale												
47 Allemagne	94	113	100 **	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Andorre ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Autriche	77	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Belgique	109	118	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Canada	64	72 ^z	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Chypre ⁶	60	78	98	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	97 *	0,96 *	99 *	0,99 *
53 Danemark	91	102	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
54 Espagne	99	127	100	100	...	...	100 *	1,00 *	...	...	98 *	0,99 *
55 États-Unis	59	74	97	93	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Finlande	47	70	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
57 France ⁷	110	110	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Grèce	67	78 ^z	96	100 ^z	99 *	1,00 *	99 **	1,00 **	96 *	0,96 *	97 **	0,98 **
59 Irlande	...	52	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Islande	86	97 ^z	99	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Israël	89	104 ^z	98	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Italie	97	98 ^z	100	99 ^z	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	98 *	0,99 *	99 **	1,00 **
63 Luxembourg	71	89 ^z	97	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
64 Malte	97	116	...	95	96 *	1,04 *	98 *	1,02 *	88 *	1,03 *	92 *	1,03 *
65 Monaco ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Norvège	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Pays-Bas	...	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Portugal	67	86	97	99	...	...	99 *	1,00 *	...	...	94 *	0,96 *
69 Royaume-Uni	77	84	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Saint-Marin ⁸	...	107	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ³	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
Afrique subsaharienne											
113	0,97	102	0,95	87	1,13	102	1,03	57	...	35	30
...	...	140 ²	0,64 ²	13	0,76	32 ²	0,65 ²	...	32 * x	...	43 ²
78	0,64	123	0,89	21	0,45	48 ²	0,61 ²	76	59	53	44
103	1,00	...	...	73	1,07	...	...	82	...	27	...
44	0,70	85	0,95	10	0,62	26	0,81	61	69	47	48
57	0,79	137	0,99	10	...	28	0,73	54	44	55	47
123	0,96	112	0,91	67 **	...	93	1,19	89 **	89 y	29	23
81	0,82	111	0,88	26 **	0,84 **	50	0,86	76 **	70	52	46
104	0,85	117	0,91	33	0,81	73	0,96	...	...	35	28 ²
59	0,96	109	1,07	...	...	54	0,87	...	...	60	44
77	0,75	94	0,85	24 **	0,54 **	...	...	62	82	45	42
46	0,84	42	0,84	20	0,70	30	0,80	94	69 x	47	41
50	0,61	...	...	13	0,68	...	...	51	37	67	54 **
143	1,00	165 ²	0,97 ²	48	0,88	...	...	...	...	49	25 ²
90	0,84	85	1,04	...	...	57 ** y	0,95 ** y	66 **	83	37	34
81	0,92	109	1,00	41	0,81	61 *	0,91 *	59	...	30	32
54	0,62	91	0,84	13 **	0,35 **	38	...	...	59	47	44
76	0,67	116 y	0,93 y	18	0,55	...	...	...	...	44	52 y
108	0,82	91	0,98	33	0,37	...	...	...	72	57	26
91	0,97	...	...	39	0,96	...	...	...	...	32	...
105	1,10	111	0,97	32	1,41	53	1,40	60	64	44	34
95	0,75	102 ²	0,92 ²	31	0,65	45 ²	0,82 ²	...	...	39	27 ²
94	0,97	145	0,99	...	...	38	0,95	52	41	47	43
137	0,96	141	1,04	38	0,70	34	0,90	36	49	63 **	74 **
60	0,72	88	0,88	16	0,54	44 ²	0,72 ²	65 **	62	62 *	48 ²
105	1,00	108	0,99	75	0,98	96	1,04	98	97	26	21
69	0,74	105	0,91	5	0,63	26	0,89	29	31	61	55
115	1,01	109	0,97	57	1,11	...	...	82	84 x	32	41
32	0,67	71	0,84	7	0,58	16	0,67	55	69 y	41	39
94	0,81	85 ** y	0,92 ** y	23	0,92	44 y	0,89 y	...	79 ** x	41	38 ** y
128	0,91	110 ²	1,02 ²	16	0,77	...	...	38	25 y	57	48 ²
79 *	0,68 *	95	0,74	12 **	0,52 **	18	0,51	...	47	...	80
53	0,91	111	0,88	...	...	43	0,59	...	71	26	35
67	1,00	93	1,03	...	...	35	0,88	70	81 x	46	46
103	0,96	134	1,02	9	0,98	32	1,07	31	36	54	59
100	0,97	117	0,98	...	...	80	1,11	...	66 x	36	31
65	0,83	84	1,08	15	0,64	41 * 2	0,91 * 2	63	61	49	32
108	1,03	107 ²	1,05 ²	102	1,04	101 ²	1,09 ²	96	94 y	15	13 ²
69	0,92	131	0,99	26	0,71 **	...	...	...	...	37	33
...
...	...	86 ²	0,66 ²	...	...	...	...	...	...	...	50 ** 2
94	0,96	115 ²	0,90 ²	44	1,00	60 ²	0,97 ²	65	67 y	33	29 ²
61	0,59	95	0,76	10	0,26	23	0,46	48	38	68	61
120	0,75	133	0,92	30	0,40	55 ²	...	46	67	41	42
84	0,91	114	0,99	...	...	...	...	66	...	51 **	49 **
101	0,97	...	...	43	0,88	...	...	48	...	41	...
Amérique du Nord et Europe occidentale											
103	0,99	100	1,00	96	0,98	101	0,95	99	96	17	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
104	0,99	101	1,00	97	0,95	98	0,96	...	100	13	11
104	0,99	103	0,99	141	1,07	107	0,97	...	93 y	12 **	11
100	1,00	98 ²	1,01 ²	102	1,02	103 ²	0,98 ²	99	...	17	...
97	1,00	100	1,00	93	1,03	95	1,02	95	...	18	14
101	1,00	101	0,99	125	1,05	125	1,01	100	99 x	10	...
106	0,99	103	0,99	109	1,06	131	1,01	...	97	15	13
103	1,03	98	0,98	93	...	94	1,00	...	...	15	14
101	1,00	100	0,99	121	1,09	108	1,05	99	100	17	14
105	0,99	107	1,00	108	1,00	110	1,01	98	...	19	18
95	1,00	102 ²	1,00 ²	90	1,04	108 ²	0,97 ²	...	93 y	14	...
102	0,99	104	1,00	106	1,06	119	1,02	...	...	22	16
100	0,98	99 ²	1,01 ²	109	1,05	109 ²	1,01 ²	98	97 y	...	10 ²
105	0,99	105 ²	1,00 ²	100	0,99	102 ²	1,02 ²	...	99	99 y	13 **
105	0,99	100 ²	0,99 ²	92	0,99	101 ²	0,99 ²	94	100 y	11	...
100	1,01	97 ²	1,02 ²	97	1,04	101 ²	1,03 ²	...	...	12	9 y
95	1,00	96	1,00	78	0,93	86	1,04	98	94	20	11
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
101	1,00	99	1,00	119	1,02	111	0,98	100	98	...	...
109	0,98	106	0,99	123	0,96	130	0,98	98	...	...	12
122	0,96	106	0,98	104	1,08	113	1,00	...	...	13	68
101	1,00	109	1,00	101	1,01	95	1,00	...	...	19	18
...	...	93	0,99	...	...	95	1,03	...	96	5	6

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1995-2004 ²		2005-2012 ²		1995-2004 ²		2005-2012 ²	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
71 Suède	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72 Suisse	92	100	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
73 Anguilla ^a	...	...	99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antigua-et-Barbuda	57	89	...	85	99*	1,01*	...	...	99*	1,01*	99**	1,01**
75 Argentine	57	74 ²	99	...	99*	1,00*	99**	1,00**	97*	1,00*	98**	1,00**
76 Aruba	94	107	98	99 ^y	99*	1,00*	99*	1,00*	97*	1,00*	97*	1,00**
77 Bahamas	11	...	91	98 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbade	75	79* ²	95**	97* ²	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Belize	28	47	100**	99	...	...	...	...	...	...	...	...
80 Bermudes	56	43 ²	...	88 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivie, État plurinational de	43	51 ²	94**	87 ²	97*	0,98*	99*	1,00*	87*	0,87*	94*	0,95*
82 Brésil ^l	...	...	...	...	97*	1,02*	99*	1,01*	89*	1,00*	91*	1,01*
83 Chili	76	114	...	93	99*	1,00*	99*	1,00*	96*	1,00*	99*	1,00*
84 Colombie	38	49 ²	95	89 ²	98*	1,01*	98*	1,01*	93*	1,00*	94*	1,00*
85 Costa Rica	47	74	...	93	98*	1,01*	99*	1,00*	95*	1,00*	97*	1,00*
86 Cuba	105	109	99**	97	100*	1,00*	100**	1,00**	100*	1,00*	100**	1,00**
87 Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88 Dominique	82	95	98	96 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
89 El Salvador	40	62	85**	95	92**	1,00**	97*	1,01*	81**	0,93**	85*	0,94*
90 Équateur	63	150	97	97	96*	1,00*	99*	1,00*	91*	0,97*	93*	0,98*
91 Grenade	75	99 ^y	100**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92 Guatemala	46	64 ²	84**	95 ²	82*	0,91*	94*	0,96*	69*	0,84*	78*	0,85*
93 Guyana	100	66	...	75	...	...	93**a	1,01**a	...	...	85**a	1,06**a
94 Haïti	...	...	...	...	82*	0,98*	72**a	0,95**a	59*	0,87*	49**a	0,84**a
95 Honduras	17	42	88	94	89*	1,05*	95*	1,02*	80*	1,01*	85*	0,99*
96 Îles Caimanes ^d	39	...	95*	...	...	...	99*	0,99*	...	...	99*	1,00*
97 Îles Turques et Caïques ^g	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Îles Vierges britanniques ^g	62	71 ²	98**	85 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
99 Jamaïque ^d	79	75	93**	...	92*	1,10*	96**	1,06**	80*	1,16*	87**	1,12**
100 Mexique	70	101	98**	98	98*	1,00*	99*	1,00*	91*	0,97*	94*	0,98*
101 Montserrat ^d	137	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 Nicaragua	27	55 ^y	81**	93 ^y	86*	1,06*	87*	1,04*	77*	1,00*	78*	1,00*
103 Panama	37	65	93**	87 ²	96*	0,99*	98*	0,99*	92*	0,99*	94*	0,99*
104 Paraguay	29	35 ²	97	83 ²	...	...	99*	1,00*	...	...	94*	0,98*
105 Pérou	56	78	100**	96 ²	97*	0,98*	99*	1,00*	88*	0,88*	94*	0,94*
106 République dominicaine	31	39	83	89	94*	1,03*	97*	1,02*	87*	1,00*	91*	1,01*
107 Saint-Kitts-et-Nevis	...	96 ²	97**	84**	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	98**	99	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Sainte-Lucie	81	61	93**	83	...	...	...	...	...	...	...	...
111 Sint-Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112 Suriname	85	88 ²	91**	92 ²	95*	0,98*	98*	1,01*	90*	0,95*	95*	0,99*
113 Trinité-et-Tobago	60	...	98	99 ^y	99**	1,00**	100**	1,00**	98**	0,99**	99**	0,99**
114 Uruguay	60	89 ^y	...	100 ^y	99*	1,01*	99*	1,01*	97*	1,01*	98*	1,01**
115 Venezuela, République bolivarienne	45	72	86	94	97*	1,02*	99*	1,01*	93*	0,99*	96*	1,00*
116 Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale												
117 Arménie ^d	26	51	...	...	100*	1,00*	100**	1,00**	99*	0,99*	100**	1,00**
118 Azerbaïdjan ^g	18	25	92	89*	100*	1,00*	100*	1,00*	99*	0,99*	100*	1,00*
119 Géorgie	35	...	...	99	100*	1,00*	100**	1,00**	100*	1,00*	100**	1,00**
120 Kazakhstan	15	58	96**	99**	100*	1,00*	100*	1,00*	100*	1,00*	100*	1,00*
121 Kirghizistan	10	25	93**	98	100*	1,00*	100*	1,00*	99*	0,99*	99*	0,99*
122 Mongolie	27	86	91	98	98*	1,01*	98*	1,01*	98*	1,00*	98*	1,00*
123 Ouzbékistan	24	25 ²	...	91 ²	100*	1,00*	100**	1,00**	99*	0,99*	99**	1,00**
124 Tadjikistan	8	9 ²	94	99	100*	1,00*	100**	1,00**	99*	1,00*	100**	1,00**
125 Turkménistan	...	...	...	...	100*	1,00*	100**	1,00**	99*	0,99*	100**	1,00**
Asie de l'Est et Pacifique												
126 Australie	103	108	94**	97	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Brunéi Darussalam	79	92	...	96	99*	1,00*	100**	1,00**	93*	0,95*	95**	0,96**
128 Cambodge	5	15	87	98	83*	0,90*	87*	0,97*	74*	0,76*	74*	0,80*
129 Chine ^h	36	70	...	...	99*	0,99*	100*	1,00*	91*	0,91*	95*	0,95*
130 Fidji	15	...	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Îles Cook ^d	43	95	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...
132 Îles Marshall	57	48 ²	...	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
133 Îles Salomon	35	43	...	...	85*	0,89*	...	...	77*	0,82*	...	...
134 Indonésie	23**	48	97	95	99*	1,00*	99	1,00	90*	0,92*	93*	0,94*
135 Japon	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
136 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137 Macao, Chine ^d	90	...	85	...	100*	1,00*	100*	1,00*	91*	0,92*	96*	0,96*
138 Malaisie ^d	54	70 ²	95	...	97*	1,00*	98*	1,00*	89*	0,93*	93*	0,95*
139 Micronésie (États fédérés de)	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Myanmar	2	9 ^y	...	...	95*	0,98*	96**	1,00**	90*	0,92*	93**	0,95**

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6			
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation			
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ³	
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)		
110	1,03	102	1,00	157	1,26	98	0,98	98	96 ^Y	12	10
106	0,99	103	1,00	96	0,93	96	0,97	...	...	...	11
Amérique latine et Caraïbes											
104 **	0,98 **	...	...	107 **	0,98 **	...	...	...	...	22	15 ^Z
124	...	98	0,93	78	0,89 **	105	1,15	...	...	19	14
113	0,99	118 ^Z	0,99 ^Z	85	1,05	92 ^Z	1,11 ^Z	89	93 ^Y	21	...
112	0,98	104	1,03	99	1,06	100	1,07	96	93 ^X	19	15
97	0,97	108 ^Y	1,02 ^Y	78	0,99	93 ^Y	1,05 ^Y	...	89 ^X	14	14 ^Y
103	1,04	105 * ^Z	0,99 * ^Z	108	1,12	105 ^Z	1,12 ^Z	91	93 * ^Y	18 **	13 * ^Z
121	0,96	121	0,97	64	1,07	84	1,05	74	91 ^Y	23	22
101	1,01	90 ^Z	0,98 ^Z	79	1,07	77 ^Z	1,18 ^Z	87	...	9	9 ^Z
111	0,98	94 ^Z	0,98 ^Z	76	0,93	77 ^Z	1,00 ^Z	80	86 ^Y	25 **	...
...	...	...	...	...	...	...	...	80	54 ^X	26	21
100	0,97	101	0,97	79	1,04	89	1,04	98	99	32	21
119	1,00	107	0,97	73	1,11	93	1,09	67	85	24	25
112	0,99	105	0,99	62	1,10	104	1,05	89	88	27	17 ^Z
102	0,97	99	0,99	79	1,06	90	1,00	95	96	12	9
...
120	1,02	119	0,97	101	1,33	97 ^Z	1,07 ^Z	79	88	20	16
110	0,98	103	0,91	56	1,24	76	1,12	71	79	31	24
112	1,00	114	1,00	59	1,03	87	1,02	75	91	23	18
108	0,97	103 ^Y	0,97 ^Y	...	...	108 ^Y	1,03 ^Y	...	...	20	16 ^Y
102	0,87	114 ^Z	0,97 ^Z	33	0,84	65 ^Z	0,91 ^Z	52	71 ^Y	38	26 ^Z
106	1,01	75	1,13	83	1,01 **	101	1,15	65	92	27	23
...
107	1,01	109	1,00	...	...	...	...	...	70	32	...
107	0,91	...	...	95	0,92	...	...	92	...	15	12 ^Z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
112	0,97	92 ^Z	0,92 ^Z	99	0,91	97 ^Z	1,01 ^Z	...	...	18	12 ^Z
96 **	1,00 **	...	...	88 **	1,01 **	89 ^Z	1,06 ^Z	85	82 ^Y	...	23
106	0,94	105	1,00	68	1,00	86	1,08	87	96	27	28
105	0,99	...	...	183	0,75	...	...	...	...	21	...
101	1,01	117 ^Y	0,98 ^Y	51 **	1,18 **	69 ^Y	1,10 ^Y	46	...	34	30 ^Y
104	0,97	100	0,97	64	1,08	84	1,05	90	92	26	23
119	0,96	95 ^Z	0,96 ^Z	58	1,04	70 ^Z	1,05 ^Z	73 **	80 ^Y	...	22 ^Z
123	0,99	100	0,99	83	0,94	90	0,96	83	74	29	19
110	0,98	103	0,91	56	1,24	76	1,12	71	79	31	24
106	1,04	88	1,01	105	1,10	94 ^Z	1,04 ^Z	74	74 ^X	19	15
...
118	0,95	105	0,96	83 **	1,34 **	101	0,96	...	69 ^Y	20	16
104	0,95	87	0,97	71	1,26	91	0,99	...	90	24	17
...
118	0,99	114 ^Z	0,96 ^Z	73	1,19	85 ^Z	1,31 ^Z	...	...	20 **	15 ^Z
103	0,99	106 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	89	89 * ^X	21	...
111	0,99	112 ^Y	0,97 ^Y	92	1,17	90 ^Y	1,14 ^Y	87	95 ^X	20	14 ^Y
99	0,98	102	0,98	57	1,22	85	1,09	88	94	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Asie centrale											
99	1,08	...	...	93	...	96	1,21	...	96	16	...
95	1,00	98	0,98	...	...	100	0,99	97	98	19	12
94	0,99	106	1,01	79	0,98	...	...	99	93	17	...
99	1,01	106	1,01	96	1,00	98	0,97	95 **	99	19	16
96	0,99	106	0,98	83	1,02	88 * ^Z	1,00 * ^Z	95 +	97	24	24
97	1,01	117	0,97	61	1,27	103	1,03	87	93	32	29
99	1,00	93 ^Z	0,97 ^Z	87	0,98	105 ^Z	0,98 ^Z	100	98 ^Y	21	16 ^Z
95	0,93	100	0,98	74	0,86	87	0,90	97	98	22	23
...
Asie de l'Est et Pacifique											
100	1,00	105	1,00	156	1,00	136	0,95	...	...	18 **	...
113	0,95	95	0,98	86	1,06	108	1,01	...	96	14 *	11
101	0,87	124	0,95	16	0,53	...	...	55	66	53	46
105	1,01	128	1,00	58	...	89	1,02	...	...	22	18
104	0,99	105	1,01	78	1,11	88	1,11	82	97	28	28
96	0,95	108	1,01	60	1,08	88	1,00	...	...	18	15
90	0,99	105 ^Z	0,99 ^Z	68	1,06	...	...	...	...	15	...
89	0,93	141	0,98	26	0,75	48	0,94	...	63	19	24
111	0,98	109	1,00	55	...	83	1,03	86	89	22	19
101	1,00	102	1,00	101	1,01	102	1,00	100	100	21	17
110	1,01	...	...	61	1,23	...	...	69	...	25	...
100	0,99	...	...	79	1,05	96	0,99	...	98 ^X	31	14
95	0,99	...	...	66	1,09	67 ^Z	0,97 ^Z	...	99 ^X	20	12 ^Z
...
95	0,97	114 ^Y	0,99 ^Y	32	0,98	50 ^Y	1,05 ^Y	55	75 ^X	31	28 ^Y

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE¹		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1995-2004²		2005-2012²		1995-2004²		2005-2012²	
	1999	2012	1999	2012	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
141 Nauru⁴	74	79	...	76	...	...	...	...	...	...	...
142 Nioué⁴	154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Nouvelle-Zélande	85	92	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...
144 Palaos⁴	63	...	...	...	...	...	100 *	1,00 *	...	100 *	1,00 *	
145 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	87	67 *	0,93 *	71 **	1,13 **	57 *	0,80 *	63 **	0,92 **
146 Philippines	30	...	...	89	95 *	1,03 *	98 *	1,02 *	93 *	1,02 *	95 *	1,01 *
147 République de Corée	...	118 ²	...	99	...	...	...	...	...	...	...
148 République démocratique populaire lao	7	24	74	96	78 *	0,90 *	84 *	0,88 *	69 *	0,79 *	73 *	0,77 *
149 République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	100 *	1,00 *	...	...	100 *	1,00 *
150 Samoa	50	34	93	96	99 **	1,00 **	100 **	1,00 **	99 **	0,99 **	99 **	1,00 **
151 Singapour	...	...	...	...	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	93 *	0,92 *	96 *	0,96 *
152 Thaïlande	91	119	...	...	98 *	1,00 *	98 *	1,00 *	93 *	0,95 *	96 *	1,00 *
153 Timor-Leste	...	...	...	92 ²	...	...	80 *	0,98 *	38 *	0,66 *	58 *	0,83 *
154 Tokélaou⁴	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155 Tonga	29	71	91	90	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *
156 Tuvalu⁴	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157 Vanuatu	51	61 ²	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...
158 Viet Nam	40	77	97	98	95 *	0,98 *	97 *	0,99 *	90 *	0,92 *	94 *	0,95 *
Asie du Sud et de l'Ouest												
159 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	47 *	0,52 *	...	...	32 *	0,39 *
160 Bangladesh	18	26 ²	...	96 * ²	64 *	0,90 *	80 **	1,05 **	47 *	0,76 *	59 **	0,88 **
161 Bhoutan	0,9	9	56	92	...	...	74 *	0,85 *	...	...	53 *	0,59 *
162 Inde	19	58 ²	86 **	99 ²	76 *	0,80 *	81 *	0,84 *	61 *	0,65 *	63 *	0,68 *
163 Maldives⁴	56	...	98	...	98 *	1,00 *	99 *	1,00 *	96 *	1,00 *	98 *	1,00 *
164 Népal	11 *	84	69 *	99 **	70 *	0,75 *	82 **	0,87 **	49 *	0,56 *	57 **	0,66 **
165 Pakistan	63 *	82	...	72 *	55 *	0,64 *	71 *	0,78 *	43 *	0,53 *	55 *	0,59 *
166 République islamique d'Iran	15	35	86 **	100 *	93 *	0,95 *	98 *	0,99 *	77 *	0,84 *	84 *	0,89 *
167 Sri Lanka	...	89	100	94	96 *	1,01 *	98 *	1,01 *	91 *	0,97 *	91 *	0,97 *
États arabes												
168 Algérie	2	79 ²	88	99	90 *	0,92 *	92 *	0,94 *	70 *	0,76 *	73 *	0,79 *
169 Arabie saoudite	...	13	...	97 **	96 *	0,98 *	99 *	1,00 *	83 *	0,87 *	94 *	0,95 *
170 Bahrein⁴	33	50	99	...	97 *	1,00 *	98 *	0,99 *	87 *	0,94 *	95 *	0,95 *
171 Djibouti	0,4	4	25	58	...	...	...	...	...	...	...
172 Égypte	11	27	95 **	97 ** ²	73 *	0,85 *	89 *	0,93 *	56 *	0,65 *	74 *	0,81 *
173 Émirats arabes unis⁴	65	71	85	98 *	...	...	95 *	1,04 *	...	...	90 *	1,02 *
174 Iraq	5	...	89	...	85 *	0,91 *	82 **	0,96 **	74 *	0,76 *	79 **	0,84 **
175 Jordanie	29	34	97 **	97	95 *	1,00 *	99 *	1,00 *	90 *	0,89 *	98 *	0,99 *
176 Koweït⁴	94	...	100	...	92 *	0,96 *	99 *	1,00 *	78 *	0,91 *	96 *	0,99 *
177 Liban	76 **	91	...	96 **	...	...	99 *	1,01 *	...	...	90 *	0,92 *
178 Lybie	5	...	...	...	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	85 **	0,82 **	90 **	0,87 **
179 Maroc	60	59	71	99	70 *	0,75 *	82 *	0,83 *	52 *	0,60 *	67 *	0,76 *
180 Mauritanie	...	...	60	70	61 *	0,82 *	56 **	0,72 **	51 *	0,73 *	46 **	0,62 **
181 Oman	...	55	84	97	97 *	0,99 *	98 *	1,01 *	81 *	0,85 *	87 *	0,91 *
182 Palestine	35	42	93	93	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	92 *	0,91 *	96 *	0,95 *
183 Qatar⁴	27	73	95	...	96 *	1,03 *	99 *	1,01 *	89 *	0,99 *	97 *	0,99 *
184 République arabe syrienne	...	13	...	97 **	96 *	0,98 *	99 *	1,00 *	83 *	0,87 *	94 *	0,95 *
185 Soudan	19	35 ²	...	52 ²	78 *	0,84 *	88 **	0,95 **	61 *	0,73 *	73 **	0,80 **
186 Tunisie	13	...	96 **	100	94 *	0,96 *	97 *	0,98 *	74 *	0,78 *	80 *	0,82 *
187 Yémen	0,7	2 ²	58	87	77 **	0,65 **	87 **	0,80 **	55 **	0,48 **	66 **	0,61 **
188 Soudan (pré-sécession)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
189 Albanie⁴	41	69	93 **	...	99 *	1,00 *	99 *	1,00 *	99 *	0,99 *	97 *	0,98 *
190 Bélarus	85	103	96 **	94	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
191 Bosnie-Herzégovine⁴	...	16	...	...	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	97 *	0,95 *	98 **	0,97 **
192 Bulgarie	69	86	98	96	98 *	1,00 *	98 *	1,00 *	98 *	0,99 *	98 *	0,99 *
193 Croatie	40	63	93	99	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,98 *	99 *	0,99 *
194 Estonie	92	93	100	97	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
195 Ex-République yougoslave de Macédoine	27	29	91	92 **	99 *	0,99 *	99 **	1,00 **	96 *	0,96 *	98 **	0,98 **
196 Fédération de Russie¹¹	71	91	...	97	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	99 *	1,00 *	100 *	1,00 *
197 Hongrie	80	87	96	97	...	...	...	...	...	...	...
198 Lettonie	54	92	97 **	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
199 Lituanie	50	76	97	98	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *
200 Monténégro	32	61	...	98	...	...	99 *	1,00 *	...	...	98 *	0,98 *
201 Pologne	49	78	97	97	...	...	...	...	...	...	...
202 République de Moldova⁶,¹²	48	80	93	91	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	97 *	0,97 *	99 **	0,99 **
203 République tchèque	90	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204 Roumanie	69	77	88	90	98 *	1,00 *	99 *	1,00 *	97 *	0,98 *	99 *	0,99 *
205 Serbie⁴	54	56	...	93	...	...	99 **	1,00 **	...	...	98 **	0,98 **
206 Slovaquie	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...
207 Slovénie	75	94	96	98	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **	100 **	1,00 **
208 Turquie	7	31	94	95	96 *	0,95 *	99 *	0,99 *	87 *	0,84 *	95 *	0,93 *
209 Ukraine	51	101	...	98	100 *	1,00 *	100 **	1,00 **	99 *	0,99 *	100 **	1,00 **

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ³		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
99	1,33	94	1,03	47	1,17	72	0,97	...	...	21	...	141
99	1,00	...	...	98	1,10	...	...	...	...	16	...	142
100	1,00	99	1,00	111	1,05	120	1,05	...	...	18	15	143
114	0,93	...	...	101	1,07	...	...	...	...	15	...	144
71	0,86	114	0,91	...	...	40	0,76	...	...	35 **	...	145
109	1,00	...	...	74	1,10	...	...	75	...	35	...	146
103	1,01	103	0,99	99	1,00	97	0,99	99	99	32	18	147
108	0,85	123	0,95	32	0,69	47	0,87	55	70	31	27	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
96	1,00	105	1,00	79	1,11	86	1,11	90 *	90	24 **	30 †	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
97	0,97	93	0,95	63	0,97 **	87	1,06	82 **	...	21	16	152
118	...	125 †	0,95 †	36	...	57 †	1,02 †	...	84 †	62	31 †	153
105	1,15	...	...	92	1,01	...	...	...	...	10	...	154
112	0,95	109	0,99	105	1,14	104 †	0,97 †	91	...	21	21	155
...	...	...	...	80	1,10	...	...	...	...	19	...	156
118	0,98	122 †	0,99 †	30	0,88	60 †	1,00 †	69	...	24	22 †	157
110	0,93	105	1,01	...	...	...	...	83	97	30	19	158
Asie du Sud et de l'Ouest												
26	0,08	104	0,72	13	-	54	0,55	...	...	33	44 †	159
...	...	114 * †	1,06 * †	46	0,99	54	1,14	...	66 * x	...	40 * †	160
75	0,85	112	1,02	27	0,77	74	1,06	82	95	42	24	161
96	0,84	113 †	1,02 †	44	0,70	69 †	0,94 †	62	...	35 * †	35 * †	162
132	1,01	...	...	42	1,08	...	...	...	83	24	11	163
122	0,76	135	1,08	36	0,66	67	1,05	59	55	39	26	164
70 *	0,68 *	93	0,87	...	...	37	0,74	...	61	33 **	41	164
102	0,94	106	0,99	78	0,93	86	0,94	97	96 *	25	...	166
107	0,99	98	1,00	...	...	99	1,06	98	97	26	24	167
États arabes												
100	0,91	117	0,94	63	1,01	98 †	1,04 †	91	93	28	23	168
...	...	106	1,03	...	...	116 **	1,01 **	...	99	...	10 *	169
104	0,97	...	...	97	1,08	96	1,02	90	98	...	12 *	170
31	0,72	68	0,88	16	0,63	46	0,77	...	76	40	34	171
101 **	0,92 **	113	0,96	84 **	0,91 **	86	0,98	99 **	96 x	23 **	28 †	172
94	0,99	108	0,97	84	1,10	...	...	89	84 †	16	18	173
97	0,83	...	...	35	0,64	...	...	49 **	...	27	...	174
101	1,02	98	0,98	86	1,05	88	1,03	96	98 †	...	...	174
118	1,01	...	...	115 **	1,00 **	...	...	94	94	13	9	176
134 **	0,97 **	107	0,91	90 **	1,13 **	74	1,01	90 **	93	14 **	14	177
116	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
86	0,82	117	0,95	36	0,79	69	0,86	75	92	28	26	179
83	0,97	97	1,05	20	0,77	27 **	0,85 **	40	...	47	40	180
93	0,98	109	1,01	75	1,00	94	1,08	92	94	25	...	181
100	1,00	94	0,99	78	1,02	83	1,10	99	99	38	24	182
107	1,06	...	...	86	1,11	112 †	1,10 †	...	...	13	10	183
106	0,92	122	0,97	43	0,92	74	1,00	87	93	25	...	184
59	0,85	69 †	0,89 †	34	0,81	37 †	0,92 †	...	76 x	...	...	185
117	0,94	110	0,98	72	1,01	91 †	1,05 †	87	95 x	24	17	186
73	0,56	97	0,83	41	0,37	47	0,65	69 **	...	22 **	30 †	187
...	...	...	...	...	...	...	...	77 **	...	24 **	...	188
Europe centrale et orientale												
102	0,98	...	...	66	0,94	...	...	90	99	23	19	189
113	0,99	99	1,00	...	...	106	0,96	99	99 *	20	15	190
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 x	...	...	191
104	0,97	100	0,99	92	0,98	93	0,96	93	97	18	17	192
94	0,98	97	1,00	85	1,02	98	1,04	99	99	19	14	193
101	0,97	98	1,01	94	1,04	107	0,99	98	97	16	12	194
98	0,98	89	1,00	82	0,97	83	0,99	97	...	22	15	195
103	0,99	101	1,01	92	...	95	0,98	95	97	18	20	196
101	0,98	100	0,99	94	1,02	102	0,98	96	98 x	11	10	197
99	0,98	103	0,99	88	1,04	98	0,97	97	93 †	15	11	198
101	0,98	99	0,99	95	1,00	106	0,96	99	97	17	12	199
...	...	101	1,01	...	...	91	1,01	...	80	...	...	200
100	0,98	101	1,00	99	0,99	98	0,99	98	99 †	11	10	201
101	0,99	94	1,00	83	0,98	88	1,02	95	96	21	16	202
103	0,99	100	1,01	84	1,04	97	1,00	98	99	18	19	203
92	0,98	94	0,99	81	1,02	95	0,98	96	94	19	18	204
110	0,99	93	1,00	94	1,01	92	1,02	...	98	...	16	205
102	0,98	102	1,00	85	1,02	94	1,01	97	98	19	15	206
98	0,99	99	1,00	99	1,03	98	0,99	100	99	14	17	207
103	0,91	100	0,99	71	0,68	86	0,95	...	90	...	20	208
108	1,00	106	1,02	98	1,04 *	98	0,98 *	97 *	98 *	20	16	209

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
	Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1995–2004 ²		2005–2012 ²		1995–2004 ²		2005–2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I Monde	33	54 **	84 **	91 **	87	0,93	89	0,94	82	0,89	84	0,91
II Pays développés	75	88	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
III Pays en développement	27	49 **	82 **	90 **	85	0,91	88	0,93	77	0,84	80	0,87
IV Pays en transition	46	67	92 **	96	100	1,00	100	1,00	99	0,99	100	1,00
V Afrique subsaharienne	11 **	20 **	59	79 **	68	0,82	69	0,84	57	0,71	59	0,75
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	76	89	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	54	74	93	94 **	96	1,01	98	1,00	90	0,98	92	0,99
VIII Amérique latine	55	76	94	95 **	97	1,01	98	1,00	90	0,98	93	0,99
IX Caraïbes	...	...	74 **	71 **	87	1,00	81	0,98	72	0,96	69	0,96
X Asie centrale	19	33 **	95 **	95 **	100	1,00	100	1,00	99	0,99	100	1,00
XI Asie de l'Est et Pacifique	38	68	95 **	96 **	98	0,99	99	1,00	92	0,93	95	0,96
XII Asie de l'Est	38	67	95 **	96 **	98	0,99	99	1,00	92	0,93	95	0,96
XIII Pacifique	67 **	93 **	88	94	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	22	55 **	78 **	94 **	74	0,81	80	0,86	59	0,66	63	0,70
XV États arabes	15	25 **	80	89 **	83	0,87	90	0,93	67	0,73	78	0,81
XVI Europe centrale et orientale	51	74	93 **	96	99	0,99	100	1,00	97	0,97	99	0,99
XVII Pays à faible revenu	11 **	19 **	60 **	83 **	68	0,85	72	0,90	58	0,75	61	0,79
XVIII Pays à revenu moyen	31	57 **	87 **	92 **	88	0,92	91	0,94	80	0,85	83	0,89
XIX Revenu moyen inférieur	23	50 **	80 **	90 **	79	0,85	83	0,88	68	0,76	71	0,78
XX Revenu moyen supérieur	40	69	94 **	95 **	97	0,99	99	1,00	90	0,92	94	0,96
XXI Pays à revenu élevé	72	86	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...

Source: Base de données de l'ISU. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données des Antilles néerlandaises en Amérique latine et Caraïbes, et du Soudan (pré-sécession) dans les États arabes à titre indicatif uniquement dans la mesure où les données des nouvelles entités, Curaçao, Saint-Martin, Sint-Maarten, Soudan et Soudan du Sud, deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2013.

1. Le taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

2. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2012 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

3. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

4. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

5. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2011.

6. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

7. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

8. Les taux de scolarisation d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

9. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

10. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

11. Dans la Fédération de Russie Deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ³		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		
97	0,92	108	0,97	59	0,91 **	73	0,97	75 **	75 **	26	24 **	I
102	1,01	101	0,99	99	1,02	101	0,99	93	94	16	14	II
97	0,91	109 **	0,97 **	51	0,88 **	69 **	0,96 **	72 **	72 **	29	26 **	III
101	0,99	99	1,00	90	1,01 **	96	0,98	96	97	19	17	IV
80	0,85	102	0,92	25	0,82	41 **	0,84 **	58	58	42	42	V
103	1,01	101	0,99	99	1,02	101	0,99	92	94	15	14	VI
120	0,96	109	0,97	80 **	1,07 **	88	1,07	77	77 **	26	21	VII
120	0,96	109	0,97	81 **	1,07 **	89	1,07	78	79 **	26	21	VIII
109 **	0,98 **	107 **	0,99 **	50 **	0,99 **	60 **	1,06 **	43 **	...	29 **	...	IX
97	1,00	99 **	0,99 **	85	1,00	99 **	0,98 **	97	98 **	21	16 **	X
104 **	0,99 **	117	0,99	61	0,94 **	84	1,01	85 **	92 **	24 **	19	XI
104 **	0,99 **	117	0,99	60	0,94 **	84	1,01	86 **	93 **	24 **	19	XII
94	0,97	108	0,97	109	0,99	102	0,95	...	...	20	...	XIII
91	0,83	110 **	1,00 **	44	0,75	64 **	0,93 **	64	64 **	36	35 **	XIV
91	0,87	104	0,93	61	0,87	74	0,95	82	83	23	19 **	XV
102	0,96	100	1,00	88	0,96 **	93	0,97	96	95	18 **	17	XVI
78	0,86	108	0,95	29	0,82	44	0,89	56 **	57	43	42 **	XVII
100	0,92	110 **	0,97 **	56	0,89 **	74 **	0,98 **	76 **	77 **	27	24 **	XVIII
95	0,86	106 **	0,98 **	46	0,80	65 **	0,94 **	69	70 **	31	30 **	XIX
107 **	0,98 **	117	0,96	67	0,97 **	88	1,02	85 **	88 **	24 **	19	XX
102	1,00	101	1,00	98	1,01 **	100	0,99	93	95	16	15	XXI

la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

12. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2013, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

Crédit : BRAC/ShehzadNoorani



Tableaux relatifs à l'aide

Introduction¹

Les données relatives à l'aide présentées dans cette édition du *Rapport* proviennent des informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ainsi que par un nombre croissant de donateurs non-membres du CAD. Les bases de données SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données désagrégées par projet et par activité. Dans le présent *Rapport*, les totaux concernant l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'APD brute, à l'aide sectorielle et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers (SNPC). Ils sont accessibles en ligne sur www.ocde.org/cad/stats/idsenligne

L'aide publique au développement désigne les fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieure et supérieure à ceux du marché.

Le site Web du *Rapport* présente une version plus complète des tableaux relatifs à l'aide, notamment en ce qui concerne le total de l'APD par bénéficiaire, www.efareport.unesco.org

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

Les *pays en développement* sont ceux qui figurent dans la partie 1 de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, soit tous les pays à faible revenu et à revenu moyen à l'exception de 12 pays d'Europe centrale et orientale et de quelques autres pays en développement plus avancés.

Les *donateurs bilatéraux* sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.

Les *donateurs multilatéraux* sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies et de groupements régionaux (comme la Commission européenne). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

APD totale : aide bilatérale et multilatérale allouée à tous les secteurs, ainsi qu'aide non sectorielle, telle que soutien budgétaire général et allègement de la dette. Dans le tableau 1, l'APD totale provenant de donateurs bilatéraux est une aide exclusivement bilatérale, tandis que l'aide en pourcentage du revenu national brut (RNB) est une APD bilatérale et multilatérale.

APD sectorielle : aide allouée à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. N'englobe pas l'aide destinée à des objectifs de développement généraux (soutien budgétaire direct par exemple), au soutien de la balance des paiements, à l'allègement de la dette ou encore à l'aide d'urgence.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire), ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes, comptabilisées dans les dons, sont donc considérées comme des APD.

Aide programmatique par pays : définie en retranchant de l'aide totale brute :

- ce qui est par nature imprévisible (aide humanitaire et allègement de la dette) ;
- ce qui n'entraîne aucun flux transfrontalier (coûts administratifs, coûts imputés aux étudiants, et coûts afférents à la promotion de la sensibilisation au développement et à la recherche dans les pays donateurs) ;

¹ L'ensemble complet des statistiques et indicateurs est accessible au format Excel sur le site Web du *Rapport* mondial de suivi sur l'EPT à l'adresse www.efareport.unesco.org

- ce qui ne relève pas d'accords de coopération entre les gouvernements (aide alimentaire, aide des collectivités locales) ;
- ce qui ne peut pas être programmé par le donateur (financement de fonctionnement des ONG).

L'aide programmatique par pays n'est pas incluse dans les tableaux relatifs à l'aide mais apparaît par endroits dans le *Rapport*.

Aide à l'éducation

Aide directe à l'éducation : aide à l'éducation comptabilisée dans la base de données du système de notification des pays créanciers comme les aides directes au secteur de l'éducation. Il s'agit du total de l'aide directe, telle que définie par le CAD, allouée à :

- l'éducation de base, définie par le CAD comme comprenant l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, et l'éducation de la petite enfance ;
- l'éducation secondaire, comprenant l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle ;
- l'éducation postsecondaire, comprenant la formation technique avancée et la formation à la gestion ;
- l'éducation, niveau non spécifié : aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement spécifique, par exemple recherche dans le domaine de l'éducation et formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

Aide totale à l'éducation : aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide aux gouvernements non affectée à des projets ou à des secteurs spécifiques), ce qui correspond à la part du soutien budgétaire (comprise entre 15 et 25 % selon les estimations) généralement destinée au secteur de l'éducation.

Aide totale à l'éducation de base : aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien budgétaire général + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services. Depuis l'édition 2011 du *Rapport*,

le texte et les tableaux relatifs à l'aide font état des chiffres du décaissement, contrairement aux années précédentes où les chiffres faisaient référence aux engagements. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils se réfèrent aux engagements ou aux décaissements. On ne dispose de chiffres fiables sur les décaissements d'aide que depuis 2002, année servant par conséquent d'année de référence.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars EU. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, il est nécessaire de procéder à des ajustements pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Il s'ensuit que l'aide est exprimée en dollars EU constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur externe par rapport à d'autres monnaies. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars EU constants de 2012.

Source : OCDE-CAD, 2014.

Tableau 1

Tableau 1
APD bilatérale et multilatérale

Pays ou région	APD TOTALE				APD EN % DU RNB				APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	Millions de dollars EU 2012 constants								Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	2013*	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	2013*	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
Allemagne	5 051	8 195	8 584	8 706	0,28	0,39	0,37	0,38	3 816	8 025	8 137	1 743	426	849
Australie	2 112	4 295	4 561	4 434	0,26	0,34	0,36	0,34	1 448	3 469	3 767	14	13	12
Autriche	447	461	536	512	0,23	0,27	0,28	0,28	208	300	293	27	41	106
Belgique	1 599	1 639	1 433	1 254	0,52	0,54	0,47	0,45	711	1 134	839	712	292	278
Canada	2 677	4 138	4 053	3 610	0,26	0,32	0,32	0,27	1 142	2 636	2 677	7	4	198
Danemark	1 616	2 030	1 922	2 047	0,90	0,85	0,83	0,85	264	1 464	1 380	0	1	1
Émirats arabes unis**	1 040	668	1 006	5 059	...	0,22	0,27	1,25	...	387	595	...	-	-
Espagne	1 633	2 109	985	744	0,25	0,29	0,16	0,16	955	1 745	634	168	35	76
États-Unis	15 396	27 688	25 471	26 064	0,14	0,20	0,19	0,19	8 595	19 612	18 312	1 822	1 669	64
Finlande	402	798	799	780	0,35	0,53	0,53	0,55	275	518	518	0	-	-
France	6 379	7 973	7 928	6 474	0,39	0,46	0,45	0,41	2 944	5 695	5 968	3 375	1 284	1 570
Grèce	248	141	107	96	0,21	0,15	0,13	0,13	215	105	77	-	-	-
Irlande	400	562	536	525	0,40	0,51	0,47	0,45	283	377	333	-	-	0
Islande**	10	19	21	28	0,16	0,21	0,22	0,26	...	15	18	...	0	-
Italie	1 542	1 601	624	642	0,19	0,20	0,14	0,16	201	461	302	909	750	7
Japon	8 706	6 874	6 402	10 834	0,22	0,18	0,17	0,23	4 396	11 758	12 152	8 17	1 432	5
Koweït**	91	141	149	-	...	...	...	...	...	477	441	...	-	-
Luxembourg	232	266	277	274	0,82	0,97	1,00	1,00	...	170	186	...	-	-
Norvège	2 685	3 520	3 523	4 279	0,91	0,96	0,93	1,07	1 346	2 383	2 598	15	22	21
Nouvelle-Zélande	215	335	362	334	0,23	0,28	0,28	0,26	140	232	263	-	-	-
Pays-Bas	3 745	4 061	3 858	3 440	0,81	0,75	0,71	0,67	1 648	3 077	2 850	444	113	120
Portugal	268	440	397	283	0,25	0,31	0,28	0,23	234	178	177	-	5	7
République de Corée	297	983	1 183	1 247	0,06	0,12	0,14	0,13	...	913	1 128	...	-	-
République tchèque	94	71	66	56	0,09	0,12	0,12	0,11	...	49	44	...	-	-
Royaume-Uni	4 669	8 516	8 713	10 635	0,33	0,56	0,56	0,72	1 919	6 692	7 181	466	183	112
Suède	2 292	3 516	3 638	3 753	0,82	1,02	0,97	1,02	1 084	1 995	2 232	116	180	-
Suisse	1 440	2 248	2 457	2 491	0,34	0,46	0,47	0,47	763	1 054	1 179	29	76	15
Total bilatéral****	68 931	100 230	93 868	102 424	0,24	0,31	0,29	0,30	32 586	74 919	74 283	10 664	6 523	3 441
Banque mondiale (IDA)	8 348	6 828	6 840	...	...	...	...	...	10 102	10 187	9 735	531	773	2 203
Fonds africain de développement	789	2 095	1 788	...	...	...	...	...	7 18	1 666	1 550	157	0	552
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	294	303	...	...	...	...	...	...	805	851	...	-	-
Fonds asiatique de développement***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'IOPEP pour le développement international	103	136	138	...	...	...	...	...	...	282	301	...	-	10
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	939	754	769	...	...	...	...	...	-	-	-	491	-	68
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	-	60	60	...	...	...	...	...	-	61	66	-	-	-
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	1 238	842	716	...	...	...	...	...	...	1 802	1 823	...	1	-
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	321	1 461	1 414	...	...	...	...	...	...	1 051	997	...	-	-
Institutions de l'UE	8 341	15 964	17 173	...	...	...	...	...	1 455	12 641	14 068	4	71	64
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	584	593	667	...	...	...	...	...	...	448	493	...	-	-
PNUD	406	478	483	...	...	...	...	...	...	443	336	...	-	-
Programme alimentaire mondial	478	329	354	...	...	...	...	...	...	66	73	...	-	-
UNICEF	849	1 063	1 143	...	...	...	...	...	5 12	741	648	-	-	-
Total multilatéral****	25 776	37 248	39 197	...	...	...	...	...	13 654	35 269	37 051	1 315	960	3 004
Total	94 707	137 478	133 065	...	...	...	...	...	46 240	110 188	111 335	11 978	7 483	6 445

Source : Bases de données OCDE-CAD, CAD et SNPC (2014).

* Données préliminaires.

** Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et partage désormais ses données avec le SNPC. La République tchèque est devenue membre du CAD en 2013.

*** Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE.

**** Le total inclut l'APD en provenance de donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

L'APD totale est basée sur les décaissements nets. L'APD sectorielle et les remises de dette et autres actes en rapport avec la dette sont basées sur des décaissements bruts.

Tableau 2

Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE		
	Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
Allemagne	790	1 721	1 730	126	345	311	790	1 693	1 719	97	206	189	68	100	115
Australie	222	435	566	72	232	322	219	435	564	48	128	152	34	31	26
Autriche	66	127	154	5	6	3	66	126	153	3	1	1	3	12	20
Belgique	148	207	202	28	29	28	143	206	202	15	19	18	18	24	26
Canada	276	343	322	115	204	190	273	329	313	80	138	127	12	27	40
Danemark	26	197	200	15	109	94	25	184	186	5	62	24	0	10	6
Émirats arabes unis*	...	71	110	...	35	55	...	32	26	...	-	2	...	1	1
Espagne	191	253	109	63	94	44	191	248	107	42	30	18	44	37	20
États-Unis	414	756	956	261	580	769	232	755	944	160	523	732	0	20	39
Finlande	39	58	58	22	28	29	38	51	53	8	8	8	2	2	3
France	1 400	1 557	1 547	179	282	263	1 356	1 432	1 453	24	157	136	36	108	138
Grèce	58	69	67	29	4	3	58	69	67	23	-	-	20	-	-
Irlande	69	67	48	39	42	26	62	61	44	15	24	13	1	3	4
Islande*	...	1	2	...	1	1	...	1	2	...	1	1	...	-	0
Italie	45	78	58	17	31	24	43	77	57	1	15	13	2	11	10
Japon	646	944	909	183	247	295	578	931	876	104	81	178	47	90	130
Koweït*	...	20	21	...	1	4	...	20	21	...	-	-	...	-	-
Luxembourg	...	30	42	...	7	9	...	30	42	...	4	5	...	20	28
Norvège	216	298	300	126	214	217	201	267	278	98	178	182	11	9	8
Nouvelle-Zélande	91	60	74	26	23	28	89	57	70	11	19	24	11	2	3
Pays-Bas	316	401	273	208	201	118	286	384	266	174	140	95	1	13	22
Portugal	70	57	53	11	13	10	70	56	52	7	1	0	7	4	9
République de Corée	...	182	210	...	32	42	...	182	210	...	14	13	...	62	69
République tchèque	...	7	8	...	1	1	...	7	8	...	1	1	...	0	2
Royaume-Uni	281	1 139	1 071	194	711	649	173	1 049	1 002	115	422	385	7	62	55
Suède	112	171	113	73	132	73	93	143	89	45	107	50	3	6	7
Suisse	72	75	84	34	27	38	65	69	79	25	14	26	29	14	19
Total bilatéral	5 549	9 323	9 288	1 826	3 632	3 647	5 050	8 895	8 882	1 101	2 293	2 390	357	669	799
BADEA	...	3	8	...	0	2	...	3	8	...	0	0	...	-	-
Banque africaine de développement	...	2	0	...	0	0	...	2	0	...	-	-	...	-	-
Banque mondiale (IDA)	1 156	1 382	952	777	799	377	1 156	1 382	950	648	506	241	105	170	227
Fonds africain de développement	98	175	170	53	88	56	75	92	103	11	-	-	2	-	41
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	11	7	...	0	1	...	11	7	...	-	-	...	9	6
Fonds asiatique de développement**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	...	32	14	...	7	7	...	32	14	...	6	6	...	12	3
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	423	284	288	211	142	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	-	-	-	0	0
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	...	254	224	...	125	103	...	254	224	...	82	73	...	84	84
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	...	52	39	...	27	34	...	52	39	...	17	30	...	15	1
Institutions de l'UE	209	1 036	1 101	100	440	424	74	843	893	24	146	142	13	101	104
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	...	349	379	...	349	190	...	349	379	...	349	-	...	-	-
PNUD	...	3	-	...	3	-	...	3	-	...	2	-	...	1	-
Programme alimentaire mondial	...	40	46	...	40	46	...	40	46	-	40	46	...	-	-
UNICEF	75	80	69	75	57	50	75	80	69	75	33	31	0	0	0
Total multilatéral	1 961	3 704	3 297	1 215	2 075	1 432	1 381	3 143	2 734	758	1 180	569	121	391	466
Total	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959	478	1 060	1 265

Source : Base de données OCDE-CAD, SNPC (2014).

* Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais partagent leurs données de décaissements de l'aide avec le Système de notification des pays créanciers (SNPC). Le total inclut leurs contributions à l'aide. L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et elle partage maintenant ses données avec le SNPC. La République tchèque est devenue membre du CAD en 2013.

** Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE.

L'aide provenant de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande inclut les fonds versés à des territoires ou collectivités d'outre-mer (voir le tableau 3).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts. La part des décaissements d'APD au secteur de l'éducation est en pourcentage des décaissements bruts d'APD tels que figurant dans les tableaux statistiques du SNPC. Les totaux de l'APD (tableau 1) sont basés sur les décaissements nets tels que figurant dans les tableaux statistiques du CAD.

Tableau 2

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE				AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Millions de dollars EU 2012 constants				Millions de dollars EU 2012 constants			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003		
Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012		Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
568	1 137	1 181		57	250	234	12	18	17	21	21	21	16	20	18
93	67	48		43	209	339	11	10	12	15	13	15	32	53	57
55	103	129		5	9	4	14	27	28	32	42	52	8	5	2
88	144	138		22	19	20	9	11	14	20	18	24	19	14	14
114	46	28		67	118	117	21	9	8	24	12	12	42	59	59
1	31	30		18	80	125	8	9	10	9	13	13	56	55	47
...	-	2		...	31	22	...	10	10	...	8	4	...	50	50
63	58	17		43	123	52	10	11	10	20	14	17	33	37	41
51	98	111		21	115	63	2	3	4	3	4	5	63	77	80
2	9	6		26	32	37	10	7	7	14	10	10	56	48	50
1 030	1 042	1 019		265	125	160	19	17	16	46	25	24	13	18	17
4	60	61		10	9	6	23	49	63	27	66	88	49	6	5
4	3	5		42	30	21	18	12	9	22	16	13	57	63	54
...	-	-		...	0	0	...	7	7	...	8	8	...	95	87
10	19	13		30	32	21	3	4	8	21	17	19	38	40	42
338	441	367		89	319	201	6	6	6	13	8	7	28	26	32
...	18	14		...	2	7	...	4	5	...	4	5	...	6	17
...	0	1		...	5	7	...	11	15	...	17	22	...	...	22
51	39	40		41	41	48	9	8	8	15	11	11	58	72	72
40	30	39		28	5	4	54	18	20	64	24	27	28	39	38
72	127	109		39	105	40	7	9	7	17	12	9	66	50	43
48	28	25		8	22	19	28	12	12	30	31	29	15	22	19
...	69	71		-	37	58	...	18	17	...	20	19	...	18	20
...	5	5		...	1	1	...	10	12	...	14	18	...	17	14
1	76	102		49	489	459	8	13	12	9	16	14	69	62	61
8	9	9		37	21	23	5	5	3	9	7	4	65	77	65
1	22	15		10	19	18	5	3	3	8	7	7	47	36	46
2 642	3 684	3 584		950	2 250	2 109	8	9	9	15	12	12	33	39	39
...	3	4		...	1	3	...	4	6	...	4	6	...	13	23
...	1	-		...	1	0	...	2	0	...	18	1	...	19	50
145	120	212		258	586	271	11	12	8	11	14	10	67	58	40
0	-	17		62	92	45	10	8	7	10	6	7	54	50	33
...	2	0		...	0	1	...	1	1	...	1	1	...	1	10
...
...	13	2		...	2	3	...	11	4	...	11	5	...	21	53
-	-	-		-	-	-	16	20	19	...	...	...	50	50	50
-	-	-		-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	31	1
...	2	7		...	86	59	...	13	12	...	14	12	...	49	46
...	1	1		...	19	7	...	3	2	...	5	4	...	52	85
21	202	291		16	394	356	9	6	6	5	7	6	48	42	39
...	-	-		...	-	379	...	59	57	...	78	77	...	100	50
...	-	-		...	0	-	...	1	-	...	1	-	...	75	...
...	-	-		...	-	0	...	12	13	...	60	63	...	100	100
0	-	-		-	46	38	9	7	6	15	11	11	99	71	73
166	343	535		336	1 229	1 163	11	8	7	10	9	7	62	56	43
2 809	4 027	4 120		1 285	3 478	3 272	9	9	8	14	11	10	40	44	40

Tableau 3

Bénéficiaires de l'aide à l'éducation

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE		
	Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
Afrique subsaharienne	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
<i>Pays non spécifié</i>	91	155	192	65	73	91	...	...	...	90	137	173	50	47	60
Afrique du Sud	118	90	105	54	53	66	8	8	10	118	90	95	44	42	52
Angola	42	26	27	25	11	8	14	3	2	42	26	27	19	8	6
Bénin	43	77	67	16	41	31	13	26	19	38	70	56	11	27	15
Botswana	3	19	3	0	9	1	1	28	3	3	19	3	0	0	0
Burkina Faso	89	140	125	53	76	76	26	28	28	62	101	75	35	35	45
Burundi	13	42	32	6	23	16	5	17	11	10	32	29	2	14	8
Cameroun	98	111	112	21	16	8	7	5	2	85	111	112	13	5	5
Cabo Verde	36	22	26	4	1	1	60	22	22	34	20	26	2	0	0
Comores	13	14	13	4	3	1	50	28	11	13	13	12	4	0	1
Congo	25	27	21	2	7	4	5	11	5	25	26	21	1	3	3
Côte d'Ivoire	91	180	94	32	81	36	12	26	12	53	31	40	8	5	9
Érythrée	19	54	28	8	28	9	14	38	11	19	54	18	4	10	1
Éthiopie	103	312	270	57	163	140	5	...	...	79	290	270	31	39	46
Gabon	30	31	27	5	4	2	27	22	11	29	31	27	4	2	0
Gambie	10	6	10	6	3	5	29	11	19	8	5	6	5	1	3
Ghana	124	189	172	79	100	84	25	28	23	78	109	85	46	34	25
Guinée	45	48	56	27	12	17	19	7	10	41	43	42	23	3	6
Guinée équatoriale	9	9	8	4	4	4	62	43	41	9	9	8	3	4	3
Guinée-Bissau	10	11	8	4	5	4	20	21	16	10	9	8	4	2	3
Kenya	87	127	147	55	66	71	10	10	10	82	65	101	50	29	29
Lesotho	24	23	14	12	12	7	34	33	22	21	19	3	7	1	2
Libéria	3	44	41	2	33	32	5	50	47	3	36	34	2	27	27
Madagascar	83	49	43	36	23	17	15	8	6	65	49	43	21	18	13
Malawi	74	68	128	43	55	80	20	22	31	70	68	94	29	46	56
Mali	101	151	69	54	84	40	31	37	17	78	117	67	30	44	34
Maurice	17	28	28	0	10	9	3	92	86	17	14	14	0	2	2
Mozambique	152	245	216	85	136	105	23	28	21	111	159	147	47	50	35
Nambie	26	32	62	14	14	26	38	36	69	26	32	62	12	1	3
Niger	56	40	54	29	19	29	15	7	10	35	22	28	8	7	14
Nigéria	33	137	147	17	55	50	1	2	2	32	137	147	12	24	25
Ouganda	217	82	126	153	50	37	28	7	5	187	69	116	107	34	26
R.-U. Tanzanie	296	183	260	226	58	121	33	7	14	225	102	192	177	11	41
R. D. Congo	123	130	116	56	75	70	7	7	6	30	96	116	5	48	59
République centrafricaine	9	19	14	1	9	5	2	13	8	9	19	9	1	2	1
Rwanda	62	141	73	27	63	29	21	34	16	44	108	58	5	12	8
Sao Tomé-et-Principe	6	8	8	1	2	2	43	67	53	5	8	8	1	1	1
Sénégal	117	171	224	38	65	76	23	32	36	111	156	181	21	30	32
Seychelles	1	2	2	0	1	1	49	67	102	1	1	1	-	-	0
Sierra Leone	23	28	29	15	15	15	21	16	16	11	18	21	8	8	10
Somalie	5	25	49	4	18	31	3	11	18	5	25	49	3	17	23
Soudan du Sud*	...	51	66	...	36	45	...	21	26	...	51	66	...	28	31
Swaziland	3	20	8	2	11	6	7	51	31	3	20	8	0	2	6
Tchad	28	15	18	13	8	11	8	4	5	18	15	18	5	5	9
Togo	14	31	16	1	13	4	2	13	4	14	25	16	1	7	3
Zambie	133	77	66	83	41	39	41	15	14	92	46	45	46	9	17
Zimbabwe	13	32	65	6	20	52	2	8	21	13	32	65	4	12	49
Amérique latine et Caraïbes	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
<i>Pays non spécifié</i>	10	42	52	4	7	11	...	...	...	10	42	52	1	5	6
Antigua-et-Barbuda	0	0	0	0	0	0	17	10	43	0	0	0	-	0	0
Argentine	19	35	37	2	13	13	5	9	9	19	35	37	1	8	8
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbade	0	-	-	0	-	-	5	-	-	0	-	-	-	-	-
Belize	0	3	3	0	1	2	10	65	56	0	3	3	0	0	1
Bolivie, É. P.	86	62	52	55	24	20	62	42	35	82	61	52	45	8	8
Bésil	39	98	131	4	21	21	...	...	...	39	98	131	2	4	4
Chili	14	31	28	1	7	7	8	21	19	14	31	28	0	2	3
Colombie	32	65	64	5	17	16	7	15	15	32	65	64	2	10	11
Costa Rica	3	9	11	0	2	4	6	18	24	3	9	11	0	1	3
Cuba	12	9	7	3	3	1	12	11	8	12	9	7	3	2	0
Dominique	1	2	1	0	1	0	115	259	105	0	1	0	-	-	-
El Salvador	8	30	30	3	13	13	9	38	39	8	30	30	2	6	10
Équateur	17	33	45	3	11	19	10	18	24	17	33	45	2	5	6
Grenade	0	1	0	-	0	0	11	65	33	0	0	0	-	-	-
Guatemala	30	36	31	15	23	19	15	16	13	29	36	31	13	16	16
Guyane	17	2	3	6	1	2	151	14	25	15	2	3	3	0	2
Haiti	23	139	94	12	88	54	17	99	66	23	130	83	10	61	33
Honduras	37	51	45	28	34	35	34	46	40	36	49	43	24	30	33

Tableau 3

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003		
Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
133	246	468	595	625	631	514	1 106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
3	10	19	9	47	50	28	33	45	5	4	4	5	3	4	71	47	48
9	8	5	44	19	21	21	22	17	22	6	8	22	6	7	46	59	63
1	7	13	11	3	4	12	7	4	8	11	9	8	11	9	59	44	28
4	5	7	18	16	14	4	22	21	12	11	12	11	10	10	37	53	46
1	0	0	1	2	1	1	17	2	6	14	3	6	14	3	15	46	35
7	9	5	10	14	13	11	42	12	13	14	10	9	10	6	60	54	61
0	4	4	3	6	5	4	10	12	5	8	6	4	6	5	44	55	49
2	3	17	68	81	83	3	22	6	39	20	21	8	17	16	21	15	7
3	9	15	26	11	9	2	1	2	26	8	10	24	8	10	12	6	5
1	0	1	8	8	10	0	5	0	36	24	11	35	23	10	31	23	10
0	3	4	21	13	13	3	7	1	24	8	11	24	8	11	9	26	17
2	4	10	33	18	21	10	4	1	8	12	2	5	2	1	35	45	38
3	6	1	3	2	11	8	37	5	6	44	21	6	44	13	45	52	31
5	10	21	15	15	14	29	226	188	6	9	8	4	8	8	55	52	52
2	1	2	22	24	21	1	4	3	20	30	27	19	30	27	17	13	8
1	1	2	1	0	0	1	3	1	12	5	7	11	4	4	63	50	56
2	6	15	9	17	12	20	51	33	11	10	9	7	6	4	64	53	49
4	1	4	11	27	24	3	12	8	13	14	4	11	13	3	60	24	31
1	0	0	1	4	3	4	1	3	28	34	42	28	34	42	49	46	49
1	0	1	5	2	2	0	5	2	7	3	10	7	3	10	42	48	50
5	10	18	21	13	16	7	14	38	13	5	5	12	2	3	64	52	48
5	1	1	2	0	0	6	17	1	21	8	5	18	7	1	50	50	53
0	4	3	0	2	1	1	4	3	3	5	7	3	4	6	71	74	78
2	3	5	29	18	18	14	10	7	12	11	11	10	11	11	44	47	39
16	2	19	2	2	5	23	18	14	12	9	11	12	9	8	58	81	62
6	9	8	17	17	15	25	48	10	14	12	7	11	9	6	54	56	57
-	1	3	16	10	9	0	1	0	35	14	14	35	7	7	2	35	32
3	10	27	25	14	13	35	85	72	6	12	10	5	8	7	56	55	49
7	3	9	4	3	4	4	25	45	18	11	20	18	11	20	52	43	42
3	3	4	3	6	6	20	6	4	11	6	6	7	3	3	51	48	54
2	15	26	9	37	47	9	61	49	8	7	7	8	7	7	51	40	34
6	5	64	13	11	14	61	18	12	19	5	8	16	4	7	70	61	29
6	21	42	15	57	18	26	13	92	15	7	9	12	4	7	76	32	46
4	13	15	13	15	21	9	20	21	3	2	4	1	1	4	45	58	60
1	1	1	7	3	4	1	12	4	13	7	6	13	7	4	12	46	38
5	19	12	7	10	11	26	67	28	13	11	8	9	9	7	44	44	40
1	2	3	3	4	3	0	2	1	14	12	17	13	12	17	18	22	18
3	17	39	57	53	65	30	56	45	17	16	19	16	15	16	33	38	34
0	0	-	0	1	1	1	0	0	18	7	5	18	4	3	37	31	41
1	5	5	1	2	4	2	3	2	5	7	7	2	4	5	63	53	53
-	5	8	0	0	1	1	2	17	2	3	5	2	3	5	79	72	64
...	6	4	...	1	2	...	16	29	...	5	4	...	5	4	...	71	68
0	1	0	0	0	0	3	17	2	11	15	8	11	15	8	47	53	85
1	1	1	5	4	4	7	5	4	8	3	3	5	3	3	48	51	61
0	2	1	12	10	10	1	7	2	17	3	6	17	2	6	9	43	25
5	1	1	8	3	4	33	32	23	10	7	7	7	4	4	62	53	59
0	0	5	5	4	6	4	15	6	6	5	6	6	5	6	44	62	80
73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
1	9	3	3	25	33	6	4	10	4	5	4	4	5	4	35	16	21
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	19	2	1	19	39	23	11
1	2	2	14	14	16	3	11	10	17	31	19	17	31	19	12	38	35
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	-	-	4	-	-	-	-	-
0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	12	9	3	12	9	61	22	64
15	13	12	7	9	8	16	31	24	8	9	8	7	9	8	64	39	38
4	3	25	29	57	69	5	34	32	8	10	8	8	10	8	11	21	16
1	2	2	11	18	16	2	10	8	19	18	20	19	18	20	9	22	23
3	6	5	21	35	37	6	14	11	4	6	8	4	6	8	16	26	26
0	1	1	3	4	4	0	3	3	5	12	18	5	12	18	11	27	39
1	1	0	7	5	4	1	1	2	15	11	8	15	11	8	27	31	15
0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	3	3	3	0	29	37	48
2	6	9	2	4	3	1	15	7	3	9	10	3	9	10	38	45	45
5	6	3	9	11	10	1	11	25	6	13	20	6	13	20	18	32	41
0	0	0	0	0	0	-	0	0	1	6	7	1	3	7	-	27	7
6	3	7	6	3	3	4	14	5	9	8	9	9	8	9	51	63	60
7	-	0	1	1	1	4	1	1	19	1	3	16	1	3	35	42	63
1	15	7	7	10	12	6	43	31	12	8	7	12	8	7	53	63	57
2	11	4	2	2	2	9	6	4	8	8	7	8	8	7	77	67	79

Tableau 3 (suite)

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE		
	Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
Jamaïque	12	10	11	9	3	5	36	...	...	9	10	11	6	3	4
Mexique	31	58	59	2	9	9	2	4	4	31	58	59	1	2	3
Nicaragua	60	40	27	34	18	18	71	51	35	51	36	27	23	12	14
Panama	5	5	4	0	1	2	12	11	10	5	5	4	0	0	2
Paraguay	8	36	15	4	28	11	10	42	18	8	36	15	3	25	9
Pérou	33	56	47	9	20	18	9	16	13	33	51	47	7	10	11
République dominicaine	20	14	33	13	9	19	16	11	26	20	13	23	13	7	8
Saint-Kitts-et-Nevis	0	3	4	0	1	2	5	458	596	0	0	0	-	-	-
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0	6	6	0	3	3	21	436	487	0	5	6	0	-	0
Sainte-Lucie	1	4	4	0	2	2	34	199	202	1	3	3	0	0	0
Suriname	3	2	2	1	0	0	50	35	40	3	2	2	1	-	0
Trinité-et-Tobago	1	-	-	0	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-
Uruguay	3	6	6	1	2	2	10	20	19	3	6	6	0	0	1
Venezuela, R. B.	8	15	16	1	3	3	3	5	5	8	15	16	1	1	1
Asie centrale	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
<i>Pays non spécifié</i>	-	23	22	-	4	4	...	...	...	-	23	22	-	3	2
Arménie	17	49	42	7	16	9	43	...	...	8	26	32	1	2	2
Azerbaïdjan	12	19	19	4	5	5	7	10	10	6	19	19	1	0	2
Géorgie	25	42	45	6	12	14	23	43	51	19	42	45	3	10	5
Kazakhstan	6	20	21	1	2	2	1	3	2	6	20	21	1	0	0
Kirghizistan	12	41	37	5	14	12	10	35	33	5	35	31	0	9	8
Mongolie	31	60	80	11	21	27	47	98	122	28	60	76	8	7	9
Ouzbékistan	13	54	47	2	12	6	1	6	3	12	54	47	1	8	2
Tadjikistan	9	23	30	5	12	17	6	18	25	2	19	22	1	8	12
Turkménistan	1	3	4	0	1	1	1	3	5	1	3	4	0	0	1
Asie de l'Est et Pacifique	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
<i>Pays non spécifié</i>	15	33	24	3	10	3	...	...	...	15	33	24	3	9	7
Cambodge	50	75	72	19	31	27	9	18	15	41	75	72	7	16	15
Chine	396	738	543	17	26	29	0	0	0	395	738	543	10	4	4
Fidji	11	26	24	3	9	5	30	91	54	11	26	24	2	3	1
Îles Cook	3	4	5	1	3	3	531	1 452	1 984	3	4	5	0	3	3
Îles Marshall	12	2	28	6	1	24	779	127	2 828	1	2	22	0	0	20
Îles Salomon	8	23	30	2	14	11	113	273	346	7	21	29	0	12	9
Indonésie	158	352	410	50	158	172	2	6	6	150	352	410	33	54	29
Kiribati	11	13	15	4	7	8	263	568	653	11	13	15	0	7	8
Malaisie	18	39	38	1	3	3	0	...	...	18	39	38	0	0	0
Micronésie, É. F.	24	1	48	11	0	45	677	30	2 956	2	1	43	0	0	42
Myanmar	12	40	64	6	24	45	1	5	10	12	40	64	5	22	44
Nauru	0	4	5	0	2	1	15	1 309	714	0	4	5	-	0	-
Nioué	5	2	5	2	1	3	13 168	3 824	20 259	4	1	3	0	-	2
Palaos	4	1	1	2	1	0	1 093	506	341	1	1	1	0	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	98	100	103	44	54	46	52	51	36	97	100	103	27	38	3
Philippines	40	74	132	9	41	78	1	3	6	38	74	112	6	19	40
RDP lao	32	54	64	9	29	28	11	40	38	26	53	63	5	25	21
RPD Corée	2	3	4	0	1	2	0	0	1	2	3	4	0	0	2
Samoa	13	19	25	5	5	10	161	195	356	13	19	24	2	4	7
Thaïlande	33	35	46	2	5	6	0	1	1	33	35	46	0	1	2
Timor-Leste	20	43	35	5	20	12	27	102	62	16	43	35	2	4	2
Tonga	8	12	13	2	6	6	129	388	406	8	11	12	1	5	6
Tuvalu	3	3	4	1	1	1	646	633	970	3	2	3	0	0	0
Vanuatu	17	17	22	3	6	11	107	164	310	17	17	22	0	3	10
Viet Nam	133	285	253	41	84	65	4	12	10	117	270	235	21	36	36
Asie du Sud et de l'Ouest	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
<i>Pays non spécifié</i>	-	2	2	-	0	0	...	...	...	-	2	2	-	0	0
Afghanistan	41	376	350	26	214	219	10	69	63	33	372	346	16	155	180
Bangladesh	150	356	504	96	243	316	9	22	32	141	356	476	88	220	265
Bhoutan	9	8	5	5	2	1	85	84	48	9	8	4	3	1	1
Inde	368	770	257	272	565	100	3	6	2	349	770	257	253	486	89
Iran, Rép. isl.	38	68	76	1	1	1	5	13	14	38	68	76	1	0	1
Maldives	9	4	2	3	1	1	178	...	...	9	4	2	3	0	0
Népal	53	166	157	34	75	73	17	48	46	50	166	157	26	26	41
Pakistan	220	543	421	127	283	207	11	28	22	78	542	421	48	89	122
Sri Lanka	52	65	69	18	29	30	32	37	39	45	65	69	12	14	11
États arabes	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
<i>Pays non spécifié</i>	4	59	133	3	2	1	...	...	...	4	59	133	2	1	1
Algérie	131	136	131	1	4	3	0	1	1	131	136	131	0	2	1
Arabie saoudite	3	-	-	0	-	-	0	...	...	3	-	-	-	-	-
Bahreïn	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
Djibouti	30	27	27	8	11	14	63	121	151	27	20	17	5	5	7
Égypte	103	112	136	55	39	43	7	4	5	85	112	136	44	29	34
Iraq	8	51	73	1	15	31	0	3	6	8	51	73	1	6	28
Jordanie	130	232	289	58	158	160	79	188	185	20	193	233	0	130	80

Tableau 3

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Moyenne annuelle 2002-2003, 2011, 2012			Moyenne annuelle 2002-2003, 2011, 2012			Moyenne annuelle 2002-2003, 2011, 2012		
Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
0	6	4	0	1	1	2	1	1	11	11	14	7	11	14	74	30	45
6	3	4	22	38	40	2	15	12	14	5	11	14	5	11	6	16	16
3	11	4	13	4	3	12	9	7	9	7	5	7	6	5	56	47	64
3	0	0	1	2	2	0	2	1	10	4	7	10	4	7	9	28	45
1	3	2	2	2	1	2	6	3	7	23	9	7	23	9	49	78	69
6	6	4	15	19	18	5	15	14	5	7	8	5	6	8	27	36	38
3	3	1	2	1	1	2	3	13	10	5	9	10	5	7	68	63	58
-	0	-	0	0	0	0	0	0	1	17	16	1	0	0	28	49	50
0	0	-	0	0	0	0	5	6	5	28	54	5	23	54	25	49	50
0	1	-	0	0	0	0	1	3	4	10	14	4	7	11	34	37	53
0	-	-	1	2	2	0	0	0	7	3	6	7	3	6	42	5	6
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	-	-	15	-	-	1	-	-
0	1	1	2	2	2	1	3	2	19	15	21	19	15	21	17	29	36
1	2	1	6	9	9	1	4	4	11	34	33	11	34	33	10	18	22
8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
-	3	4	-	15	12	-	3	4	-	14	12	-	14	12	-	18	19
0	9	6	4	10	19	3	5	6	5	12	13	2	6	10	39	32	22
0	0	0	4	9	11	1	9	6	3	6	5	2	6	5	36	26	27
3	8	1	13	21	21	1	3	18	7	7	6	6	7	6	25	27	31
0	2	2	4	14	14	1	4	4	2	10	17	2	10	17	23	12	11
1	12	9	2	11	11	1	3	3	5	9	10	2	8	8	39	33	34
0	4	14	17	21	21	2	28	32	13	16	16	12	16	15	36	36	34
3	24	21	7	15	16	2	8	8	6	23	16	6	23	16	17	22	14
0	3	5	0	3	4	0	4	1	5	7	7	1	6	5	52	55	57
0	-	0	0	2	2	0	1	1	3	10	15	3	10	15	36	30	34
100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
1	3	2	11	19	17	1	2	4	10	6	5	10	6	5	19	30	12
3	14	12	17	15	21	14	29	24	10	9	8	8	9	8	37	41	38
23	38	3	347	652	486	14	45	49	14	29	24	14	29	24	4	4	5
0	6	1	6	5	14	3	11	8	20	33	22	20	33	22	28	34	22
1	0	0	1	1	1	1	0	0	40	13	17	40	13	17	32	72	74
0	0	0	0	1	1	0	1	0	18	2	35	2	2	28	47	48	85
1	3	9	3	5	8	3	1	4	7	7	10	6	6	10	29	61	37
23	37	21	68	52	74	24	209	285	7	14	18	7	14	18	32	45	42
0	0	4	3	5	2	7	1	1	35	20	23	35	20	23	33	56	55
4	2	1	12	32	30	2	5	6	8	16	15	8	16	15	6	7	8
0	-	-	1	0	0	0	0	0	18	0	41	1	0	37	48	75	94
0	3	5	5	11	13	1	5	2	10	11	12	10	11	12	50	60	71
-	0	3	0	0	1	0	3	2	0	11	17	0	11	17	46	45	18
-	0	-	1	1	1	3	0	0	41	10	22	32	4	17	45	29	67
0	0	0	1	0	1	0	1	0	13	4	10	4	4	10	45	66	32
8	13	1	28	18	14	34	32	85	18	15	14	18	15	14	45	54	44
5	2	2	22	10	14	5	44	57	3	8	13	3	8	11	23	55	59
2	6	14	17	15	16	2	8	12	11	12	14	9	12	14	29	54	43
1	0	0	1	2	2	0	1	0	1	3	4	1	3	4	15	22	45
1	6	1	4	6	10	6	3	7	23	18	19	23	18	19	36	29	41
2	0	1	26	27	35	4	7	7	3	7	9	3	7	9	6	14	13
5	3	7	7	4	6	2	32	19	7	16	12	6	16	12	23	46	34
1	2	2	4	3	4	2	1	1	22	13	16	22	11	14	26	50	51
0	0	0	1	1	2	1	1	1	18	8	17	18	7	12	36	30	32
6	5	3	5	4	7	6	5	2	33	19	21	32	18	20	19	33	50
11	50	54	62	104	106	24	81	40	8	7	5	7	7	5	31	29	26
55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
-	1	1	-	1	1	-	0	0	-	3	1	-	3	1	-	19	8
1	56	33	4	47	61	12	114	72	3	6	5	2	6	5	63	57	62
25	62	87	21	28	50	7	46	74	9	16	17	9	16	16	64	68	63
2	1	2	1	5	1	3	1	1	14	6	3	14	6	2	53	20	23
13	48	15	65	78	131	18	158	22	10	15	7	10	15	7	74	73	39
1	1	0	36	64	74	0	2	1	25	59	55	25	59	55	2	2	1
2	1	0	3	2	1	1	1	1	40	9	3	40	9	3	37	20	47
3	19	28	8	22	25	13	100	62	11	16	17	10	16	17	64	45	46
2	19	27	12	47	102	17	387	170	6	13	15	2	13	15	58	52	49
7	11	5	22	11	14	3	29	39	7	6	7	6	6	7	34	44	44
62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
0	3	2	1	53	129	1	2	1	4	9	23	4	9	23	65	3	1
1	3	3	127	127	123	2	4	4	51	47	52	51	47	52	1	3	2
1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	48	-	-	5	-	-
0	-	-	0	-	-	0	-	-	52	-	-	52	-	-	1	-	-
6	1	1	14	9	5	2	5	3	31	18	16	28	13	10	26	41	51
12	12	13	26	52	71	3	19	18	6	10	6	5	10	6	53	35	32
1	6	20	5	20	18	0	18	7	1	3	6	1	3	6	18	30	43
3	6	14	12	39	34	6	18	105	13	20	18	2	16	14	44	68	55

Tableau 3 (suite)

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE		
	Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
Liban	39	116	149	1	55	58	3	125	136	39	116	141	1	51	29
Libye	-	9	10	-	1	3	-	2	5	-	9	10	-	0	3
Maroc	277	373	355	17	120	88	...	...	...	277	370	354	6	57	32
Mauritanie	35	29	28	13	8	5	29	14	9	30	22	21	8	3	1
Oman	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Palestine	50	397	358	22	314	180	...	...	...	50	379	325	15	264	36
République arabe syrienne	31	108	95	2	41	18	1	20	9	31	108	95	1	39	1
Soudan*	21	32	28	10	17	10	...	...	...	17	32	28	7	13	4
Tunisie	97	165	148	2	29	18	...	...	...	97	147	132	1	7	2
Yémen	44	74	89	23	45	52	7	12	14	43	74	70	17	38	41
Europe centrale et orientale	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
<i>Pays non spécifiés</i>	10	64	51	2	5	7	...	...	...	10	64	51	0	1	1
Albanie	75	69	74	36	9	9	139	...	...	73	69	74	24	6	3
Biélorussie	-	17	23	-	1	3	-	3	8	-	17	23	-	0	1
Bosnie-Herzégovine	33	33	37	12	4	5	...	...	...	33	33	37	7	2	3
Croatie	8	-	-	0	-	-	1	-	-	8	-	-	-	-	-
ERY de Macédoine	12	15	16	4	5	5	34	44	39	9	15	16	2	4	3
Monténégro	-	5	5	-	1	1	-	26	22	-	5	5	-	0	1
République de Moldova	9	40	34	2	13	10	9	87	70	7	16	17	0	0	1
Serbie	35	61	60	10	17	10	29	55	32	32	61	60	4	4	4
Turquie	97	124	139	17	12	13	3	2	2	72	124	139	3	1	2
Ukraine	-	73	78	-	4	10	-	3	6	-	73	78	-	1	6
Territoires d'outre-mer**	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
Anguilla (R.-U.)	1	0	1	0	0	0	79	...	...	1	-	0	-	-	0
Îles Turques et Caïques (R.-U.)	0	-	-	0	-	-	222	...	...	0	-	-	0	-	-
Mayotte (France)	168	-	-	84	-	-	...	...	...	168	-	-	-	-	-
Montserrat (R.-U.)	5	1	2	2	0	1	5 959	...	1 975	0	1	1	0	-	-
Sainte-Hélène (R.-U.)	0	1	0	0	0	0	...	...	...	0	1	0	-	-	-
Tokélaou (Nouvelle-Zélande)	6	3	2	3	1	1	12 967	7 549	7 496	5	0	-	0	-	-
Wallis-et-Futuna (France)	60	65	64	30	23	22	...	...	...	60	65	64	-	12	12
Pays ou région non spécifiés	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
Total	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
Pays à faible revenu	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	12	15	16	1 590	2 888	3 009	774	1 055	1 195
Pays à revenu moyen inférieur	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	5	9	6	2 377	4 703	4 097	799	1 486	833
Pays à revenu moyen supérieur	1 692	2 667	2 725	347	599	664	2	4	4	1 518	2 582	2 598	180	342	331
Pays à revenu élevé	42	50	48	8	14	15	1	2	3	42	47	43	4	6	6
Revenu non spécifié	907	1 835	1 900	275	743	790	...	...	...	903	1 817	1 869	102	584	594
Total	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
Afrique subsaharienne	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
Amérique latine et Caraïbes	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
Asie centrale	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
Asie de l'Est et Pacifique	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
Asie du Sud et de l'Ouest	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
États arabes	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
Europe centrale et orientale	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
Territoires d'outre-mer	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
Pays ou région non spécifiés	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
Total	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959

Source : Base de données OCDE-CAD SNPC (2014).

* Les décaissements de l'aide pour 2002/03 renvoient à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011. À compter de 2011, les décaissements de l'aide ont fait l'objet d'une distinction par l'OCDE et renvoient au Soudan et au Soudan du Sud.

** Ainsi que définie par la liste OCDE-CAD des receveurs.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'aide dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2 parce que la base de données du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle du SNPC est utilisée pour les receveurs.

Malte et la Slovénie ne figurent pas dans le tableau car ils ont été retirés en 2005 de la liste OCDE-CAD des receveurs. Cependant, l'aide qu'ils ont reçue en 2002/03 est comprise dans les totaux.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale de juillet 2013.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Tableau 3

	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
	Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Millions de dollars EU 2012 constants			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003			Moyenne annuelle 2002-2003		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012	Moyenne annuelle 2002-2003	2011	2012
	2	17	16	35	40	45	2	9	51	29	21	17	29	21	16	4	47	39
	-	0	-	-	6	6	-	2	2	-	2	7	-	2	7	-	14	33
	4	31	53	245	158	158	22	124	111	35	21	18	35	21	18	6	32	25
	2	1	7	14	15	11	6	2	3	9	7	6	8	6	5	39	27	19
	0	-	-	0	-	-	0	-	-	9	-	-	9	-	-	24	-	-
	8	11	10	15	22	25	12	82	254	8	17	18	8	16	17	43	79	50
	0	5	0	28	60	59	2	4	36	25	29	15	25	29	15	5	38	19
	1	4	4	6	8	9	4	7	11	5	3	3	4	3	3	50	52	34
	16	3	14	79	110	100	2	27	15	22	14	11	22	12	10	2	18	12
	6	5	4	8	17	21	12	14	4	13	13	11	12	13	9	53	61	59
	31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
	0	2	2	6	54	36	3	7	11	2	7	6	2	7	6	17	7	14
	20	6	7	7	51	53	21	6	11	19	18	19	18	18	19	48	13	12
	-	0	0	-	15	18	-	2	3	-	17	26	-	17	26	-	6	12
	2	3	3	14	24	28	10	4	4	6	6	6	6	6	6	36	11	13
	0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	-	-	6	-	-	2	-	-
	1	0	0	4	9	10	2	2	3	4	7	9	3	7	9	36	36	29
	-	2	1	-	1	2	-	2	1	0	4	4	-	4	4	-	21	17
	0	1	2	5	13	13	2	1	0	6	9	7	5	4	4	23	32	30
	3	7	6	17	25	38	9	24	13	2	5	5	2	5	5	28	27	17
	3	8	8	62	93	107	4	22	22	18	4	4	14	4	4	18	10	9
	-	1	1	-	65	64	-	6	8	-	10	11	-	10	11	-	5	12
	1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	....	....	....
	0	-	-	0	-	0	0	-	-	23	16	18	23	-	0	18	50	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
	-	-	-	0	-	-	167	-	-	76	-	-	76	-	-	50	-	-
	-	-	-	0	0	0	-	0	1	1	10	3	0	3	2	52	37	43
	0	0	-	-	-	0	0	0	0	7	1	0	7	1	0	6	17	23
	-	-	-	1	0	-	4	-	-	52	13	11	45	2	-	49	41	50
	-	30	31	0	1	1	60	23	21	75	53	53	75	53	53	50	36	34
	13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47
	478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40
	118	340	471	316	425	459	382	1 068	883	8	7	8	7	6	7	58	54	54
	194	432	476	991	1 119	1 312	393	1 666	1 475	9	12	10	8	11	9	43	49	39
	141	177	193	1 038	1 633	1 536	159	430	539	10	11	12	9	11	11	20	22	24
	5	3	3	26	24	21	7	14	13	13	18	22	13	17	20	18	29	32
	20	109	122	438	825	791	344	299	362	6	5	5	6	5	5	30	40	42
	478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40
	133	246	468	595	625	631	514	1 106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
	73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
	8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
	100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
	55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
	62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
	31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
	1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35
	13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47
	478	1 060	1 265	2 809	4 027	4 120	1 285	3 478	3 272	9	9	8	7	8	8	40	44	40

Glossaire

Adolescents non scolarisés. Jeunes en âge de fréquenter le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et qui ne sont inscrits ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE). Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social, affectif et physique –, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE).

Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

Programme comprenant les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE).

Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A dont les programmes, en grande partie à caractère théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une orientation plus pratique, technique et/ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6

de la CITE) comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et débouchant sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur. Une espérance de vie scolaire peut être calculée pour chaque niveau d'enseignement, y compris l'enseignement préprimaire.

Établissements privés. Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques, mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin. Un IPS compris entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du sexe masculin. Un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du sexe féminin.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer les progrès d'ensemble de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire ; l'alphabétisation des adultes, mesurée par le taux d'alphabétisme des adultes ; la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) ; et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article déterminé ajustés pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du revenu national brut.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Revenu national brut. Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves qui abandonnent l'école pour une année d'études donnée durant une année scolaire donnée.

Taux d'achèvement du primaire par cohorte. Mesure indirecte de l'achèvement de l'enseignement primaire. Centré sur les enfants qui ont accès à l'école, il mesure la proportion de ceux qui achèvent leur scolarité avec succès. Le taux d'achèvement du primaire par cohorte est le produit du taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire et du pourcentage d'élèves de dernière année qui obtiennent le diplôme correspondant.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d’alphabétisme des jeunes. Nombre d’alphabètes âgés de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d’âge.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu’un enfant de mourir entre sa naissance et son 5^e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu’un enfant de mourir entre sa naissance et son 1^{er} anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de redoublement par année d’études. Nombre de redoublants dans une année d’études donnée pour une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l’effectif de cette année d’études pour l’année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d’âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l’âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l’Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l’âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d’un âge ou d’une tranche d’âge donnée scolarisés, quel que soit le niveau d’enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou de la même tranche d’âge.

Taux de survie par année d’études. Pourcentage d’une cohorte d’élèves ou d’étudiants inscrits en 1^{re} année d’un cycle d’enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d’études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l’enseignement secondaire lors d’une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d’élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l’année précédente. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l’enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de scolarisation (TNAS). Nombre d’enfants de la tranche d’âge correspondant officiellement à un niveau donné d’enseignement, inscrits dans ce niveau ou dans des niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d’âge.

Taux net d’admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l’âge correspondant officiellement à l’entrée à l’école, exprimé en pourcentage de la population de cet âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d’élèves de la tranche d’âge correspondant officiellement à un niveau d’enseignement donné qui fréquentent l’école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d’âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d’élèves inscrits dans un niveau d’enseignement donné et appartenant à la tranche d’âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d’âge.

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
ASER	Rapport annuel sur la situation de l'éducation (Inde, Pakistan)
BADEA	Banque arabe pour le développement économique en Afrique
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DFID	Ministère du développement international (Royaume-Uni)
DTC3	Couverture diphtérie, tétanos, coqueluche
EGRA	Évaluation initiale des compétences en lecture-écriture
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
EU	États-Unis
F/G	Fille/garçon
FMI	Fonds monétaire international
FTI	Fast Track Initiative (Initiative accélérée)
FUNDEB	Fonds pour le développement de l'enseignement de base et la valorisation des enseignants (Brésil)
FUNDEF	Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la promotion des enseignants (Brésil)
G8	Groupe des huit (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie, et représentants de l'Union européenne)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IDA	Association internationale pour le développement (Banque mondiale)
IEG	Indice sexospécifique de l'EPT
IME	Indicateurs mondiaux sur l'éducation

IPE	Institut international pour la planification de l'éducation
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabetisation
LLECE	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé (Nations Unies)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OPEP	Organisation des pays exportateurs de pétrole
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Deuxième étude régionale comparative et explicative)
SDI	Statistiques sur le développement international
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SNPC	Système de notification des pays créanciers
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale)
TBS	Taux brut de scolarisation

TNS	Taux net de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
UE	Union européenne
UN	Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNPD	Division Population des Nations Unies
UOE	ISU/ OCDE/Eurostat
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNPD	United Nations Population Division
UOE	UIS/OECD/Eurostat
UPE	Universal primary education
US	United States of America
USAID	United States Agency for International Development
WEI	World Education Indicators
WFP	World Food Programme (United Nations)
WHO	World Health Organization (United Nations)
WVS	World Values Survey

Bibliographie

- Abadzi, H. 2007. Instructional time loss and local-level governance. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 3-16.
- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2014. *Student Participation*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <http://www.povertyactionlab.org/policy-lessons/education/student-participation> (Accessed 31 July 2014.)
- Abetti, P., Beardmore, S., Tapp, C. and Winthrop, R. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Fast Track Initiative.
- Abubakar, A. 2014. *Boko Haram Still Holding Nigerian Schoolgirls Captive*. Kano, Nigeria, CNN. <http://edition.cnn.com/2014/04/23/world/africa/nigeria-abducted-girls/index.html> (Accessed 13 November 2014.)
- Abuya, B., Ciera, J. and Kimani-Murage, E. 2012. Effect of mother's education on child's nutritional status in the slums of Nairobi. *BMC Pediatrics*, Vol. 12, No. 80, pp. 1-10.
- Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.
- _____. 2014. *Sarva Shiksha Abhiyan, GOI 2014-15*. New Delhi, Accountability Initiative. (Budget Briefs, 6/1.)
- Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women.
- ACPF. 2010. *National Study on School-Related Gender-Based Violence in Sierra Leone*. Addis Ababa, African Child Policy Forum.
- ActionAid. 2007. *Confronting the Contradictions: the IMF, Wage Bill Gaps and the Case for Teachers*. London, ActionAid.
- Addison, D. 2012. *Cross Country Correlates for the Quality of Budget Execution: Political Institutions, Fiscal Constraints, and Public Financial Management*. Washington, DC, World Bank.
- Adelabu, M. and Rose, P. 2004. Non-state provision of basic education in Nigeria. Larbi, G., Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. and Vyas, S. (eds), *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*. London, UK Department for International Development.
- Adukia, A. 2014. *Sanitation and Education*. Cambridge, MA, Harvard University.
- Afeti, G., Bregman, J., Hoppers, W., Kinyanjui, K., Kröner, H., Obeegadoo, S. and Walther, R. 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5-9 May 2008)*. Tunis, The Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385 -1389*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan.
- _____. 2014. *Strategic Plan - Program Two: Curriculum Development, Teacher Education and Science and Technology Education*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan. <http://moe.gov.af/en/page/2013> (Accessed 10 March 2014.)
- African Union. 2008. *The eThekweni Declaration and AfricaSan Action Plan*. Durban, South Africa, African Union.
- Aga Khan Foundation Team. 2008. Non-state providers and public-private-community partnerships in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Agbibo, D. E. 2012. Between corruption and development: the political economy of state robbery in Nigeria. *Journal of Business Ethics*, Vol. 108, No. 3, pp. 325-45.
- Ahmed, M. 2011. Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International review of education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 179-95.
- Aikman, S. 2015. Languages and Identity. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Akaguri, L. 2014. Fee-free public or low-fee private basic education in rural Ghana: how does the cost influence the choice of the poor? *Compare*, Vol. 44, No. 2, pp. 140-61.
- Aker, J., Ksoll, C. and Lybbert, T. 2012. Can mobile phones improve learning? Evidence from a field experiment in Niger. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 4, No. 4, pp. 94-120.
- Akyeampong, K., Pryor, J. and Ampiah, J. G. 2006. A vision of successful schooling: Ghanaian teachers' understanding of learning, teaching and assessment. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 155-76.
- AlAmodi, A. A. 2013. Child marriage in Yemen. *The Lancet*, Vol. 382, No. 9909, pp. 1979-80.
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and agency in history, civics, and national education textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 78-96.
- Albaugh, E. 2007. Language choice in education: a politics of persuasion. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 45, No. 1, pp. 1-32.
- Albert, J. R. G. 2012. *Improving Teacher Deployment Practices in the Philippines*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2012-02.)

- Al-Daami, K. K. and Wallace, G. 2007. Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, No. 3, pp. 339-60.
- Alderman, H. and Bundy, D. 2012. School feeding programs and development: are we framing the question correctly? *The World Bank Research Observer*, Vol. 27, No. 2, pp. 204-21.
- Alderuccio, M. C. 2010. An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 6, pp. 727-39.
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M. and Lansford, J. E. 2010. Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early Child Development and Care*, Vol. 180, No. 9, pp. 1203-13.
- Alloush, M. 2010. Does Free schooling Fill the Seats? Evaluating the Changes in Educational Attainment Associated with Abolishing School Fees in Four African Countries. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Al-Samarrai, S. and Zaman, H. 2007. Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity. *Education Economics*, Vol. 15, No. 3, pp. 359-75.
- Altinok, N. 2012. General Versus Vocational Education: Some New Evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Altinok, N. 2013. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- _____. 2013. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 151-61.
- _____. 2011. Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, Vol. 26, No. 2, pp. 137-60.
- _____. 2013. The demand for private tutoring in Turkey. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, pp. 187-204.
- _____. 2015. Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Altinyelken, H. K. and Akkaymak, G. 2012. Curriculum change in Turkey: some critical reflections. Inal, K. and Akkaymak, G. (eds), *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 59-79.
- Amadio, M. 2014. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences and skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Amouzou, A., Habi, O., Bensaïd, K. and Niger Countdown Case Study Working Group. 2012. Reduction in child mortality in Niger: a Countdown to 2015 country case study. *The Lancet*, Vol. 380, No. 9848, pp. 1169-78.
- Anderson, A. 2004. *Developing Minimum Standards for Education in Emergencies*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 28.)
- Anderson, D. 2009. Productivism and ecologism. Fien, J., Maclean, R. and Park, M. (eds), *Work, Learning and Sustainable Development*. Dordrecht, Springer, pp. 147-62.
- Anderson-Levitt, K. 2003. A world culture of schooling? Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 1-41.
- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 3, pp. 329-55.
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington DC/ Cambridge, MA/ Claremont, CA, World Bank/ Harvard University/ Pomona College.
- Andrews, C., Das, M., Elder, J., Ovadiya, M. and Zampaglione, G. 2012. *Social Protection in Low Income Countries and Fragile Situations: Challenges and Future Directions*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1209.)
- Ansell, B. W. 2010. *From the Ballot to the Blackboard: the Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Antecol, H., Eren, O. and Ozbeklik, S. 2012. *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6453.)
- Antonowicz, L. 2010. *Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa*. New York/Dakar/ Johannesburg, South Africa, UNICEF/Plan West Africa/Save the Children Sweden/ActionAid.

- Anwar, A. and Islam, M. N. 2013. Achieving EFA by 2015: lessons from BRAC's para-professional teacher model in Afghanistan. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited, pp. 99-119.
- Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Asadullah, M. and Chaudhur, N. 2008. *Madradas and NGOs Complements or Substitutes? Non-State Providers and Growth in Female Education in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. [Policy Research Working Paper, 4511.]
- Asadullah, M., Niaz and Chaudhury, N. 2009. Holy alliances: public subsidies, Islamic high schools, and female schooling in Bangladesh. *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 377-94.
- Asatoorian, E., Baringer, L. S. P., Campbell, K. L., Desai, S., Jie, J. and Kanthoul, L. 2011. *Gender Mainstreaming in Education in Georgia: Analysis and Recommendations*. New York, School of International and Public Affairs, Columbia University
- ASER Centre. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (Rural)*. New Delhi, ASER Centre.
- _____. 2014. *Citizen-led, Household Based Assessments Around the World*. New Delhi, ASER Centre. <http://www.asercentre.org/p/76.html> (Accessed 10 October 2014.)
- ASER Pakistan. 2012. *Khyber Pakhtunkhwa Report Card (Rural)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- _____. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (National)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- Ashby, J., Heinrich, G., Burpee, G., Remington, T., Wilson, K., Quiros, C. A. and Ferris, S. 2009. What farmers want: collective capacity for sustainable entrepreneurship. *International Journal of Agricultural Sustainability*, Vol. 7, No. 2.
- Asino, T. I., Wilder, H. and Ferris, S. 2011. Innovative use of ICT in Namibia for nationhood. Lekoko, R. N. and Semali, L. M. (eds), *Cases on Developing Countries and ICT Integration: Rural Community Development*. Hershey, PA, Idea Group.
- Aslam, M. 2009. The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse off? *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 329-54.
- Aslam, M. and Kingdon, G. 2007. *What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement?* Oxford, UK, University of Oxford. (Centre for the Study of African Economies Series, WPS/2007-14.)
- _____. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 559-74.
- Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Center for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, WPS/2010-15.)
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. 2010. *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-third Graduates to Careers in Teaching - an International and Market Research-Based Perspective*. New York, McKinsey and Company.
- Australian Aid. 2012. *Australian Multilateral Assessment March 2012: Global Partnership for Education*. Canberra, Australian Aid.
- Ayalon, H. and Shavit, Y. 2004. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, Vol. 77, No. 2, pp. 103-20.
- Azam, M. and Kingdon, G. G. 2013. Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. *World Development*, Vol. 42, pp. 143-64.
- Badescu, M., Garrouste, C. and Loi, M. 2013. The distribution of adult training among European unemployed. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol. 5, No. 2, pp. 103-20.
- Baez, J., de la Fuente, A. and Santos, I. 2010. *Do Natural Disasters Affect Human Capital? an Assessment Based on Existing Empirical Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5164.)
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B. and Woolcock, M. 2013. *Relative Effectiveness of Conditional and Unconditional Cash Transfers for Schooling Outcomes in Developing Countries: a Systematic Review*. Oslo, The Campbell Collaboration. [Campbell Systematic Reviews, 2013:8.]
- Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2011. Cash or condition? Evidence from a randomized cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126, No. 4, pp. 1409-753.
- Balarin, M. and Benavides, M. 2010. Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 311-25.
- Balioune-Lutz, M. 2011. *The Making of Gender Equality in Tunisia and Implications for Development*. Washington, DC, World Bank. (Background Paper for World Development Report 2012: Gender Equality and Development.)
- Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2010. Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-30.
- Banerji, R. 2015. Second Chance Programmes in South Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Banerji, R., Bhattacharjea, S. and Wadhwa, W. 2011. *Inside Primary Schools: a Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.

- Bangladesh Bureau of Statistics. 2013. *Literacy Assessment Survey 2011*. Dhaka, Bureau of Statistics, Government of Bangladesh.
- Banks, L. M. and Polack, S. 2014. *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities*. Cambridge, UK/ London, CBM/International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Banks, N. and Hulme, D. 2012. *The Role of NGOs and Civil Society in Development and Poverty Reduction*. Manchester, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester. (BWPI Working Paper, 171.)
- Bano, M. 2010. Madrasas as partners in education provision: the South Asian experience. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 554-66.
- Barakat, B. 2015. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national analysis of adult literacy from a cohort perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Barde, J. A. and Walkiewicz, J. 2014. *Access to Piped Water and Human Capital Formation: Evidence from Brazilian Primary Schools*. Freiburg, Germany, University of Freiburg. (Department of International Economic Policy Discussion Paper, 28.)
- Barkat, A., Khan, S. H., Rahman, M., Zaman, S., Poddar, A., Halim, S., Ratna, N. N., Majid, M., Maksud, A. K. M., Karim, A. and Islam, S. 2002. *Economic and Social Impact Evaluation Study of the Rural Electrification Program in Bangladesh*. Dhaka, NRECA International Limited/ USAID.
- Barker, G., Contreras, J. M., Heilman, B., Singh, A. K., Verma, R. K. and Nascimento, M. 2011. *Evolving Men: Initial Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC/ Rio de Janeiro, Brazil, International Center for Research on Women/ Instituto Promundo.
- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B. and Pawlak, P. 2012. Boys and education in the global South: emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 137-50.
- Barnett, W. S. 2008. *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Tempe, AZ/ Boulder, CO, Education Policy Research Unit/ Education and the Public Interest Center.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-making in Schools: the Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank Publications. (Directions in Development.)
- Barrett, A. 2007. Beyond the polarization of pedagogy: models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 273-94.
- Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinojosa, J. E., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Odoro, G., Pillay, M., Tikly, L. and Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: a review of recent literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *Social Assistance in Developing Countries Database: Version 5.0 July 2010*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester.
- Bartlett, L. 2008. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 6, pp. 737-53.
- _____. 2015. Access and quality of education for international migrant children. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 5.)
- Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd Out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Batho, R. 2009. *The Gender Agenda Final Report*. Nottingham, UK, UK Department for Children, Schools and Families.
- Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Baulch, B. 2011. The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 3, No. 2, pp. 243-62.
- Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B. and Doms, M. 2011. *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*. Washington, DC, US Department of Commerce. (Economics and Statistics Administration Issue Brief, 04-11.)
- Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. 2011. Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year followup of Progresas/ Oportunidades. *Journal of Human Resources*, Vol. 46, No. 1, pp. 93-122.
- _____. 2013. Incentives for students and parents. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 137-92.
- Behrman, J. R., Sengupta, P. and Todd, P. 2005. Progressing through Progresas: an impact assessment of a school subsidy experiment in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 54, No. 1, pp. 237-75.

- Beleli, Ö. 2012. *All Children in School by 2015: Turkey Country Study*. Ankara/Montreal, Canada, UNICEF Turkey/ UNESCO Institute for Statistics.
- Bellei, C. 2009. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 5, pp. 629-40.
- Bellinger, A. and Fletcher, B. 2014. *Non-Traditional Financing for Education*. London, Coffrey International Development.
- Ben Abdelkarim, O., Ben Youssef, A., M'Henni, H. and Rault, C. 2014. *Testing the Causality between Electricity Consumption, Energy Use and Education in Africa*. Ann Arbor, MI, William Davidson Institute. (Working Paper, 1084.)
- Benavot, A. 2004. Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- _____. forthcoming. Literacy in the 21st century: towards a dynamic nexus of social relations. *International Review of Education*.
- Benavot, A. and Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, Vol. 34, No. 3, pp. 291-310.
- Benavot, A. and Köseleci, N. 2015. Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990-2013. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Benavot, A. and Resnick, J. 2006. Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. Cohen, J., Bloom, D. and Malin, M. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences/ MIT Press, pp. 123-229.
- Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P. and Pouliquen, V. 2013. *Turning a Shove into a Nudge? A 'Labeled Cash Transfer' for Education*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19227.)
- Benin Ministry of Education and Scientific Research. 2000. *EFA 2000 Country Assessment Reports: Benin*. UNESCO, Paris. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/country_all.html (Accessed 10 December 2014.)
- Bentaouet-Kattan, R. 2006. *Implementation of Free Basic Education Policy*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper, 7.)
- Bentaouet-Kattan, R. and Burnett, N. 2004. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- Benveniste, L., Marshall, J. and Caridad Araujo, M. 2008. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93, No. 1-2, pp. 219-34.
- Birmingham, D. 2004. *The Education For All Fast-Track Initiative*. Washington, DC.
- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D. and Tobin, M. 2013. *The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bhana, D. 2008. 'Girls hit!' Constructing and negotiating violent African femininities in a working-class primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 401-15.
- Bhana, D., de Lange, N. and Mitchell, C. 2009. Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". *Educational Review*, Vol. 61, No. 1, pp. 49-62.
- Bhana, D., Morrell, R., Shefer, T. and Ngabaza, S. 2010. South African teachers' responses to teenage pregnancy and teenage mothers in schools. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 12, No. 8, pp. 871-83.
- Bharadwaj, P., De Giorgi, G., Hansen, D. and Neilson, C. 2012. *The Gender Gap in Mathematics: Evidence from Low- and Middle-Income Countries*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18464.)
- Bhattacharjea, S., Banerjee, R. and Wadhwa, W. 2013. The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 387-96.
- Bhushan, A., Samy, Y. and Medu, K. 2013. *Financing the Post-2015 Development Agenda: Domestic Revenue Mobilization in Africa*. Ontario, The North-South Institute.
- Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Biersteker, L. 2010. *Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution. (Wolfensohn Center for Development Working Paper, 17.)
- _____. 2013. *Lessons from South Africa's National Integrated Plan for ECD*. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation. <http://vps.earlychildhoodmagazine.org/lessons-from-south-africas-national-integrated-plan-for-ecd/> (Accessed 21 May 2014.)
- Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000-2006: country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

- Bingen, J., Serrano, A. and Howard, J. 2003. Linking farmers to markets: different approaches to human capital development. *Food Policy*, Vol. 28, No. 4, pp. 405-19.
- Birdthistle, I., Dickson, K., Freeman, M. and Javidi, L. 2011. *What Impact does the Provision of Separate Toilets for Girls at Schools have on their Primary and Secondary School Enrolment, Attendance and Completion? A Systematic Review of the Evidence*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Black, M. M. and Dewey, K. G. 2014. Promoting equity through integrated early child development and nutrition interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 1-10.
- Blimpo, M. P. and Evans, D. K. 2011. *School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment*. Washington, DC, World Bank.
- Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 93.)
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- _____. 2015. Policy reform and programmes to eliminate gender bias in textbooks. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Boak, E. and Ndaruhutse, S. 2011. *The Impact of Sector-Wide Approaches*. London, CfBT Education Trust.
- Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Report, 39157.)
- Bol, T. and Werthorst, H. G. v. d. 2013. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 285-308.
- Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G. and Sandefur, J. 2010. *Free Primary Education in Kenya: Enrolment, Achievement and Accountability*. Conference paper for Northeast Universities Development Consortium, Boston, MA, MIT, 6 - 7 November, 2010.
- Bolívar, A. 2011. The dissatisfaction of the losers. Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. and Cowen, R. (eds), *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds). 1998. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- _____. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boothby, N. 1992. Displaced children: psychological theory and practice from the field. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 5, pp. 106-22.
- Boughton, B. 2010. Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy & Numeracy Studies*, Vol. 18, No. 2, pp. 405-19.
- Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, Vol. 173, No. 1, pp. 93-116.
- Boyden, J., Pankhurst, A. and Tafere, Y. 2013. *Harmful Traditional Practices and Child Protection: Contested Understandings and Practices of Female Child Marriage and Circumcision in Ethiopia*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Young Lives Working Paper, 93.)
- Braham, K. 2014. *Morocco Second Education Development Policy Loan: P120541*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 2.)
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S. and Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement: Supporting Education in Fragile and Conflict-Affected Countries*. Paris/ London, UNESCO International Institute for Education Planning/ CfBT Education Trust.
- Brass, J. 2012. Why do NGOs go where they go? Evidence from Kenya. *World Development*, Vol. Volume 40, No. Issue 2, pp. 387-401.
- Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China/ Bangkok, Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong/ UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education Development, 10.)
- Bray, M. and Lykins, C. 2012. *Shadow Education Private Supplementary Tutoring: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Manila/ Hong Kong, China, Asian Development Bank/ Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, 9.)
- Breakspear, S. 2012. *The Policy Impact of PISA: an Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 71.)
- Brind, T., Harper, C. and Moore, K. 2008. *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, Open Society Institute.

- Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. 2013. Early childhood development: translating research to global policy. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 3-23.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., van Ravens, J., Ponguta, L. A., Reyes, M., Oh, S., Dimaya, R., Nieto, A. M. and Seder, R. 2014. Strengthening systems for integrated early childhood development services: a cross-national analysis of governance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 245-55.
- Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2010. Human rights in social science textbooks: cross-national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.
- _____. 2011. Student-centeredness in Social Science textbooks, 1970-2008: a cross-national study. *Social Forces*, Vol. 90, No. 2, pp. 547-70.
- _____. 2011. The worldwide spread of environmental discourse in social studies, history and civics textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.
- Bromley, P. and Terra, L. 2012. Globalization of multicultural education in social science textbooks: cross-national analyses, 1950-2010. *Multicultural Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.
- Brook, R. M., Hillyer, K. J. and Bhuvaneshwari, G. 2008. Microfinance for community development, poverty alleviation and natural resource management in peri-urban hubli-dharwad, India. *Environment and Urbanization*, Vol. 20, No. 1, pp. 149-62.
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*. London, The Office of Gordon and Sarah Brown.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. and Segaran, N. 2009. Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, Vol. 179, No. 4, pp. 453-75.
- Brugeilles, C. and Cromer, S. 2009. *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*. Paris, UNESCO.
- Bruneforth, M. 2015. EFA's status and achievements by 2015: national, regional and global projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
- Brylinski, E. and Köseleci, N. 2015. Evolution of mother tongue policy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Buchmann, C. and Hannum, E. 2001. Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77-102.
- Buckley, J., Elacqua, G. and Schneider, M. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577 - 601.
- Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. and Drake, L. 2009. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, DC, World Bank.
- Burde, D. and Linden, L. L. 2012. *The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 18039.)
- Burnett, N. 2010. How to develop the UNESCO the world needs: the challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 89-99.
- Burnett, N. and Birmingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. London, Open Society Foundation / Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper, 5.)
- Burnett, N. and Felsman, C. 2012. *Post-2015 Education MDGs*. London, Results for Development Institute/ Overseas Development Institute.
- Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-Based Violence in Schools Survey*. Pretoria, Institute for Security Studies.
- Byun, S.-y., Henck, A. and Post, D. 2014. Cross-National Variations in Student Employment and Academic Performance: The Roles of National Context and International Law. *Comparative Education Review*, Vol. 0, No. 0, p. 000.
- Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Cambodia Government. 2006. *Five Year Strategic Plan: National Immunization Program Cambodia 2006-2010*. Phnom Pen, Ministry of Health, Government of Cambodia.
- Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 - Main Report*. Cambridge/ Oxford, UK, Cambridge Education/ Mokoro Ltd/ Oxford Policy Management.

- Cameroon Government. 2006. *Draft Document of the Sector Wide Approach: Education*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- _____. 2009. *Growth and Employment Strategy Paper: Reference for Framework for Government Action over the Period 2010-2020*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- Carbonaro, W. 2005. Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 78, No. 1, pp. 27-49.
- Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising the Stakes: The Impact of HakiElimu's Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 12.)
- Carr-Hill, R. 2008. *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Carr-Hill, R. A. 2012. Finding and then counting out-of-school children. *Compare*, Vol. 42, No. 2, pp. 187-212.
- Carr-Hill, R. A. and Peart, E. 2006. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda - Review of Relevant Literature*. Tunis/Paris, African Development Bank / UNESCO International Institute for Education Planning.
- Casale, M., Wild, L., Cluver, L. D. and Kuo, C. 2014. The relationship between social support and anxiety among caregivers of children in HIV-endemic South Africa. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 19, No. 4, pp. 490-503.
- Case, A., Paxson, C. and Ableidinger, J. 2004. Orphans in Africa: parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 483-508.
- Catino, J., Colom, A. and Ruiz, M. J. 2013. *Equipping Mayan Girls to Improve their Lives* New York, Population Council. (Transitions to Adulthood Brief, 5.)
- CEF. 2007. *Driving the Bus: the Journey of National Education Coalitions*. London, Commonwealth Education Fund.
- _____. 2013. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.
- Center for Systemic Peace. 2014. *Polity IV Annual Time Series, 1800-2013*. Vienna, Va., Center for Systemic Peace. <http://www.systemicpeace.org/inscr/p4v2013.xls>. [Accessed 24 October 2014.]
- Centre for Early Childhood Education and Development. 2013. *Annual Report 2012-13*. New Delhi, Ambedkar University.
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. 2013. *People Affected by Conflict 2013: Humanitarian Needs in Numbers*. Brussels, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters.
- CERF. 2010. *Central Emergency Response Fund Life-Saving Criteria*. Geneva, Switzerland, Central Emergency Response Fund.
- Cervellati, M. and Sunde, U. 2013. Life expectancy, schooling, and lifetime labor supply: theory and evidence revisited. *Econometrica*, Vol. 81, No. 5, pp. 2055-86.
- Chachuaio, A. M. and Dhorsan, A. 2008. The local curriculum in Mozambique: the Santa Rita community school in Xinavane. *Prospects*, Vol. 38, No. 2, pp. 199-213.
- CHAMP. 2014. *사업개요 / 연혁 (Overview and history of CHAMP, in Korean)*, Consortium for HRD Ability Magnified Programme (CHAMP). <<http://www.c-hrd.net/consortium/history.php>> [Accessed 01 November 2014.]
- Chan, K. (ed.). 2013. *China, Internal Migration*. New York, Wiley. (The Encyclopedia of Global Migration.)
- Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J. and Stevenson, R. 2014. *Teacher Reform in Indonesia: the Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 83152.)
- Channa, A. 2014. Decentralization and the quality of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Channa, A. and Faguet, J.-P. 2012. *Decentralization of Health and Education in Developing Countries: a Quality-Adjusted Review of Empirical Literature*. London, The London School of Economics and Political Science. (Economic Organization and Public Policy Discussion Paper, 38.)
- Chapman, D. W., Cohen, M., Mercer, M. and Weidman, J. 2005. The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 5, pp. 514-30.
- Chaudhary, L., Musacchio, A., Nafziger, S. and Yan, S. 2012. Big BRICs, weak foundations: the beginning of public elementary education in Brazil, Russia, India, and China. *Explorations in Economic History*, Vol. 49, No. 2, pp. 221-40.
- Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank. (Report, 75533-PH.)
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91 - 116.
- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J. and Castaneda, R. 2010. *Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*. Washington, D.C., Urban Institute.

- Chawha, K. and Smith, C. 2012. Reading the water table: The interaction between literacy practices and groundwater management training in preparing farmers for climate change in South India. *International Review of Education*, Vol. 58, No. 3, pp. 353-74.
- China Government. 2003. *China's Action Plan for Education for All*. Beijing, Government of China.
- Chopra, R. 2012. *Pakistan Curious About India's Tryst with Right to Education*. New Delhi, India Today. <http://indiatoday.intoday.in/story/pakistan-curious-about-india-tryst-with-right-to-education/1/217882.html> (Accessed 14 November 2014.)
- Christensen, C. and Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, D.C., Migration Policy Institute.
- Chubb, J. E. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Chudgar, A. forthcoming. Association between contract-teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*.
- Chudgar, A., Chandra, M., Creed, B., Pippin, J., Fagioli, L. and Luschei, T. F. 2013. Regional Report-Asia: Study of Teachers for Children Marginalized by Social Origin, Economic Status, or Location (Unpublished.)
- Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 150-61.
- Chudgar, A. and Luschei, T. 2015. Evolution of policies on teacher deployment to disadvantaged areas. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Chudgar, A. and Quin, E. 2012. Relationship between private schooling and achievement: results from rural and urban India. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 4, pp. 376-90.
- Chudgar, A. and Sankar, V. 2008. The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 627-42.
- CIDA. 2012. *Civil Society Organizations: Building More Inclusive Partnerships in Aid Effective Approaches to Education*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency. (Aid Effectiveness and Quality Education.)
- CIVICUS. 2014. *State of Civil Society Report 2014: Reimagining Global Governance*. Johannesburg, South Africa, CIVICUS.
- Clarke, D. and Aggleton, P. 2012. Life Skills-Based HIV Education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Clemens, M. 2004. *The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 37.)
- Climate Change and African Political Stability. 2013. *Complex Emergencies*. Austin, TX, Climate Change and African Political Stability, Robert S. Strauss Center for International Security and Law, University of Texas at Austin. (Research Brief, 16.)
- Cluver, L. D., Operario, D., Gardner, F. and Boyes, M. E. 2011. A family disease: mental health of children orphaned by AIDS and living with HIV+ caregivers. Fitzgerald, H. E., Puura, K., Tomlinson, M. and Paul, C. (eds), *Child Psychology and Mental Health: Cultural and Ethno-Racial Perspectives - Volume 1: International Perspectives, Development and Context*. Santa Barbara, CA, Praeger, pp. 65-87.
- Coady, D. P. and Parker, S. W. 2004. Cost-effectiveness analysis of demand- and supply-side education interventions: the case of Progreso in Mexico. *Review of Development Economics*, Vol. 8, No. 3, pp. 440-51.
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Cobbett, M. and Younger, M. 2012. Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: interpreting the 'problem'. *Gender and Education*, Vol. 26, No. 6, pp. 611-25.
- Coe, S. 2013. *Outside the Circle: a Research Initiative by Plan International into the Rights of children with Disabilities to Education and Protection in West Africa*. Dakar, Plan West Africa.
- Cohen, D. and Leker, L. 2014. Health and Education: Another Look with the Proper Data. Paris, Paris School of Economics. (Unpublished.)
- Cooke, K. 2014. *Nigeria: Why Pupils Learning in English and Mother Tongue are Not Mutually Exclusive*. <https://efareport.wordpress.com/2014/10/22/nigeria-why-pupils-learning-english-and-mother-tongue-are-not-mutually-exclusive/#more-5196> (Accessed 27 November 2014.)
- Council of Europe. 2011. *Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st century Europe - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Cristia, J. P., Cueto, S., Ibararán, P., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. New York, Inter-American Development Bank. (IDB working paper series, 304.)
- Crook, D. 1997. Challenge, response and dilution: a revisionist view of the emergency training scheme for teachers, 1945-1951. *Cambridge Journal of Education*, Vol. Volume 27, No. Number 3, pp. 379-89.
- Cruil, M. and Holdaway, J. 2009. Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 6, pp. 1476-507.

- Crul, M. and Vermeulen, H. 2003. The second generation in Europe. *International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, pp. 965-86.
- Cuaresma, J. and Vincelette, G. 2008. *Debt Relief and Education in HIPC's*. Washington, DC, World Bank.
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zevallos, A. and Sugimaru, C. 2009. *Promoting Early Childhood Development Through a Public Programme: Wawa Wasi in Peru*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 51.)
- Culey, C., Martin, A. and Lewer, D. 2007. *Global Campaign for Education: 2007 Mid-term Review*. London, Firetail Limited.
- Dahal, M. and Nguyen, Q. 2014. *Private Non-State Sector Engagement in the Provision of Educational Services at the Primary and Secondary Levels in South Asia: an Analytical Review of its Role in School Enrollment and Student Achievement*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6899.)
- Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)
- Dale, R. 1999. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 1-17.
- Dang, H.-A., Sarr, L. and Asadullah, N. 2011. *School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5659.)
- Daniel, J. S. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers*. Abingdon, UK, Routledge.
- Daoust, G. D. 2012. *Actions and Interactions: Gender Equality in Teaching and Education Management in Cameroon*. Yaoundé, Forum of African Women Educationalists Cameroon/ Voluntary Services Overseas Cameroon.
- Davis, J. and Bauman, K. 2013. *School Enrollment in the United States: 2011 - Population Characteristics*. Washington, DC, Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau.
- Davoodi, H., Tiongson, E. and Asawanuchit, S. 2010. Benefit incidence of public education and health spending worldwide: Evidence from a new database. *Poverty & Public Policy*, Vol. 2, No. 2.
- Dawson, W. 2009. *Tricks of the teacher: teacher corruption and shadow education in Cambodia*. Heyneman, S. (ed.), *Education and Corruption*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Day Ashley, L., McLoughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)
- De Baessa, Y., Chesterfield, R. and Ramos, T. 2002. Active learning and democratic behaviour in Guatemalan rural primary schools. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 205-18.
- De Grauwe, A. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 5/6, pp. 709-14.
- De Grauwe, A. and Lugaz, C. 2007. District education offices in French speaking West Africa: autonomy, professionalism and accountability. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 113-25.
- De Koning, M. 2013. Contract teacher policies in India: debates on education quality and teacher's professional status. Verger, A., Altinyelken, H. and De Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*, Education International Research Institute.
- De La O, A. L. 2012. Do conditional cash transfers affect electoral behavior? Evidence from a randomized experiment in Mexico. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-14.
- de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990-2020. *Public Health Nutrition*, Vol. 15, No. 1, pp. 142-8.
- Deiningner, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 3, pp. 291-305.
- Dello-Iacovo, B. 2009. Curriculum reform and "quality education" in China: an overview. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 3, pp. 241-49.
- Delprato, M., Dunne, M. and Zeitlyn, B. forthcoming. Preschool attendance: a multilevel analysis of individual and community factors in 21 low and middle-income countries. *International Journal of Quantitative Research in Education*.
- Demstader, C. 2013. Do Sweden's free schools make the grade? *The Local*, 16 January 2013.
- Desjardins, R. 2015. Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- DeStefano, J. and Elaheebocus, N. 2010. *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Woliso, Ethiopia*. Washington, DC, Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development.

- DeStefano, J., Moore, A.-M. S., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- Devarajan, S., Khemani, S. and Walton, M. 2011. *Civil Society, Public Action and Accountability in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5733.)
- Development Finance International. 2014. Public education expenditure, 2011-13. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Development Initiatives. 2013. *Investments to End Poverty: Real Money, Real Choices, Real Lives*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- _____. 2014. *Global Humanitarian Assistance Report 2014*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- Devers, M., Henry, P. E., Hofmann, E. and Benabdallah, H. 2012. *Gender-based Violence at School in French-Speaking sub-Saharan Africa: Understanding its Impact on Girls' School Attendance to Combat it more Effectively*. Paris, Directorate-General of Global Affairs, Development and Partnerships, French Ministry of Foreign Affairs.
- DevTech Systems Inc. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, DevTech Systems, Inc and Centre for Educational Research and Training/ US Agency for International Development.
- DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)
- _____. 2013. *Education Position Paper: Improving Learning, Expanding Opportunities*. London, UK Department for International Development.
- Dhaliwal, I., Duflo, E., Glennerster, R. and Tulloch, C. 2013. Comparative cost-effectiveness analysis to inform policy in developing countries: a general framework with applications for education. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 285-338.
- Diawara, R. 2007. Making the case for a year of compulsory pre-primary education for all children. *UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa Newsletter*, Vol. 9, No. 2, pp. 5-7.
- DiGirolamo, A. M., Stansbery, P. and Lung'aho, M. 2014. Advantages and challenges of integration: opportunities for integrating early childhood development and nutrition programming. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 46-53.
- Dincer, M. A., Kaushal, N. and Grossman, M. 2014. Women's education: harbinger of another Spring? Evidence from a natural experiment in Turkey. *World Development*, Vol. 64, pp. 243-58.
- DiPrete, T. A. and Buchmann, C. 2013. *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools: Executive Summary* New York, Russell Sage Foundation.
- Dixon, P., Tooley, J. and Schagen, I. 2013. The relative quality of private and public schools for low-income families living in slums of Nairobi, Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 83-103.
- Dolan, J. 2011. *Making it Happen: Financing Education in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M. and Pajpani, A. 2013. *Global Teacher Status Index*. London, Varkey GEMS Foundation.
- Dreibelbis, R., Greene, L. E., Freeman, M. C., Saboori, S., Chase, R. P. and Rheingans, R. 2013. Water, sanitation, and primary school attendance: a multi-level assessment of determinants of household-reported absence in Kenya. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 5, pp. 457-65.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 17939.)
- Duflo, E., Dupas, P., Kremer, M. and Sinei, S. 2006. *Education and HIV/AIDS Prevention: Evidence from a Randomized Evaluation in Western Kenya*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4024.)
- Dundar, H., Beteille, T., Riboud, M. and Deolalikar, A. 2014. *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities and Policy Priorities*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 88267.)
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Forde, L. and Asamoah, A. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana* London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 56.)
- Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, pp. 188-214.
- Dyer, C. 2014. *Livelihoods and Learning: Education For All and the Marginalisation of Mobile Pastoralists*. London, Routledge.
- _____. 2015. Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- ECLAC. 2010. *Social Panorama of Latin America 2010*. Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Education Cannot Wait. 2014. *Financing Education in Emergencies: Challenges and Opportunities*. Geneva, Switzerland, Education Cannot Wait.

- EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All – Fast Track Initiative.
- EfC. 2014. *External Evaluation of the EFA Global Monitoring Report*. London, Education for Change.
- Ejiogu, E. C. 2011. *The Roots of Political Instability in Nigeria: Political Evolution and Development in the Niger Basin*. Farnham, UK, Ashgate Publishing.
- Elborgh-Woytek, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kpodar, K., Wingender, P., Clements, B. and Schwartz, G. 2013. *Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*. Washington, DC, International Monetary Fund. [Staff Discussion Note, 13/10.]
- Elley, W. 2005. How TIMSS-R contributed to education in eighteen developing countries. *Prospects*, Vol. 35, No. 2, pp. 199-212.
- Ellis, F. 2012. 'We are all poor here': economic difference, social divisiveness and targeting cash transfers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 201-14.
- Eloundou-Enyegue, P. M. 2004. Pregnancy-related dropouts and gender inequality in education: a life-table approach and application to Cameroon. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 509-28.
- Enge, K. 2011. *BridgeIT (Elimu Kwa Teknolojia) Summative Evaluation* Baltimore, MD, International Youth Foundation.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., de Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9557, pp. 229-42.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., Iltus, S. and Global Child Development Steering Group. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1339-53.
- Engle, P. L., Young, M. E. and Tamburlini, G. 2013. The role of the health sector in early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- EPDC. 2009. *How (well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996-2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center. [International Household Survey Network Working Paper, 2.]
- Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 619-34.
- Esplen, E. 2009. *Gender and Care: Overview Report*. Falmer, UK, Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Esposito, L., Kebede, B. and Maddox, B. 2014. The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.
- Estacio, E. 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology*, Vol. 18, No. 8, pp. 1056-68.
- European Commission. 2012. *Thematic Global Evaluation of the Commission Support to Decentralisation Processes: Final Report - Volume 1*. Brussels, European Commission.
- _____. 2014. *The Structure of the European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Brussels, European Commission.
- European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP. 2012. *The Situation of Roma in 11 EU Member States: Survey Results at a Glance*. Vienna/ New York, European Union Agency for Fundamental Rights/ United Nations Development Programme.
- Eurostat. 2014. *Upper Secondary or Tertiary Educational Attainment, Age Group 20-24*. Luxembourg, Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00186&plugin=1>. [Accessed 22 December 2014.]
- Eurydice. 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice.
- Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2009. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. Washington, DC, World Bank.
- Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5, No. 3, pp. 211-40.
- Fancy, K. and Fraser, E. M. 2014. *DFID Guidance Note: Part B Practical Guidance - Addressing Violence Against Women and Girls in Education Programming*. London, UK Department for International Development.
- Fang, W. and Clarke, A. 2014. The practicum experiences of English Language Major student teachers during a period of profound curriculum reform in China. *International Journal of Educational Development*, Vol. 36, May, pp. 108-16.
- Faour, B. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Arab States*. Paris, UNESCO.
- Faul, M. V. and Packer, S. 2015. The role of global EFA architectures. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- FAWE. 2013. *Gender Responsive Pedagogy*, Forum of African Women Educationalists <http://www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php> [Accessed 10 June 2013.]

- Fennell, S. (ed.). 2013. *Low-fee private schools in Pakistan: a blessing or a bane?* Oxford, UK, Symposium Books. (Low-fee private schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?)
- Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: the Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Washington, DC/ Barton, Australia, World Bank/ Australian Government Aid Program. (Philippine Social Protection Note, 2.)
- Fernandez-Rao, S., Hurley, K. M., Nair, K. M., Balakrishna, N., Radhakrishna, K. V., Ravinder, P., Tilton, N., Harding, K. B., Reinhart, G. A. and Black, M. M. 2014. Integrating nutrition and early child-development interventions among infants and preschoolers in rural India. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 218-31.
- Ferrão Candau, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 36, No. 2, pp. 333-42.
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and IDPS Affected by Conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.
- Fiala, R. 2007. Educational Ideology and the School Curriculum. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 15-34.
- Filmer, D. 2007. If you build it, will they come? School availability and school enrolment in 21 poor countries. *Journal of Development Studies*, Vol. 43, No. 5, pp. 901-28.
- _____. 2008. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141-63.
- Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 56, No. 3, pp. 581-617.
- Finland Government. 2009. *Elementary school students transferred to special education, 1995-2009*. Helsinki, Government of Finland, Official Statistics of Finland. http://stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_001_fi.html (Accessed 5 September 2014.)
- Finland Ministry of Social Affairs and Health. 2012. *A Strong Basis for Inclusion and Equality: Finland's Disability Policy Programme VAMPO 2010-2015*. Helsinki, Ministry of Social Affairs and Health, Government of Finland.
- Fiske, E. B. and Ladd, H. F. 2000. *When Schools Compete: a Cautionary Tale*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank (World Bank Policy Research Report, 47603.)
- Fleming, K. 2015. Improving access to education for orphans or vulnerable children affected by HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Foroutan, Y. 2012. Gender representation in school textbooks in Iran: the place of languages. *Current Sociology*, Vol. 60, No. 6, pp. 771-87.
- Foster, P. 1977. Education and social differentiation in less developed countries. *Comparative Education Review*, Vol. 21, No. 1, pp. 211-29.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. and André, P. 2012. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 68361.)
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B. and Hall, I. 2008. A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, Vol. 23, No. 1, pp. 21-36.
- Frank Porter Graham Child Development Institute. n.d. *Environment Rating Scales*. Chapel Hill, NC, University of North Carolina at Chapel Hill. <http://ers.fpg.unc.edu/> (Accessed 21 May 2014.)
- Fredriksen, B. 2010. Enhancing the allocative efficiency of education aid: a review of issues and options. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. Volume 13, No. Number 2, pp. 11-29.
- _____. 2012. The trends for donors to treasure (and fund) what can be measured. *NORRAG News*, Vol. 47, pp. 32-35.
- Fredriksen, B. and Tan, J. 2008. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, The World Bank.
- Freinkman, L. and Plekhanov, A. 2010. Fiscal decentralisation and the quality of public services in Russian regions. *Public Finance and Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 117-68.
- French, R. and Kingdon, G. G. 2010. The Relative Effectiveness of Private and Government Schools in Rural India: Evidence from ASER Data. London, Institute of Education, University of London. (Department of Quantitative Social Science Working Paper; Unpublished.)
- FTI Secretariat. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- Fung, K. H. and Lam, C. C. 2012. The tension between parents' informed choice and school transparency: consumerism in the Hong Kong Education Voucher Scheme. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 44, No. 1, pp. 31-52.
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 10-11, pp. 2106-20.

- Gallego, F. A. 2010. Historical origins of schooling: the role of democracy and political decentralization. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 92, No. 2, pp. 228-43.
- Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: the Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Human Development: Directions in Development, 67208.)
- Garcia-Jaramillo, S. and Maranti, R. 2015. Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: lessons for a post-2015 agenda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Geisler, G., Mokgope, K. and Svanemyr, J. 2009. *South Africa: The National Gender Machinery, Gender Mainstreaming and the Fight Against Gender-based Violence*. Tunis, Human Development Department, African Development Bank Group.
- Gelli, A., Meir, U. and Espejo, F. 2007. Does provision of food in school increase girls' enrollment? Evidence from schools in sub-Saharan Africa. *Food & Nutrition Bulletin*, Vol. 28, No. 2, pp. 149-55.
- Gentilini, U., Honorati, M. and Yemtsov, R. 2014. *The State of Social Safety Nets 2014*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 87984.)
- Georgescu, D., Stabback, P., Jahn, K., Ag-Muphtah, E. and De Castro, P. 2009. *Preparation for Life and Work - Comparative Study with a Focus on Basic (Primary and Lower Secondary) Education in Developing African Countries*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. (Education Towards Future Sector Project "Post-Primary Education".)
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, Vol. 344, No. 998, pp. 998-1001.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. and Lynch, J. 2013. Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, Vol. 184, No. 7, pp. 977-97.
- Ginsburg, M. B. and Megahed, N. M. 2008. Global discourses and educational reform in Egypt: the case of active-learning pedagogies. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 13, No. 2, pp. 91-115.
- Glassman, D., Naidoo, J. and Wood, F. (eds). 2007. *Community Schools in Africa: Reaching the Unreached*. Boston, MA, Springer.
- Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 1, pp. 75-96.
- Glewwe, P. and Kremer, M. 2006. Schools, teachers and education outcomes in developing countries. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam, North Holland, pp. 945-1017. 4 vols.
- Glick, P. 2008. *Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation*. Ithaca, NY, Cornell University
- Global Campaign for Education. 2012. *Civil Society Advocacy: Good Practice Case Studies*, Civil Society Education Fund. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012. *Civil Society Education Fund Closing Report*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012. *Gender Discrimination in Education: The Violation of Rights of Women and Girls*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2013. *Education Aid Watch 2013*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014. *CSEF 2013-2015 Progress Report to UNESCO for the Period 01 January to 30 June 2014*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014. *Global Campaign for Education: About Us*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. <http://www.campaignforeducation.org/en/about-us> (Accessed 10 December 2014.)
- _____. 2014. *Send All My Friends to School: a Global Campaign for Education UK Evaluation of the UK's Aid to Education for Children with Disabilities*. London, Global Campaign for Education.
- Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund. 2011. *Make it Right: Ending the Crisis in Girls' Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education/ RESULTS Education Fund.
- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and Actionaid. 2008. *Civil Society Engagement in Education Budgets: A Report Documenting Commonwealth Education Fund Experience*. London, Commonwealth Education Fund.
- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and ActionAid. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.
- Global Coalition to Protect Education from Attack. 2014. *Education Under Attack 2014*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Global Fund. 2014. *Grant Portfolio*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, TB and Malaria. <http://portfolio.theglobalfund.org/en/Home/Index> (Accessed 31 July 2014.)

- Global Partnership. 2014. *First High-Level Meeting of the Global Partnership for Effective Development Co-operation: Building Towards an Inclusive Post-2015 Development Agenda*. Mexico City, Global Partnership for Effective Development Co-operation.
- Gobierno de México. 2012. *Informe Nacional de Progreso Presentado por el Seguimiento de la CONFINTEA VI*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Golay, C., Mahon, C. and Cismas, I. 2011. The impact of the UN special procedures on the development and implementation of economic, social and cultural rights. *The International Journal of Human Rights*, Vol. 15, No. 2, pp. 299-318.
- Goldberg, R. E. and Short, S. E. 2012. 'The luggage that isn't theirs is too heavy...': understandings of orphan disadvantage in Lesotho. *Population Research and Policy Review*, Vol. 31, No. 1, pp. 67-83.
- González, R. L. and Entonado, F. B. 2004. *Género y Libros de Texto: Un Estudio de Estereotipos en las Imágenes*. Badajoz, Spain, Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Govinda, R. 2008. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- GPE. 2012. *Making Education Aid More Effective: 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012. *Regional and National Civil Society Education Funds - CSEF: Evaluation Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012. *Strategic Plan 2012-2015*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013. *GPE Portfolio Review Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013. *Results for Learning Report 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *GPE disbursements as of 31st May 2014*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *The Power of Partnership: Second Replenishment Pledging Conference 26 June 2014 - Final Pledge Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *Results for Learning Report 2014/15: Basic Education at Risk*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014. *Support to Children with Disabilities*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- Grant, M., Lloyd, C. B. and Mensch, B. S. 2013. Menstruation and school absenteeism: evidence from rural Malawi. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 260-84.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9555, pp. 60-70.
- Grantham-McGregor, S., Fernald, L. C. H., Kagawa, R. M. C. and Walker, S. 2014. Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 11-32.
- Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*, Vol. 1. Washington, DC, World Bank. [National Assessments of Educational Achievement Series. 5 vols.]
- Greenberger, E. and Steinberg, L. 1986. *When Teenagers Work: the Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York, Basic.
- Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn Without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.
- Greenhill, R. and Ali, A. 2013. *Paying for Progress: How Will Emerging Post-2015 Goals be Financed in the New Aid Landscape?* London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 366.)
- Griffiths, J. and Todoulos, K. 2014. *Conditionally Yours: An Analysis of the Policy Conditions Attached to IMF Loans*. Brussels, Eurodad.
- Grigoli, F. 2014. *A Hybrid Approach to Estimating the Efficiency of Public Spending on Education in Emerging and Developing Economies*. Washington DC, International Monetary Fund. [IMF Working Paper WP/14/19.]
- Grimes, P., Kumar, K. and Stevens, M. 2015. An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Grindle, M. S. 2004. *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Grogan, L. 2009. Universal primary education and school entry in Uganda. *Journal of African Economies*, Vol. 18, No. 2, pp. 183-211.
- Guadalupe, C. 2014. How feasible is it to develop a culturally-sensitive large-scale standardised assessment of literacy skills? . Hamilton, M., Maddox, B. and Addey, C. (eds), *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 199-217.

- Gunnarsson, V., Orazem, P. and Sánchez, M. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review*, Vol. 20, No. 1, pp. 31-53.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. and Guo, L. 2013. Changes in Chinese education under globalisation and market economy: emerging issues and debate. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 244-64.
- Hacia una Cultura Democrática. 2014. *Final Report to the Inter-American Development Bank*. Mexico City, Hacia una Cultura Democrática.
- Haddad, W. and Draxler, A. 2002. The dynamics of technologies for education. Haddad, W. and Draxler, A. (eds), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris/ Washington, DC, UNESCO/ Academy for Educational Development.
- Hafidz, Y. 2014. *Islamic Education in Indonesia: Making a Difference in Poor Communities*. Barton, Australia, Department of Foreign Affairs and Trade, Government of Australia. <http://aid.dfat.gov.au/countries/eastasia/indonesia/Pages/islamic-education.aspx> (Accessed 31 July 2014.)
- Hahn, Y., Wang, L. C. and Yang, H.-S. 2014. Do Greater School Autonomy and Accountability Make a Difference? Evidence From the Random Assignment of Students into Private and Public High Schools in Seoul. (Unpublished.)
- Hallak, J. 1991. *Education for All: High Expectations or False Hopes?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Contributions, 3.)
- Handa, S., Seidenfeld, D., Davis, B., Tembo, G. and the Zambia Cash Transfer Evaluation Team. 2014. *Are Cash Transfers a Silver Bullet? Evidence from the Zambian Child Grant*. Florence, Italy, UNICEF. (Innocenti Working Paper, 2014-08.)
- Hanemann, U. 2015. Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hanlon, J., Barrientos, A. and Hulme, D. 2012. *Just Give Money to the Poor: The Development Revolution from the Global South*. Sterling, VA, Kumarian Press.
- Hansen, C. W. 2013. Life expectancy and human capital: evidence from the international epidemiological transition. *Journal of Health Economics*, Vol. 32, No. 6, pp. 1142-52.
- Hanushek, E. A., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-32.
- Hao, L. and Yu, X. 2015. Rural-Urban Migration and Children's Access to Education: China in Comparative Perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, Vol. 76, No. 1, pp. 229-45.
- Hardman, F. 2015. Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 65-86.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J. and Smith, F. 2008. Pedagogical renewal: improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 1, pp. 55-69.
- Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010-2011 Report*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (Report, LG 501.)
- Härmä, J. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 303.)
- Härmä, J. 2015. Private schooling and development: an overview. Dixon, P., Counihan, C. and Humble, S. (eds), *Handbook of International Development and Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar.
- Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129-51.
- Harris Interactive. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation.
- Harris, K., Keen, D. and Mitchell, T. 2013. *When Disasters and Conflicts Collide: Improving Links between Disaster Resilience and Conflict Prevention*. London, Overseas Development Institute.
- Hartman, S. 2013. Education 'home delivery' in Egypt: private tutoring and social stratification. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York, Routledge.
- Heady, C. 2000. *What is The Effect of Child Labor on Learning Achievement? Evidence from Ghana*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper.)

- Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Conference paper for Global Thematic Consultation on Governance and Post-2015 Agenda.
- Heckman, J. J. and Kautz, T. 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, Vol. 19, No. 4, pp. 451-64.
- Heijnen-Maathuis, E. 2008. *From Parity to Equality in Girls' Education: How are we doing in South Asia?* Kathmandu/ New York, UNICEF Regional Office for South Asia/ United Nations Girls' Education Initiative.
- Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2014. *Teach for America: a Return to the Evidence*. Boulder, CO, National Education Policy Center. (Policy Brief.)
- Hepworth, F. 2013. *Why are Boys Under-Performing in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries* New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- Herbert, S. 2013. *The Future of EU Aid in Middle Income Countries. The Case of South Africa*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper 370.)
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ministry of Education, Government of Ethiopia.
- Heyneman, S. 2006. The role of textbooks in a modern system of education: towards high-quality education for all. Braslavsky, C. and Halil, K. (eds), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 31-93.
- Hickson, K., Coulibaly, N. C. and Back, L. 2003. *Evaluation of the African Girls' Education Initiative, Country Case Study: Burkina Faso*. New York, UNICEF.
- HighScope. n.d. *Preschool: Early Childhood Curriculum - With a Difference*. Ypsilanti, Mich., HighScope. <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63> (Accessed 3 September 2014.)
- Hill, P. 2013. *Examination Systems*. Bangkok, UNESCO Bangkok Office.
- Hillman, A. and Jenkner, E. 2004. User payments for basic education in low-income countries. Clements, B., Gupta, S. and Inchauste, G. (eds), *Helping Countries Develop: The Role of Fiscal Policy*. Washington, DC, International Monetary Fund, pp. 233-64.
- Hindin, M. J. and Fatusi, A. O. 2009. Adolescent sexual and reproductive health in developing countries: an overview of trends and interventions. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 35, No. 2, pp. 58-62.
- Hines, H. 2014. Assessment for early childhood students with special needs coming. *Jamaica Observer*, 1 May 2014.
- Hinostroza, E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125-65.
- Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development*, Vol. 4, No. 2, pp. 1-18.
- Hoddinott, J., Alderman, H., Behrman, J., Haddad, L. and Horton, S. 2013. *The Economic Rationale for Investing in Stunting Reduction*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Grand Challenges Canada Working Paper Series, GCC 13-08.)
- Hoppers, W. 2008. Meeting the Learning Needs of All Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Hout, M. and DiPrete, T. A. 2006. What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 24, No. 1, pp. 1-20.
- Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 8-9, pp. 1477-503.
- Huerta, M., Adema, W., Baxter, J., Han, W.-J., Lausten, M., Lee, R. and Waldfogel, J. 2013. *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 179-93.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, The Netherlands, Nijmegen Center for Economics, Institute for Management Research, Radboud University (NiCE Working Paper, 09-105)
- Hulme, D. 2009. *The Millennium Development Goals: a Short History of the World's Biggest Promise*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute. (Working Paper, 100.)
- Human Rights Watch. 2001. *Scared at School: Sexual Violence Against Girls in South African Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Humphreys, S. 2008. Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 527-40.
- Hungi, N. 2011. *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Hunt, F. 2008. *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 16.)

- _____. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- IATI. n.d. *About IATI*. Copenhagen. <http://www.aidtransparency.net/about> [Accessed 01 September 2015.]
- IBP. n.d. *International Budget Partnership: Open Budgets Transforms Lives*. Washington, DC. <http://internationalbudget.org/who-we-are/> [Accessed 17 December 2014.]
- ICAI. 2012. *DfID's Education Programmes in Three East African Countries*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012. *Evaluation of DfID's support for Health and Education in India*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012. *The Management of UK Budget Support Operations*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2014. *DFID's Approach to Anti-Corruption and its Impact on the Poor*. London, Independent Commission for Aid Impact. [Report, 37.]
- IDMC. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Châtelaine, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- IEAG. 2014. *A World that Counts: Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development*. New York, UN Secretary-General's Independent Expert Advisory Group on the Data Revolution for Sustainable Development.
- IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.
- IGME. 2014. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2014 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
- ILO. 2012. *Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Final Report*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2012. *Right Beginnings: Early Childhood Education and Educators*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2013. *Global Wage Report 2012/13: Wages and Equitable Growth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2013. *Marking Progress Against Child Labour: Global Estimates and Trends 2000-2012*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Programme on the Elimination of Child Labour.
- _____. 2013. *A Study on the Gender Pay Gap in the Private Education Sector in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization (Working Paper, 70.)
- _____. 2014. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2014. *Maternity and Paternity at Work: Law and Practice Across the World*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2014. *World Social Protection Report 2014/15: Building Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- IMF. 2013. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative and Multilateral Debt Relief Initiative (MDRI) Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2014. *World Economic Outlook Database, April 2014*. Washington, DC, International Monetary Fund. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/index.aspx>. [Accessed 12 August 2014.]
- IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington DC/ Paris/ New York, International Monetary Fund/ Organisation for Economic Co-operation and Development and Development/ United Nations/ World Bank.
- Independent Evaluation Group. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes - an Unfinished Agenda: an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011. *Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011. *Evidence and Lessons Learned from Impact Evaluations on Social Safety Nets*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- _____. 2011. *Social Safety Nets: an Evaluation of World Bank Support, 2000-2010*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- India Government. 2012. *Early Childhood Education Curriculum Framework [Draft]*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development, Government of India.
- India Ministry of Human Resource Development. 2014. *National Achievement Survey, Summary of Key Findings, Class III (Cycle 3), 2012-13*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- INEGI. 2012. *Hablantes de lengua indígena en México*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P> [Accessed 25 November 2014.]
- Ingersoll, R., Merrill, L. and Stuckey, D. 2014. *Seven Trends: the Transformation of the Teaching Force, updated April 2014*. Philadelphia, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. [CPRE Report, 80.]

- Inkeles, A. and Smith, D. 1974. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Innovations for Poverty Action. 2013. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Summary Findings from Mukuru, Nairobi, Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Innovative Finance Foundation. 2013. *Innovative Financing for Global Education*. New York, Open Society Foundation. (Education Support Program Working Paper 58.)
- Inter-Agency Commission. 1990. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs - Final Report*. New York, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2012. *INEE Minimum Standards Assessment Report*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- _____. 2014. *Mapping the Education Response to the Syrian Crisis*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Internal Displacement Monitoring Centre. 2014. *Global Estimates 2014: People Displaced by Disasters*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014. *Syria: Foresaken IDPs Adrift Inside a Fragmenting State*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- International Energy Agency. 2012. Measuring progress towards energy for all: power to the people? *World Economic Outlook 2012*. Paris, International Energy Agency.
- International Organization for Migration (IOM). 2013. *World Migration Report 2013: Migrant Well-Being and Development*. Geneva, IOM.
- Iqbal, F. and Riad, N. 2004. *Increasing Girls Enrollment in the Arab Republic of Egypt*. Conference paper for Scaling Up Poverty Reduction: A Global Learning Process and Conference, Shanghai, China, 25-27 May, 2004.
- Isaacs, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Africa and the Middle East: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)
- Ismail, S., Borja-Vega, C., Demas, A. and Jarvis, E. 2012. *Guyana's Hinterland Community-Based School Feeding Programme*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)
- ITU. 2014. *World Summit on the Information Society WSIS+10 High-Level Event Outcome Documents*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union.
- Jacinto, C. (ed.). 2010. *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. Paris, UNESCO-IIEP: .
- _____. 2012. Skills Development and Inequality in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jacoby, H. G. and Mansuri, G. 2011. *Crossing Boundaries: Gender, Caste, and Schooling in Rural Pakistan*. Washington, DC, World Bank. [Policy Research Working Paper Series, 5710.]
- Jagmag, M. 2012. *A note from India's book: on Pakistan's Right to Education*. New Delhi, Accountability Initiative. <http://www.accountabilityindia.in/accountabilityblog/2573-note-india%E2%80%99s-book-pakistan%E2%80%99s-right-education> (Accessed 21 July 2014.)
- Jain, S. 2003. Gender equality in education: community-based initiatives in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Jamaica Government and Dudley Grant Memorial Trust. 2008. *The Jamaica Early Childhood Curriculum for Children Birth to Five Years: a Conceptual Framework*. Kingston, Dudley Grant Memorial Trust / Government of Jamaica.
- Janus, H. and Keijzer, N. 2014. *Post 2015: Setting Up a Coherent Accountability Framework*. Bonn, Germany, German Development Institute / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).
- Jayachandran, S. and Lleras-Muney, A. 2009. Life Expectancy and human capital investments: evidence from maternal mortality declines. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, No. 1, pp. 349-97.
- Jere, C. M. 2012. Alternative approaches for education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J., Bakshi, S. and Faria, E. M. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London/Vancouver, BC, Commonwealth Secretariat/ Commonwealth of Learning.
- Joerger, C. and Hoffmann, A. M. 2002. *FRESH: A Comprehensive School Health Approach to Achieve EFA*. Paris, UNESCO.
- Jones, A. and Naylor, R. 2014. *The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education: Counting the Human and Financial Costs*. Berkshire, UK, CfBT Education Trust.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. London, Overseas Development Institute/Plan International. (Working Paper, 295.)
- Jones, P. W. 2007. Education and world order. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 325-37.
- Joshi, P. 2014. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects*, Vol. 44, No. 3, pp. 411-28.

- Jubilee Debt Campaign. 2012. *The State of Debt: Putting an End to 30 Years of Crisis*. London, Jubilee Debt Campaign.
- Jung, H. and Hasan, A. 2014. *The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECEDE) Project*, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6794.)
- Jung, K. and Chung, H. 2006. *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Kanbur, R. and Sumner, A. 2011. *Poor Countries or Poor People? Development Assistance and the New Geography of Global Poverty*. New York/ Brighton, University of Cornell/ Institute of Development Studies
- Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 4, pp. 200-07.
- Karki. 2014. EFA Movement and Nepal's progress amidst violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Karsten, S. 2006. Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 261-82.
- Karuppiah, N. 2014. *Child Care Staff and Parental Perception of Quality Infant/Toddler Care*. Conference paper for International Step-by-Step Association International Conference, Budapest, International Step-by-Step Association, 12 October 2014.
- _____. n.d. Early childhood education (ECE) in Singapore: past to present. http://people.uta.fi/~jonna.leinonen/ECE_in_Singapore_Nirmala.pdf [Accessed 26 November 2014]
- Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2009. *Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2008*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4978.)
- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. and Sloan, M. 2013. The effects of "Girl-Friendly" schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso. *American Economic Journal*, Vol. 5, No. 3, pp. 41-62.
- Kefaya, N. A. 2007. Country case study: Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Keilland, A. 2015. Evolution in approaches to improve access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Kelleher, F. 2011. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/ Paris, Commonwealth Secretariat/ UNESCO.
- Kelley, J. and Klein, H. S. 1977. Revolution and the rebirth of inequality: A theory of stratification in post-revolutionary Society. *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, pp. 78-99.
- Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., S., M., Rutt, S., McNally, S., Schagen, I., Meghir, C., Stoney, S., Morris, M., West, A. and Noden, P. 2005. *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003* London, DfES
- Kenya Government. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya
- Keuren, C. H.-V., Silova, I. and McAllister, S. 2014. The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Khagram, S., Fung, A. and de Renzio, P. 2013. *Open Budgets: The Political Economy of Transparency, Participation and Accountability*. Washington, DC, The Brookings Institution.
- Khan, F. 2007. Corruption and the decline of the state in Pakistan. *Asian Journal of Political Science*, Vol. 15, No. 2, pp. 219-47.
- Khandker, S., Pitt, M. and Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, DC/ Providence, RI/ Chiba, Japan, World Bank, Brown University/International Rice Research Institute, Chiba University. (MPRA Paper, 23688.)
- Kielland, A. 2015. Evolution in approaches to improving access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- King, E. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process, and impact. Bank, T. W. (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington D.C, The World Bank, pp. 179-208.
- King, K. 2011. Skills and education or all from Jomtien (1990) to the GMR of 2012. *International Journal of Training Research*, Vol. 9, No. 1, pp. 16-34.
- _____. 2013. TVET and skills development: some reflections on concepts and discourse. *NORRAG News*, Vol. 48, pp. 5-9.
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract and Para-Teachers a Cost Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. [Systematic Review.]
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract Teachers and Para-Teachers a Cost-Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Kirk, J. 2007. Gender based violence in and around schools in conflict and humanitarian contexts. Terry, G. and Hoare, J. (eds), *Gender Based Violence* Oxford, UK, Oxfam GB, pp. 121-31.
- Klaus, S. 2013. *In Peru, the Fight Against Poverty Starts Early*. New York, Open Society Foundations. <http://www.opensocietyfoundations.org/voices/peru-fight-against-poverty-starts-early> [Accessed 01 September 2014.]
- Klugman, J. and Pereira, I. 2009. *Assessment of National Migration Policies: an Emerging Picture on Admissions, Treatment and Enforcement in Developing and Developed Countries*. New York, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).
- Koirala, B. N. and Acharya, S. 2005. *Girls in Science and Technology Education: A Study on Access, Participation, and Performance of Girls in Nepal*. Kathmandu UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 4.)
- Koolwal, G. and van de Walle, D. 2010. *Access to Water, Women's Work and Child Outcomes*. Washington, DC, World Bank. [Policy Research Working Paper, 5302.]
- Krättli, S. 2001. *Education Provision to Nomadic Pastoralists: a Literature Review*. Washington, DC, World Bank. (Institute of Development Studies Working Paper, 126.)
- Krishnaratne, S., White, H. and Carpenter, E. 2013. *Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation.
- Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)
- Kuecken, M., Thuilliez, J. and Valfort, M.-A. 2013. *Does Malaria Control Impact Education? a Study of the Global Fund in Africa*. Paris, Paris School of Economics, Pantheon-Sorbonne University. (Centre d'Economie de la Sorbonne Working Paper, 2013/75.)
- Kuper, H., Monteath-van Dok, A., Wing, K., Danquah, L., Evans, J., Zuurmond, M. and Gallinetti, J. 2014. The impact of disability on the lives of children: cross-sectional data including 8,900 children with disabilities and 898,834 children without disabilities across 30 countries. *PLoS ONE*, Vol. 9, No. 9, p. e107300.
- Ladd, H. and Fiske, E. 2009. *The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.* Durham, NC, Duke University. [Working Papers, SAN09-03.]
- Lall, M. 2011. Pushing the child centered approach in Myanmar: the role of cross national policy networks and the effects in the classroom. *Critical Studies in Education*, Vol. 52, No. 3, pp. 219-33.
- Lange, S. 2015. Have education goals accelerated progress? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Lankoande, F. and McKaig, C. 2005. *Building Grassroots Capacity in Reproductive Health: Burkina Faso Case Study*. Oklahoma City, OK, World Neighbors.
- Lattimer, C. 2012. *Lessons in Leadership: Save the Children's Experience of Co-leading the Education Cluster*. London, Save the Children International.
- Lattimer, C. and Berther, A. 2010. *The Work of the Education Cluster in Haiti*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 48.)
- Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. 2014. *School-related Gender-based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation Responses to School-Related Gender-Based Violence for the Education Sector* Paris, UNESCO.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 53.)
- Leach, F., Slade, E. and Máiréad, D. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lee, J. F. K. and Collins, P. 2009. Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, Vol. 21, No. 4, pp. 353-70.
- Lee-Rife, S., Malhotra, A., Warner, A. and Glinski, A. M. 2012. What works to prevent child marriage: a review of the evidence. *Studies in Family Planning*, Vol. 43, No. 4, pp. 287-303.
- Lefoka, P. J., Deffous, E., Nyabanyaba, T., Matheolane, R. and Ntseka, T. 2014. *The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Lesotho*. Paris, UNESCO International Institute for Education Planning.
- Lehman, D. 2003. *Bringing the School to the Children : Shortening the Path to EFA*. Washington, DC, World Bank.
- Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction: Performance Evaluation Report*. Arlington, VA/ Washington, DC, MSI Support, Management Systems International/ United States Agency for International Development.
- Leite, I., Suyama, B., Waisbich, L. and Pomeroy, M. 2014. *Brazil's Engagement in International Development Cooperation: The State of Debate*. Brighton, UK, Institute for Development Studies. (Rising Powers in International Development: Evidence Report, 59.)
- Lemmon, G. 2014. *Fragile States, Fragile Lives: Child Marriage Amid Disaster and Conflict*. New York, Council on Foreign Relations.

- Lesotho Ministry of Education. 2002. *Education Sector Strategic Plan 2005-2015*. Maseru, Lesotho Ministry of Education.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: from SACMEQ Research to Policy Reform*. Conference paper for International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 2005.
- Leste, A., Valentin, J. and Hoareau, F. 2005. *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Levacic, R., Ross, K., Caldwell, B. and Odden, A. 2000. Funding schools by formula: comparing practice in five countries. *Journal of Education Finance*, Vol. 25, Spring, pp. 489-516.
- Levy, S. and Rodríguez, E. 2005. *Sin herencia de pobreza: el programa Progres-Oportunidades de México*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Lewin, K. and Little, A. 2011. Access to education revisited: equity, drop-out and transitions to secondary school in South Asia and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 4, pp. 333-37.
- Lewis, M., Simons, G. and Fennig, C. (eds). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, 17 edn. Dallas, TX, SIL International.
- Li, L. and Liu, H. 2014. Primary school availability and middle school education in rural China. *Labour Economics*, Vol. 28, pp. 24-40.
- Liang, X., Tan, J. P. and Mutumbuka, D. B. 2005. *Primary and Secondary Education in Lesotho: a Country Status Report for Education*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 101.)
- Liberia Ministry of Education. 2013. *Education Statistics for the Republic of Liberia: National Statistical Booklet 2013*. Monrovia, Ministry of Education, Government of Liberia.
- Lister, S., Anderson, S., Genequand, M. M., Gordon, A., Sandford, J. and Turner, S. 2011. *WFP's School Feeding Policy: a Policy Evaluation - Vol. I Full Report*. Rome, World Food Programme. (Policy Evaluation, OE/2012/002.)
- Little, A. 2011. *A Review of Major Global Initiatives Related to Education for All (EFA) and the Education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. Paris, UNESCO.
- Little, A. and Miller, E. 2000. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: an Evaluation - a Report to the Forum's Steering Committee*. Paris, EFA Forum Secretariat.
- Litvack, J., Ahmad, J. and Bird, R. 1998. *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Sector Studies Series, Report 21491.)
- Lloyd, C. B. 2011. *The Demography of the Classroom in the Primary Grades; Patterns of Enrollment by Age and Implications for Early Learning*. Menlo Park, CA, Hewlett Foundation. (White Paper, 2.)
- Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: the Power of Educating Adolescent Girls - A Girls Count report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.
- Loaiza, E. and Wong, S. 2012. *Marrying Too Young: End Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- Lockheed, M. 2010. *The Craft of Education Assessment: Does Participating in International and Regional Assessments Build Assessment Capacity in Developing Countries?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lockheed, M. and Mete, C. 2007. Tunisia: strong central policies for gender equity. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education. Case studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 205-25.
- Lockheed, M. and Verspoor, A. M. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Lopez, L. E. 2010. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Lowenstein, C. and Ziswiler, M. 2013. Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa: summary findings from Johannesburg, South Africa. *Optimus Impact*, No. 2, pp. 1-4.
- Lubienski, C. and Lubienski, T. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Lugo, M. T. and Schurmann, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Latin America: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)
- Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, Vol. 115, No. 5.
- Lustig, N. 2011. *Scholars Who Became Practitioners: the Influence of Research on the Design, Evaluation and Political Survival of Mexico's Anti-poverty Program Progres/Oportunidades*. New Orleans, Louisiana, Tulane University. (Tulane Economics Working Paper, 1123.)
- Lyon, S., Ranzani, M. and Rosati, F. C. 2013. *Unpaid Household Services and Child Labour*. Rome, Understanding Children's Work Programme. (UCW Working Papers, March 2013.)

- Machado, A., De Melo, G. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, IZA. [Discussion Paper, 8489.]
- Mackie, J. 2013. *How Serious is the EU About Reducing Fragmentation?* Conference paper for Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE) Conference on Fragmentation or Pluralism, Bonn, Germany, 10 October 2013.
- Maiga, E. 2012. *The Impact of Mother's Education on Child Health and Nutrition in Developing Countries: Evidence from a Natural Experiment in Burkina Faso*. Accra, African Center for Economic Transformation.
- Maiga, E. 2014. *Does Foreign Aid in Education Foster Gender Equality in Developing Countries?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). [WIDER Working Paper, 2014/048.]
- Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2011. *Reforms, Growth and Persistence of Gender Gap: Recent Evidence from Private School Enrolment in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. [IZA Discussion Paper, 6135.]
- Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
- Makamare, L. 2014. Education and training. Morna, C. L., Dube, S., Makamure, L. and Robinson, K. V. (eds), *SADC Gender Protocol Barometer 2014*. Johannesburg, South Africa, Southern African Gender Protocol Alliance.
- Makoka, D. 2013. *The Impact of Maternal Education on Child Nutrition: Evidence from Malawi, Tanzania and Zimbabwe*. Washington, DC, US Agency for International Development. [DHS Working Paper, 84.]
- Maluccio, J. A. and Flores, R. 2005. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: the Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. [Research Report, 141.]
- Manji, S., Arnold, C., Gowani, S. and Bartlett, K. 2015. How are we doing and how do we get it right for children? Evolution of the roles of the public and private sector in early childhood care and education in efforts to achieve EFA goal 1. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Manuel, M., McKechnie, A., King, M., Coppin, E. and Denney, L. 2012. *Innovative Aid Instruments and Flexible Financing: Providing Better Support to Fragile States*. London, Overseas Development Institute.
- Marsh, H. 1991. Employment during high school: character building or a subversion of academic goals. *Sociology of Education*, Vol. 64, No. 3, pp. 172-89.
- Marsh, H. and Kleitman, S. 2005. Consequences of employment during high school: character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 2, pp. 331-69.
- Marshall, M. G. and Cole, B. R. 2014. *Global Report 2014: Conflict, Governance, and State Fragility*. Vienna, VA, Center for Systemic Peace.
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. and Ereky-Stevens, K. 2014. *Sound Foundations: a Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three - Implications for Policy and Practice*. Oxford, UK/London, University of Oxford/the Sutton Trust.
- Mathers, S. and Smees, R. 2014. *Quality and Inequality: Do Three- and Four-year Olds in Deprived Areas Experience Lower Quality Early Years Provision?* London, Nuffield Foundation.
- McCord, A. 2009. *Cash Transfers and Political Economy in Sub-Saharan Africa*. London, Overseas Development Institute. [Project Briefing, 31.]
- McCormack, R. 2010. *Nokia 'MoMath' mobile learning project empowers SA Learners, NokiaRingaz Blog*.
- McEwan, P. J. 2001. The effectiveness of public, Catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, Vol. 9, No. 2.
- McEwan, P. J. and Carnoy, M. 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 213-39.
- McGrath, S. 2012. Vocational education and training for development: a policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 5, pp. 623-31.
- McLaughlin, B. 2011. *Schools of Quality: a Case Study on Rights-Based Education Reform in the Lao People's Democratic Republic*. Vientiane, UNICEF. [UNICEF CFS Case Study.]
- McMahon, E. R. 2012. *The Universal Periodic Review: a Work in Progress - an Evaluation of the First Cycle of the New UPR Mechanism of the United Nations Human Rights Council*. Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.
- McNeal, R. 1997. Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, Vol. 70, No. 3, pp. 206-20.
- Mekonnen, B. and Aspen, H. 2009. Early marriage and the campaign against it in Ethiopia. Ege, S., Aspen, H., Teferra, B. and Bekele, S. (eds), *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies* Vol. 3. Trondheim, Norway, Department of Social Anthropology, Norwegian University of Science and Technology.
- Mensch, B. S., Grant, M. J. and Blanc, A. K. 2006. The changing context of sexual initiation in sub-Saharan Africa. *Population and Development Review*, Vol. 32, No. 4, pp. 699-727.
- Mensch, B. S., Singh, S. and Casterline, J. B. 2005. *Trends in the Timing of First Marriage Among Men and Women in the Developing World*. New York, Population Council. [Working Paper, 202.]

- Mercer, M. 2014. Donor policies, practices and investment priorities in support of education, and post-2015 prospects: a review. *International Journal of Educational Development*, Vol. 39, pp. 23-31.
- Mestry, R. 2014. A critical analysis of the National Norms and Standards for School Funding policy: implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-17.
- Mexico Government. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mexico City, Secretaría de Educación Pública, Government of Mexico.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. and Boli-Bennett, J. 1977. The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, Vol. 50, No. 4, pp. 242-58.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. and Soysal, Y. N. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, Vol. 65, No. 2, pp. 128-49.
- Michaelowa, K. and Weber, A. 2007. Aid effectiveness in primary, secondary and tertiary education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.
- Middleton, J., Ziderman, A. and Van Adams, A. 1991. *Vocational and Technical Education and Training*. Washington, D.C., The World Bank. (World Bank Policy Paper.)
- Milani, C. 2014. International development co-operation in the education sector: the role of Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Miller-Grandvaux, Y. and Yoder, K. 2002. *A Literature Review of Community Schools in Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- Ministry of Human Resource Development of India. 2010. *Country Paper: Status and Major Challenges of Literacy in India*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All, "Literacy for Development", Abuja, Nigeria, 21 - 24 June 2010., Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- Mirza, M. 2004. *Gender Analysis of School Curriculum and Textbooks*. Islamabad, UNESCO
- Miske, S. J. 2013. Exploring the gendered dimensions of teaching and learning. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2013. Disability and poverty in developing countries: a multidimensional study. *World Development*, Vol. 41, pp. 1-18.
- Mizala, A. and Nopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper Series, 6806.)
- Mizala, A. and Urquiola, M. 2013. School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness. *Journal of Development Economics*, Vol. 103, July 2013, pp. 313-35.
- Mncube, V. and Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in Schools in South Africa*. Johannesburg, South Africa, University of South Africa.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. and Rozelle, S. 2013. Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in china? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, Vol. 46, June 2013, pp. 14-29.
- Moav, O. 2005. Cheap children and the persistence of poverty. *The Economic Journal*, Vol. 115, No. 500, pp. 88-110.
- Moloi, F., Morobe, N. and Urwick, J. 2008. Free but inaccessible primary education: a critique of the pedagogy of English and Mathematics in Lesotho. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, September 2008, pp. 612-21.
- Mongolia Government. 2006. *Master Plan to Develop Education of Mongolia in 2006-2015*. Ulaanbaatar, Government of Mongolia.
- Mont, D. and Cuong, N. V. 2011. Disability and poverty in Vietnam. *World Bank Economic Review*, Vol. 25, No. 2, pp. 323-59.
- Moore, C. 2009. *Impact is Not Enough: Image and CCT Sustainability in Nicaragua*. Brasília, International Policy Centre for Inclusive Growth, UNDP. (One Pager, 79.)
- Morgan, C., Petrosino, A. and Fronius, T. 2012. *A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-income Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 227-35.
- Mudege, N. N., Zulu, E. M. and Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school drop out among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, No. 1, pp. 98 - 112.
- Mukhopondhyay, M., Mudege, N. N., Wolmarans, L. and Hunter, C. 2012. *DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline Report prepared for Plan UK by KIT*. Amsterdam, Netherlands, Royal Tropical Institute.
- Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mundy, K., Haggerty, M., Sivasubramaniam, M., Cherry, S. and Maclure, R. 2010. Civil society, basic education, and sector-wide aid: insights from sub-Saharan Africa. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 484-97.
- Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2014. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 20299.)
- Murimba, S. 2005. The impact of the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). *Prospects*, Vol. 35, No. 1, pp. 91-108.
- Mustapha, S. 2012. *Gender Equality In and Through Education in Nigeria: Gender Representation in Learning Materials*. Sheffield, UK, Sheffield Hallam University.
- Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. M. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer, pp. 125-55.
- Mwalimu, M. C. 2010. Alternative primary education and social stratification in resource-scarce countries: theoretical, substantive, and methodological debates. *Educate*, Vol. 10, No. 1, pp. 6-18.
- Myers, R. G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London, Routledge.
- Myers, R. G. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Nambissan, G. B. 2012. Private schools for the poor: business as usual? *Economic and Political Weekly*, Vol. 47, No. 41, pp. 51-58.
- Nandita, B., Achyut, P., Khan, N. and Walia, S. 2014. *Are Schools Safe and Gender Equal Spaces? Findings from a Baseline Study of School Related Gender-based Violence in five countries in Asia*. Washington DC/Woking, UK, International Centre for Research on Women/Plan International. [Research Report of Promoting Equality and Safety in Schools PEASS.]
- Nankhuni, F. J. and Findeis, J. L. 2004. Natural resource-collection work and children's schooling in Malawi. *Agricultural Economics*, Vol. 31, No. 2-3, pp. 123-34.
- National Audit Office. 2008. *Department for International Development: Providing Budget Support to Developing Countries*. London, National Audit Office.
- National Literacy Trust. 2012. *Premier League Reading Stars*. London, National Literacy Trust.
- Naudeau, S. 2014. *Mozambique - MZ-Education Sector Support Program: P125127*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 6.)
- Nawaz, F. 2009. *State of Research on Gender and Corruption*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Expert Answer.)
- Naylor, R. and Ndaruhutse, S. 2014. Non-government organisations as donors to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- NCDC. 2006. *The National Primary School Curriculum for Uganda, Primary 1*. Kampala, National Curriculum Development Centre.
- Nechyba, T. 2009. The Social Context of Vouchers. Berends, M., Springer, M., Ballou, D. and Walberg, H. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 289-307.
- Nechyba, T. J. 2009. Mobilizing the private sector in the United States: a theoretical overview. Chakrabarti, R. and Peterson, P. E. (eds), *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Nederveen, L. 2010. *Global Mapping of Initiatives in School Health and Nutrition, with Emphasis on Health Education*. Rome, World Food Programme.
- Nepal National Planning Commission. 2013. *Evaluation of National Literacy Campaign (NLCP) Programme: Synopsis*. Kathmandu, National Planning Commission, Government of Nepal.
- Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2012. Early childhood policies in sub-Saharan Africa: challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 6, No. 2, pp. 21-34.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C. and Pilot, A. 2006. Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 1-19.
- Ngware, M., Abuya, B., Admassu, K., Mutisya, M., Musyoka, P. and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Nicola, E. 2010. Has Universal Primary Education Improved School Enrollment of AIDS Orphans? A Study of the Kagera Region of Tanzania from 1994-2004. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Nicolai, S. 2015. *Evolution of Responses to Support Education in Post-conflict Situations and the Aftermath of Natural Disasters*. Paris, UNESCO. (Education for All Global Monitoring Report 2015.)
- Nicolai, S., Hine, S., Ali, A. and Hou, Z. 2014. *Investment for Education in Emergencies: a Review of Evidence (Draft)*. London, Overseas Development Institute/Save the Children.
- Nicolai, S. and Tripplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (HPN Paper, 42.)

- Nikiema, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5/6, pp. 599-616.
- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J., Byamugisha, A., Sawamura, N. and Yamada, S. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 143-58.
- Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender earnings gaps in the world*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. [Discussion Paper, 5736.]
- Nordstrum, L. E. 2012. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, Vol. 27, No. 1, pp. 67-88.
- NUEPA. 2014. *Elementary Education in India Progress Towards UEE: Flash Statistics DISE 2013-14*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration.
- Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 22.)
- O'Brien, M. 2009. Fathers, parental leave policies, and infant quality of life: international perspectives and policy impact. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 624, No. 1, pp. 190-213.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2004. *Lessons Learned on Donor Support to Decentralisation and Local Governance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010. *PISA 2009 Results: Learning Trends - Changes in Student Performance Since 2000*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *Aid Effectiveness 2011: Process in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Better Aid.)
- _____. 2011. *PISA 2009 Results: Students on Line - Digital Technologies and Performance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *2012 SIGI Social Institutions and Gender Index: Understanding the Drivers of Gender Inequality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *The Architecture of Development Assistance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Nota País. Programa Para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2012 – Resultados*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper, 74.)
- _____. 2013. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013. *Education Policy Outlook: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013. *Skills Outlook for 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Aid to developing countries rebounds in 2013 to reach an all-time high*. Paris. <http://www.oecd.org/newsroom/aid-to-developing-countries-rebounds-in-2013-to-reach-an-all-time-high.htm>
- _____. 2014. *Country Programmable Aid by sector: 2004-2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dac/aid-architecture/cpa.htm>. (Accessed 7 September 2014.)
- _____. 2014. *Development Co-operation Report 2014: Mobilising Resources for Sustainable Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Fragile States 2014: Domestic Revenue Mobilisation in Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know: Overview*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *PISA for Development*. Paris, France. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm> (Accessed 01 October 2014.)
- _____. 2014. *PISA for Development: 1st International Advisory Group Meeting: Expected results from the meeting*. Conference paper for PISA for Development First International Advisory Group Meeting Paris, France, 27-28 May 2014.

- _____. 2014. *The Rationale for Fighting Corruption*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *Skills For Social Progress*. Paris, OECD.
- _____. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD-DAC. 2014. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 17 April 2014.)
- Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2014. *Financial Tracking Service: Tracking Global Humanitarian Aid Flows*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <http://fts.unocha.org/>. (Accessed 2 June 2014.)
- O'Gara, C. 2013. Education-based approaches to early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- OHCHR. 2013. *Who Will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. and Ezeh, A. C. 2010. Why are there proportionally more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 1, pp. 23-32.
- Okojo-Iweala, N. 2013. *Aid as a Catalyst for Domestic Resource Mobilization in Africa*. Conference paper for Africa Platform for Development Effectiveness, Addis Ababa, African Union, 24 July 2013.
- Oleksy-Ojikutu, S. and Forbes, P. 2013. *National Education Accounts*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Oloyede, E. O., Adebowale, O. F. and Ojo, A. A. 2012. The effects of competitive, cooperative and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Notices*, Vol. 2012, Article ID 263891.
- Open Government Partnership. n.d. *What is the Open Government Partnership?* San Francisco/ Washington, DC. <http://www.opengovpartnership.org/about> (Accessed 31 July 2014.)
- Orange, R. 2011. Doubts grow over the success of Sweden's free schools experiment. *The Guardian*, 10 September 2011.
- Orkin, K. 2013. *The Effect of Lengthening the School Day on Children's Achievement in Ethiopia*. Oxford, UK. (Young Lives Working Paper, 119.)
- Osorio, J. C. P. and Wodon, Q. 2014. *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Washington, DC, World Bank.
- O'Sullivan, M. 2004. The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, Vol. 24, No. 6, pp. 585-602.
- Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers*. Paris, UNESCO.
- Oxfam. 2007. *Practising Gender Equality in Education*. Oxford, UK, Oxfam.
- Oxfam International. 2011. *2011 Review of Conditionality and the Design of Fund-Support Programs*. Oxford, UK, Oxfam International.
- Oxford Policy Management. 2013. *Independent Evaluation of the International Household Survey Network (IHSN) and Accelerated Data Program (ADP) - Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Papua New Guinea Department of Education. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009 - 2014*. Waigani, Department of Education, Government of Papua New Guinea.
- Papua New Guinea National Department of Education. 2008. *National Report on the State-of-the-art of Adult learning and Education in Papua New Guinea: a situation analysis*. Port Moresby, Papua New Guinea National Department of Education.
- Parkes, J. 2015. Gender-based Violence in Schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls at School: A Cross-Country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. London/ Johannesburg, South Africa, Institute of Education, University of London/ ActionAid International.
- Pasali, S. S. 2013. *Fathers for Daughters and Mothers for Sons: Gender Bias in Intrahousehold Resource Allocation in Turkey*. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International Studies. (Unpublished.)
- Patrinos, H. 2013. The hidden cost of corruption: teacher absenteeism and loss in schools. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge.
- Pattanayak, B. 2012. *A Report on Piloting of Curriculum for Early Childhood Education in 2 Blocks of Jharkhand*. New York/ New Delhi, UNICEF/ Government of India.
- Pawlak, P. 2014. *School-Related Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Penn, H. 2010. *The Debate About Quality in the Private For-profit Childcare Market*. Conference paper for Social Policy Association Conference, Lincoln, UK, 6 July 2010.

- Perakis, R. 2014. *First Development Impact Bond is Launched*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Peralta, M. V. 2008. Quality: children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters*, No. 110, pp. 3-12.
- Pereira, J. and Villota, C. 2012. *Hitting the Target? Evaluating the Effectiveness of Results-Based Approaches to Aid*. Brussels, European Network on Debt and Development
- Peru Government. 2003. *Ley general de educación, No. 28044*. Lima, Government of Peru.
- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T., Tanner-Smith, E. E. and Boruch, R. 2012. *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: a Systematic Review*. Woburn, MA, The Campbell Collaboration. [Campbell Systematic Reviews, 2012:19.]
- Piketty, T. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence against Children*. New York, United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.
- Plan International. 2012. *Because I am a Girl: State of the World's Girls 2012 - Learning for Life*. Woking, UK, Plan International.
- Plank, S. B., DeLuca, S. and Estacion, A. 2008. High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. *Sociology of Education*, Vol. 81, No. 4, pp. 345-70.
- Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: the Teacher Challenge*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. 2012. *Household Education Spending: an Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. forthcoming. *Indicator Database*. Paris, UNESCO Pôle de Dakar. <https://www.iipe-poledakar.org/en/indicateurs-en/indicator-database>. [Accessed 01 November 2014.]
- Pôle de Dakar, UNESCO Dakar Office, The World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF. 2013. *An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar. [Education Country Status Report.]
- Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La Question Enseignante au Bénin: un Diagnostic Holistique pour la Construction d'une Politique Enseignante Consensuelle, Soutenable et Durable*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- Poon, A. C. S. 2008. The development of pre-primary services in Hong Kong: quality review as a lever of continuous school improvement. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 15-26.
- Population Council. 2013. *The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up*. New York, Population Council.
- Post, D. and Pong, S.-l. 2000. Employment during middle school: the effects on academic achievement in the U.S. and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 273-98.
- _____. 2009. The academic effects of after-school paid and unpaid work among 14-year-old students in TIMSS countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, No. 6, pp. 799-818.
- _____. 2009. Student labour and academic proficiency in international perspective. *International Labour Review*, Vol. 148, No. 1-2, pp. 93-122.
- Postles, C. 2013. *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. London, Plan UK.
- PRAD. 2010. *Nepal: Program Budget and Benefit Incidence Analysis in Education Sector*. Shanti Basti, Nepal, Policy Research and Development Nepal.
- Presler-Marshall, E. and Jones, N. 2012. *Charting the Future: Empowering Girls to Prevent Early Pregnancy*. London, Overseas Development Institute/ Save the Children UK.
- Prins, E. 2009. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: a longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 4, pp. 418-27.
- Prizzon, A. and Mustapha, S. 2014. *Debt Sustainability in HIPC's in a New Age of Choice*. London, Overseas Development Institute. [Working Paper, 397.]
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 409-502.
- Psacharopoulos, G. 2014. *Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda*. Copenhagen, Copenhagen Consensus Center. [Education Assessment Paper.]
- Psaki, S. R. 2015. Addressing early marriage and adolescent pregnancy as a barrier to gender parity and equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rahim, B. 2014. *Pakistan: Children in Primary Schools Should be Taught in their Mother Tongue*, *World Education Blog*, Vol. 2014, EFA Global Monitoring Report.
- Randal, J. and German, T. 2002. Trends in the financing of humanitarian assistance. Macrae, J. (ed.), *The New Humanitarianisms: a Review of Trends in Global Humanitarian Action*. London, Overseas Development Institute, pp. 19-28.

- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Liu, H., Engle, P. L., Pearson, E. and Costas, M. A. 2012. Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, Vol. 83, No. 3, pp. 864-76.
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27, No. 1, pp. 66-76.
- Rawal, S. and Kingdon, G. 2010. *Akin to my Teacher: Does Caste, Religious or Gender Distance Between Student and Teacher Matter? Some Evidence from India*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London. [DoQSS Working Paper, 10-18.]
- Read, T. and Bontoux, V. 2014. Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in sub-Saharan Africa?: A Guide to Best and Worst Practices. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)
- Reid, R. 2011. *Winning Back our Boys (Part 2): Raising Achievement, Closing Gaps*. Mona, Jamaica, University of the West Indies.
- Reilly, J. 2014. The role of China as an education aid donor. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Reimers, F., Da Silva, C. D. and Trevino, E. 2006. *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 4.)
- Republic of Korea Ministry of Education Science and Technology MEST. 2013. *Statistics of Lifelong Education*. Seoul, MEST.
- Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL. 2013. *Skills Development Policy in Korea*. Seoul, Republic of Korea, MOEL.
- RFSU. 2009. *YMPEP: Young Men as Equal Partners*. Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education
- _____. 2011. *Reducing Unwanted Pregnancy: The Impact of Involving Young Men in Sexual and Reproductive Health and Rights in Sub-Saharan Africa* Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education (RFSU)
- Riddell, A. 2012. *The Effectiveness of Foreign Aid to Education: What Can be Learned?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (Working Paper, 2012/75.)
- Ridley, A. and Bista, M. B. 2004. *Impact of Incentives to Increase Girls' Access to and Retention in Basic Education*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Rinne, R. and Ozga, J. 2011. Europe and the global: the role of the OECD in education politics. Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. and Simola, H. (eds), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. Abingdon, UK, Routledge.
- Robinson, C. 2014. *A personal perspective on the follow up after Dakar*, *World Education Blog*, Vol. 2014. Paris, EFA Global Monitoring Report.
- Robinson, C. 2015. Languages in adult literacy: policies and practices during the 15 years of EFA (2000-2015) Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Robinson-Pant, A. 2010. Changing discourses: Literacy and development in Nepal. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 136-44.
- Rogers, A. 2003. Recent developments in adult and non-formal education. *NORRAG News*, Vol. 31, pp. 52-7.
- Rolfe, H. and Crowley, T. 2008. *Work-Related Learning for an Innovation Nation: Engaging with Employers to Improve Work-Related Learning Opportunities for Young People aged 14 -19*. London, National Endowment for Science, Technology and the Arts.
- Rolleston, C. and Adefeso-Olateju, M. 2014. De facto privatisation of basic education in Africa: a market response to government failure? A comparative study of the cases of Ghana and Nigeria. Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. (eds), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, UK, Symposium Books.
- Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Rose, P. 2010. Achieving education for all through public-private partnerships? *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4/5, pp. 473-83.
- Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Washington, DC/ Paris, Center for Universal Education at Brookings/ EFA Global Monitoring Report.
- Rose-Ackerman, S. 2006. *International Handbook on the Economics of Corruption*. Cheltenham, MA, Edward Elgar Publishing Limited.
- Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the time to know program. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 10, No. 3, pp. 150-61.
- Rosenmund, M. 2007. The current discourse on curriculum change: a comparative analysis of national reports on education. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 173-94.

- RTI International. 2015. Early learning assessments: a retrospective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rugh, A. 2000. *Starting Now: Strategies for Helping Girls Complete Primary*. Washington, DC, Strategies for Advancing Girls Education project, Academy for Educational Development. (SAGE Technical Report, 1.)
- Ruto, S., Ongwenyi, Z. and Mugo, J. 2009. Educational marginalisation in northern Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Saavedra, J. E. and Garcia, S. 2013. *Educational Impacts and Cost-Effectiveness of Conditional Cash Transfer Programs in Developing Countries: a Meta-Analysis*. Los Angeles, CA, University of Southern California. (CESR Working Paper, 2013-007.)
- Sabarwal, S., Evans, D. and Marshak, A. 2013. The Permanent Textbook Hypothesis: School Inputs and Students Outcomes in Sierra Leone. (Unpublished.)
- SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series, 6.)
- _____. 2011. *Quality of Primary School Inputs in Swaziland*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Brief, 2.)
- Sanchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT & learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers & Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 1621-33.
- Sarr, A. and Dube, K. 2010. *Second African Decade of Persons with Disabilities*. Oxford, UK, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Forced Migration Review, 35.)
- Sasmaz, A. 2015. Politics of educational expansion in Turkey. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Save the Children. 2012. *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States*. London, Save the Children UK.
- Schady, N. and Araujo, M. C. 2008. Cash transfers, conditions, and school enrollment in Ecuador. *Economia*, Vol. 8, No. 2, pp. 43-70.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577-601.
- Schnepf, S. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn, Germany, IZA. (IZA Discussion Paper, 1398.)
- Schrepfer, N. and Caterina, M. 2014. *On the Margin: Kenya's Pastoralists - from Displacement to Solutions, a Conceptual Study on the Internal Displacement of Pastoralists*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- Schriner, K. 2003. *Arab Nations Launch Regional Decade for People with Disabilities*. Berkeley, CA, World Institute on Disability. http://disabilityworld.org/01-03_03/news/arabdecade.shtml (Accessed 29 September 2014.)
- Schwartz, A. 2012. *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (GPE Working Paper Series on Learning, 11.)
- Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 5, pp. 425-32.
- Sellar, S. and Lingard, B. 2013. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, Vol. 28, No. 5, pp. 710-25.
- Serbessa, D. D. 2006. Tension between traditional and modern teaching-learning approaches in Ethiopian primary schools. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 123-40.
- Shack/ Slum Dwellers International. 2014. *A Global Network of the Urban Poor: What We Do*. Cape Town, Shack/ Slum Dwellers International. <http://www.sdinet.org/about-what-we-do/> (Accessed 31 July 2014.)
- Shaeffer, S. 2015. The demand for and the provision of early childhood services since 2000: policies and strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 118-27.
- Shamatov, D. and Sainazarov, K. 2010. The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: the case of the Program for International Student Assessment (PISA) 2006. Wiseman, A. (ed.), *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*. Bingley, UK, International Perspectives on Education and Society, pp. 145-79. (Oxford Studies in Comparative Education.)
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.-P. (eds). 1993. *Persistent Inequality*. Boulder, USA, Westview Press.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. and Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 142-56.
- Shonkoff, J. and Philips, D. A. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, National Academy Press.

- Silova, I. 2010. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 327-44.
- Simson, R. and Welham, B. 2014. *Incredible Budgets: Budget Credibility in Theory and Practice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper)
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. Crisp, J., Talbot, C. and Cipollone, D. B. (eds), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, pp. 1-83.
- Singal, N. 2015. Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Skilbeck, M. 2000. *Education for All: Global Synthesis*. Paris, Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.
- Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality School Program: the Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 4036.)
- Smiley, A., Omoeva, C., Sylla, B. and Chaluda, A. 2012. *Orphans and Vulnerable Children: Trends in School Access and Experience in Eastern and Southern Africa*. Washington, DC, Education Policy and Data Center, FHI 360.
- Smith, D. E. and Green, K. E. 2007. Violence among youth in Jamaica: a growing public health risk and challenge. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Vol. 22, No. 6, pp. 417-24.
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2009. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- SNV/WaterAid/UNICEF. 2010. *School WASH in Tanzania: Improving WASH in Schools - Improving Quality of Education*. The Hague/ London/ New York, SNV Netherlands Development Organisation/ WaterAid/ UNICEF.
- Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 233-50.
- South Africa Department of Education. 2001. *National Strategy for Mathematics, Science and Technology Education in General and Further Education Training*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- _____. 2004. *The Development of Education: Country Report for South Africa*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. 2012. *Education Statistics for the Republic of South Sudan: National Statistical Booklet 2011*. Juba, South Sudan Ministry of General Education and Instruction, Government of South Sudan.
- Spratt, S. 2014. Banking on a New World Order: The Establishment of a BRICS Bank May See a Geopolitical Shift from Developed Countries to Developing Ones. *The Economist* 20-26 July 2014.
- Sprietsma, M. 2012. Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, Vol. 20, No. 1, pp. 19-32.
- Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 297-304.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 497-514.
- Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Policy Paper, 49.)
- Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 53-73.
- STATcompiler. 2014. *STATcompiler*. Demographic and Health Surveys Program. <http://www.statcompiler.com/>. [Accessed 14 November 2014.]
- Statistical Tables.
- Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/ Plaisians, France, Global Public Policy Institute/ Groupe URD.
- Steiner-Khamsi, G. 2015. Teachers and teacher education policies. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Steiner-Khamsi, G. and Gerelmaa, A. 2008. Quality and equity in the Mongolian education sector. *Prospects*, Vol. 38, pp. 408-14.
- Stockholm International Peace Research Institute. 2000. *SIPRI Yearbook 2000: Armaments, Disarmament and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute.
- Stone, D. 2008. Global public policy, transnational policy communities, and their networks. *Policy Studies Journal*, Vol. 36, No. 1, pp. 19-38.
- Street, B. 2003. What's new in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 77-91.
- Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

- Subrahmanian, R. 2006. *Mainstreaming Gender for Better Girls' Education: Policy and Institutional Issues* New York/ Paris, United Nations Girls' Education Initiative/ UNESCO.
- Sukontamarn, P. 2005. *The Entry of NGO Schools and Girls' Educational Outcomes in Bangladesh*. London, London School of Economics and Political Science. (Political Economy and Public Policy Discussion Paper, 10.)
- Sun, J., Rao, N. and Pearson, E. 2015. Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Sundaram, J. K., Schwank, O. and von Arnim, R. 2011. *Globalization and development in sub-Saharan Africa*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Working Paper, 102.)
- Sutcliffe, S. and Court, J. 2005. *Evidence-Based Policy-Making: What Is It? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries?* London, Overseas Development Institute.
- Sutton, M. 2007. UNESCO's role in global educational development. *Comparative Education Review*, Vol. 51, No. 2, pp. 229-45.
- Swaziland Ministry of Education and Training. 2011. *The Swaziland Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training, Government of Swaziland.
- Sweden Government. 2012. *The Pre-school Class*. Stockholm, Government of Sweden. <http://www.government.se/sb/d/2098/a/72442> (Accessed 19 July 2014.)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, G. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 109-24.
- Tabulawa, R. 2003. International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique. *Comparative Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 7-26.
- The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2008. *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Ontario, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Coordinators' Notebook, 30.)
- Themelis, S. and Foster, B. 2013. Education for Roma: the potential for inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Thompson, T. and Shah, A. 2005. Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway? Washington, DC, World Bank. (Discussion draft. Unpublished.)
- Tikly, L. 2013. Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (ed.), *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Tomasi, S. 2014. *Does Aid Have a Future?* Paris, OECD.
- Tooley, J. and Dixon, P. 2003. *Private Schools for the Poor: A Case Study from India*. Reading, UK, Centre for British Teachers.
- _____. 2005. *Private Education is Good for the Poor: a Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, DC, Cato Institute.
- Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No. 2, pp. 117-44.
- Tooley, J., Dixon, P. and Stanfield, J. 2008. Impact of free primary education in Kenya: a case study of private schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 36, No. 4, pp. 449 - 69.
- Torres, R. M. 2001. What happened at the World Education Forum? *Adult Education and Development*, Vol. 56.
- Townsend, T. 2012. *Evaluation of the International Task Force on 'Teachers for Education for All': Final Report*. Paris, International Task Force on Teachers for EFA.
- Transparency International. 2010. *Corruption and Gender in Service Delivery: The Unequal Impacts*. Berlin, Transparency International (02/2010.)
- _____. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Berlin, Transparency International.
- Tripney, J., Hombrados, J., Newman, M., Hovish, K., Brown, C., Steinka-Fry, K. and Wilkey, E. 2013. *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability and Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: a Systematic Review*. Oslo, Norway, Campbell Systematic Reviews (Campbell Systematic Reviews)
- Trucano, M. 2013. *Mobile Learning and Textbooks of the Future, e-reading and edtech Policies: Trends in Technology Use in Education in Developing Countries - Excerpts from the World Bank's EduTech blog* Washington, DC, World Bank.
- Turrent, V. 2012. *The Teacher Salary System in Sierra Leone: Case study*. Washington, DC/ London, Centre for Universal Education at Brookings/ CfBT Education Trust.
- Twahirwa, A. 2010. *Retraining Rwanda's Traditional Birth Attendants*. Rome, Inter Press Service News Agency. <http://www.ipsnews.net/2010/09/retraining-rwandas-traditional-birth-attendants/> (Accessed 21 July 2014.)

- UBS, Educate girls, Instiglo and CIFF. 2014. Investing for Social Outcomes: Children's Investment Fund Foundation and UBS Optimus Foundation Launch the First Development Impact Bond in Education. London/ Zurich, (Press release, 16 June 2014.)
- UIL. 2010. *Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- _____. 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2000. *Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*. Paris, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2006. *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2008. *A View Inside Primary Schools: a World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2009. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2010. *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2013. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Five Arab States: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools in Egypt, Jordan, Oman, Palestine and Qatar*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper.)
- _____. 2013. *Literacy Assessment and Monitoring Programme: Country Summary for Paraguay*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2014. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools Across Asia*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper, 22.)
- _____. 2014. *Literacy Statistics Metadata Information Table. Education Indicators and Data Analysis*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>. [Accessed 01.05.2014.]
- _____. 2014. *UNESCO eAtlas of Teachers*. Montreal, Canada. <http://tellmaps.com/uis/teachers/> [Accessed 22 December 2014.]
- UIS and UNICEF. 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- Ukiwo, U. 2003. Politics, ethno-religious conflicts and democratic consolidation in Nigeria. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 115-38.
- Umar, A., Kinakin, R. and McEachern, D. 2012. *Interim Report on the UNICEF: Commonwealth of Learning Child Friendly Schools Project*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning.
- UN. 1995. *Beijing Declaration and Platform for Action*. Conference paper for The Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace, Beijing 4-15 September 1995.
- UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 2012. Asia-Pacific Governments Launch a New Decade of Disability-Inclusive Development. Bangkok, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Press release, 29 September 2014.)
- UN Office for Disaster Risk Reduction. 2012. *Assessing School Safety from Disasters: a Global Baseline Report*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- UN Secretary-General. 2013. *Strengthening of the coordination of emergency humanitarian assistance of the United Nations*. New York, UN General Assembly and Economic and Social Council. (Report of the Secretary-General 1-25 July, A/68/x-E/2013/y/)
- UN Women. 2012. *Gender Responsive Budgeting: Tanzania*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 [Accessed 6 September 2014.]
- _____. 2012. *UNIFEM GRB Initiatives*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=636 [Accessed 9 September 2014.]
- UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. 2006. *Quality Education and HIV & AIDS*. Paris, UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education, UNESCO
- Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the Relationship Between Child Labour and Education Since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the relationship between child labour and education since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNDESA. 2013. *Cross-national Comparisons of Internal Migration: An Update on Global Patterns and Trends*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Technical Paper No. 2013/1.)
- UNDP. 2010. *Evaluation of UNDP Contribution to Strengthening Local Governance*. New York, United Nations Development Programme.

- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (World Conference on Special Needs Education)*. Salamanca, Spain, UNESCO/ Ministry Education and Science, Government of Spain.
- _____. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education For All - the Leap to Equality*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004. *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Conference paper for Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Paris, UNESCO, 29-31 March 2004.
- _____. 2005. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10 -12 June, 2003*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005. *Education Policy and Strategy Simulation Model EPSSim: Version 2.1 - User's Guide*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005. *Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Kazakhstan*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Education Sector Global HIV and AIDS Readiness Survey 2004: Policy Implications for Education and Development*. Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2006. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA: Synthesis Report*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2006. *National Education Sector Development Plan: a Result-based Planning Handbook*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *Sixth Meeting of the High-Level Group on Education for All: Final Communiqué*. Cairo, UNESCO.
- _____. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations*. Paris, UNESCO.
- _____. 2007. *Evaluation of the UNESCO Institute for Statistics*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2007. *Seventh Meeting of the High-Level Group on Education for All Dakar: Communiqué*. Senegal, UNESCO.
- _____. 2008. *EDUCAIDS Technical Briefs*. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *Evaluation of Strategic Programme Objectives 1 and 2 (Education Sector)*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *Protecting Education from Attack: a State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis - Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *Reports by the Director-General on Education for All - Part I: Report on the Role for UNESCO as Global Coordinator and Leader of Education for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012. *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet, 8.)
- _____. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills - Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012. *Expanding Equitable Early Childhood Care and Education is an Urgent Need*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 03.)
- _____. 2012. *The Shanghai Consensus Transforming Technical and Vocational Education and Training: Building Skills for Work and Life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013. *2011-2012 Education Sector HIV and AIDS Global Progress Survey: Progression, Regression or Stagnation?* Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2013. *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013. *Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Charting the Course of Education and HIV*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: Discussion Document for a Global Consultation*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and Learning*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Global Database on the Right to Education*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=en>. (Accessed 15.05.14.)
- _____. 2014. *Global Education Meeting 12-14 May 2014 - Final Statement: The Muscat Agreement*. Muscat, Oman, UNESCO. (Global Education for All Meeting, 12 – 14 May 2014.)
- _____. 2014. *LGBT-Friendly Thailand? A Brief on School Bullying on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity* Bangkok, UNESCO Bangkok.
- _____. 2014. *Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*. Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper, 14.)
- _____. 2014. *Sustainable Development Begins with Education: How Education Can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Wanted: Trained Teachers to Ensure Every Child's Right to Primary Education*. Montreal, Canada/Paris, UNESCO Institute for Statistics/EFA Global Monitoring Report. (Policy Paper 15 / Fact Sheet 30.)

- _____. 2014. *World Trends in Freedom of Expression and Media Development*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and UN Women. 2014. *Written Contribution to the General Discussion on Girls/Women's Right to Education on the occasion of the 58th Session of the CEDAW*. Conference paper for 58th Session of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Paris/ New York, UNESCO/ UN Women, 7 July 2014.
- UNESCO-IBE. 2011. *Finland Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/FI.)
- _____. 2011. *Netherlands Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/NE.)
- _____. 2012. *World Data on Education Seventh Edition 2010/11*. Paris, UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO-IIEP. 2009. Education marginalisation in national education plans. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- _____. 2011. *Gender Equality in Education: Looking beyond Parity - an IIEP Evidence-Based Policy Forum*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- _____. 2014. *Planipolis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/basic_search.php. [Accessed 21 July 2014.]
- _____. 2015. The impact of the EFA agenda: comparing national education plans before and after Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNESCO-IIEP and GPE. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal*. Paris/Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.
- UNESCO-IIEP, UNICEF and World Bank. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guidelines: Sector-Wide Analysis with Emphasis on Primary and Secondary Education*. Paris/ New York/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/ UNICEF/ World Bank.
- UNFPA. 2013. *Jamaica Offers a Model for Preventing Adolescent Pregnancies while Supporting Young Mothers*. Washington, DC, United Nations Population Fund. <http://www.unfpa.org/public/home/news/pid/14825> [Accessed 15 December 2013.]
- _____. 2013. *Motherhood in Childhood: Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- UNGA. 2013. *Format and Organizational Aspects of the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York. [Resolution, A/RES/67/290.]
- _____. 2014. *Elements for a Monitoring and Accountability Framework for the Post-2015 Development Agenda: Background Note*. New York.
- UNGEI. 2010. *UNGEI at 10: A Journey to Gender Equality in Education*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- _____. 2012. *Formative Evaluation of the United Nations Girls' Education Initiative: Global Report*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- UNHCR. 2013. *War's Human Cost: UNHCR Global Trends 2013*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2014. *2014 Syria Regional Response Plan: Strategic Overview - Mid-Year Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2007. *UNICEF Congratulates Nigeria on the Launch of a National Integrated Early Childhood Development Policy*. Abuja, UNICEF. http://www.unicef.org/nigeria/media_2218.html [Accessed 24 April 2014.]
- _____. 2008. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. New York, UNICEF. (UNICEF MENA-RO Learning Series, 2.)
- _____. 2009. *Child-Friendly Schools Manual*. New York, UNICEF.
- _____. 2009. *Child-Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report*. New York, UNICEF.
- _____. 2012. *School Readiness: a Conceptual Framework*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *Early Childhood Development Kit*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/earlychildhood/index_52596.html [Accessed 3 September 2014.]
- _____. 2013. *Global Initiative on Out-of-School Children: Tajikistan Country Study*. Dushanbe, UNICEF Tajikistan.
- _____. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *Sexuality Education Curricula in East and Southern Africa: Results of a 10-Country Review*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *State of the World's Children 2013*. New York, UNICEF.
- _____. 2013. *UNICEF Supported Early Childhood Education Curriculum Approved by the Ministry of Education of Tajikistan*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/tajikistan/media_24210.html [Accessed 1 September 2014.]
- _____. 2013. *UNICEF Water, Sanitation and Hygiene Annual Report 2012*. New York, WASH Section, UNICEF
- _____. 2013. *UNICEF's HIV/AIDS Programme: Vision and Direction for Action 2014-2017*. New York, UNICEF.
- _____. 2014. *Child disability: overview - notes on the data*. New York, UNICEF. <http://www.data.unicef.org/child-disability/overview> [Accessed 3 September 2014.]
- _____. 2014. *Generation 2030, Africa: Child Demographics in Africa*. New York, UNICEF.

- _____. 2014. *Hidden in Plain Sight: a Statistical Analysis of Violence Against Children*. New York, UNICEF.
- _____. 2014. *UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012: Synthesis Report*. New York, UNICEF.
- _____. n.d. *Mozambique primary school years*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/mozambique/children_1594.html [Accessed 31 July 2014.]
- UNICEF and WHO. 2014. *Progress on Sanitation and Drinking Water: 2014 Update*. New York/ Geneva, Switzerland, UNICEF/ World Health Organization.
- UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Database*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/>. [Accessed 14 November 2014.]
- _____. 2014. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/WHO/World Bank. <http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence>. [Accessed 01 October 2014.]
- United Nations. 1995. *The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action*. New York, United Nations.
- _____. 1997. *ECOSOC Agreed Conclusions: Chapter IV Coordination Segment - Coordination of the Policies and Activities of the Specialized Agencies and Other Bodies of the United Nations System*. New York, United Nations.
- _____. 2010. *The Right to Education in Emergency Situations*. New York, United Nations General Assembly. [Sixty-fourth session Agenda item 114, A/64/L.58.]
- _____. 2012. *Global Education First Initiative: An Initiative of the United Nations Secretary-General*. New York, United Nations.
- _____. 2013. *International migrant stock: By age and sex*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesage.shtml>
- _____. 2014. *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York, United Nations.
- _____. 2014. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet (Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda)*. New York, United Nations.
- _____. 2014. *Total CERF Funding by Sector: Summary*. New York, United Nations Central Emergency Response Fund. <http://www.unocha.org/cerf/cerf-worldwide/funding-sector/funding-sector-2014>. [Accessed 18 Dec 2014.]
- United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2012. *National Strategic Plan for School Water, Sanitation and Hygiene (SWASH) 2012 -2017*. Dar-es-Salaam, United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training
- UNPD. 2014. *World Population Prospects: the 2012 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/fertility.htm> [Accessed 10 October 2014.]
- _____. 2014. *World Urbanization Prospects: the 2014 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/unpd/wup/CD-ROM/Default.aspx> [Accessed 10 October 2014.]
- UNSD. 2010. *The World's Women 2010: Trends and Statistics*. New York, United Nations Statistical Division.
- Unterhalter, E. 2007. *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Abingdon, UK, Routledge.
- _____. 2014. *Education Targets, Indicators and a Post-2015 Development Agenda: Education for All, the MDGs, and Human Development*. Cambridge, MA/ New York, Harvard School of Public Health/ The New School.
- Unterhalter, E. and Heslop, J. 2012. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London, Institute of Education, University of London/ ActionAid.
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C. B., Molestane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. and Saito, M. 2014. *Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality: Education Rigorous Literature Review*. London, UK Department for International Development.
- Unterhalter, E., North, A., Morrell, R., Bhana, D., Epstein, D. and Moletsane, L. 2008. Mobilising care: accounts of gender equality, schooling, and the HIV epidemic in Durban, South Africa. Aikman, S., Unterhalter, E. and Boler, T. (eds), *Gender Equality in HIV and AIDS: a Challenge for the Education Sector*. Oxford, UK, Oxfam Publishing, pp. 150-68.
- Unterhalter, E., North, A. and Parkes, J. 2010. Gender equality and women and girls' education, 1995-2010: how much is there a space for hope? Paper for *UNESCO 15 year Review of the Beijing Platform of Action*.
- Unwin, T. 2015. Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- USAID. 2008. *Education From a Gender Equality Perspective*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Vachon, P. 2007. Country case study: Burkina Faso. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Vaillant, D. 2014. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- van Blerk, L. and Ansell, N. 2006. Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 24, No. 3, pp. 449-71.
- van de Walle, D., Ravallion, M., Mendiratta, V. and Koolwal, G. 2013. *Long-Term Impacts of Household Electrification in Rural India*. Washington, DC, World Bank. [Policy Research Working Paper, 6527.]

- Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.
- van Ravens, J. 2014. *Child Policy in Young Nation States*, Unpublished.
- Vargas-Barón, E. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. Paris, UNESCO/ UNICEF/ Association for the Development of Education in Africa.
- _____. 2015. Policies on early childhood care and education: their evolution and come impacts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)
- Vawda, A. and Sarr, L. R. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground - Education That Works for Bangladesh*. Washington, DC, World Bank.
- Veal, K. 2013. If data is not wisdom than non-data certainly is not. *NORRAG News*, Vol. 48, No. 13-14.
- Venkatraman, S. 2008. *Using a Literacy Module in Household Surveys: a Guidebook*. Bangkok, UNESCO.
- Verger, A. and Novelli, M. 2012. Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education: a comparative perspective. Verger, A. and Novelli, M. (eds), *Campaigning For 'Education For All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education* Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Viet Nam National Institute of Nutrition. 2013. *Stunting Reduction Strategy 2011-2020*. Ha Noi, Viet Nam National Institute of Nutrition. <http://viendinhduong.vn/news/en/539/123/stunting-reduction-strategy-2011-2020.aspx> (Accessed 21 July 2014.)
- Villalón, L. and Bodian, M. 2012. *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal*. Gainesville, USA, Center for African Studies, University of Florida. (Africa Power and Politics.)
- Wagner, D. A. 2010. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 3, pp. 319-23.
- _____. 2013. Literacy and UNESCO: conceptual and historical perspectives. Nesbit, T. and Welton, M. (eds), *Adult Education and Learning in a Precarious Age: the Hamburg Declaration Revisited*. Hoboken, NJ, Wiley, pp. 19-27.
- Walford, G. 2013. Low-fee private schools: a methodological and political debate. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 199-213.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A. and Richter, L. 2011. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1325-38.
- Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. *The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project Report for 2012*. (Unpublished.)
- Wang, L. C. 2011. *Shrinking Classroom Age Variance Raises Student Achievement: Evidence from Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5527.)
- Watkins, K. 2013. *Education without Borders: a Summary - a Report from Lebanon on Syria's Out of School Children*. London, A World At School. (A World at School.)
- WEF. 2013. *The Future Role of Civil Society*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (World Scenario Series.)
- _____. 2014. *The Global Gender Gap Report 2014*. Cologny/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (Insight Report.)
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J. and Salvi, F. 2013. *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. London, UK, UK Department of International Development. (Education Rigorous Literature Review.)
- WFP. 2013. *State of School Feeding Worldwide 2013*. Rome, World Food Programme.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2003. *Skills for Health, Skills-Based Health Education Including Life Skills*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2011. *The Abuja Declaration: Ten Years On*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.
- _____. 2012. *Developmental Difficulties in Early Childhood: Prevention, Early Identification, Assessment and Intervention in Low- and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2013. *Children: Reducing Mortality*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs178/en/> (Accessed 21 July 2014.)
- _____. 2014. *Country Assessment in Guatemala: Landscape Analysis*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutrition/landscape_analysis/Guatemala/en/ (Accessed 21 July 2014.)
- WHO and UNICEF. 2012. *Early Childhood Development and Disability: a Discussion Paper*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/ UNICEF.

- WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
- Wilkinson, S. I. 2000. Democratic consolidation and failure: lessons from Bangladesh and Pakistan. *Democratization*, Vol. 7, No. 3, pp. 203-26.
- Wils, A. 2015. Reaching education targets in low and lower-middle income countries: costs and finance gaps to 2030. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Winkler, D. and Sondergaard, L. 2008. *The Efficiency of Public Education in Uganda*. Washington, DC, World Bank.
- Wiseman, W. A. 2010. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 1-24.
- Wisner, B. and Adams, J. (eds). 2002. *Environmental Health in Emergencies and Disasters: a Practical Guide*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Wong, H. L., Luo, R., Zhang, L. and Rozelle, S. 2013. The impact of vouchers on preschool attendance and elementary school readiness: a randomized controlled trial in rural China. *Economics of Education Review*, Vol. 35, pp. 53-65.
- Woodhead, M. and Streuli, N. 2013. Early education for all: is there a role for the private sector? Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- World Bank. 1999. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2002. *Poverty Reduction and the World Bank: Progress in Operationalizing the WDR 2000/2001*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2004. *World Development Report 2004 : Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2005. *Morocco: Basic Education Reform Support Program*. Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, 30721.)
- _____. 2006. *Education Sector Strategy Update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximising our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. *Bangladesh: Disability and Children-At-Risk Project*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 128.)
- _____. 2008. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 126.)
- _____. 2009. *Preparing PERs for Human Development*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Africa Development Indicators 2010*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
- _____. 2010. *Liberia Education Country Status Report: Out of the Ashes - Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Teacher Supervision and Monitoring*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 70555.)
- _____. 2011. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
- _____. 2011. *Migration and remittances factbook 2nd edition*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012. *PKH Conditional Cash Transfer*. Washington, DC, World Bank. (Social Assistance Program and Public Expenditure Review, 6/67309.)
- _____. 2012. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)
- _____. 2012. *Tanzania Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground: Education that Works for Bangladesh*. Dhaka, World Bank. (Education Sector Review, 80613.)
- _____. 2013. *Colombia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Ethiopia: Second Phase of General Education Quality Improvement Project* Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, PAD476.)
- _____. 2013. *Federal Republic of Nigeria Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *Morocco - First Education Development Policy Loan Project*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Completion and Results Report, ICR2495.)
- _____. 2013. *Post-basic Education and Training in Rwanda: Skills Development for Dynamic Economic Growth*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013. *What Matters Most for School Finance: Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 2.)
- _____. 2014. *Food Price Watch*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Equity Department. (Year 5, Issue 17, May 2014.)

- _____. 2014. *Global Symposium on ICT and Education*. Washington, DC, World Bank. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22931144~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html> (Accessed 29 October 2014.)
- _____. 2014. *International Surveys of ICT Use in Education*. Washington, DC World Bank. <http://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/international-surveys-of-ict-use-in-education> (Accessed 7 October 2014.)
- _____. 2014. *LSMS data finder*. Washington, DC, World Bank. <http://iresearch.worldbank.org/lsms/lsmssurveyFinder.htm>. (Accessed 9 September 2014.)
- _____. 2014. *Prosperity for All/ Ending Extreme Poverty: a Note for the World Bank Group Spring Meetings 2014*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014. *Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All - A Public Expenditure Review of the Education and Health Sectors*. Washington, DC, World Bank. (Public Expenditure Review, AUS5649.)
- _____. 2014. *STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills*. Washington, DC. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1421.)
- _____. 2014. *World Bank Open Data*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/>. (Accessed 4 Aug 2014; In English.)
- _____. n.d. *Country and Lending Groups*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups> (Accessed 01 September 2014.)
- World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Conference Proceedings of the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica May 5-7 2009*. Montego Bay, Jamaica, World Bank/ Commonwealth Secretariat.
- World Bank, Rwanda Ministry of Education, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *Rwanda: Towards Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank. (Education Country Status Report, 57926.)
- World Bank, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Washington, DC. (Country Status Report, SN/2011/ED/PI/1.)
- World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC/ New York, World Bank/ United Nations Children's Fund.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- Xiahuanet. 2014. *China's Foreign Aid*. Beijing. http://news.xinhuanet.com/english/china/2014-07/10/c_133474011_5.htm (Accessed 01 September 2014.)
- Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.
- Yi, J. 2002. A discussion on the reform of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, No. 5, pp. 63-76.
- Ying, S. W. 2013. The impact of government policy on kindergarten teachers in Hong Kong. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, Vol. 3, No. 2, pp. 231-35.
- Yoshikawa, H. and Kabay, S. B. 2015. The evidence base on early childhood care and education in global contexts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Yousafzai, A. K., Rasheed, M. A., Rizvi, A., Armstrong, R. and Bhutta, Z. A. 2014. Effect of integrated responsive stimulation and nutrition interventions in the Lady Health Worker programme in Pakistan on child development, growth, and health outcomes: a cluster-randomised factorial effectiveness trial. *The Lancet*, Vol. 384, No. 9950, pp. 1282-93.
- Zarza, D., Briet, N., Gaona, O. and Barrios Sosa, F. 2014. Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, Vol. 1, No. 4, pp. 37-56.
- Zeng, H., Huang, R., Zhao, Y. and Zhang, J. 2012. *ICT and ODL in Education for Rural Development: Current Situation and Good Practices in China*. Beijing, UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education.
- Zucco, C. 2013. When payouts pay off: conditional cash transfers and voting behavior in Brazil 2002-10. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 4, pp. 810-22.

ÉDUCATION POUR TOUS 2000-2015 : PROGRÈS ET ENJEUX

Coincitant avec l'échéance de 2015 fixée pour les six objectifs définis en 2000 lors du Forum mondial de l'éducation de Dakar, au Sénégal, la douzième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* livre un compte rendu mesuré et exhaustif des progrès accomplis dans le monde. Alors même que la communauté internationale se prépare à adopter un nouvel agenda du développement et de l'éducation, le présent rapport fait le point sur les réalisations passées et se penche sur les défis futurs.

De nombreux signes font apparaître des avancées notables. La réalisation de l'enseignement primaire universel s'est accélérée, la disparité entre les sexes a été réduite dans bien des pays et les gouvernements redoublent d'attention pour les enfants afin de s'assurer qu'ils bénéficient d'une éducation de qualité. En dépit de ces efforts, cependant, le monde n'a pas été en mesure d'honorer son engagement d'ensemble envers l'Éducation pour tous. Des millions d'enfants et d'adolescents sont toujours déscolarisés et ce sont les plus pauvres et les plus défavorisés qui portent la plus grande part du poids de cet échec dans la réalisation des buts de l'EPT.

Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux fournit une évaluation exhaustive des progrès accomplis par les pays dans la voie de la réalisation des objectifs de l'EPT et il met en avant le travail qui reste à effectuer. Il met en évidence les politiques efficaces et émet des recommandations pour le suivi et l'évaluation des cibles de l'éducation après 2015. Il fournit aussi aux décideurs une source faisant autorité, pour leur permettre d'engager un plaidoyer pour que l'éducation constitue la pierre angulaire de l'architecture du développement mondial après 2015.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication éditorialement indépendante qui se fonde sur des données factuelles et c'est un outil indispensable aux gouvernements, aux chercheurs, aux spécialistes de l'éducation et du développement, aux médias et aux étudiants. Depuis 2002, il évalue les progrès de l'éducation dans près de 200 pays et territoires avec une périodicité quasi-annuelle. Ce travail se poursuivra pendant toute la mise en œuvre de l'agenda du développement durable après 2015, sous la forme d'un *Rapport mondial de suivi de l'éducation*.

L'une des réformes majeures depuis 2000 est la politique qui instaure l'école obligatoire pour tous les enfants. Tout le monde peut désormais goûter aux fruits de l'éducation. Cette politique a sans doute privé les agriculteurs de leur main-d'œuvre, mais elle a mis entre leurs mains les germes d'un avenir meilleur.

– Sonam, enseignant au Bhoutan

Les parents qui ont souffert de ne pas savoir écrire une lettre, utiliser un téléphone mobile ou retirer de l'argent à un distributeur font leur possible pour offrir une éducation à leurs enfants afin que ces derniers ne soient jamais exclus en raison de l'analphabétisme.

– Omovigho Rani Ebireri,
Université de Maiduguri, Nigéria

Je suis partie à cause de tous ces événements, avec les rebelles. Ils ont détruit notre école, on ne pouvait plus y aller. Ils n'aimaient pas la façon dont certaines filles étaient habillées. Ils nous ont hurlés dessus, en disant que nos vêtements étaient indécents. Ils ont cassé nos pupitres, détruit nos livres d'école et nos affaires. L'école est censée être un lieu pour apprendre.

– Sita, élève au Nigéria

Tout enfant de moins de 5 ans doit aller à l'école préprimaire. L'éducation de la petite enfance est une priorité absolue.

– Martha Isabel Castano,
institutrice en primaire, Colombie



Éditions
UNESCO



www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

